

PEDAGOGIA DE TERREIRO: PELA DECOLONIZAÇÃO DOS SABERES ESCOLARES

PEDAGOGY OF TERREIRO: THE KNOWLEDGE OF SCHOOL
DECOLONIZATION

Yuri Miguel Macedo^I 

Cláudia Braga Maia^{II} 

Mariana Fernandes dos Santos^{III} 

^I Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Porto Seguro, BA, Brasil. Mestrando em Ensino e Relações Étnico-Raciais. E-mail: yurimacedo@csc.ufsb.edu.br

^{II} Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Porto Seguro, BA, Brasil. Mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais. E-mail: cbmaia@uneb.br

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Eunápolis, BA, Brasil. Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências. E-mail: mariana.santos@ifba.edu.br

Resumo: Os saberes construídos cotidianamente no universo de terreiros de Candomblé, sua história oral, tradição, axé e ancestralidade afro-brasileira são epistemologias decoloniais, uma Pedagogia de Terreiro que tem muito a contribuir para a formação do sujeito e de sua identidade. O objetivo deste estudo é apresentar caminhos na construção do conhecimento de saberes afro-referenciados apresentando críticas ao atual modelo escolar legitimador de uma cultura de intolerância e racismo, em que a escola rejeita/exclui a identidade ancestral/cultural que o estudante negro traz consigo. Defendemos que a partir dos Estudos Culturais é possível construir rupturas com o paradigma colonial racista judaico-cristão, pela formação de uma cultura que contemple as diferenças, baseada no respeito.

Palavras-chave: Pedagogia de terreiro. Estudos Culturais. De(s)colonização.

Abstract: The knowledge constructed daily in Candomblé's terreiro universe, its oral history, tradition, axé and Afro-Brazilian ancestry are decolonial epistemologies, a Terreiro Pedagogy that has much to contribute to the formation of the subject and his identity. The aim of this study is to present paths in the construction of knowledge of Afro-referenced knowledge presenting criticism to the current school model that legitimizes a culture of intolerance and racism, in which the school rejects/excludes the ancestral/cultural identity that the black student brings with him. We argue that from Cultural Studies it is possible to build ruptures with the Judeo-Christian racist colonial paradigm by forming a culture that contemplates differences based on respect.

Keywords: Terreiro Pedagogy. Cultural Studies. Decolonization



DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v15i29.9>

Recebido em: 22.07.2019

Aceito em: 25.09.2019



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NonComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 É preciso que se tenha um “novo olhar”

Interessa-nos discutir neste estudo sobre as práticas e os saberes construídos dentro dos terreiros de candomblé, o que é aprendido, o que é ensinado, como se dá essa prática que leva a apropriação de valores, condutas, memórias e representações levando a construção de uma identidade própria, singular, étnica, social e cultural. Esse conjunto de signos culturais produzidos, criados nos processos de ensino e de aprendizagem dentro do que chamamos de *Pedagogia dos Terreiros*, é legítimo, pois se constitui em seus saberes cotidianos.

De um lado temos o saber formal, escolar, de natureza baseada na escrita, avaliativo, em uma proposta curricular pré-estabelecida, desconectada da vida e da pluralidade de identidades, do outro lado, temos o saber tradicional dos terreiros, fundamentado na experiência, nas relações cotidianas, na experiência adquirida com o tempo, por meio da oralidade e ancestralidade, um conhecimento que é adquirido, mas que não é ensinado. Acontece no “ver fazer”.

O conceito de saber, em uma dimensão epistemológica, significa “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1986, p. 15). Martinic (1994) defende que o saber cotidiano é vinculado às práticas dos sujeitos, nas resoluções de seus problemas, um saber imediato, que por meio de suas experiências emerge a sabedoria popular, em que seus princípios, regras e metodologias particulares são tomadas como “regimes de verdade”, à margem do saber oficial dominante. O autor ainda discute a noção de saber popular em diversas dimensões e propõe que uma delas seja a do saber orgânico de classe, integrando processos de formação de identidades coletivas e visão de mundo de grupos sociais a exemplo do que acontece com os terreiros de candomblé. Essa dimensão dada ao saber popular faz vitrine à construção de identidades coletivas de grupos sociais e à ação social de grupos, na definição do que é válido e legítimo dos saberes e ainda dá visibilidade também aos poderes ali produzidos.

Considerando como característica marcante do candomblé o culto aos ancestrais (*orixás, voduns, inkissés*), temos no sacerdócio a autoridade representativa de saber, acúmulo e vivência, porta voz da tradição e do poder da palavra e da oralidade, representado pela figura da *Yalorixá* (mãe de santo) e do *Babalorixá* (pai de santo). Prandi (2005, p. 20) afirma que muitos dos conceitos básicos que dão sustentação à organização da religião em termos de autoridade religiosa e hierarquia sacerdotal “dependem da noção de experiência de vida, aprendizado e saber, intimamente decorrentes da ideia de tempo ou a ela associados”. Por esse

motivo, refere que as noções de tempo, saber, aprendizagem e autoridade são as bases do poder sacerdotal do Candomblé.

No candomblé, os saberes registrados na memória, produzidos pela experiência e manifestados pela oralidade, dimensionam-se como uma forma de poder no terreiro. Vinculado à experiência, o critério determinante para a distribuição do poder encontra-se no tempo de vivência na religião. A posição que um indivíduo ocupa na hierarquia da religião lhe dá atribuições específicas, deveres e direitos. Saber e poder estão entrelaçados, pois, ao mesmo tempo em que o acúmulo de saber se institucionaliza na forma de cargos, a posição ocupada pelo indivíduo em seu cargo lhe dá acesso a novos saberes, logo, a um novo poder.

No candomblé os saberes envolvem ancestralidade e tradição, socializados por meio das gerações, valorizando-se as narrativas dos mais velhos detentores dos maiores segredos. É no convívio diário, por intermédio da oralidade que as memórias coletivas da religião são transmitidas e o conhecimento compartilhado. É preciso estar presente. É uma religião que envolve coletividade e presença. Cada um tem uma atribuição, cada um tem uma participação e papel importante dentro de uma Roça de santo, e para aprender sobre essas atribuições, é preciso estar lá. Os saberes sobre a religião não estão nos livros e tampouco na internet. Os segredos estão com os mais velhos. Somente por meio da oralidade e do “ver fazer” é que se aprende.

Cabe afirmar que os saberes dessa religião nem sempre são ensinados, no sentido de um ato pedagógico direcionado à transmissão de conteúdos, sob a responsabilidade do pai-de-santo ou quem quer que seja. Em muitos casos, os saberes são aprendidos via observação, na experiência diária. Assim, os saberes, sendo de natureza experiencial, não estão contidos em manuais, livros, cartilhas ou folhetos (NETO; ALBUQUERQUE, 2008, p.15).

Aprende-se no contato, aprende-se na observação, aprende-se no silêncio, na interação com o outro, na vivência diária em um processo em que Skliar (2002, p. 207-208) chama de irrupção na relação de alteridade; dessa relação faz emergir e aflorar os fragmentos de subjetividades e conhecimento das identidades ali imbricadas.

Aprende-se com palavra que tem grande poder por meio da transmissão de conhecimentos, a prática da linguagem oral transmitindo preceitos e segredos que fazem parte do patrimônio ancestral africano. É a transmissão do Àse que se dá por meio de gestos simbólicos, expressões, palavras pronunciadas e movimentos corporais. Uma combinação de elementos que têm o poder gerador de realização. “Para o povo-de-santo a palavra tem um valor simbólico especial exatamente porque tem poder de ação, de sair de um sujeito para outro. É assim que, para o integrante do candomblé, ela possui um caráter sagrado” (SILVEIRA, 2004, p. 57).

Silveira (2004) argumenta que o silêncio ensina àqueles que têm o ato da escuta. E escuta constitui aprendizado. A aprendizagem tem relação direta com a escuta, um ouvir que tem a ver com o “outro”, com os outros membros do grupo, com seu *ethos*, com a memória ancestral. A atitude de escuta que só o ato de silenciar possibilita é criadora de vínculos e de comprometimentos.

Existem rituais dentro de um terreiro os quais os mais novos não participam. Conforme esses vão convivendo dentro desse espaço e tomam suas obrigações que os legitimam como mais velhos, as respostas vão sendo respondidas e com elas a permissão para participar e atuar de certos ritos, com isso aumentam as responsabilidades e com elas o conhecimento, descortinam-se os segredos. Aprende-se o poder e o uso da palavra.

Com a finalidade de entender a ritualística, compreender sua funcionalidade e assimilar sua prática por meio do aprendizado observacional é que adultos e crianças participam dos rituais. Portanto, na realidade do terreiro, adultos e crianças são postos em processo de aprendizagem (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014, p. 154).

Nesses espaços crianças convivem e aprendem com os adultos, brincam, dançam, cantam, cozinham, maceram folhas, tocam, vestem-se, movimentam-se para pertencer a um ambiente rico e diverso de falas, gestos, cores, aromas, sabores, e têm um sentimento de pertença e de identidade dessa cultura. Iniciadas ou não, estão ligadas ao terreiro, pois, são filhos ou filhas do pai ou mãe de santo, ou ligadas aos filhos e filhas de santo dos terreiros. E, assim como os adultos, desempenham funções específicas, recebem cargos, e manifestam orgulho de sua religião. Caputo (2012, p. 66) questiona como acontece o aprendizado dentro de um terreiro? O que se aprende no terreiro?

As crianças são ensinadas no Candomblé mediante a observação, ainda que a aprendizagem não se dê apenas a partir disso, uma vez que, como já se mencionou, a brincadeira possui uma centralidade no processo de aprendizagem das crianças no terreiro. Ainda que não seja ensinado “como brincar”, portanto, a aprendizagem é, por excelência, um processo criativo (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014, p. 151).

É por meio da cultura de terreiro, das festas, das danças, das comidas, da sua mitologia, de seus rituais, na hora de suas refeições, que adultos e crianças constroem as suas próprias cosmovisão e identidade, uma vez que essas são construções socioculturais que se relacionam diretamente com a experiência não só individual como também coletiva.

Oliveira e Almirante (2014) e Caputo (2012) têm discursos que conversam quando reconhecem que a criança do candomblé aprende brincando. Dizem ainda que a criança não faz a distinção entre o que é sério e o brincar, onde fazem brincadeiras “que imitam a ritualística e o transe nos momentos em que as

atividades rituais acabavam de ser executadas e partia-se para o descanso”.
 Nessa esteira, Conceição (2006, p. 25-26) assinalam que:

As sacerdotisas dos terreiros, de posse do poder que lhes foi instituído (mesmo nos terreiros regidos por Pais-de-santo, as mulheres têm papel destacado na hierarquia sacerdotal: a Mãe-pequena, a Mãe-criadeira, a Ekedi, a Iyá Bassé, e tantos outros cargos que lidam diretamente com a aprendizagem dos iniciados), inserirão estes elementos no bojo desta pedagogia, sem deixar de incorporar os elementos do dinamismo patriarcal dominante, ainda que de forma reinterpretada. O dinamismo matriarcal marcará profundamente a pedagogia hora estudada.

Sobre isso, o autor fala da atribuição dada ao poder feminino de orientar ao qual ele chama de “Pedagogia no Candomblé” e preferimos denominar como “Pedagogia de Terreiro”:

[...] vivenciada, em alguns casos, de forma mais tensa pelos iniciantes, ao trazerem diferentes perspectivas que conflitam com o processo de aprendizagem necessário para construção da pertença a este lugar; mas também por aqueles membros mais antigos, que enfrentam os desafios de preservar valores e ensinamentos de seus ancestrais, os quais alicerçam esta pedagogia e que na sociedade tornaram-se secundários. São conflitos que apontam diferenças entre o modelo pedagógico dominante na sociedade e a Pedagogia presente no culto aos orixás (CONCEIÇÃO, 2006, p. 12).

O autor aposta em recriações de linguagens pedagógicas que possam influenciar as políticas educacionais que acolham as diferenças e acredita nos terreiros como berços disseminadores de cultura afro-brasileira, defende que professores iniciados na religião e passaram pela iniciação, vivenciaram a “Pedagogia do Terreiro”, que difere da pedagogia escolar:

[...] temos de um lado a pedagogia que toma além do objetivo o subjetivo: as intenções, imaginações e possibilidades de sentir os sentidos; enquanto do outro lado, nas religiões cristãs e nas escolas, existe uma pedagogia que é objetiva, que se pauta no racionalismo patriarcal do cristianismo (SANTANA, 2005, p. 13).

A Pedagogia de Terreiro ganha força principalmente quando se percebe como são tratados os valores civilizatórios afro-brasileiros no contexto das relações comunitárias da Roça, pois, essa dinâmica da Roça, é bem diferente das iniciativas de alguns poucos profissionais de educação, que propõem práticas pedagógicas baseadas em valores diferentes da escola atual, e que, no processo, defrontam-se com a difícil tarefa de desconstruir modelos engessados de formação de professores. A Roça vira lugar de cruzamento de diferentes perspectivas trazidas pelos sujeitos que, ao se inserirem no contexto, vivem tensões e encontram barreiras e por vezes sofrem perseguições para conduzir os novos compromissos (CONCEIÇÃO, 2006). O autor ainda diz que existem diferenças entre a Pedagogia do Terreiro e a escola quanto ao acolhimento:

Uma diferença significativa se compararmos o universo da escola com o de uma Roça de Candomblé é o acolhimento como marcas características. Por

mais que surjam conflitos neste segundo ambiente, ainda assim o esforço é de manter laços, interligando os sujeitos que assumem ser membros. E mesmo esta condição de ser membro acaba assumindo contornos bem diversos, no entanto continuam sendo membros. Em contrapartida, a escola não dialoga com outras formas de estar dentro senão dentro dos padrões normatizados. Para a escola, o interesse de o sujeito estar não é suficiente, a via de entrada também é única. Difere radicalmente da Roça que, embora tenha seus padrões de iniciação, não deixa de atender quem ainda não se iniciou. A Roça também classifica seus grupos internos, porém não os exclui (CONCEIÇÃO, 2006, p. 101).

No terreiro a vivência pluricultural se dá com uma identidade colorida construída com tantas alegrias, signos, linguagens, mitologias, festas, danças, comidas, artefatos manuais, oralidade, rodas de conversas, tradição e ancestralidade, respeito aos mais velhos, temporalidades, poder e fé. Infelizmente pouco aproveitada, pois é secundarizada quando esse sujeito atravessa o portão para fora da Roça, atravessa a rua e se depara com a porta da escola.

2 Novas perspectivas a partir dos estudos culturais

Hall (1997) afirma que as identidades são construídas no interior da representação e são resultados de um processo de identificação. As chamadas subjetividades são então produzidas de modo discursivo e dialógico, a linguagem passou a ter um papel importante, pois, constitui fatos e não apenas os relata. O significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas sim como esse objeto é socialmente construído por intermédio da linguagem da representação. O significado surge não nas coisas em si, mas a partir dos jogos de linguagem e de seu caráter discursivo, que por via, toda prática social depende e tem relação com o significado. Dessa maneira, questionamos qual linguagem a escola quer nos transmitir então? Qual discurso defende e que subjetividades e saberes quer produzir a partir de seus significados e representações?

Oliveira e Almirante (2014) apontam, infelizmente, para um modelo escolar vigente que barra a cultura afro-brasileira:

Quando fora indagado às crianças sobre a aprendizagem no universo escolar, o que se percebeu foi uma separação entre a escola e o mundo da criança (no caso refere-se ao terreiro), o que parece ser articulado pelas crianças de forma inventiva, por mais que percebam a existência de preconceito por parte de outros agentes devido a seu pertencimento religioso [...] Fica evidente que o silenciamento das crenças perdura por questões protetivas, pelas quais os religiosos, sendo crianças ou adultos, temerários de retaliação social, chegam até a negar que pratiquem o candomblé (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014, p. 167).

Assim demonstra-se como a escola é disseminadora de uma cultura discriminatória reproduzindo estereótipos sobre a imagem do sujeito negro.

O período partir dos anos 1980, até a atualidade, vem sendo marcado por ataques contundentes aos adeptos das religiões de matrizes africanas por parte do neopentecostalismo conforme Jefferson Puff em seu texto, “Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?”, publicado no BBC Brasil em janeiro de 2016. Os neopentecostais acreditam que as religiões de matrizes africanas e seus rituais são canais de ligação com o Diabo, que não é somente inimigo de Deus, mas também a encarnação do mal, cuja presença é constante e ameaçadora na vida cotidiana.

Nesse sentido, compreende-se que esse traço religioso, marcado pela intolerância e pela necessidade de aniquilamento ou adequação do diferente, visto como terrível, produz violência nos mais diferentes espaços em que é exercido. O cenário religioso, portanto, traz pistas para a análise da violência que os sistemas de fé vêm produzindo historicamente. A escola é um desses espaços.

Nesse via a religião africana está associada com o mal, devido aos julgamentos no decorrer da história em que a prevalência deveria ser da religião judaico-cristã, e, atualmente, do neopentecostalismo. Pode-se dizer que há a redução da identidade da cultura negra, uma compactação com vias à invisibilidade, feita de forma intencional, ficando apenas uma imagem folclórica e humilhante da riqueza cultural da ancestralidade africana às classes subalternizadas.

Tal formato de ensino subverte a dimensão laica do ensino público e, sobretudo, constringe alunos que não seguem a matriz judaico-cristã embutida nesse processo educacional. Os alunos cujas pertenças religiosas não são contempladas pela proposta de ensino, e aqui destaca-se, principalmente, os alunos oriundos de religiões de matrizes africanas, que mais uma vez, têm seus direitos violados, a partir do acirramento de seus processos de invisibilização e de silenciamento na escola, espaço já tão hostil às suas identidades (CAPUTO, 2012, p. 33).

Existe um distanciamento entre o que propõe a política educacional brasileira e a sua prática em relação à Lei nº 10.639/03. O professor que se propõe a trabalhar a Lei encontra dificuldades/obstáculos: é comum a equipe escolar se recusar a tratar da temática, “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” de forma transversal, o que torna a temática, além da rejeição de alguns responsáveis de estudantes, que vão à escola fazer reclamações, causando entraves e exigindo que tal assunto não seja trabalhado devido ao fato da sua crença religiosa não permitir.

A estrutura curricular escolar vigente e sua divisão disciplinar, muito dificilmente, têm condições de enfrentar o problema e dificultar o surgimento de contextos tensões, mesmo com a existência das leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008. Caputo e Alves (2012) argumentam que é na área da Educação que pesquisas têm surgido para questionar essa tendência hegemônica. Componentes curriculares estão surgindo quase sempre ligados a algum professor que estuda a

questão em Mestrado e Doutorado ou em suas pesquisas, em que essas questões emergem e são tratadas com os alunos. São questões que exigem um olhar pluridisciplinar, multi-teórico e multi-metodológico que o componente Estudos Culturais proporciona.

Ao pautarem-se em suas referências culturais, estas experiências vêm subvertendo a ordem que diz ser a cultura ocidental a majoritária e dominante, enquanto que a cultura popular negra fica reduzida aos guetos e aos núcleos marginalizados. Numa perspectiva mais ampla, estas experiências têm justificado estudos mais contemporâneos, os quais tendem a ser agrupados, por alguns, no campo comumente denominado de estudos culturais. Este movimento de idéias vem reconfigurando, quando não introduzindo novas categorias de análise no âmbito das ciências sociais, sobretudo nos lugares onde a diversidade cultural marca a história de formação destas sociedades (CONCEIÇÃO, 2006, p. 26).

Os autores Costa, Silveira e Sommer (2003) provocam o nosso pensar perguntando-nos o que são afinal, os Estudos Culturais? Começam dizendo que os Estudos Culturais vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica. Investem nas discussões sobre cultura, dando ênfase em seu significado político.

Na ótica dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas são lugares de desigualdade no que se refere à etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição. Cultura envolve poder e contribui para desigualdades entre os grupos sociais, portanto, é um local de diferenças e de lutas sociais.

Os autores argumentam ainda que os Estudos Culturais ocupam o primeiro plano da cena pedagógica, pois, ressignificam a forma de abordar o campo pedagógico em questões como cultura, identidade, discurso e representação.

Oliveira (2009) utiliza o termo o “outro-diverso” ao qual Skliar (2002) chamou de “mesmidade”. Vestir uma roupagem multiculturalista em seu discurso de defesa quanto às questões étnicas, raciais, de sexo e gênero, mas a grande verdade é que na prática esse sujeito sempre retorna às suas práticas coloniais, porque captura “o outro” na escola, não muda suas práticas de exclusão. Ou seja, afirma-se estar diante de um novo sujeito, mas o que fazemos é dar uma nova roupagem, uma maquiada. É o mais do mesmo.

Skliar (2002) argumenta ainda que há a “burocratização do outro”, em que não há nenhuma palavra sobre o olhar do “outro”, tampouco sobre a metamorfose de identidades, muito menos sobre interações. Utiliza-se como já foi

dito acima, a prática de “mesmidade”; um discurso que afirma estar diante de um novo sujeito, todavia o que fazemos é dar apenas uma maquiada, já que fazemos a partir de unidades já conhecidas.

Acreditamos que a escola ao afirmar em seu discurso que trabalha conteúdos sobre cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme preconiza as leis, pratica a “política da mesmidade”: um outro Multicultural, trabalhando a Diversidade (que é distinto de Diferença). Existe um distanciamento político, poético e filosófico nesses termos, segundo Skliar (2002). Tentar fazer deles sinônimos com base no “multiculturalismo” é retornar ao ponto de partida do olhar colonizador. Tem-se um discurso de “igualdade” e “diversidade”, no entanto, as práticas continuam excludentes e opressoras (um “outro” a ser tolerado).

Skliar (2002, p. 211-212) questiona como descrever o “outro” com base na filosofia da “diferença” sem silenciá-lo? Sem cair na armadilha da “mesmidade”? A resposta para essa pergunta está no “outro anticolonial”, que luta contra a violência física e simbólica e que propõe práticas e discursos de oposição ao colonial. Para interpretação das “diferenças” é necessário pensar na “irrupção do outro”, essa irrupção é que devolve nossa alteridade, nunca como antes, lança fragmentos de identidade dos sujeitos, faz emergir e despertar as múltiplas identidades até então sufocadas pela escola.

A escola e a modernidade produzem mesmices homogêneas, castram e restringem o outro com um ritmo de tempo monocromático, insensível e inevitável. Proíbe e nega a diferença do outro. O ato de educar pressupõe “poiesis”, como um tempo de criatividade, um ato que nunca termina e que nunca se ordena, que seja provocativo ao pensamento por meio da pedagogia da “perplexidade”, do acontecimento, que seja descontínua, que permita a “pluralidade do outro” (SKLIAR, 2002, p. 209-211).

Os saberes do candomblé e da Pedagogia de Terreiro têm muito a contribuir para a formação do sujeito e de sua identidade. Por que não levar a Pedagogia de Terreiro para dentro dos espaços escolares? Estaríamos praticando o que preconiza as Leis. É uma forma de de(s)colonizar o saber escolar.

A descolonização não se remete apenas à desocupação de territórios, mas à independência cultural, econômica e, sobretudo, à independência das mentalidades, o que privilegia outras formas de ser e de existir, diversas daquelas impostas pelo colonizador, buscando deslocar as relações de poder. Ou seja, prima por ressignificar e dissolver estereótipos e preconceitos, fortalecendo a auto capacidade de ação dos grupos marginalizados. Sua ação interroga o paradigma coercitivo e genocida que sustentou a própria invenção da modernidade. Isto abre o campo de pensamento para a possibilidade de reconstruir novas relações e formas díspares de racionalidade (FERNANDES, 2016, p. 170).

Sodré (2012) afirma que é preciso decolonizar os saberes e reinventar a educação, de ter uma outra forma de olhar a educação, pois, a escola fortalece o preconceito com seu modelo curricular eurocêntrico. O que se comete todos os dias é o epistemicídio/ semiocídio, uma agressão a todo tipo de conhecimento e/ou cultura que não seja a branca.

Por isso, o fenômeno histórico do colonialismo, ao lado do extermínio físico e da violência predatória, fez-se sempre acompanhar da validação de uma forma única de conhecimento, em detrimento de quaisquer outros saberes, como afirma o sociólogo Boaventura Santos: “O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranhas porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos” (SODRÉ, 2012, p. 20).

Apesar de todos os avanços em prol do reconhecimento das diferenças de raça, etnia, religião e sexo, para além dos estudos antropológicos e culturais que estão sendo feitos existem segmentos sociais que ainda não perceberam que diferenças étnicas e culturais são características inerentes da condição humana (FERNANDES, 2016). É como se não houvesse a compreensão de se colocar no lugar do “outro”, e colocar em prática a dialética da alteridade.

Russo e Almeida (2016) defendem o desenvolvimento de uma pedagogia decolonial, que evidencia o racismo e a desigualdade racial para discutir e desconstruir visões e práticas discriminatórias no sentido de encontrar propostas pedagógicas que possibilitem caminhos da transformação. Uma luta por ter na escola a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira como reparação e luta antirracista em que os saberes de povos tradicionais são as bases. Onde achar esses saberes? Como descolonizar nossos pensamentos? As valorixás e a educação nos terreiros de Candomblé nos oferecem indícios do que poderia ser essa pedagogia decolonial.

Rufino (2016) defende a pedagogia das encruzilhadas. Uma pedagogia assentada e vigorada em seus domínios e potências, compreendida como um projeto político/epistemológico/educativo antirracista/decolonial por intermédio de múltiplas operações teórico-metodológicas busca-se expurgar o carrego do colonialismo para lançar parte da problemática dos conhecimentos e das educações nas encruzadas.

3 Um olhar para a ressignificação

É necessária uma reconstrução dos espaços escolares em suas relações, discursos, diálogos, linguagens. Nessa perspectiva, reformular projeto político pedagógico, revisar currículo e políticas educacionais. Todas as questões éticas e estéticas relacionadas a isso precisam ser aprendidos-ensinados nos cursos

de formações de docentes (CAPUTO; ALVES, 2012). É preciso se despirmos da roupagem imposta pela intolerância fundamentada no etnocentrismo europeu judaico-cristão que ao influenciar a escola ocidental deixa de fora a religião do negro.

Os terreiros precisam ser ouvidos e, a partir dessa retratação, manter uma relação de interação para que a Pedagogia de Terreiro possa vir a contribuir com seus valores para a decolonização do saber escolar. Desconstruir a errônea imagem construída historicamente, primeiro pelo cristianismo, e contemporaneamente pelas religiões/seitas que vêem os terreiros de candomblé como espaços sem legitimidades.

Referências

- BBC BRASIL. Puff. J. **Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?** 2016. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm. Acesso em: 30 agos. 2019.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.
- BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**. E como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CAPUTO, Stela Guedes; ALVES, Nilda. **Para pensar a educação e o ensino de...** - relações, conflitos e busca de caminhos em comum. In: 35ª ANPEd, Porto de Galinhas, 21 e 24 de outubro de 2012. p. 1-16.
- CONCEIÇÃO, Lúcio André da. **A pedagogia do candomblé: aprendizagens, ritos e conflitos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, agos. 2003.
- FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Geertz e os usos da diversidade: uma perspectiva pós-estruturalista. **Odeere: Revista do Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**, n. 1, v. 1, jan./jun. 2016.

FERNANDES, Alexandre de Oliveira. Exu: sagrado e profano. **Odeere: revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB**, n. 3, v. 3, jan./jun. 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

MARTINIC, Sergio. Saber popular y identidad. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez: Edusp, 1994.

NETO, João Colares da Mota; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **A educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do tambor de mina na Amazônia**. UFPA, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/221670153_A_educacao_no_cotidiano_de_um_terreiro_do_Tambor_de_Mina_na_Amazonia_por_uma_epistemologia_dos_saberes_cotidianos. Acesso em: jan. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE. Kleverton Arthur de. **Aprendendo com o Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola**. Revista Ilha. v. 16, n. 1, p. 139-174, jan./jul. 2014.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados: Orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhas**. Seminário dos Alunos PPGASMN/UFRJ. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.seminariodosalunos.com/wp-content/uploads/2017/03/RUFINOLuiz.-Exu-e-a-pedagogia-das-encruzilhadas.pdf/>. Acesso em: jan. 2019.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n. 160 p. 466-483 abr./jun. 2016.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente: desafricanizando para cristianizar**. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVEIRA, Marialda Jovita. **A educação pelo silêncio**: o feitiço da linguagem no candomblé. Ilhéus: Editus, 2004.

SODRÉ, Muniz. Cultura e Educação. In: SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.