



O TERREIRO E A ESCOLA: ESCRIVÊNCIAS DE ESTUDANTES DO ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ RJ

THE TERREIRO AND THE SCHOOL: ESCRIVÊNCIAS OF STUDENTS OF ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ RJ

Vagner Felix da Silva

axeavagnersilva@gmail.com

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Artigo

Resumo:

Esse escrito nasce a partir das investigações contra-coloniais vivenciadas através do projeto “Práticas de Extensão da UFRRJ em parceria com a casa Axé Opô Afonjá (projeto de extensão e pesquisa formentado pelo EtnoPET e o Ilê Axé Opô Afonjá RJ) e da realidade do pesquisador e discente em questão. Nosso texto tem o objetivo de apresentar de que forma as práticas cotidianas das Comunidades Tradicionais de Terreiro, são capazes de produzir processos educativos e transmissão de conhecimentos que rompam com a realidade pensada e executada pela herança colonial.

Palavras-chave: Escrivência; Comunidades Tradicionais de Terreiro; Escola; Educação.

Abstract:

This writing is born from the counter-colonial investigations experienced through the project “Extension Practices of UFRRJ in partnership with the Axé Opô Afonjá house (extension and research project supported by EtnoPET and Ilê Axé Opô Afonjá RJ) and the reality of the researcher and student in question. Our text aims to present how the daily practices of the Traditional Communities of Terreiro are capable of producing educational processes and transmission of knowledge that break with the reality thought and implemented by the colonial heritage.

Keywords: Writing; Traditional Communities of Terreiro; School; Education

1. Introdução

Não sou capaz de descrever com exatidão a primeira vez que adentrei em uma Comunidade Tradicional de Terreiro. Nascido e criado em Nova Iguaçu (Baixada Fluminense), quando recorro minha infância, lembro-me das cores, dos gostos, cheiros e sons que invadiam nossa casa: tudo isso é parte primordial das minhas melhores lembranças. Morávamos ao lado do Terreiro da Vovó Zezé (como meus irmãos e eu chamávamos a mãe do terreiro) e muitas foram as noites em que dormíamos ao som dos atabaques, embalados pelas cantigas entoadas para as entidades e para os Orixás.

No terreiro, aprendemos a dançar e cantar antes de mesmo de sabermos andar e falar. É nesse espaço, sagrado e divertido (aos olhos de uma criança), que desenvolvi meu primeiro senso de coletividade e me senti acolhido. Divertia-me correr entre as saias das minhas mais velhas e passava horas admirando o Congá. Hoje sou capaz de compreender que já amava aquele lugar e toda aquela representatividade que emanava dele mesmo sem saber apresentar isso como faço agora.

Aos treze anos de idade, tornei-me “filho-de-santo” da Roça de Matamba e Caboclo Boiadeiro, uma Comunidade de Terreiro de Candomblé de origem Congo-Angola e descobri através do oráculo que era filho de Obaluayê (Orixá conhecido como rei e senhor da terra). Minha vida daquele momento em diante foi dividida entre as obrigações na casa de axé e a escola (particularmente eram os lugares que mais gostava). Eram duas pontes de conhecimentos, muitos destinos, mas eu ainda não sabia diferenciar isso.

A escola ensinava-me sobre povos escravizados (e por vezes esse era o único lugar reservados para os ancestrais africanos e afro-brasileiros), mas não sobre o horror da escravidão. Os livros didáticos relatavam esse episódio quase que como um processo natural da nossa História; como se os povos africanos fossem merecedores de toda desumanização causada pelo tráfico de humanos. Qualquer assunto relacionado aos negros africanos e afro-brasileiros, tornava-se motivo de chacota para alguns companheiros. Tudo era ridicularizado.

Em contrapartida, o terreiro ensinava-me o culto e preservação da natureza em sua totalidade e o respeito aos que vieram antes de mim. A partir dos saberes partilhados naquele lugar, compreendia que sua estrutura traziam memórias de lutas de povos e etnias que vieram de longe para nosso país, não eram escravos, eram povos livres e sábios. Foi numa Comunidade Tradicional de Terreiro que pela primeira vez presenciei os ensinamentos no campo político e social sobre as relações étnico-raciais e sobre a diversidade no que diz respeito a identidade de gênero e orientação sexual, por exemplo.

Esses ensinamentos eram fornecidos pelos nossos mais velhos que em sua maioria eram homens e mulheres com poucas instruções acadêmicas. Não havia livros e lousa, eram as palavras faladas e cantadas que nos orientavam, ou seja, no terreiro aprende-se por meio do “ver-fazer”, não há cartilhas, são as práticas do cotidiano que vão tecendo as aprendizagens.

Entretanto, a vida de um adolescente de axé não são apenas flores. A medida que meu vínculo com a religião crescia, mais pertencente eu me tornava daquela família ancestral, mais meu corpo e minhas ações tornavam-se expansão desse lugar e, conseqüentemente, passei a ser violentado em alguns espaços. A escola, lugar que sempre amei está, tornou-se um desses lugares repleto de violências simbólicas e físicas

Apelidos como “macumbeiro”, “feiticeiro”, “filho do diabo”, começaram a fazer parte do meu cotidiano escolar somado ao silêncio e parcialidade de alguns profissionais da escola. Isso por vezes me deixava furioso e desapontado com aquele lugar. Questionava-me o motivo pelo qual minha amiga podia ir com saias longas e seu irmão de traje formal da sua religião, mas um “simples colar colorido” em meu pescoço era o suficiente para uma professora dizer: “- Vou orar por você! Você é um bom menino, só tá perdido!”.

Após o meu processo iniciático, retornei à rotina escolar. Estava trajando branco, com colares sagrados no pescoço e acompanhado por minha zeladora. Ao entrar na sala, sou imediatamente convidado a me retirar; fui acompanhado até a sala da direção por uma professora. Ela informa a diretora que não poderá aplicar a prova para minha pessoa na sala, junto com os outros alunos, pois minha presença dispersava a atenção dos meus companheiros de classe. Precisei fazer a prova sozinho e sem nenhum auxílio.

Esse episódio marcou muito minha trajetória e foi um divisor de águas na minha vida, mas o terreiro trouxe-me sentimento de pertença, colocou-me dentro do meu destino por meio de seus ensinamentos. Não é apenas sobre religião, é sobre ser membro de uma comunidade que é frequentemente atacada de muitas formas. Dessa maneira, nossa conduta ética e moral também é construída nesse espaço. Você não faz parte daquela família apenas enquanto está vestindo branco, cantando e dançando para seus ancestrais; você é aquela família, você é aquele Terreiro em qualquer lugar que você vá.

Através dessa convivência nos tornamos a expansão e continuidade ancestral dos aprendizados ensinados no terreiro, mas praticados para além de seus muros. Orgulho-me do que me tornei por conta das vivências que esse lugar me proporcionou. Foram os atabaques do barracão da Vó Zezé, o gargalhar de Exú, o sorriso dos Erês, o brado dos Caboclos, os conselhos dos Pretos Velhos, os abraços de meu pai Obaluayê, os adobás que bati nos meus dos meus mais velhos e as

narrativas, através da oralidade, que constituíram formas gramaticais que me proporcionaram viver de maneira plena e abundante.

As vivências relatadas anteriormente foram primordiais para que eu pudesse descobrir as Comunidades Tradicionais de Terreiro como espaços de produção de saberes. É a partir de fatos que aconteceram ao longo da minha própria trajetória que resolvemos desenvolver essa pesquisa e observar o Terreiro como uma grande sala de aula. Um espaço onde a exclusão cede lugar ao acolhimento.

Trazer à tona a própria trajetória talvez não seja algo comum para os moldes dos trabalhos acadêmicos, mas nos colocamos como sujeitos-autores de nossas narrativas e pesquisas evidência a importância de falarmos por nós, de nós e com os nossos. Alimentando a rede de contribuição para uma educação antirracista e decolonial. Para realizar tal ousadia recorreremos a metodologia da “escrevivência”, cunhado pela professora Conceição Evaristo.

Assim, quando escrevemos sobre nossas realidades atravessamos o lugar que nos foi imposto pelo Outro e nos realocamos nesta vida, marcamos nossa posição na sociedade, realizamos um reencontro com nosso Odú4. Por meio da escrevivência conseguimos realizar a materialização de um processo descolonizador que permite que falemos sobre nós, que tomemos nosso “lugar de fala”. Isso possibilita que os corpos, que sempre estiveram na margem, sejam capazes de construir possibilidades de existência. Um contra-argumento combativo a noção eurocêntrica que alimenta as ideias raciais, de gêneros, classe e de produção de conhecimento.

2. Justificativa: por que as comunidades tradicionais de terreiro?

Mesmo após os processos de independência, a possibilidade dos territórios ocupados/explorados pelo sistema colonial em tornarem-se emancipados no campo social, político, econômico e epistemológico, desagua num enfrentamento contra o pensamento abissal (SANTOS, 2010) que ainda fundamenta as relações sociais. Afinal, com o advento da chamada modernidade a forma de manter o controle sobre esses territórios, dar-se-á através da dominação de caráter cultural, negando possibilidades de equidade e igualdade ao diferente (SODRÉ, 2012). Ou seja, mesmo após o século XX, paira sobre esses territórios ações colonialistas que, não necessariamente utilizam da força e da violência física, mas continuam a legitimar a validação de uma única forma de conhecimento através do modelo educacional, por exemplo.

Sendo assim, a produção científica – e aquilo que nos ensinaram sobre o que é ciência – partirá de conceitos ocidentais, construindo projetos de subalternização das demais formas de saberes e realizando divisões sociais e epistêmicas nesses locais. Segundo Boaventura de Souza Santos (2010), a lógica racional/científica – ou o “lado de cá da linha”- se alicerça em busca de uma

verdade absoluta e incontestável que visa garantir a manutenção da ideia europeia como centro da civilidade e modelo cultural para as outras sociedades. A concepção de que há uma espécie de conhecimento superior, pautado na ciência e na racionalidade, faz com que todas as outras formas de conhecimentos e saberes sejam colocados num lugar de marginalidade e inferioridade – ou “do outro lado da linha”. Um lugar de não-existência.

Espaços como Aldeias Indígenas, Quilombos e Comunidades Tradicionais de Terreiro configuram esse lugar de não-existência epistemológica pautado pelo outro. Dessa maneira, a civilização é pensada no singular e apenas uma forma de existir é reconhecida e imposta como valor universal. A escola, um lugar socialmente determinado para a produção de conhecimento, não está isenta da manutenção do pensamento monocultural eurocêntrico. Fazendo com que a colonização do saber e a visão cartesiana da educação seja mantida e alimentada. A educação apresenta-se como uma lacuna por onde ainda é capaz de realizar os feitos da colonialidade. Por isso, é preciso que se faça um movimento de análise e ruptura com essa cultura educacional colonizadora.

Dessa forma, faz-se necessário que pensemos e abordemos outras estratégias de ensino-aprendizagem que contemplem os saberes daqueles que a história deixou de fora. Reelaboremos processos pedagógicos que valorizem os sujeitos e seus territórios, as identidades, a história e cultura desses indivíduos. Como nos diz o professor Muniz Sodré:

Para perspectiva crítica do Hemisfério Sul, o tempo educacional é o da descolonização, portanto, tempo de algo como a “reeducação” ou reinvenção dos sistemas de ensino, com vista à diversidade simbólica entrevistada na dissolução das grandes explicações monoculturalistas do mundo (2012, p. 15).

A descolonização da educação (e das escolas) deve passar por um processo de reconhecimento da importância de outros sujeitos e culturas para a formação da nossa sociedade. Precisamos abordar outras propostas de educar e ensinar que não estão presentes nos currículos escolares. Historicamente as Comunidades Tradicionais de Terreiro e seus saberes ocupam lugares coloniais pela ótica do outro, ou seja, esses espaços e sua produção de conhecimento são alvos de "um modelo de exclusão radical que permanece actualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial" (SANTOS, 2010 p. 31). Sendo assim, esses territórios estão fadado a marginalização e vulneráveis a todo tipo de violência.

As Comunidades Tradicionais de Terreiros são verdadeiros redutos de saberes descolonizadores e promovem processos educativos, através de uma pedagogia outra, que é também uma forma de resistência, calcados nos saberes africanos e afro-brasileiro. Dessa forma, as comunidades-terreiro produzem novas organizações sociais que são capazes de confrontar o

modelo ímpar que conhecemos sobre a sistematização da vida em sociedade (OLIVEIRA, 2009), rompendo com a lógica euro-cristã que é a dominante.

Entre as ressignificações criadas pelos espaços de terreiro está o processo de ensino-aprendizagem que possibilita uma atuação contra o projeto de invisibilização de outras formas pedagógicas. Através dos ensinamentos praticados nesses espaços, os sujeitos são humanizados e passam a se compreenderem como parte de uma estrutura social. Assim, as pedagogias praticadas nas Roças de Terreiro fomentam processos socioeducativos que fazem com que os indivíduos ligados a esses lugares sejam capazes de apreender valores morais, educativos e sociais.

Dialogando com a professora Nilma Lino Gomes (2017), quando ela nos diz que o Movimento Negro é um movimento educador, parafraseamos dizendo que os terreiros também são espaços educadores; são locais onde a execução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), já ocorria antes mesmo de sua promulgação.

Nossa proposta é olhar para o terreiro, por meio da narrativa de alunos que estejam cursando o ensino médio em escolas da rede pública de ensino e que sejam pertencente a comunidade de axé, além de um espaço de configuração somente religiosa para que possamos compreender outras formas de educar. Não queremos com isso fazer uma promoção que visa a desqualificação do ambiente escolar. O que queremos é apresentar que há outros espaços onde conhecimentos são produzidos. Dessa forma, não encaramos a escola e o terreiro como antagonistas, mas acreditamos na complementariedade de um em relação ao outro no que tange suas formas de ensinar/aprender. Tudo isso a partir das narrativas daqueles que vivenciam esses dois ambientes, portanto, nesta pesquisa, não cabe o terreiro, a escola e os/as alunos/as o lugar somente de objetos a serem pesquisado e sim de sujeitos de suas próprias narrativas.

3. Objetivos: flecha certa

Nossa pesquisa busca investigar os processos pedagógicos contidos nos símbolos e nos fazeres das comunidades-terreiros. Para maior efetividade buscaremos ouvir as narrativas e observar as vivências de, ao menos, cinco alunos/as com idades entre 15 e 18 anos, de ambos os sexos, que sejam pertencentes ao Ilê Axé Opô Afonjá RJ (terreiro situado no município de São João de Meriti na Baixada Fluminense) e que sejam também estudantes das séries do Ensino Médio regular na Rede Pública de Ensino. A partir daí consideremos que poderemos identificar algumas questões, como por exemplo:

- Analisar, através das falas e ações desses sujeitos, processos educativos que apreenderam a partir da sua convivência com o ambiente de terreiro.

- Compreender as lacunas entre as condutas educacionais do ambiente formal escolar e o ambiente do terreiro, buscando identificar na oralidade desses sujeitos, diferentes comportamentos nesses dois ambientes.
- Questionar se esse alunos de terreiro se sentem confortáveis e seguros para falar de sua religião no ambiente escolar.

4. Referencial teórico: “aprender a ler para ensinar meus camaradas”¹¹

A educação está presente durante todas as fases da vida de um indivíduo, possibilitando a assimilação de hábitos, construção de valores e costumes fazendo que esses conjuntos de signos e significados sejam transferidos de geração em geração. O primeiro artigo da Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos revela que a educação compreende os processos de formação que são desenvolvidos em espaços comuns a convivência humana como: a família, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e organizações civis, o trabalho, entre outros. Assim sendo, documento nos revela que a escola não é único lugar capaz de produzir processos educativos.

Nesse sentido, levantamos reflexões a respeito de como as religiões afro-brasileiras se consolidam, não apenas no campo religioso-litúrgico, mas como espaços de diferentes formas de produção e reprodução de saberes e conhecimentos a partir da minha própria experiência e do campo junto ao Ilê Axé Opô Afonjá RJ. A chave para essas reflexões partirá da observação e das conversas com adolescentes e jovens desse lugar de modo que nos façam compreender como a vivência nesses locais acionam, criam e recriam uma rede de saberes constantemente, seja durante o aprendizado de uma dança, a confecção de uma vestimenta ou dos fios-de-contas, na preparação de alimentos propiciatórios as divindades e/ou durante a leitura dos itans.

Abordar outros espaços – além do escolar – como locais onde podemos encontrar processos educativos em ação, para nós, é tecer uma crítica quanto ao domínio das matrizes coloniais nos currículos e uma estratégia que visa confrontar a ideia euro-ocidental que formatou as instituições escolares com fundamento do pensamento branco-cristão, excluindo outras formas de educar, de viver e ser no mundo, como é o caso dos sujeitos das religiões afro-brasileiras. Por isso, também a escolha de adolescente e jovens, como fonte protagonista para a construção dessa pesquisa.

Assim, a iniciativa de ouvi-los e reconhecer em suas falas/ações formas de produção de conhecimento a partir de suas vivências nos espaços de axé, nos levam ao encontro de Conceição

¹¹ Trecho da música “Massemba” de autoria de Capinam e Roberto Mendes

Evaristo quando nos apresenta a expressão escrevivência. Afinal, esse estudo se propõe não apenas à coleta de informações e dados, mas a construção coletiva por meio dos relatos-vivências desses indivíduos.

A aparição do conceito-metodológico em questão, ocorreu em 1995 durante a dissertação de mestrado da escritora que, inicialmente realizou “um jogo com as palavras: escrever, viver, se ver, escrever vivendo, escrever se vendo. Depois surge o termo ‘escrevivência’ (RIBEIRO & PITASSE, 2018). E mais tarde nos relata:

[...] quando eu usei escrevivência estou dizendo de uma escrita que nasce realmente de uma vivência, que não precisa ser minha vivência particular, né? É a vivência da comunidade, é a vivência do amigo que conheço... e que acabo também projetando como a minha vivência, a partir da experiência, né? [...] Mas escrevivência é isso, é essa escrita marcada pela vivência, que é marcada pela sua experiência (UEMG UNIDADE DAVINÓPOLIS, 2015).

As duas colocações apresentadas anteriormente nos apontam duas explicações para que possamos compreender melhor o termo: 1ª) o termo surge por meio de um jogo de palavras que nos orientam para um escrita da vida e de si; 2ª) trata-se de uma nomenclatura atribuída as escritas em que há narrativas auferidas de experiências individuais e/ou coletivas. Dessa maneira, para o exercício da escrevivência, no que se refere a pesquisa em questão, é preciso que nos coloquemos como observadores atentos que reconhece a realidade e que possui capacidade para contá-las (UEMG UNIDADE DAVINÓPOLIS, 2015).

O surgimento do termo está ligado, inicialmente, a três marcadores: gênero, raça e classe. Nas primeiras entrevistas, quando indagada sobre o significado de escrevivência, Evaristo (2015) explica que a expressão está diretamente alicerçada na sua condição de mulher negra oriunda das camadas populares da sociedade. Entretanto, esses marcadores não aparecem como únicos possíveis ao longo dos anos; outros indivíduos são inclusos ampliando a noção da expressão. Logo, escrevivência toma outro mote que “não só a vivência das mulheres, mas dos africanos e seus descendentes do Brasil” (TVBRASIL, 2017).

Dessa forma, as culturas produzidas por esses sujeitos – como as religiões de matriz africana – fazem parte dessa inclusão. Por isso a escolha de escrevinhar, por meio dessa pesquisa, as narrativas dos adolescentes e jovens do Ilê Axé Opô Afonjá RJ. Afinal, o termo trazido por Evaristo, configura-se como uma ferramenta que nos auxiliará na descolonização da ideia a respeito dos processos educativos/pedagógicos, uma vez que o elemento primordial para escrevivência é a própria existência, levando em conta questões ligadas a marginalização social de determinados grupos, invisibilização de sujeitos e seus saberes, bem como a retificação da história conhecida como oficial eurocêntrica.

Muniz Sodré (2012), em sua obra intitulada “Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes”, já em seu primeiro capítulo nos alerta sobre as armadilhas da educação (principalmente nas instituições escolares) se comportar como uma ferramenta de manutenção do processo colonizador. Para isso o autor nos convida a uma profunda análise referente a alguns conceitos e “verdades” que estão enraizados em nossa sociedade a respeito de cultura, educação, modernidade, justiça e desenvolvimento.

O professor descreve sobre aquilo que chama de “monologismo” ou “monocultura do saber”, conceitos utilizados para descrever a forma como o modelo educacional existente em nosso país é pautado a partir da centralidade da Europa ou da “pan-Europa” (essa última incluindo os Estados Unidos), que durante séculos, além da colonização política e econômica, impôs seu conceito de superioridade no que se refere a cultura, ética e etnia ao território do Hemisfério Sul e a outras partes do mundo.

Dessa forma, somos convocados a realizar movimento de transcendência por meio da educação, ou seja, há a necessidade que se faça a descolonização do saber para romper de vez com a herança colonial. Durante uma entrevista concedida ao programa Roda Viva, quando perguntado se existe algum modelo educacional prático em outros países que o Brasil pudesse se espelhar para melhorar o sistema educacional, Sodré responde da seguinte maneira:

[...] o desafio repto para educação nesse momento é exatamente não se espelhar em modelo nenhum, é se descolonizar! E se descolonizar desse monologismo, desse pensamento único que durante séculos a Europa nos impões. Como se o centro do mundo, o centro do sentido e o centro da verdade viesse da Europa (...) (RODA VIVA, 2012).

Sendo assim, a descolonização da educação assume um lugar de embate ao modelo “pan-europeu”, que se fundamenta como um conceito cultural que tem como orientação uma “fantasia cristã-colonialista de uma unidade absoluta do sentido” e que “fez-se sempre acompanhar da validação de uma forma única de conhecimento, em detrimento de quaisquer outros saberes” (SODRÉ, 2012, p.20-21). Muniz Sodré dialoga diretamente com outro importante professor e intelectual do nosso tempo para nos apontar outras direções sobre a sistema educacional, Boaventura de Sousa Santos (2010).

É através do conceito “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2010) que Sodré propõe a reinvenção e descolonização da educação. O pensamento de ambos são voltados para construção de um modelo educacional que dialogue com a realidade do nosso território, ou seja, é preciso que os saberes e conhecimentos contidos e produzidos em outros espaços e por outros sujeitos sejam devidamente respeitados e valorizados.

Os argumentos de Santos nos convidam à negação de uma epistemologia geral, pois só assim seremos capazes de enxergar “o reconhecimento de uma pluralidade de formas de

conhecimento além do conhecimento científico” (2010, p. 54). Assim, uma forma de conhecimento não pode sobrepor a outra, trazendo à tona a possibilidade desses saberes diferentes se intercruzarem, possibilitando uma epistemologia plural que contribui para o alargamento cognitivo dos seres humanos. Nessa direção, a escola não seria o único local capaz de produzir estratégias pedagógicas, como já mencionamos anteriormente. Há outros lugares, como as Comunidades Tradicionais de Terreiro - no caso deste estudo - capazes de produzir saberes que vão na contramão epistemológica do centro. E assim, os saberes produzidos nos espaços de terreiro podem contribuir para a formação de um currículo descolonizado e por consequência, antirracista, valorizando as relações étnico-raciais.

Aquilo que Sodré (2017) e Santos (2010), nos apontam, ao discutirem o conceito “ecologia dos saberes”, ganha reforço nos estudos realizados por Caputo (2012). Na obra Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé, a autora nos apresenta os processos educativos presentes no cotidiano de algumas casas de axé, revelando que esses não são dependentes dos espaços escolares.

A partir do conceito aprenderensinar (CAPUTO, 2018), observamos que os movimentos pedagógicos contidos nos terreiros estão atrelados a um saber que educa com e para a diversidade, desenvolvendo a ideia de coletividade que mira não apenas nas instruções ligadas a vida religiosa, mas na formação socialmente inclusiva e identitária. Ou seja, aprenderensinar constitui-se como um movimento de horizontalidade do saber entre seus adeptos e a comunidade, uma vez que não há a centralidade do conhecimento, pois todos nesses espaços estão em pé de igualdade e são indivíduos capazes de ensinar e aprender.

Ainda a respeito dos processos de aprendizagens nos terreiros, a obra destaca que “é na experiência que se aprende e ensina” (CAPUTO, 2012, p. 157), sinalizando, mais uma vez, que a educação nos espaços de terreiro ocorre de maneira não-vertical. Isso possibilita enxergarmos o modo como adolescentes e jovens se envolvem nos processos de ensino-aprendizagem, já que nos terreiros a idade cronológica não é encarada como inexistência de saberes, pois nesses territórios vale mais o tempo de iniciado no culto que o tempo de vida de um sujeito. Dessa forma, uma jovem de 15 anos de idade e com oito de iniciada, teria muito o que ensinar a um adulto de 40 anos iniciado há três.

A partir dos conceitos apresentados, podemos apontar processos pedagógicos que fazem das Comunidades Tradicionais de Terreiro (representado aqui pelo Ilê Axé Opô Afonjá RJ) espaços capazes de articular formas de conhecimentos que não são consideradas pelo cânone ocidental. E como trataremos da escrevivência de adolescentes e jovens estudantes de escolas da rede pública, a produção e reprodução dos conhecimentos nessas comunidades estão, diretamente, implicadas

com a sociedade, sobretudo com o espaço escolar. Afinal, a existência desses sujeitos, mobilizadores desses saberes, não estão circunscritos apenas no espaço geográfico do terreiro.

5. Metodologia: a pedra foi lançada

Essa pesquisa parte da premissa que as Comunidades Tradicionais de Terreiro são também espaços de fomentação de processos educativos e que os sujeitos desses territórios aprendem a partir de outras metodologias não cartesianas, por esse motivo é necessária a escuta e observação desses indivíduos. Portanto, a escrevivência será nosso norteador metodológico.

Segundo Conceição Evaristo, em “Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita” (2007), a escrevivência é um dos meios pelos quais as tradições, culturas e saberes afro-brasileiros podem ser resgatados, rompendo com a lógica de marginalização que essas produções podem ocupar na sociedade. Afinal, as marcas do processo de imigração forçada de africanos durante o tráfico de seres humanos permanecem, não apenas nos corpos de homens e mulheres negras, mas em todos os espaços articulados a partir dos conhecimentos afrodiaspórico.

Ao optarmos pela escrevivência como metodologia, estamos a privilegiar um “escrever” que está intrinsecamente ligado à vida e que nasce a partir das experiências vividas pelo autor, caracterizando “[...] um tipo de escrita comprometida com a prática cotidiana, a práxis, a ação” (PEREIRA, 2018, p. 10). Nesse sentido, escrevivência, configura-se como uma conduta estética e política que visibiliza um giro contra-hegemônico, decolonial e antirracista, já que possibilita a construção de narrativas de saberes e conhecimentos a partir das vivências de sujeitos em territórios marginalizados.

Logo, esse método de pesquisa, se apresenta como uma forma estilística de descrever e incluir o corpo pesquisador de forma ativa e participativa, visto que minha própria trajetória de vida está articulada com o exercício da pesquisa em questão, uma vez que é impossível desassociar minhas vivências do trabalho provocado por essa pesquisa. Afinal, as indagações que movimentam essa investigação estão marcadas no corpo desse pesquisador, que, por ter sido um estudante da rede pública de ensino, adolescente e jovem pertencente a uma Comunidade de Terreiro, tem em suas lembranças questões que transpassam os adolescentes e jovens do Ilê Axé Opô Afonjá RJ.

A escolha pela comunidade de terreiro em questão, como campo dessa pesquisa, acontece por conta da proximidade que o pesquisador tem para com esse território, a importante relevância que esse lugar representa para a sociedade – a casa possui 136 anos de fundação e em 2016 foi tombada como patrimônio material pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) – e

levamos em conta também a sua localização geográfica, já que está localizada no território da Baixada Fluminense, mesmo lugar em que o pesquisador foi nascido, criado e vive até os dias atuais.

Podemos definir a pesquisa como qualitativa, pois visa compreender os processos educativos que estão contidos nos terreiros e como eles podem ser importantes ferramentas para pensarmos a construção de um modelo educacional pautado na diversidade étnico-racial. As coletas dos dados acontecerá por meio de roteiros de entrevistas com adolescentes e jovens desse terreiro e anotações no diário de campo.

Na primeira etapa desta pesquisa, buscaremos compreender os lugares ocupados por esses sujeitos no terreiro e qual sua relação com esse território. Desenvolveremos uma reflexão a partir de suas narrativas, acerca da forma como eles aprendem nesse espaço e de que maneira eles compreendem esse processo.

Em seguida, na segunda etapa, pretende-se compreender de que formas os saberes praticados no terreiro contribuem para a formação desses sujeitos, não apenas no campo litúrgico-religioso, mas pedagógico e social, e qual a relação desses adolescentes e jovens como o sistema escolar e com o currículo assentado nesses locais.

Por último, iniciaremos nossa escrevivência confrontando os processos de ensino-aprendizagem nesses dois territórios: escola e terreiro. Buscando “escrever” de que maneira esses jovens estudantes de rede pública e adeptos do candomblés são atravessados por esses dois modelos pedagógicos.

6. Conclusão: “Exú matou um pássaro ontem com uma pedra que só lançou hoje”

Essa pesquisa não tem intenção alguma em invalidar ou descredibilizar o sistema educacional vigente em nosso país, que pretendemos é uma volta ao centro da encruzilhada para que possamos compreender que outros caminhos e ações na busca por educação plural e antirracista.

Acreditamos que o modelo e a forma como nossos jovens e adolescentes apreendem os conteúdos curriculares, na maioria das vezes está descontextualizado de suas realidades. E quando há alguma aproximação das experiências vivenciadas por esses sujeitos, não são as experiências dos/as alunos/as negros/as. Dessa forma, esse grupo de discentes não se reconhecem nos espaços escolares e não se sentem motivados a concluir a formação básica educacional.

Nosso compromisso é que ao final da pesquisa, consigamos construir um material que se inscreve como uma estratégia que visa contribuir para formação de uma educação das encruzilhadas e decolonial. Para isso, referenciamos mais uma vez a fala de Conceição Evaristo quando nos alerta

que “A nossa escrituragem não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO 2007, p. 21), ou seja, a escrita vivida e presente ao final da pesquisa não soará como uma repetição das histórias eurocentradas e dominadoras, mas será uma ferramenta de insubordinação capaz de gerar incômodos às práticas educacionais hegemônicas, evidenciando a ancestralidade e os saberes marginalizados da cultura africana e afro-brasileira.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 01 maio 2022.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. Repara o miúdo, narrar kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com criança de terreiros. Revista Teias. v. 19. n. 53. p. 36-61. Abr./Jun. 2018.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

OLIVEIRA, Eduardo D. “Epistemologia da Ancestralidade”. Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, v. 1, 2009.

PEREIRA, R. A. Corpo-memória: pesquisa ativista, escrituragem, ação estético-política. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Arte) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

RIBEIRO, Pedro; PITASSE, Mariana. “Ser escritora não rompe com o imaginário em relação às mulheres negras”. 2020. Disponível em: <[https://www.brasildefatorj.com.br/2018/07/25/ser-escritora-nao-rompe-com-o- imaginario-em-relacao-as-mulheres-negras](https://www.brasildefatorj.com.br/2018/07/25/ser-escritora-nao-rompe-com-o-imaginario-em-relacao-as-mulheres-negras)>. Acesso em: 05 maio 2022.

RODA VIVA. Entrevista com Muniz Sodré. 2012. (1h22min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JrmmExBUxyQ&t=200s>. Acesso em: 01 maio 2022.

SODRÉ, Muniz. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. In: SANTOS; MENESES (orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez, 2010, p. 23-73.

TVBRASIL. 2018. (27m22s). Disponível em: O Trilha de Letras recebe a escritora Conceição Evaristo | Programa Completo.em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=9lpOGN36WxA&t=36s>>. Acesso em: 09 maio 2022.