

NOSSOTRIC EDUCATION: A PARADIGM FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION IN RELIGIOUS EDUCATION IN AMEFRICA¹

Maricel Mena Mena López²

Nevis Balanta³

Nathália Montezuma⁴

Abstract: This article introduces the concepts of pluralism and interreligious dialogue as necessary presuppositions for a dialogical exercise between Catholicism and religions of African origin. This paper highlights the presence of the null to the proscribed curriculum in school religious education and proposes a *nossótrica* education of transnational humanity that helps us overcome racist, nationalist, and sectarian identity discourses. Analyzes the text of Acts 17:1-32, showing the religious conflicts at the beginning of Christianity and recovering a myth from the Yoruba tradition as a form of learning beyond the Judeo-Christian world. The methodological line transversal to the study is a dialogical and *nossótrica* education coming from the ubuntu philosophical tradition “I am because we are”.

Keywords: Education, religious education, anti-racism, *nossotrica* education, Ubuntu

Educação nossótrica: um paradigma para uma educação antirracista no ensino religioso nas Américas

Resumo: Este artigo introduz os temas do pluralismo e do diálogo interreligioso como pressupostos necessários para um exercício dialógico entre o catolicismo e as religiões de matrizes africanas. O texto evidencia a presença do currículo nulo ao proscrito no ensino religioso escolar e propõe uma educação nossótrica transnacional das humanidades que nos ajuda na superação de discursos racistas, nacionalistas e identitários sectários. Posteriormente, se analisa o texto de Atos 17:1-32 mostrando os conflitos religiosos no início do cristianismo e recuperando um mito da tradição iorubá como forma de aprendizado para além do mundo judaico-cristão. A linha metodológica transversal do artigo é uma educação dialógica e nossótrica vinda da tradição filosófica ubuntuísta “eu sou porque nós somos”.

Palavras-chave: educação, ensino religioso, antirracismo, educação nossótrica, Ubuntu

¹ Artigo adscrito ao projeto de pesquisa “Discursos de ódio y violência religiosa” código do projeto: 2246501-AI da Universidade Santo Tomás.

² Universidade Santo Tomas, Bogotá, Colômbia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5958-0570>, E-mail: maricelmena@usta.edu.co

³ Universidade Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colômbia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1502-290X>, E-mail: nbalantac@udistrital.edu.co

⁴ The North American Chapter of the European Society of Women in Theological Research, Colômbia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4579-783X>, E-mail: nathaliamontezuma@gmail.com

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso é uma das áreas fundamentais da educação básica que contribui para a formação integral da pessoa. Seu maior desafio é, portanto, a formação de pessoas para a vida. No entanto, o equívoco com o qual entendemos "formação integral", desde a ética, como um modelo comunicacional fundamentado na reciprocidade, autonomia e universalidade (Mora, 1998, p.159) somente com aqueles que fazem parte do nosso universo religioso, exige que reflitamos sobre seu sentido. Uma das chaves pode ser o reconhecimento da realidade plural, multiétnica, multicultural e inter-religiosa dos estudantes e dos mecanismos de exclusão, pobreza, violência, ignorância e exploração a que suas comunidades estão submetidas, devido entre outras coisas, aos silêncios históricos sobre seu universo ético e religioso nos programas de ensino religioso escolar.

É inegável a contribuição que a religião deu –e continua a dar– ao “entorpecimento” dos povos. Da mesma forma, o que conhecemos como “classe de religião” também contribui nesse sentido: salvaguardar o *status quo* da religião, ainda mais de uma religião hegemônica que dificilmente se abre para outras manifestações de fé tão válidas quanto a que se prega. Uma forma única e normativa de pensar, acreditar, sentir, agir e celebrar que muitas vezes se cruza com o fanatismo e o fundamentalismo que não renova a dimensão comunitária (eclesial) da religião e que, pelo contrário, promove racismos, sexismos, classismos, xenofobias, homofobias, separatismos, nacionalismos, elitismos entre outras formas de exclusão (De La Torre, 2021).

Consequentemente, a partir de uma perspectiva crítica, o Ensino Religioso Escolar – ERE é chamado a libertar o ser humano. A dimensão religiosa, sendo constitutiva da pessoa, merece ser “formada” em chave descolonizadora e libertadora porque, entre outras coisas, isso garantiria a relevância do ensino religioso na escola e sua participação na transformação do mundo em que vivemos (Suárez, 2013). É preciso rever os processos de ERE para identificar quão próximos eles estão dessa tarefa e, na falta disso, fazer propostas de redimensionamento do currículo para que ocorra na escola uma educação religiosa verdadeiramente abrangente e inclusiva da diversidade humana.

O ensino religioso escolar, preocupada com a formação integral do/da aluna, deve prepará-los para serem ativos e participativos numa sociedade sedenta de conhecimento do fato religioso. Além disso, deve facilitar o compromisso dos

jovens com as comunidades mais necessitadas, oferecendo respostas de amor e tolerância em um mundo cheio de violência, exclusão e intolerância de todos os tipos. Uma ferramenta que pode auxiliar nesse processo pode ser a Bíblia em diálogo com outros livros considerados sagrados como mediação hermenêutica e pedagógica.

A hermenêutica contextual pode nos ajudar a compreender as dinâmicas juvenis atuais e suas opções de justiça. Da mesma forma, a mediação pedagógica do diálogo texto-vida-texto vai ao encontro do desejo de uma construção dialógico-coletiva do fato religioso, em que os discentes e docentes consolidam espaços de produção e diálogo de saberes.

A Bíblia, como reserva de sentido questionador de nossa realidade cultural, pode ser uma contribuição inestimável no processo de conscientização, na necessidade de uma educação libertadora. Toda cultura humana tem objetivos e princípios que podem ser iluminados a partir do conhecimento da fé. Para difundir os princípios evangélicos, essa iluminação deve ser coerente com a missão dos Estados no campo educacional, que consiste em afirmar e garantir o bem-estar e o progresso de seu povo. É que neste sentido, tem avanços significativos pelo menos nas chamadas políticas de cotas educativas.

Em um mundo onde o fanatismo e o fundamentalismo bíblico ameaçam, excluem e matam silenciosamente milhares de pessoas, com a cumplicidade dos Estados, são necessárias leituras mais responsáveis da Sagrada Escritura, atentas às realidades contextuais. Temos certeza de que a Bíblia também pode oferecer diretrizes para uma humanização e reconhecimento da diversidade cultural, étnica e religiosa onde a paz é possível. Tendo em vista que o contexto no qual surgiram esses textos sagrados se deu num ambiente intercultural e interreligioso e que muitos dos saberes e práticas deste universo religioso foram tomadas das chamadas religiões ancestrais da antiguidade (Mena-López, 2017). Neste sentido, o diálogo com saberes das comunidades afro-diaspóricas (Caicedo, 2021) na atualidade é fundamental se queremos testemunhar novas práticas de solidariedade e educar na partilha. E assim mostrar uma sociedade igualitária e inclusiva de diversidade cultural e religiosa de acordo com a representatividade dos educandos.

Para o desenvolvimento de nossa argumentação, iniciamos com uma justificativa sobre a necessidade do pluralismo e do diálogo interreligioso, pressupostos necessários para um exercício dialógico entre o catolicismo e as

religiões de matrizes africanas. No segundo momento, evidenciamos a presença do currículo nulo ao proscrito que tem permeado o ensino religioso escolar. Em seguida, propomos uma educação nossótrica transnacional das humanidades que nos ajuda na superação dos discursos racistas, nacionalistas e identitários sectários. Posteriormente, analisamos o texto Atos 17:1-32 mostrando os conflitos religiosos no início do cristianismo e recuperando um mito da tradição iorubá como forma de aprendizado para além do mundo judaico-cristão. A linha metodológica transversal ao estudo é uma educação dialógica e nossótrica vinda da tradição filosófica ubuntuista “eu sou porque nós somos”.

PLURALISMO E DIÁLOGO INTERRELIGIOSO

O tema das religiões e suas perspectivas de diálogo a partir da teologia cristã quer oferecer uma proposta prática de justiça e paz. Essa alternativa evangélica tem incomodado a muitos homens e mulheres religiosos que só querem que sua religião se cumpra.

Nos contextos pastorais e pedagógicos existem fenômenos religiosos que são fontes de conflito e de distanciamento das relações humanas ao ponto de promover intolerância religiosa. Esta é uma oportunidade de aproximação de uma teologia das religiões (Melloni, 2018), mas ao mesmo tempo, aos fundamentos mais profundos da revelação do Divino no mundo.

O pluralismo e o diálogo inter-religioso (Oro; Montenegro, 2016) estão entre as questões teológicas mais polêmicas do nosso tempo, pois convidam leitores, estudantes e professores do ensino religioso a compreenderem melhor o mistério de Deus e das religiões no mundo, desde aquelas mais desconhecidas para nós no Ocidente como Hinduísmo, Budismo, Confucionismo ou Taoísmo e através das “três grandes” religiões monoteístas originárias do Oriente Médio: Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. E o reconhecimento, da mesma forma, das tradições ameríndias e améfricanas. As polêmicas ocorrem pelos seguintes motivos:

- As religiões desempenham um papel significativo na vida social e política.
- Muitos dos conflitos que vivemos são causados por problemas de natureza religiosa.
- Um sólido conhecimento inter-religioso e transnacional é necessário em mundo cada vez mais multicultural.

- O estudo das religiões pode ser importante para o desenvolvimento individual e comunitário das pessoas.
- As religiões de hoje, se querem realmente ajudar o mundo, devem fazer uma agenda de ética e de justiça que inclua conhecimento e respeito pelo outro-outra, independentemente de seu credo ou afiliação política, social, cultural, gênero, intergeracional, entre outros.

Na hermenêutica moderna, a imagem do diálogo, é de uma conversa entre duas pessoas, duas comunidades, duas filosofias ou entre dois ou mais textos sagrados. É uma metáfora muito utilizada, mas que provoca reflexão: textos não são pessoas. No entanto, podemos dizer que os textos literários possuem características que justificam falar deles como “outros” ou como “nós”.

Antes de começarmos a dialogar diretamente com os textos ou tradições religiosas diversas devemos aprender como iniciar esse diálogo. Não é fácil conversar com textos literários orais ou escritos. Com Umberto Eco (1995, p. 69) podemos dizer que os textos são objetos dinâmicos que carregam sua própria estratégia de leitura em sua estrutura gramatical e literária. Temos que aprender a dialogar e aprender a respeitar os interesses das partes envolvidas.

Para enfrentar essa questão recorreremos ao respeito e ao diálogo como pré-requisitos para poder compreender os *outres* mesmo que não compartilhem sua fé. Pois sabemos que que muitas das nossas ações de intolerância se derivam da falta de conhecimento dos universos religiosos dos *outres*. Nesse sentido, dentro dos pressupostos para o reconhecimento da pluralidade e das reais possibilidades de diálogo com outras expressões de fé, apontamos o seguinte:

- Respeito pelas pessoas que têm pontos de vista diferentes dos nossos. Respeito é a palavra-chave no estudo das religiões, significa a aceitação das diferenças e contradições, ou que me interesse mesmo que acredite em outra coisa.
- Uma atitude de respeito pode coexistir com uma fé sólida.
- Muitas vezes a intolerância é por falta de conhecimento sobre um assunto ou porque quer omitir que coexistem simultaneamente diversas formas de ser e sentir o fenômeno religioso.
- O diálogo implica respeito pela vida dos *outres*, por suas opiniões e pontos de vista; é um pré-requisito para a existência humana.

Através desses pré-requisitos poderemos compreender um pouco mais dessa dinâmica intercultural e inter-religiosa que constitui a religião que professamos. Muitas vezes, diante do conhecimento religioso aprendido de uma única perspectiva monoteísta e monocultural esquecemos que nossa tradição cristã também se constituiu no marco de um intercâmbio de conhecimento com universos de fé politeístas e culturalmente diversificada. Estaríamos em condições de incluir saberes das tradições filosóficas e religiosas de África e sua diáspora no currículo de ensino religioso escolar? Essa prática não ajudaria somente na reparação histórica destes silêncios e esquecimentos, mas também na superação de racismos sistêmicos no ensino latino-americano e caribenho, e principalmente na superação de discursos de ódio contra as religiões tradicionais afro-centradas.

DO CURRÍCULO NULO AO CURRÍCULO PROSCRITO

O racismo faz parte do que Edison Cuervo, em seu texto "Do currículo nulo ao currículo proscrito o das formas de segregação de conteúdos na prática escolar" (2017, p. 17), problematizou como currículo nulo, ou seja, aquilo que não está presente no currículo ou que é silenciado com intencionalidade política.

Assim, Cuervo introduz o conceito de currículo proscrito como aquilo que é expulso do currículo com um propósito; no caso dos saberes e práticas religiosas das afro-américas. Apesar dos esforços, o sujeito negro foi expulso do ensino religioso colombiano, latino-americano e caribenho, porque esses povos africanos foram proscritos desde o início de seus territórios. Além disso, os saberes afro-diaspóricos como a arte e filosofia também foram banidos do currículo e das humanidades; isso coloca os saberes e práticas ancestrais em uma tripla expulsão: as mulheres, as artes literárias e os negros. Eles são expulsos do currículo pelo que essa tripla discriminação é evidente.

No entanto, o racismo continua a ser negado, e não só foi banido, porque não só foi expulso, mas ficou invisível ou ausente graças ao seu banimento ou inexistência intencional, porque quando há desconforto em falar sobre essas questões, elas são banidas.

Então, se o currículo é reconfigurado de acordo com as percepções, descobertas, usos e apropriações que dele fazem as comunidades acadêmicas formadas por estudantes e professores que constituem o campo de produção e formação do conhecimento, por que se segue invisibilizando e negando a realidade de todo um contingente humano? Aqui os responsáveis pelo desenho

curricular devem estar atentos às novas necessidades de construção da realidade contextual e dos programas para que sejam mais relevantes.

Dentro dos esquemas da pedagogia moderna o currículo é definido como “o conjunto de ensinamentos, teorias e práticas que os alunos devem realizar para serem promovidos, bem como a sua ordem dentro de uma instituição de ensino” (Canudas, S/D). O currículo também pode ser definido como uma construção cultural que cria um ambiente propício ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem e se caracteriza pelo seu dinamismo, flexibilidade, abertura, problematicidade...

Tem como objetivo promover os ideais, valores, atitudes, crenças, hábitos que compõem uma política educacional, também permite:

- Organizar uma série de práticas educativas.
- Fazer a mediação do mundo da vida com o mundo da escola.
- Desenhar o processo ensino-educativo.
- Estabelecer a ligação entre o ideal geral do ser humano e a sua expressão singular na realidade escolar.

A relação complexa e dialética entre o pedagógico, didático e curricular se estabelece a partir do fato de todos estudarem o processo formativo; o primeiro, como ideal em sua generalidade; a segunda, no seu desenvolvimento; e a terceira, na sua concepção e projeção, baseada no mundo real, o mundo da vida. A ênfase didática está no método, no curricular, no conteúdo, na pedagógica nos objetivos. A pedagogia se desenvolve na escola por meio da didática e é regulamentada pelo desenho curricular que continua estandardizado, pois segue sendo monocultural. Há uma invisibilização de saberes e práticas de grupos sociais historicamente subalternizados.

Sendo a educação religiosa uma das áreas fundamentais do plano de educação básica e secundária da Colômbia, a grande maioria dos estudantes tem não só uma atitude de rejeição e indiferença, mas também uma mentalidade que os leva a subestimar a importância que tem esta disciplina na formação de cada ser humano. Essa avaliação está diretamente relacionada a experiências pouco agradáveis pela forma como a aula de religião é desenvolvida pelos professores e porque muitas vezes nem o conteúdo nem os processos didáticos e metodológicos correspondem às expectativas, interesses e necessidades dos estudantes.

EDUCAÇÃO NOSSÓTRICA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO UBUNTU

A educação nossótrica é uma proposta Ubuntu, uma vez que essa visão de mundo tece uma rede coletiva e colaborativa que enfatiza a inclusão e a liberdade numa espécie de pedagogia antirracista. Desta forma, esta perspectiva consolida uma série de valores e princípios que apostam na ajuda mútua e na cooperação.

Ubuntu é uma cosmovisão africana que aponta a ética como princípio norteador da vida, pois se baseia no respeito à dignidade e na valorização do outro numa relação que afirma o amor como princípio humanístico focado em atos de justiça, convivência saudável e solidariedade.

O termo nossótrica está amplamente ligado à ideia de rede sendo esta entendida desde as Ciências Pedagógicas e Sociais como um conceito polissêmico que mantém características inerentes como: interdependência, solidariedade, tecido social, cuidado mútuo e construção coletiva contrárias às visões puramente individualistas.

Dada a necessidade de promover a educação antirracista, o Ubuntu e a educação nossótrica fornecem elementos cosmogônicos e educativos a partir de uma consciência de reconhecimento que traz a memória a história e o conhecimento afro que estão centrados no bem-estar coletivo, na harmonia e na educação inclusiva, altruísta e alegre.

Assim, para consolidar uma educação ubuntuísta é preciso integrar a história, a ancestralidade e a espiritualidade como parte dessa formação. Não somente a partir da dinâmica epistêmica e metodológica, mas das estruturas institucionais e curriculares onde essas epistemes são transportadas da comunidade para a escola e proporcionam uma oportunidade para que os alunos conheçam diferentes culturas-religiosidades e aprendam visibilizá-las sem preconceitos.

Kakozi aborda a alteridade ubuntuísta e defende a *nossotridade* das críticas que tentam dizer que o Ubuntu nega o “eu” e privilegia o “nós”, uma vez que não é “uma negação da individualidade, mas sim uma forma da sua inteligibilidade intersubjetiva” (2013, p. 50).

Ora, a alteridade kakoziana numa educação Ubuntu refere-se à interdependência que entende a pessoa como sujeito social e cultural constituindo dinâmicas de transformação e de bem-estar coletivo. As crianças negras, de religião de matrizes africanas, precisam ter a possibilidade de praticar sua espiritualidade nas aulas de religião, isso torna o ensino religioso mais inclusivo. Além disso, a utilização de brinquedos e bonecos que se assemelhem a eles e que estejam em contato com sua ancestralidade africana. Nessas ações concretas se vê o reconhecimento da negritude como resistência à educação racista e discriminatória.

Com esta investigação pode-se constatar que a educação religiosa e a cosmovisão Ubuntu convergem numa visão que posiciona o conhecimento histórico e contemporâneo dos povos negros invisibilizados. Em relação aos fundamentos da educação libertadora a pedagogia antirracista é promovida como núcleo dos processos de formação e de ensino-aprendizagem onde a troca de conhecimentos ocorre, em primeiro lugar, a partir do conhecimento do próprio, do território e da cultura, e em segundo lugar, a partir do conhecimento dos “outros” e da cosmovisão Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”.

É assim que a educação colombiana e de outros países latino-americanos e caribenhos tem a responsabilidade e o compromisso de desenhar modelos educacionais mais inclusivos, levando em conta a espiritualidade, os saberes ancestrais, os pensamentos e as experiências dos povos afro. Tendo assim um alcance social que impacte as sociedades para uma maior equidade e inclusão. Sem dúvida, a educação nossótrica, um dos eixos do Ubuntu, é uma possibilidade de abordar pedagogicamente outros saberes pouco conhecidos e assumidos no campo da educação.

UM EXERCÍCIO DE EDUCAÇÃO NOSSÓTRICA E DIALÓGICA EM ATOS 17,1-32

O conflito de Paulo em Atenas

Paulo está em sua segunda viagem missionária. Já se encontrava em Tessalônica (Atos 17,1-9) e em Bereia (Atos 17,10-15), de onde teve que fugir perseguido pela sua fé cristã (Atos 17,3) e refugiar-se em Atenas (17, 13-15).

Nesta segunda viagem apostólica, Pablo de Tarso chega a Atenas no ano 50 (Guevara Pereda, 2017). Atenas é uma pequena cidade com alto nível cultural, filosófico e arquitetônico. Quando Paulo chega a esta cidade fica irritado porque, segundo ele, a cidade está cheia de ídolos (v.16) e confronta o paganismo helenístico através de uma polêmica discussão e diálogo (vv. 17-18). É na praça que ele conhece duas escolas filosóficas: a epicurista e a estoica e é visto como um "charlatão" que traz até eles religiões estrangeiras.

Os epicuristas, baseados em uma concepção naturalista (lógica) do mundo, buscavam a felicidade dos sábios (iluminados) e o equilíbrio sereno da alma. O estoicismo tinha o princípio da moralidade natural, teologia natural e lei natural. Eles moldaram a vida com a filosofia. A vida deve ser governada de acordo com as leis da natureza. Os afetos e instintos foram submetidos à razão. Deus era visto como um ser que permeia o universo e que tem um plano sistemático para o desenvolvimento da vida.

Paulo é conduzido ao areópago, local onde geralmente se realizavam dissertações filosóficas públicas. E ali, diante de uma audiência greco-helenística, ele expõe seus pensamentos sobre Jesus e a ressurreição (vv. 19-21).

O diálogo de Paulo com a comunidade ateniense

Depois de elogiar os atenienses, a comunidade *lucana* apresenta um Paulo que é receptor da religiosidade de seus ouvintes, de sua realidade e a valoriza; não acusa nem ataca. Parte da experiência vivida observando os objetos do culto, e não os de suas próprias convicções. Paulo, em sua experiência, menciona que encontrou num altar a um "Deus desconhecido" e aproveita esse portal para anunciar Jesus. Havia altares devido ao ambiente politeísta e religioso, onde tentavam não esquecer nenhum Deus.

Paulo diz: "o que você adora sem saber, eu venho para anunciá-lo" (v. 23). O verbo anunciar é muito importante, porque Paulo não vai explicar com razão, mas vai anunciar: "O Deus que fez o mundo e tudo o que nele há, sendo Senhor do céu e da terra" (v. 24a). O autor utiliza o vocabulário cultural e filosófico grego: "*Kosmos*". Se Deus é o criador de tudo o que existe, tudo depende d'Ele porque Ele é o Senhor de tudo e eles não têm motivos para serem exclusivos dos templos e santuários feitos por mãos humanas (v. 24b). Deus não pode ser capturado. Dependemos dele, porque Ele nos dá tudo: vida e fôlego (v. 25).

Para Lucas a busca intelectual de Deus iniciada pelos filósofos gregos é o início do caminho para compreender a ação de Deus na história, de um Deus que se revela no gênero humano, ou seja, no gênero de Deus (v. 28).

Essa dimensão cósmica e soberana do Deus judaico-cristão justifica a rejeição de outros deuses. O que esse personagem nos revela é uma apropriação da filosofia grega, já que ele mesmo usa essa poesia para fundamentar sua crítica à idolatria e a cristianiza a ponto de estigmatizar sua prática chamando-os de ignorantes e carentes de Deus em tudo. Essa estratégia constitui a gênese do pensamento ocidental (Guevara Pereda, 2017), ou seja, um pensamento que promove uma religião aparentemente única, imaculada, original, mas que ao final se constitui a partir do roubo epistêmico de outras religiões.

Esta parece ser a premissa dominante da nossa fé: "Tenho o verdadeiro Deus e os outros tem ídolos". Com essa premissa, não estamos assistindo a um proselitismo sectário que exclui a diversidade? Em outras palavras, a negação da presença de Deus em outras manifestações de fé e a doutrinação das almas, não é outra forma de colonialismo religioso que continuamos a justificar e praticar no século XXI?

Resolução do conflito

Paulo tem dois tempos em perspectiva: o presente, a vida e o julgamento (v. 31). O julgamento escatológico do Ressuscitado ocorre aqui e agora, durante o tempo da ignorância. Essa é nossa vez. Portanto, o arrependimento é necessário porque um dia o mundo será julgado e assim abre-se a possibilidade de que Deus não leve em conta a ignorância. A ressurreição de Jesus revela que Deus é o Senhor do mundo e que Deus estava com o ressuscitado.

Antes do discurso de Paulo, alguns de seus ouvintes zombam dele, outros acreditam nele e outros simplesmente o escutam (v. 32-33). Possivelmente, aqueles que acreditam nele são atraídos pelo fato de que o centro de sua pregação não é uma religião específica, mas a adesão a uma fé (v. 34) em um Deus que vive em nós (v. 28) e não em templos porque a experiência da ressurreição transcende os limites humanos impostos à divindade (v.31). Pese a mofa de alguns, muitos se aderiram a ele, dentre eles Dionisio e Damaris.

Se a proposição de Paulo é a adesão a uma fé e não a uma determinada religião, isso pode nos dar pistas para a compreensão de que os limites

doutrinários de cada religião são de elaboração humana e não divina. Portanto, a crença em um determinado Deus meu e de mais ninguém corresponde à mesquinhez humana e não divina. Nesse sentido, estaríamos evocando a necessidade de sair de leituras fechadas, preconceituosas e fundamentalistas, isto é, da Bíblia como único argumento de autoridade, e fazer o exercício dialógico com experiências de fé das Américas, isto, é considerado de vital importância num país como Brasil onde, assistimos a violências sistêmicas contra praticantes e lideranças de religiões tradicionais. Para que isso seja possível, é preciso compreender que existe uma construção social que ao longo dos anos negou o ser e a existência dos *outras*.

APRENDENDO DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS

Seguindo a linha argumentativa anterior sobre a adesão de uma fé mais que uma religião, planteamos que os princípios de uma educação nossótrica nos conduz ao aprendizado de outros universos religiosos para além do judaico-cristão. Dessa forma, as narrativas míticas das religiões de matrizes africanas serão interpeladas de forma positiva que enriquece a nossa plenitude existencial ao ponto de compreendermos que somos existências conectadas – Ubuntu. Afinal, o sentido das mitologias associada aos ritos é trazer um significado para nossa realidade. Por exemplo, o campo da psicologia junguiana (Carl Jung) realiza uma abordagem psicanalítica dos mitos do panteão africano para uma melhor prática clínica.

As faces maternas de Nanã Buruquê

Para assimilar as faces maternas de Nanã Buruquê recuperamos propositalmente dois mitos para entender sua relação conflituosa com seus filhos. Essa seção do artigo nos convida a refletir e aprender sobre o quão complexo pode ser a relação entre mãe-filhos e filhos-mães.

Naná esconde o filho feio e exhibe o filho belo

Conta-se que Nanã teve dois filhos. Oxumarê era o filho belo e Omulu, o filho feio. Nanã tinha pena do filho feio e cobriu Omulu com palhas, para que ninguém o visse e para que ninguém zombasse dele. Mas Oxumarê era belo, tinha a beleza do homem e tinha a beleza da mulher. Tinha a

beleza de todas as cores. Nanã o levantou bem alto no céu para que todos admirassem sua beleza. Pregou o filho no céu com todas as suas cores e o deixou lá para encantar a Terra para sempre. E lá ficou Oxumarê, à vista de todos. Pode ser admirado em seu esplendor de cores, sempre que a chuva traz o arco-íris (Prandi, 2020, p. 244).

Euá transforma-se na névoa

Euá era filha de Nanã. Também filhos de Nanã eram Obaluaê, Oxumarê e Ossaim. Esses irmãos regiam o chão da Terra. A terra, o solo, o subsolo, era tudo propriedade de Nanã e sua família. Nanã queria o melhor para seus filhos, queria que Euá casasse com alguém que a amparasse. Nanã pediu a Orummilá bom casamento para Euá. [...] E eram tantos os pretendentes que logo uma contenda entre eles se armou. A concorrência pela mão da princesa transformou-se em pugna incessante e mortal. [...] Euá não aceitava o pretendente. Vinham novos candidatos e outros combates. Euá não conseguia decidir-se, ainda que tão ansiosa estivesse para casar-se e acabar de vez com o sangrento campeonato. Tudo estava feio e triste no reino de Nanã; a terra seca, o sol quase se apagara (Prandi, 2020, p. 306-307).

O conflito

Diante das duas narrativas mitológicas identificamos que Nanã é uma mulher de ações: Ela cobre, ela levanta, ela prega, ela quer, ela pede. Dizem que é a senhora da perfeição, possui um caráter possessivo que acarreta o desejo de controlar as situações. Em vista disso, quando relacionado a maternidade, o amor pelos seus filhos pode levar a autoproteção. O seu filho feio Omulu nasceu no meio da sua separação com Oxalá, pai de todos os seus filhos. Para um maior entendimento resgatamos a narrativa que aponta o momento que Omulu foi concebido:

Em sua volta Nanã foi surpreendida com a afirmação de Oxalá, que ele também mandaria nos eguns. Mesmo contrariada, Nanã acatou o dito, pois estava enamorada do velho, queria ter com ele um filho. Mas Oxalá disse a Nanã que não poderiam ter esse filho, pois ambos tinham o

mesmo sangue. Nanã estava incomformada e não aceitou o interdito. Nanã preparou uma comida contendo um pó mágico e o pó fez com que Oxalá adormecesse. Aproveitando-se do sono de Oxalufã, Nanã deitou-se com ele e engravidou. Quando acordou, Oxalá ficou muito contrariado. Não podia mais confiar em Nanã, pois Nanã se aproveitara do sono de Oxalá. E Oxalá teve que abandonar Nanã. Abandonou Nanã e foi viver com Iemanjá (Prandi, 2020, p. 246-247).

Oxalufã é a versão anciã de Oxalá em um outro momento da vida. Oxalá se vingou Nanã no momento que ela mais precisava do apoio do seu esposo. A sua primeira experiência maternal esteve cercada de solidão, medo, raiva e desespero. A história de Nanã é a realidade de muitas mães periféricas, maioria mulheres negras, que são abandonadas durante a gravidez e não recebem nenhum apoio dos seus antigos parceiros. De acordo com Santos, o ato de Nanã abandonar Omulu pode ter sido desencadeado por vários fatores: “depressão pós-parto, concepção e gestação em períodos conturbados e o luto do filho imaginário ou ideal” (2010, p. 7).

Se olharmos com sensibilidade o mito de Nanã, ela não pode ser apedrejada por ser uma mãe que abandonou seu filho. Dentro de uma sociedade patriarcal os homens abandonam a cada segundo/minutos seus filhos e não são julgados. O tema central é Nanã, a mãe, mas não podemos deixar de olhar para Omulu. A decisão do seu pai de abandonar sua mãe fez com que ele também sofresse dois abandonos: paternal e maternal. Essa rejeição que ele sentiu desde o ventre da sua mãe pode ter desencadeado uma doença psicossomática⁵ que se manifestou na sua pele.

Oxalá condenou a Nanã ter filhos que nasceriam fisicamente “anormais” (Santos, 2010, p. 7). Pode-se pensar que Nanã não suportou a ideia de ter um filho doente por vingança do seu “companheiro”. Além disso, no contexto do mito, as crianças nascidas com doenças eram abandonadas. Omulu é o orixá que tem poder sobre as doenças e oferece curas, porém tem uma relação dolorosa com sua mãe biológica, não conseguindo oferecer a cura para sua própria dor.

⁵ São doenças provocadas pelo descontrole emocional ou sentimental que se manifesta no corpo.

Oxumarê foi um filho que também cresceu longe de Nanã. A sensação que temos é que as ações de Nanã sempre a direcionaram para um distanciamento físico dos seus filhos⁶ “apresenta como dicotomia a rejeição e o acolhimento” (De Mello; Angélla, 2022, p. 114). Como medida protetiva ela exerceu a autoproteção para evitar que possíveis sentimentos de inveja alcançassem a Oxumarê. A face de Nanã é de leoa, de protetora. É aquela que “intercede pelo filho, mas também é aquela que imortaliza...” (Santos, 2010, p. 13).

Com Euá não foi diferente, a relação é de autoproteção e controle. “Naná queria o melhor para seus filhos, queria que Euá casasse com alguém que a amparasse” (Prandi, 2020, p. 306), mas Nanã nunca perguntou a Euá o que ela queria. Muitas mães querem decidir a vida dos seus filhos sem entender que os filhos não são suas propriedades. A face obsessiva e autoritária de Nanã fez que Euá fugisse da realidade controladora, encontrando a liberdade no seu irmão-marido Oxumarê. Como narra o mito:

Entre as águas Euá foi surpreendida pelo encanto e maravilha do Arco-Íris. E dele Euá loucamente se enamorou. Era Oxumarê que a encantava. Euá casou-se com Oxumarê e a partir daí vive com o Arco-Íris, compartilhando com ele os segredos do universo (Prandi, 2020, p. 310-311).

Diante das faces maternas retratadas, Nanã conseguiu um único resultado: viver sem a presença dos seus filhos, mas nunca deixou de ser a Grande mãe.

Resolução do conflito

A mitologia iorubá sobre as maternidades de Nanã Buruquê quebra com o romantismo da maternidade perfeita e uniforme. Existe dor, medo, abandonos e inseguranças. Existe a presença de um amor que desafia a mãe a se distanciar dos seus filhos. Nanã é uma mãe imperfeita que se assemelha as muitas mães nesse mundo terrenal. Existe mãe perfeita? Mãe que não sofre? Consideramos que Nanã sempre esteve na busca de fazer o melhor para seus filhos, mas não

⁶ Externalizamos distanciamento físico porque provavelmente, em seu pensamento, ela sempre esteve com eles.

deixamos de reconhecer que o seu caráter autoritário, possessivo e controlador precisa ser tratado.

As experiências maternas de Nanã Buruquê se opõem ao discurso do cristianismo de que “ser mãe é uma dádiva à qual Maria não questiona, Nanã nos mostra que a alegria em ser mãe não é um dado natural e, mesmo assim, não é menos honrada enquanto iyabá.” (Silva Oliveira; Saraiva De Queiroz, 2019, p. 10). Que o nosso novo olhar, a partir de uma educação nossótrica, nos permita aprender com as vivências de Nanã para que as nossas relações de mães-filhos e filhos-mães sejam mais saudáveis. Além disso, reivindicar dos homens uma paternidade responsável para não gerar traumas nas mulheres e nos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio para ensino religioso escolar é beber dessa fonte da diversidade, de reconhecer a riqueza dos mitos africanos para pensar a nossa vivência; construindo assim espaços de reflexão, de harmonia e de intercâmbios de fé. O ensino religioso escolar, ou melhor, aqueles que o elaboram e o executam, precisam eliminar a face sombria de preconceito aos adeptos das religiões de matrizes africanas.

Ao irmos para além do cristianismo eurocentrado compreenderemos que os praticantes das religiões de matrizes africanas são epítome da resistência espiritual, pois são corporeidades que atuam contra os projetos necropolitizantes de uma sociedade cristianizada. Exatamente, porque como *sujeites* sociais os nossos “padrões culturais e sociais estão estreitamente ligados ao universo religioso” (Santos, 2010, p. 1). Uma educação nossótrica nos dirige a: 1) analisar a ligação do universo religioso e os nossos comportamentos; 2) reconhecer as contribuições históricas, culturais e sociopolíticas das religiões; 3) estudar com sensibilidade e com respeito os personagens religiosos e suas facetas.

Perante o exposto, e a giza de conclusão vimos como o arquétipo⁷ materno da divindade africana daoemana⁸ Nanã Buruquê como um caminho para aprender sobre as religiões de matrizes africanas. A mitologia iorubá articula as orixás a diferentes tipologias maternas. Em razão disso, encorajamos as leitoras

⁸ Da cidade de Daomé, atual Benin, localizado no oeste da África.

e os leitores investigarem com profundidade sobre o tema para evitar conhecimentos rasos e preconceituosos.

Nanã Buruquê é cultuada no Candomblé e na Umbanda, religiões nascidas no solo afro-brasileiro. Nanã é conhecida como a matriarca de todos os orixás, a sabedoria ancestral, a Grande mãe. Por certo, o nome Nanã *significa* “mãe” em diversos dialetos africanos. Ela teve quatro filhos: Omulu, Oxumaré, Euá e Ossain⁹. Sua figura está ligada aos primórdios da criação, pois do seu pântano, local onde mora, tirou a matéria primordial, a lama (a mistura da água com a terra), para Oxalá modelar o ser humano. Na verdade, ela é a criadora do ser humano. A senhora da vida e da morte, uma vez que “é a que rejeita, mas sempre recebe os seus filhos no final da vida” (Zacharias, 1998, p. 192).

Esperamos que essas provocações nos ajudem a projetar estratégias alternativas de ação-reflexão e desenvolvimento de um pensamento crítico-esperançoso e libertador além de nossos próprios fundamentalismos. Partilhamos solidariamente o clamor de inúmeros *sujeitos* eclesiais que reivindicam o direito de conhecer melhor o que já sabem e o direito de participar criativamente na produção do conhecimento bíblico que deve ser integrado com novas questões, suspeitas e intuições.

Sentimos a urgência do cuidado e da abertura a um novo tempo de co-discipulado à escuta da palavra de Deus para gerar desequilíbrios necessários para promover e assumir as mudanças nos esquemas e estruturas cognitivas, atitudinais e espirituais que tanto urgem nos contextos eclesiais e processos.

REFERÊNCIAS

CAICEDO, Martha Luz Machado. (Imaginary) archaeology of memory: an investigation into the aesthetics and symbolism of the African diaspora in Colombia. **Revista Colombiana de Antropología**, v. 57, n. 2, 2021, p. 169-197.

CANUDAS, Luis Fernando. El currículo de estudio en la enseñanza Superior. **Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior**. Disponível em: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista2_S1A2ES.pdf. Acesso em: 2 out. 2023

⁹ Em outras narrativas Nanã foi mãe de cinco filhos que inclui a Iroko, regente da ancestralidade e do tempo. Além disso, não encontramos algum mito que fale especificamente da relação Ossain com sua mãe Nanã.

CUERVO MONTOYA, Edison. Del currículo nulo al “currículo proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar. **Notandum**, 2017, p. 15-28. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand44/2Edisson.pdf>. Acesso 2 out. 2023

DE LA TORRE, Renée. **Introducción: religiones y espacios públicos en América Latina**. En R. de la Torre y P. Seman (eds.), CLACSO, México: Centro de Estudios Latinoamericanos-CALAS, 2021, p. 11-55.

ECO, Umberto. **Interpretación y sobreinterpretación**, Cambridge: University Press, 1995.

GUEVARA PEREDA, Laura. **El discurso de Pablo en Atenas: nacimiento**

del pensamiento occidental. Maestría en historia del pensamiento. México: Universidad Panamericana. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12552/2409> Acesso em 2 out. 2023

MELLO, Leonardo Tondato de; ANGÉLLA, Priscilla Tamarozzi Julião de Souza. As mães ancestrais africanas e o complexo materno nas filhas - A contribuição dos mitos iorubás para psicologia junguiana. **As várias faces de Eva: O feminino na contemporaneidade**. Editora Científica Digital, v. 1, 2022, p. 110-119. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/artigos/as-maes-ancestrais-africanas-e-o-complexo-materno-nas-filhas-a-contribuicao-dos-mitos-iorubas-para-a-psicologia-junguiana>. Acesso em: 25 set. 2023.

MELLONI, Javier. **Perspectivas del absoluto: una aproximación místico-fenomenológica a las religiones**. Herder Editorial, 2018.

MENA-LÓPEZ, Maricel. Sabiduría ancestral egipcia e israelita. Desafíos éticos para el buen vivir urbano. In: MENA-LÓPEZ, Maricel. (Comp). **Biblia y Ciudad. Pedagogías del buen vivir en contextos urbanos**, Bogotá: Ediciones USTA, 2017, p. 87-114.

MORA, Víctor Huaquín. Ética e educación integral. **The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy**, v. 29, 1998, p. 159-167.

ORO, Ari Pedro; MONTENEGRO, Sílvia. Apresentação: pluralismo religioso na América Latina: perspectivas comparadas. **Ciencias sociales y religión**, Porto Alegre, v. 18, n. 25, 2016, p. 10-13.

SANTOS, Nágila Oliveira dos. Orixás no divã: uma análise psicanalítica dos mitos de Nanã Buruku, Obaluaê, Oxumarê e Euá. **Revista África e Africanidades** - Ano 3, n. 9, 2010, p. 1-18. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Orixas_no_diva.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA OLIVEIRA, Juliana Letícia da; SARAIVA DE QUEIROZ, Isabela. Maternidade a partir da Mitologia Iorubá: Nanã, Iemanjá, Oxum e Iansã. **Revista África e Africanidades** - Ano XII - n. 32, p. 1-18, 2019 Disponível em: <https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0270112019.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

SUÁREZ, Gabriel et al. Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos. **Teologica Xaveriana** - v. 63, n.175, 2013, p. 219-248.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. Companhia das Letras. Kindle Edition.

ZACHARIAS, José Jorge de Moraes. **Ori Axé: a dimensão arquetípica dos orixás**. São Paulo: Vetor, 1998.

Recebido em 12/10/2023

Aprovado em 12/01/2024