

O DISCURSO *CONTRA COLONIAL*¹ DE MESTRAS DE AXÉ: TRAJETÓRIAS DE RACISMO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO, E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA FEMININA

Melina Souza da Rocha²

DOI 10.26512/revistacalundu.v4i1.30644

É evidente que os processos de reflexão sobre o protagonismo de mulheres de axé, nos diversos contextos em que a religiosidade negra se expressa, têm tomado parte dos estudos no campo das afrorreligiosidades. O papel social das mulheres negras, nas comunidades de axé³, tem sido aquele que produz referenciais positivos na construção da identidade da população negra, tão violentada pelo discurso colonialista.

Por isso, esse ensaio busca refletir sobre a importância das mestras em saberes tradicionais de axé na produção de discursos contra coloniais, que denunciam o racismo perpetuado sobre a população negra no Brasil, tendo como ponto de partida as suas narrativas sobre as experiências na educação formal e sobre o aprendizado em suas comunidades de origem. Busca-se tensionar os processos de produção da ciência e dos saberes tradicionais, a partir dos impactos do racismo religioso, em discursos analisados das mestras.

Essa escrita diz sobre o processo de estudo em que se buscou analisar o discurso de Mestras de Axé que ministraram a disciplina *Catar Folhas: saberes e fazeres do povo de Axé*, ofertada pela formação transversal em Saberes Tradicionais, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como recém-iniciada na tradição de culto aos Nkissis,

¹ Adotamos aqui a colonização e a contra colonização em concomitância com o pensamento do intelectual Nêgo Bispo, como os processos de enfrentamento étnicorracial no mesmo espaço geográfico.

² Professora de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental II na rede estadual de Minas Gerais. Licenciada pela Faculdade de Letras (FALE) e Mestra em educação pela Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Compõe a Cooperativa de Pesquisadores Negros (CPP) como instrutora de análise de gênero, raça e classe. Foi monitora na Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI). Desenvolveu pesquisas junto ao Núcleo de Estudos Raciais e Ações Afirmativas (NERA), que integra o programa Ações Afirmativas da UFMG, e ao CEALE (Centro de Estudos em Alfabetização e Letramento). Participou como bolsista e pesquisadora no programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes, vinculado a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (FAFICH). E-mail: rochamelina@hotmail.com

³ Utilizo as expressões “mestres de axé” ou “povos tradicionais de axé” numa tentativa de evitar generalizações, e reverenciar a diversidade de expressões das religiosidades negras no Brasil. Compreendendo o axé como a força vital, são esses povos essenciais na produção, ressignificação e construção de modos de vida afro-brasileiros.

a pesquisa também buscava responder sobre o processo de subjetivação e construção de minha identidade enquanto mulher negra e de axé.

Os discursos sobre as mulheres de axé têm sido produzidos por uma elite discursiva, fundamentada na ciência racista, que insiste em expor essas sujeitas como objetos de investigação e, conseqüentemente, subalternas intelectualmente. Ao privilegiar a produção de narrativas dessas mulheres, o estudo visa confrontar esses discursos. Os contra discursos são considerados contra coloniais, pois se constroem em pleno enfrentamento aos discursos das elites, que se arquetam na projeção do branco como a norma social de humanidade.

Os discursos produzidos por essas mulheres, no espaço acadêmico, demonstram tensões evidentes travadas nos espaços de conhecimento, bem como demonstram a construção discursiva como resistência às tentativas de caracterização pelas narrativas hegemônicas.

Sociolinguístas, como Bagno (2016), destacam a importância no reconhecimento da influência das línguas, oriundas de África, na composição do português brasileiro, sobretudo aquelas oriundas do grupo linguístico Banto, provenientes da África central e centro-ocidental. A sociolinguística avança nos estudos da linguagem, ao apontar os contextos sociais de produção da linguagem como necessários na compreensão sobre a língua e a cultura. Nesse sentido, estudos apontam a escravidão como espaço/tempo em que se consolidam as influências africanas no português brasileiro em decorrência da escravidão atlântica.

Para a socióloga Lélia González (2018), o processo de escravização no Brasil resultou na criação de uma língua específica, o *Pretuguês*, pois é impossível negar a influência das línguas Bantas em nossa linguagem. Tendo a língua, a cultura e a identidade como aspectos concomitantes, podemos dizer que a influência do africano no Brasil está intimamente ligada ao surgimento da cultura afro-brasileira.

Os terreiros e espaços de celebração das afrorreligiosidades, além de produzirem linguagens, durante a colonização foram essenciais para a configuração de um território de saberes afro-brasileiros. Assumindo modos de fazer e ser, filosóficos e sociais, esses espaços tornaram-se comunidades culturais em que o referencial étnicorracial esteve resguardado. Diante da evidente participação do negro na produção de cultura, a elite branca, por sua vez, promove uma *denegação* dessa contribuição, e se utiliza da ciência racialista para deslegitimar o negro, e a mulher negra como produtores de conhecimento.

Para González (2018) é evidente o papel pedagógico que as mulheres escravizadas tiveram na formação das famílias brasileiras, uma vez que elas foram as responsáveis por transmitir valores essenciais aos filhos da casa grande. São as mulheres negras quem ensinam o falar, o comer, o vestir, tanto para os brancos quanto para os negros, pois elas são as mães na sociedade colonial.

Ainda assim, a elite intelectual brasileira cria um nicho de conhecimento em que perpetua a ideia luso-tropicalista, e ressalta que o negro só serve para coisas práticas folclóricas e exóticas. A mistura entre a ciência racista e a religião católica constrói estereótipos de incapacidade do negro, adotando o *racismo religioso* como prática de exclusão do conhecimento afro-brasileiro. Fato evidenciado por Nina Rodrigues, que garante que os negros brasileiros possuem tendências sociais oriundas das crenças africanas.

O discurso das elites é, portanto, o discurso do epistemicídio, na medida em que busca eliminar os saberes e os conhecimentos da população negra, bem como desumanizar seus produtores de conhecimento. Existe, portanto, a tentativa assimilatória de universalização do modo de vida colonial, e do sistema de pensamento etnocêntrico, negando a pluralidade dos povos africanos e indígenas no país.

Na perspectiva da *branquitude normativa*⁴, o negro sempre será o outro, e quando acionada a questão do gênero, percebemos que as mulheres negras são vistas a partir de uma inferiorização ainda maior, sendo lidas pela perspectiva da hiperssexualização e da exploração do trabalho doméstico. Esses lugares sociais são oriundos da hierarquia da colonialidade do poder, que ideologicamente afastam as mulheres negras da construção de conhecimento.

Quando a Universidade Federal de Minas Gerais propõe uma disciplina, a ser ministrada pelas mestras de axé, ela promove uma ação que visa confrontar essa lógica de domínio de conhecimento. A experiência é lida por Mestra Pedrina⁵ como um avanço do debate científico no espaço de conhecimento hegemônico,

⁴ Para Dijk (2015), as práticas discursivas da elite são fundamentalmente racistas. Por isso elas determinam organizadores globais de exclusão, o “Eu” versus “Eles”. Nesse sentido, o discurso das elites é aquele que atribui características positivas ao homem branco, o exemplo de humanidade. Enquanto isso, o que se distancia do homem, branco, e heterossexual, é não humano, e absorve, portanto, apenas valores negativos.

⁵ A mestra é capitã do terno de Massambique de Nossa Senhora das Mercês, no Reinado de Nossa Senhora do Rosário em Oliveira, cidade localizada na região Centro-Oeste Mineira. Estudiosa das culturas afro-brasileiras, tem se dedicado em manter as tradições da religiosidade católica negra. Iniciada no Candomblé de Angola, no terreiro Nzó Atin Oyá Oderin, localizado no bairro Piratininga região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Considerando-se uma inter-religiosa, a mestra realiza atendimentos de cura e benzimentos, e possui amplo conhecimento sobre as plantas e rezas, tendo sido mais de uma vez convidada a participar de atividades na universidade, que versam sobre o uso das plantas medicinais e sobre as narrativas orais de

M.P ⁶: Pois é/eu acho que isso é um *crescimento*/e eu até penso que é o *movimento do mundo* mesmo/que *esse mundo está andando*/porque/*quem falou que é só os europeus que tem sabedoria/ou que tem um saber que se possa divulgar/né? então se é universidade né?/ ela tem que ser diversidade/entendeu? tá certo? ela tem que ser diversidade/tudo tem que ser considerado/ então eu acho muito bom de estar tendo essa oportunidade de falar/do que eu conheço/do que eu sei/dentro duma universidade/porque isso ajuda as pessoas/aí ajuda as pessoas a se formar/a formação do ser* ela é muito ampla/ela não é o português/a matemática/a ciência/a geografia/né?

A mestra recupera a etimologia da palavra universidade, que deveria compreender um conjunto conhecimentos simétricos, mas que na prática tem servido para reafirmar a assimetria epistêmica, em que apenas o saber científico é lido como verdade. Para Pedrina, a formação acadêmica precisa levar em consideração a formação do “ser”, que nada mais é do que a compreensão da diversidade das formas de ver e de se relacionar com o mundo, em toda sua pluralidade. Nas narrativas das mestras, torna-se evidente a existência de barreiras para o aprendizado na escola formal, que nega a língua, a cultura e a identidade do povo negro, desumanizando as mulheres negras,

MC: a gente *não podia colocar quem a gente era de verdade//quem éramos nós/ que nós éramos de terreiro/que a gente morava em uma comunidade/que aqui tinha um terreiro//que minha mãe era/uma zeladora/uma mãe de santo/e que a gente é/fazia//fazia capoeira//ou que a gente tocava tambor//então nada disso/era como se a gente fosse uma outra pessoa dentro da escola//e o pouco que a gente tentava falar quem a gente era/ a gente era silenciado//pela própria professora//então era ignorado//quando não era ignorado /era motivo de chacota//com a turma da escola.*

O enunciado de Mestra Cássia⁷ nos remete aos resultados de uma educação monológica, bem como sinaliza a disputa narrativa e o enfrentamento da condição

sua tradição. Em 2016, o Laboratório de Edição da Faculdade de Letras da UFMG publicou o audiolivro *Vissungos no Rosário: cantos da tradição bantos em Minas*, que contou com a participação de vários mestres e mestras das tradições religiosas populares. Na publicação, está presente a performance *Abá cuna Zambi pala oso*, cantada e tocada pela Mestra.

⁶ Normas de transcrição:

MP: Mestra Pedrina

MC: Mestra Cássia

P: pesquisadora

/: Pausa breve

//: Pausa alongada

⁷ Responde sob o nome tradicional⁷ de Kidoialê, a mestra é filha biológica da matriarca Mestra Efigênia, e assume o título de Makota no terreiro/quilombo Manzo Ngunzo Kaiango. Ativista, militante negra, poeta e escritora, a mestra tem se destacado no engajamento da luta antirracista e na afirmação das identidades tradicionais e quilombolas. É assessora do Compir (Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial), e do Conselho Nacional de Cultura, participa da Comissão de Povos e Comunidades Tradicionais do Estado de Minas Gerais, bem como do comitê da diversidade e combate a Intolerância Religiosa de Minas Gerais. Com ensino básico incompleto, a mestra é coautora do livro: *Manzo, Ventos Fortes de um Kilombo*. Transita

imposta à mesma. A experiência das mestras na universidade provoca tensões em torno da exclusão do direito à educação, e na valorização dos saberes, podendo ser reconhecida como uma ação de enfrentamento aos discursos hegemônicos. A crítica de professores brancos, a recusa no olhar de alguns estudantes, tudo isso reflete em uma dinâmica racista que se encontra cada vez mais em voga, diante da ascensão de um projeto político racista em curso.

De acordo com Gonzáles (2018) o sistema colonial foi o responsável por praticar o processo de naturalização do lugar social do negro como aquele “da senzala às favelas, cortiços, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais”” (p.201). Assim como fez materialmente, projetou ideologicamente a incapacidade moral e intelectual das mulheres negras, e, portanto, seu lugar subalterno na produção de saberes. As dimensões, material e ideológica, aliam-se como forma de manutenção da hierarquia de poder que temos na sociedade, em que somente o branco é reconhecido pela capacidade de articulação do pensamento.

Para Santos (1996/1997) as desigualdades raciais no Brasil se estruturam em torno de três eixos centrais: a corporalidade, a individualidade, e à própria questão da cidadania. Por sermos lidos como negros através da cor e traços morfológicos, nosso corpo incomoda o espaço historicamente criado para os brancos; a nossa individualidade ou capacidade de adotar uma consciência de nós mesmos é um problema para os grupos hegemônicos, pois é lida como uma ameaça à ordem vigente; e a cidadania e a necessidade de reparação histórica sempre incomodam a chamada classe média, que entende nossa inserção, seja pelas cotas, ou por programas como os saberes tradicionais na UFMG, como uma ação de privilégio social.

A produção de novos discursos, nesse sentido, pode ser lida como uma estratégia em que mulheres negras denunciam suas condições históricas e materiais, e ainda afastam a associação simplista de suas práticas de saber como meras crenças. A produção de conhecimento afroreligioso, então, é antes de tudo uma denúncia das condições materiais e simbólicas, que mantém o lugar social da população negra no Brasil. O conhecimento, sob uma nova geografia de saberes promove outros territórios de resistência negra, e possibilita modos de vida mais sustentáveis.

entre duas cidades, Belo Horizonte e Santa Luzia, espaços onde acontecem as celebrações da tradição da comunidade. Ela e tem destacado a importância de uma alfabetização a partir dos princípios e saberes tradicionais, como forma de valorizar as crianças e adolescentes pertencentes a comunidade.

Os saberes das quais as Mestras negras partilham perpassam por outras formas de ver o mundo, formas que confrontam a norma hegemônica e que, por isso, transgridem o tempo e as formas de vida depredatória do colonialismo/capitalismo. Os saberes tradicionais de axé não só transcendem a lógica cartesiana científica, como também provocam uma resposta contra colonial, ao questionar as hierarquias do conhecimento.

A presença dos mestres na universidade ainda ocorre de forma tímida se comparada à ampla presença de professores brancos, que tiveram o conhecimento validado pelas instituições. Essa presença não transcende as desigualdades materiais, mas promove tensões e deslocamentos essenciais na valorização desses saberes.

Ao assumirem a docência de uma disciplina, em uma universidade pública, certamente essas mestras desestabilizam os debates no campo da ciência, e ao assumirem o papel social de mediadoras de conhecimento, dentro de um espaço de educação formal, acessam espaços institucionais, em que reivindicam a possibilidade de falar por si mesmas. Ao protagonizarem sua própria história, e ensinarem a partir dela, elas produzem discursos de resistência em que a intelectualidade é algo a ser desenvolvido no âmbito das práticas de tradição, que evocam fazeres ancestrais e celebram as narrativas de antepassados.

A intelectualidade é, portanto, construída em uma reação dialética entre pensamento e prática, e por isso, possui a potencialidade de transformação social. Ao assumir o protagonismo de suas narrativas, as mestras podem falar sobre seu lugar social e como ele reflete na construção de suas identidades, e sua condição social no mundo. Elas assumem o direito à reconstrução de uma memória negada a toda população negra, pela historiografia etnocêntrica.

A dimensão dos saberes da oralidade também é reivindicada pelas mestras, refutando a lógica de que o letramento através da escrita possa ser a única via de produção de textos, uma lógica que faz parte de uma concepção em que somente a escolarização é sinônimo de aprendizagem. No século XX, a Unesco define *alfabetização* como um processo de integração do adulto à cultura letrada.

Por isso, o processo de alfabetização brasileiro destacava a importância de sujeitos migrarem da cultura oral para a cultura escrita (RIOS, 2013). No Brasil essa experiência foi adotada após o golpe militar de 64 através do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que tinha como princípio a formação de mão-de-obra precarizada, e que acabou se dando como um processo de doutrinação cristã e conservadora.

Nesse sentido, a constatação de uma ausência de escolaridade formal, em decorrência dos atrasos educacionais do país, foi compreendida como um fator de atraso econômico e social no contexto brasileiro. Os não letrados, tidos como sujeitos atrasados e incapazes de se inserirem no mercado de trabalho, precisavam de escolarização. Ao passo que o regime ditatorial também precisaria de uma coesão ideológica, e o sistema de alfabetização funcionava como um processo de assimilação, na qual além da instrumentalização da leitura, era necessário impor ideologias cristãs e militares, como forma de proporcionar valores civilizatórios à população pobre, de maioria negra, no Brasil. Sobre isso mestra Cássia relata,

MC: Aí voltei pra escola

P: pra mesma escola?

MC: pra mesma escola/era a única também/aí voltei pra mesma escola/e aí eu voltei/ já no horário noturno/ na época/hoje é EJA/ naquela época era MOBREAL/ uma coisa assim/MOBRAL/ aí eu voltei pro MOBREAL/ e aí o que me pegou lá e que/foi/ é a questão religiosa/porque *eu já tinha a minha muito bem definida/na minha orientação religiosa eu já tinha/definido/isso era eu/e aí a escola/ela pregava muito na/no/na questão dos ensinamentos bíblicos/então tinha uma aula lá que era de/não lembro se era sociologia que se chamava na época/ e tinha o testamento/e no testamento/ eu começava a/contrariar a sala de aula/ porque eu falava//que/aquele testamento/na verdade ninguém é//cumpria aquilo//né?/ como se fosse Deus tinha criado uma ordem/mas a gente não via as pessoas cumprindo aquilo.*

Percebam que, no enunciado, mestra Cássia vai dizer que a professora “pregava” os ensinamentos mediados pelos textos bíblicos. O conteúdo, nesse sentido, era as narrativas de uma identidade judaico-cristã. Percebemos então, que, para além da mediação de uma prática de leitura e escrita, o letramento atuava de maneira a privilegiar os valores do cristianismo e suas formas de ver o mundo mesmo pós-abolição. Como consequência, sua pertença religiosa e identidade racial de candomblé fora sendo massacrada por valores cristãos que a fizeram abandonar a alfabetização de jovens, e que se perpetuam na contemporaneidade.

Ainda assim, a mestra apresenta o discurso contra colonial como ferramenta de combate ao racismo, a partir da análise crítica do texto cristão. Apesar de estarem lendo o mesmo texto, a mestra desenvolve uma outra interpretação da leitura, ao questionar o próprio sistema de desigualdade estrutural, em que, para ela, a ideia de furtar encontrava-se submersa de uma ideia egoísta, e de manutenção da concentração das riquezas.

Os discursos das mestras nos mostram como as relações de poder entre negros e brancos nos espaços educativos se expressam pela imposição de uma língua hegemônica e de uma linguagem universal, e afastam e reduzem os saberes dos povos tradicionais, que têm sua cultura submetida às imposições de uma ciência racista. Ao mesmo tempo, demonstra a postura crítica da mesma sob toda uma estrutura colonial, que tem buscado afirmar lógicas universalistas e generalistas sob a presença do negro no Brasil.

O saber de mulheres de axé é, antes de tudo, um saber para toda a população negra, na medida em que, para falar de seus lugares sociais, essas mulheres recuperam todo histórico de construção do racismo brasileiro. Ao mesmo tempo, elas se constroem como mulheres de saber, recusando a ideia de que a “mãe preta” tenha servido apenas para se submeter as regras da elite, mas sim tiveram um papel essencial na construção de uma cultura contra colonial potente, pautada no reconhecimento da herança africana e na luta dos negros pela liberdade no Brasil.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. “O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro”. *Cadernos de Literatura em Tradução*, n. 16, maio 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115266>>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

DIJK, Teun A. Van. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, Gláucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (Org.): *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. União dos Coletivos Pan-Africanistas (Org.). São Paulo: Editora Diáspora Africana, 2018.

RIOS, Guilherme. “Representações discursivas do letramento em contextos locais: entre discursos dominantes e dominados”. In: SATO, Denise; TAMAÊ, Júnior; LOPES, José Ribamar (Org.): *Contribuições da análise de discurso crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães*. Campinas: Editora Fonte, 2013.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília: INCIT, 2015.

SANTOS, Milton. “As cidadanias mutiladas”. In: Lerner, Júlio (Org.): *O Preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do estado, 1996 – 1997.

Recebido em: 10/04/2020

Aceito em: 22/04/2020