

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE DOUTORADO**

MARIA JOSÉ DOS SANTOS

**IYÁ OLÚKÓ: TRAJETÓRIAS EPISTÊMICAS DE MULHERES NEGRAS DOS
TERREIROS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES
ANTIRRACISTAS**

**Caruaru
2025**

MARIA JOSÉ DOS SANTOS

**IYÁ OLÚKÓ: TRAJETÓRIAS EPISTÊMICAS DE MULHERES NEGRAS DOS
TERREIROS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES
ANTIRRACISTAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Campus Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Doutorado em Educação.

Área de concentração: Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

**Caruaru
2025**

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Santos, Maria José dos.

Iyá Olúkó: trajetórias epistêmicas de mulheres negras dos terreiros e suas influências nas práticas docentes antirracistas / Maria José dos Santos. - Recife, 2025.

310f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2025.

Orientação: Janssen Felipe da Silva.

Inclui referências e anexos.

1. Educação; 2. Prática-Docente; 3. Ancestralidade. I. Silva, Janssen Felipe da. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA JOSÉ DOS SANTOS

**IYÁ OLÙKÓ: TRAJETÓRIAS EPISTÊMICAS DE MULHERES NEGRAS DOS
TERREIROS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES
ANTIRRACISTAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Campus Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito à obtenção do grau de Doutorado em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.º Dr. Mário de Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – CAA

Profª Dra. Jaqueline Barbosa da Silva
Universidade Federal de Pernambuco – CAA

Prof.ª Dr.ª Denize de Almeida Ribeiro (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof.ª Dr.ª Michele Guerreiro Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

DEDICATÓRIA

Para todas as mulheres que vieram antes de mim, especialmente à Maria Edmeia (vovó), a Maria Francisca Conceição (Mãe Biológica), a Altamira (minha Iyalorixá) e a Josiane dos Santos (*in memoriam*). Os nomes de vocês nesta tese é mais que uma recordação, pois aprendi com as epistemes dos nossos povos que quando recordo é que elas/eles estão presentes.

À todas as mulheres que nas encruzilhadas da vida apontaram caminhos e que marcham juntas comigo e com todas e todos nós. Aos povos de Asé!

AGRADECIMENTOS

A Exu, senhor das encruzilhadas, que abriu os caminhos, a Oxum, senhora das águas, a qual rege o meu orí juntamente com Oxalá, e que ao longo deste processo estendeu seu manto de sabedoria sobre nós. Modupé a Xangô que com seu fogo de justiça poliu meus saberes e não me abandonou. Agradeço com afeto e reconhecimento a todas que vieram antes de nós: a vovó (no Orún) agradeço pelo amor e dedicação, a minha mãe Maria Francisca da Conceição que acreditou em mim primeiro, incentivou e investiu nos meus primeiros passos na escola pública e fez de sua vida um exemplo de garra e determinação para todas/os as/os filhas/os; ao meu pai Jorge Pedro dos Santos. Aos irmãos e irmãs, destacando-se a Joseane dos Santos que me incentivou durante todo o percurso, e sempre acreditou no meu potencial, ela é um dos grandes motivos para que hoje eu seja uma pesquisadora. Às minhas sobrinhas/os, especialmente Klyvian, minha sobrinha-filha.

À Graça Elenice dos Santos Braga, minha companheira amada que vivenciou, apoiou, inspirou e confiou, em todas as etapas deste estudo. Obrigada pela paciência, compreensão e colaboração. Neste processo, você é a presença viva das doçuras de Oxum e a prontidão de Oxaguiã em minha vida. Às minhas filhas: Uana Mahin e Klyvian Santos as quais adotei por amor obrigada pela compreensão e por torcerem por mim, entenderem as minhas ausências durante os estudos e o meu esforço para ser parte cada vez mais da vida de vocês e de nossos netos.

À *Iyálorisá* Altamira (mãe Tatá) e Margarida (*Kutu*) *in memoriam*, que intercederam por mim junto aos Orixás. À minha família de axé do *Ilê Axé Iyá Nassô Oká*, conhecido como Casa Branca do Engenho Velho (Salvador-Bahia), por compreenderem os momentos de ausência, as Ekedis Dalvinha (no Orún) e Sinha, as quais me ofereceram afeto e fez questão de colaborar com sua sabedoria. Modupé Iyá!

Às Irmãs de Assunção da Santa Virgem – IASV, por terem me acolhido na família ainda adolescente, e despertado em mim o desejo de ser educadora e me preparar para o mundo.

À Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, meu quilombo, um dos espaços no qual exercito o real sentido de Ubuntu no xirê das irmãs, na luta por democratização.

A Olodumaré (Deus supremo) por se fazer presente em pessoas como as colaboradoras, as quais, não mediram distância nem esforços para contribuir neste processo científico. Kolofé!

Ao Movimento Negro de Alagoas na suma representação dos amigos Helcias e do professor Zezito Araújo, às crianças e jovens negros/as que participaram da minha formação e influenciaram no decorrer das reflexões deste trabalho, destacando os Malungos do Iylé de Bebedouro, Maceió-AL, e aos meus amigos e filhos: Jadiel Ferreira e Silvanilda Xavier.

Aos professores, estudantes e amigos do Movimento Negro do Maranhão, onde intensifiquei o meu ser educadora negra, a Escolinha Pingo de Gente, da Vila Operária, São Luís e aos Agentes de Pastorais Negros - APNs do Norte e Nordeste, pela contribuição na formação política e religiosa.

Ao Movimento Negro e as Organizações não governamentais e governamentais da Paraíba que fortaleceram o meu “ser mulher negra”, ressaltando a Bamidelê - Organização de Mulheres Negras na Paraíba, a Rede de Educadores Populares, a Rede de Mulheres, o Centro Cultural Bajó Áyò, e a todas as crianças, jovens e mulheres negras das periferias de João Pessoa e Santa Rita-PB.

Às quilombolas de Caiana dos Crioulos, Paraíba, mulheres que impulsionaram o desejo de estudar a nossa história e que me acolheram no quilombo, como irmã e filha. Aprendemos juntas quem somos e de onde viemos, nos fortalecemos e ocupamos novos espaços na sociedade.

À professora Célia do ensino fundamental, a qual teve a paciência de me ensinar a ler e escrever, e a professora Marcelina - UNIPÊ, meus agradecimentos vem repletos de afeto, pois foi esta mulher que um dia em público confessou que acreditava em mim.

Ao Professor Janssen Felipe da Silva a quem Xangô colocou em minha vida para direcionar de forma justa o exercício de desmistificar os desafios das injustiças ainda presentes nos processos educativos de nosso povo e assim colocar em prática o entendimento de descolonizar. Assim, é necessário confessar que o senhor não foi simplesmente um orientador, pois percebeu que eu tinha caminho, e Exu já havia apontado. Confesso que em minha trajetória nestes quatro anos, o senhor foi a presença viva do asé das/dos Ancestrais. Kolofé!

Agradeço ao professor Everaldo Fernandes, meu Coorientador, por ter sido atencioso e por se colocar à disposição para contribuir nesse processo. Sua serenidade me inspirou confiança e abriu novas possibilidades enquanto estudante negra candomblecista.

A eterna gratidão às professoras e amigas Janaina Cavalcante, Inaldete Pinheiro, Michele Guerreiro e Denise Xavier, as quais, sempre me estenderam as mãos, especialmente nos momentos de grande desafio. Elas não mediram esforços para aconselhar e superar

comigo os obstáculos. Assim, agradeço ainda a Julemen e Antonieta, amigas de diversos momentos, as quais vibraram comigo desde a aprovação.

À companheira Elba Ravane, amiga da turma pioneira do Doutorado em Educação que seguimos de mãos dadas do início ao fim, e as/os demais colegas, obrigada.

Por sua vez, tive a felicidade de contar com um quadro de profissionais do PPGEduc- Programa de Pós-graduação em Educação do Agreste/UFPE, e na sua grande maioria, eram todos comprometidas/os com uma educação interseccional e inclusiva. Quero registrar as contribuições, a confiança, o acolhimento e o respeito das/os professoras na pessoa de: Conceição Nóbrega, Saulo Ferreira, Mário Carvalho, Daniela Bracchi, Jaqueline Barbosa, Marcelo Miranda, e demais professoras.

Aos Núcleos e Grupos de Pesquisas: Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB-UFRPE). Os Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde) – UFRPE, que intensificou o desejo de dar continuidade nos estudos e Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação.

Ao Professor José Alan Pereira da Silva pela paciência, compreensão e contribuição ao dispor de suas lentes de cura diante dos desafios da escrita. Acredite, você faz parte desse processo, meu amigo. Oxum Adupê!

Aos parentes, amigos, amigas, professoras, estudantes, funcionários, comunidades e colegas, citadas/os ou não, mas jamais esquecidas/os. As palavras aqui escritas não exprimem toda a gratidão que sinto ao chegar até aqui enquanto mulher negra, periférica, candomblecista, pesquisadora e ativista. Sem perder minhas origens de matrizes africanas e acreditando no axé dos nossos antepassados, notem que este trabalho não é apenas mérito meu, mas de cada um/a que aposta na educação como uma possibilidade de ampliar e efetivar mudanças sociais, numa perspectiva, interseccional e intercultural.

RESUMO

Esta tese tem por título, *Iyá Olúkó: trajetórias epistêmicas de mulheres negras dos terreiros e suas influências nas práticas docentes antirracistas*. Estabelecemos aqui de que forma se dão os processos de educação pós-colonialistas a partir dos saberes conduzidos, vividos e ensinados nos terreiros de Candomblé por mulheres e Iyás negras, em todo trajeto de aprendizados compartilhados, vivenciados e experimentados no chão dos terreiros e ampliados para vivências nas salas de aula e nas práticas dessas mesmas Iyás. Ao dar conta dessas temáticas silenciadas, tangenciamos a questão que toca na compreensão de como novas políticas públicas para a educação são viabilizadas e garantidas a partir do histórico de sabedoria advindos dos terreiros de Candomblé e de sua aplicação em processos de educação formal e informal, como um ganho para o campo pedagógico mais diversos, inclusivo e acolhedor. Para tanto, seguimos uma metodologia ancorada na observação das práticas e da tradição da ancestralidade vividas nos terreiros de candomblé e mencionados nessa pesquisa, ancorada nos estudos pós-coloniais, mais especificamente, no eixo da decolonialidade, que traz as realidades do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza, que permitirão a visibilidade do que estamos tratando através dos relatos de vivências com os Orixás nos terreiros e nas observações das práticas docentes de mulheres Iyás que podem ser classificadas, a contento, como práticas docentes antirracistas. Ver-se-á ainda, como esses saberes são vivenciados nos terreiros, bem como as formas para que uma atuação diferenciada nas práticas educativas nas escolas e universidades públicas possam ser endossadas como atividades bem vindas. Deste modo, o procedimento de nossa pesquisa caracteriza-se pela forma humanizada com a qual encaramos as relações entre pesquisadores e contribuintes. Pretende-se com esse estudo que se compreenda como esse pertencimento aos terreiros faz a diferença nas práticas docentes antirracistas das Iyás, nas escolas e universidades. Assim, essas mulheres ressignificam e dão à dimensão das vivências no terreiro e na vida pedagógica, isto é, em seus trabalhos como docentes. Portanto, este trabalho tem, entre seus objetivos, ser uma proposta de compreensão sobre a forma como as mulheres negras de Axé podem contribuir com suas práticas docentes antirracistas nas escolas e universidades públicas para o estabelecimento de políticas públicas educacionais, que viabilizem a inserção dessas práticas enquanto uma pedagogia implementada na educação formal brasileira. Esta tese configura-se também como uma forma de refletir até que ponto podemos repensar as políticas educacionais nas instituições de ensino, a partir da percepção de como os valores epistêmicos advindos das realidades das/os subalternizadas/os, especialmente das práticas docentes antirracistas de mulheres negras de terreiros, podem atuar nas propostas pedagógicas, em um cenário que ampliar as possíveis intervenções nas políticas públicas educacionais nas esferas, sociais, culturais e religiosas. E, deste modo, reconhecer as contribuições para as relações étnico-raciais das práticas docentes das mulheres negras de terreiros em escolas e universidades públicas.

Palavras Chaves: Educação; Prática-Docente; Ancestralidade; Étnico-raciais

ABSTRACT

This thesis has as its theme, *Iyá Olùkó*: epistemic trajectories of black women from terreiros and their influences on anti-racist teaching practices. We establish here how post-colonialist education processes take place based on the knowledge conducted, lived and taught in Candomblé terreiros, by black women and *Iyás*, throughout the journey of shared learning, lived and experienced on the ground of the terreiros and expanded to experiences in classrooms and in the practices of these same *Iyás*. In addressing these silenced themes, we touch on the issue that touches on understanding how new public policies for education are made viable and guaranteed based on the history of wisdom arising from Candomblé terreiros and their application in formal and informal education processes, such as a gain for a more diverse, inclusive and welcoming pedagogical field. To this end, we follow a methodology anchored in the observation of the practices and tradition of ancestry lived in Candomblé territory and mentioned in this research, anchored in post-colonial studies, more specifically, in the axis of decoloniality, which brings the realities of Power, Being, Knowledge and Nature, which will allow visibility of what we are dealing with through reports of experiences with the *Orixás* in the terreiros and observations of the teaching practices of *Iyá* women that can be satisfactorily classified as anti-racist teaching practices. It will also be seen how this knowledge is experienced in the terreiros, as well as the ways in which a differentiated performance in educational practices in public schools and universities can be endorsed as welcome activities. In this way, our research procedure is characterized by the humanized way in which we view relationships between researchers and contributors. The aim of this study is to understand how this belonging to the terreiros makes a difference in the anti-racist teaching practices of the *Iyás* in schools and universities and what meanings these women give to the dimension of experiences in the terreiro and in their pedagogical life, that is, in their jobs as teachers. Therefore, this work has, among its objectives, to be a proposal for understanding how black women from Axé can contribute with their anti-racist teaching practices in public schools and universities to the establishment of public educational policies that enable the insertion of these practices as a pedagogy implemented in Brazilian formal education. This thesis is also a way of reflecting to what extent we can rethink educational policies in educational institutions, based on the perception of how epistemic values arising from the realities of subordinated people, especially anti-racist teaching practices of women black women from terreiros, can act on pedagogical proposals, with a view to expanding possible interventions in public educational policies in the social, cultural and religious spheres. And, in this way, recognize the contributions to ethnic-racial relations of the teaching practices of black women from terreiros in public schools and universities.

RESUMEN

Esta tesis tiene como tema Iyá Olùkó: trayectorias epistémicas de mujeres negras de terreiros y sus influencias en las prácticas de enseñanza antirracistas. Establecemos aquí cómo se desarrollan los procesos de educación poscolonialista a partir del conocimiento conducido, vivido y enseñado en los terreiros de Candomblé, por mujeres negras e Iyás, a lo largo del camino de aprendizajes compartidos, vividos y experimentados en el terreno de los terreiros y ampliados a experiencias en las aulas y en las prácticas de estos mismos Iyás. Al abordar estos temas silenciados, tocamos la cuestión que toca comprender cómo se viabilizan y garantizan nuevas políticas públicas para la educación a partir de la historia de la sabiduría surgida de los terreiros de Candomblé y su aplicación en los procesos de educación formal e informal, como la ganancia por un campo pedagógico más diverso, inclusivo y acogedor. Para ello, seguimos una metodología anclada en la observación de las prácticas y tradiciones ancestrales vividas en los terreiros de Candomblé y mencionadas en esta investigación, ancladas en estudios poscoloniales, más específicamente, en el eje de la decolonialidad, que acerca las realidades de Poder, Ser, Conocimiento y Naturaleza, que permitirá visibilizar lo que nos ocupa a través de relatos de experiencias con los Orixás en los terreiros y observaciones de prácticas de enseñanza de mujeres Iyá que pueden catalogarse satisfactoriamente como prácticas de enseñanza antirracistas. También se verá cómo se experimentan estos conocimientos en los terreiros, así como las formas en que una actuación diferenciada en las prácticas educativas en las escuelas y universidades públicas puede ser refrendada como actividades de acogida. De esta manera, nuestro procedimiento de investigación se caracteriza por la forma humanizada en que vemos las relaciones entre investigadores y contribuyentes. El objetivo de este estudio es comprender cómo esta pertenencia a los terreiros marca la diferencia en las prácticas de enseñanza antirracista de las Iyás en escuelas y universidades y qué significados le dan estas mujeres a la dimensión de las experiencias en el terreiro y en su vida pedagógica. , es decir, en sus trabajos como docentes. Por lo tanto, este trabajo tiene entre sus objetivos ser una propuesta para comprender cómo las mujeres negras de Axé pueden contribuir con sus prácticas docentes antirracistas en las escuelas y universidades públicas al establecimiento de políticas educativas públicas que permitan la inserción de estas prácticas como una pedagogía implementada en la educación formal brasileña. Esta tesis es también una forma de reflexionar en qué medida podemos repensar las políticas educativas en las instituciones educativas, a partir de la percepción de cómo los valores epistémicos surgen de las realidades de las personas subordinadas, especialmente las prácticas docentes antirracistas de las mujeres negras de terreiros. , pueden actuar sobre propuestas pedagógicas, con miras a ampliar las posibles intervenciones en las políticas públicas educativas en los ámbitos social, cultural y religioso. Y, de esta manera, reconocer los aportes a las relaciones étnico-raciales de las prácticas docentes de las mujeres negras de terreiros en escuelas y universidades públicas.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBEs	Comunidade Eclesial de Bases
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CCCS	Centre for Contemporary Cultural Studies
EC	Estudos Culturais
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GERPERGES/ Audre Lorde	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Raça Gênero Sexualidade Audré Lord
GELEDÉS	Instituto da Mulher Negra
HO	História Oral
HV	História de Vida
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFTEB	Instituto de Formação Teológica da Bahia
JOC	Juventude Operária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB – UFPE	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Pernambuco

ONG	Organização Não Governamental
PJPM	Pastoral da Juventude do Meio Popular
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMNPE	Rede de Mulheres Negras de Pernambuco
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

GLOSSÁRIO

ABIÃ – em Iorubá significa "aquela/e que vai nascer".

ABEBÊ – Espelho.

ABÔ – Banho de ervas.

ADJÁ – Instrumento sagrado composto por sinos.

ADUPÊ – Obrigada.

ADUPÉ-LEWÔ-OLORUN – Graças a Deus por ter conservado a minha vida e a minha saúde.

AGÔ – Licença.

Dagô – Dê licença.

AYÊ – Terra.

ALÁ – Espécie de pano branco, universo.

ARÁ – Na mitologia Iorubá é o corpo do ser humano, moldado da lama por Olorum.

AWÁ – Nós.

ÀSE/AXÉ = Força/energia espiritual

ASANTEWAA – Mulheres Guerreiras, Negras Rainhas

BABALORIXÁ, BÀBÁLÓRÌSÀ – Pai em Orixá, é o posto mais elevado do Ilê.

EBÔMI ou EGBOMI – Irmã mais velha que já têm obrigação de sete anos ou mais e que assume responsabilidades e cargos no terreiro de Candomblé.

EGBÉ – Sociedade/Comunidade.

EMI – Vida.

IWÀPÈLÈ – Caminho da Suavidade.

IYÁS – Mães.

IYÁ EGBÉ - Mãe da comunidade.

IYABÁS ou YABÁS – Mães rainhas, Orixás femininos.

IGBÁ – Cabaça.

IYALORIXÁ/ ÌYÁLÓRÌSÀ – Mãe em Orixá, é o posto mais elevado do Ilê.

ILÉ – Casa, Moradia, Habitação.

ÌMÓ – Saberes/ Conhecimentos.

IMO OBINRIN – Saberes das Mulheres.

ÌTÀN OU ITÓN – História, Lenda.

ORIKIN – Cânticos, rezas cantadas.

LAROIÊ EXU – Salve o Mensageiro, saudação de Exu.

LONAN – Senhor dos Caminhos.

OMI MÁ – Outras Fontes.

ONAM ou Onon – Caminhos.

ORIXÁS, em Iorubá: ÒRÌSÀ – São divindades das religiões africanas e afro-brasileiras, representações da natureza.

ORÍ – Cabeça.

ÓWÓ – Dinheiro.

OLÙKÓ – Professor.

OLÙKO OBÌRIN – Professora mulher.

KOSERÊ – Que seja feliz, e que tudo de bom aconteça.

OMI – Água.

OMO – Filho.

SÒRÒ – Falar.

TERREIRO – Roça, Ilê, (conhecido também como um espaço na frente da casa).

XIRÊ – Roda, Círculo de convocação, Festa, brincadeira.

Obs: O referido glossário é apenas para facilitar a compreensão de algumas palavras contidas no referido texto, porém, aspira a possibilidade de maior aproximação das/os leitoras/es com o nosso idioma Iorubá (com alterações regionais e influência do português).

LISTA DE FIGURAS

Figura I	Mapa de Pernambuco	47
Figura II	Mapa da Região Metropolitana do Recife: mapeamento dos terreiros	52
Figura III	Ogunhê	63
Figura IV	Kawô-Kabiyesilé	63
Figura V	Possibilidades de Análise de uma mensagem	74
Figura VI	Marcha das mulheres negras	210
Figura VII	Fundamentos de Oxum	220
Figura VIII	ABebé de Oxum	242

LISTA DE IMAGENS

Imagem I	Terreiro Ilê Axé Iyá Nanô Oká (Casa Branca)	134
Imagem II	Xirê de intervenção política contra o racismo religioso	185
Imagem III	Xirê de intervenção política contra o racismo religioso	185
Imagem IV	Agô das Águas	187
Imagem V	A benção: o Orixá que está em mim saúda o Axé que está em você	188
Imagem VI	A benção: o Orixá que está em mim saúda o Axé que está em você	188
Imagem VII	Barracões / Salões de Terreiros	189
Imagem VIII	Ilê Obá Ogunté, conhecido como Sítio do Pai Adão, situado em Água Fria, Recife-PE	100
Imagem IX	Terreiro de Xambá	191
Imagem X	Terreiro de Xambá	191
Imagem XI	Ilê Asé Omo Ogundê, Paulista. Área Metropolitana do Recife-PE	191
Imagem XII	Ajeum (Comida) de Orixá	192
Imagem XIII	Ajeum (Comida) de Orixá	192
Imagem XIV	Descolonizando Saberes Originários	195
Imagem XV	Saudação	204
Imagem XVI	Saudação	204
Imagem XVII	Paó!	205
Imagem XVIII	Iansã: Epahey Oyá!	208
Imagem XIX	Obá: Xirê Iyá!	208
Imagem XX	Mulheres de Terreiro	211
Imagem XXI	Iyabás mais velhas do Ilê Axé Iyá Nassô Oká: Mãe Tieta de Iemanjá	223
Imagem XXII	Iyabás mais velhas do Ilê Axé Iyá Nassô Oká: Mãe Tatá de Oxum	223
Imagem XXIII	Círculos/Rodas epistemológicas ancestrais	226
Imagem XXIV	Círculos/Rodas epistemológicas ancestrais	226
Imagem XXV	Sabedoria Ancestral	228
Imagem XXVI	Sabedoria Ancestral	228

Imagem XXVII	Coletivos Político-educativos das Iyás	230
Imagem XXVIII	Coletivos Político-educativos das Iyás	230
Imagem XXIX	Instrumentos epistêmicos	239
Imagem XXX	Instrumentos epistêmicos	239
Imagem XXXI	Iº Xirê no Parque Pedra de Xangô	240
Imagem XXXII	Aprendizados de alicerce do Axé: Orixá Ossain	248
Imagem XXXIII	Aprendizados de alicerce do Axé: Orixá Ossain	248
Imagem XXXIV	Xirês Epistêmicos, corpos em movimentos outros	255
Imagem XXXV	Xirês Epistêmicos, corpos em movimentos outros	255
Imagem XXXVI	Rum da Resistência	259
Imagem XXXVII	Ilê Asé Alagbede Orún, liderança de Iyalorixá	264
Imagem XXXVIII	Xirê Epistêmico Rompendo Fronteiras	289
Imagem XXXIX	Modupé!	290

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I	População residente em Pernambuco 2013 segundo sexo, cor e gênero	49
Gráfico II	População de mulheres residentes, segundo cor ou raça e faixa etária – Pernambuco, 2013	50

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama I	Percursos Metodológicos Ancestrais	60
Diagrama II	Ogum xirê Instrumental Metodológico	62
Diagrama III	Oxum: Fundamento Metodológico	65
Diagrama IV	Comunidades Tradicionais	77
Diagrama V	Realidade Negra nos Ilês	78
Diagrama VI	Xirê Local	79
Diagrama VII	Xirê dos Ilês	79
Diagrama VIII	Professora de Escolas Públicas e Universidades	80
Diagrama IX	Crivo: Análise de Conteúdos	82
Diagrama X	Contexto das Origens e Produção dos Dados	83
Diagrama XI	Ramificação do Racismo	112
Diagrama XII	O enredo da Colonialidade	126
Diagrama XIII	Rompimento Epistêmico	129
Diagrama XIV	Xirê Ancestral	140
Diagrama XV	Cosmologia Ancestral	154
Diagrama XVI	Corpos Sagrados	252
Diagrama XVII	As Fontes que Fortalecem	266
Diagrama XVIII	Metodologia: Rum das Iyabás	269
Diagrama XIX	Xirê das Iyás, protagonizando as práticas docentes ancestrais	277
Diagrama XX	Resumo dos Núcleos dos Sentidos evidenciados nos núcleos das Iyás Docentes Colaboradoras	279

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Mapeamento com descritor – Práticas docentes de mulheres negras de terreiro	91
Quadro II	Mapeamento com descritor – Práticas docentes antirracistas de mulheres negras	92
Quadro III	Levantamento ANPEd, GT 21	96
Quadro IV	Mapeamento das dissertações e teses	97
Quadro V	Mapeamento das dissertações e teses	98
Quadro VI	Orixás (em Português)	146
Quadro VI	Cargos e Funções	197

SUMÁRIO

	DEDICATÓRIA	5
	AGRADECIMENTO	6
	RESUMO	9
	ABSTRACT	10
	RESUMEN	11
	LISTA DE SIGLAS	12
	GLOSSÁRIO	14
	LISTA DE FIGURAS	16
	LISTA DE IMAGENS	17
	LISTA DE GRÁFICOS	19
	LISTA DE DIAGRAMAS	20
	LISTA DE QUADROS	21
	AGÔ (Licença)	25
	SÒRÒ ASÉ (FALAS DE FORÇAS/ENERGIAS POSITIVAS)	28
1	ÌMÓ (SABERES/CONHECIMENTOS) INTRODUÇÃO	34
1.1	“LARoyÊ” PERCURSO DA PESQUISA	42
1.1.1	Ayê (Terras) Pernambucanas	45
2	LAROIÉ EXU (SALVE O MENSAGEIRO) PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: caminhos traçados pela ancestralidade	57
2.1	IWÀPÈLÈ (CAMINHO DA SUAVIDADE): Detalhamento do Percurso	72
3	OMI MÁ (OUTRAS FONTES): TEXTOS E CONTEXTOS	85
3.1	AS IYÁS ROMPENDO AS FRONTEIRAS COLONIAIS	100
3.2	IYÁS DESVENDANDO A HISTÓRIA: raça, racismo e consequências	107
3.2.1	Iyá Negra Soberana Quilombola: desvendando o racismo	108
4	OS CANDOMBLÉS	121

4.1	OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DOS CANDOMBLÉS	136
4.2	COSMOLOGIA DOS ORIXÁS	149
4.2.1	Exu: Cosmologia do Asé	150
4.2.2	Ogun, desbravador das demandas	155
4.2.3	Oxóssi-odé: discernimento, providência	158
4.2.4	Obaluyê/Omolu: a Cura pedagógica	159
4.2.5	Ossain ou Ossãe: senhor das folhas sagradas	160
4.2.6	Oxumarê-Osumaré: senhor da transformação	162
4.2.7	Orixá Ewá ou Yewá ou ainda Euá – Protetora da floresta	162
4.2.8	Nanã: mulheres e corpos desmitificando saberes	164
4.2.9	Oxum ou Osun em Iorubá: fonte de inspiração	166
4.2.10	Logun Edé: herdeiro do arco e da beleza	168
4.2.11	Iansã – Oyá: senhora dos raios	169
4.2.12	Xangô: Justiça	171
4.2.13	Obá Xirê – Poderosa Guerreira	172
4.2.14	Iemanjá: Mãe do grande mar	174
4.2.15	Ibejis/ Erês: crianças	175
4.2.16	Oxaguiã, Oxaguiã e Oxalá	177
4.2.17	Oxalufã, Oxalá, Orixalá, Obatalá	179
5	OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS CANDOMBLÉS	183
5.1	AGÔ ILÉ	186
5.2	SABERES DO ILÊ	196
5.3	ASANTEWAA: Mulheres guerreiras negras de Axé	206
6	RUM DE OXUM Şişafihan Imọ (Desvendando saberes)	215
6.1	XIRÊ DE OXUM: RUM EPISTÊMICO DE ANÁLISE	216

6.2	IYÁ AGBÁ ODÓ: PRINCÍPIOS DAS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS NOS TERREIROS	220
6.2.1	Princípio do respeito à ancestralidade: Aiyê e Orún	221
6.2.2	Princípio das Vivências Educativas na Coletividade	225
6.2.3	Princípio das vivências educativas na alteridade e integralidade do ser	232
6.3	SÒRÓ AFEFÉ VIVÊNCIA EDUCACIONAL DE PERTENCIMENTO E RELIGIOSIDADE: Ancestralidade/Orixá	238
6.3.1	Vivências Educacionais nos Terreiros de Candomblés	242
6.3.1.1	<i>Orixás/Ancestralidade: Pertencimento Religioso</i>	243
6.3.1.2	<i>Influências nas Práticas Docentes</i>	246
6.4	OXUM ILÊ OPÓS: Protagonismos das Iyás na Educação Antirracista	263
7	RUM DE OXALUFAN: Considerações	281
	REFERÊNCIAS	291
	ANEXOS	306
	ANEXO 01	306
	ANEXO 02	308
	ANEXO 03	309

(AGÔ – LICENÇA)

A perspectiva deste estudo perpassa o reconhecimento das/dos habitantes das terras brasileiras que aqui já estavam. Por isso, pedimos licença as nossas ancestralidades para realizarmos a pesquisa que se segue. É importante ressaltar que a escravização imposta aos povos africanos neste país, é uma realidade que não pode passar incólume; a população negra, aos poucos tem percebido que existiam nestas terras os povos originários, os filhos e filhas deste solo. E esse reconhecimento é um importante passo para as transformações necessárias, seja epistêmica ou politicamente falando.

Por esse motivo, pedimos licença dizendo Agô às /aos donas/donos das terras, aos Pajés, Mestres e Mestras. Em seguida, a Exu (Orixá que abre as conexões), o senhor da comunicação que abre os caminhos aos diversos saberes; a Osun (Orixá feminino, mãe das águas doces), senhora que alimenta o meu ser fértil e próspero; e ao grande pai criador Oxalufã que estende seu Alá (um longo pano branco, como as nuvens do céu) sobre meu Orí (cabeça) para que este seja de paz, para comigo e com o mundo. Assim, ampliou os meus devidos reconhecimentos a todas e todos as/os ancestrais.

Observa-se que meu percurso, enquanto mulher negra, professora, pesquisadora, da periferia, candomblecista e lésbica não se forma em um contexto único, nem no dualismo colonial eurocêntrico. Assim, visualizo um caminho conduzido por diversas intervenções, para desmitificar o silenciamento da minha e da nossa existência, como relembra Vilma Piedade¹:

falo desse lugar como Mulher Preta. Ativista. Feminista. Mas, também falo do lugar das minhas Ancestrais. Lugar marcado pela ausência histórica. Lugar-ausência designado pelo Racismo. É desse lugar que digo, Não. [...] Eu falo de um lugar marcado pela ausência. Pelo silêncio histórico. Pelo não lugar. Pela invisibilidade do Não Ser, sendo (2017, p. 17).

Conforme a colocação da autora, nossas trajetórias são geradas no reconhecimento dos diversos lugares a qual estamos inseridas e isto nos dá a capacidade de identificar as marcas do racismo e a força da ancestralidade transgredida em nosso ser; eis o motivo pelo qual sinto a necessidade de saudar e chamar para esse xirê (pequeno ritual festivo) científico

¹ É importante perceber que os nomes das/os autores ao serem citados pela primeira vez, colocaremos os nomes e sobrenomes, devido aos homônimos.

introdutório, as mulheres e os homens que regaram com suas vidas os frutos e o axé de meu povo.

Peço licença às mulheres que não sobreviveram, às que não tiveram a oportunidade de serem vistas como gente, e nem conseguiram ver suas filhas e filhos escolarizadas/os, a exemplo de minha Avó Maria Edmeia, Mamãe, Maria Francisca da Conceição (ambas *in memoriam*), as mulheres que me fizeram renascer para o meu mundo desconhecido, Iyalorixá Tatá, Altamira (*in memoriam*), Iyá Marieta, Iyá Kutu Margarida (*in memoriam*), Ekedy Sinha Ekedy Nem, Ekedy Dalvinha, Ekedy Ana Rita, Iyá Neuza e minha irmã Iyá Patrícia, e todos os Ogãns, especialmente, Paulo Peixoto, Léo, Tonho, Liliho, Gabriel e todas as pessoas que fazem parte da minha segunda família do Ilê Iyá Nassô Oká (conhecido como Terreiro da Casa Branca, em Salvador).

Junto às mães, reverencio a todas aquelas que vieram antes de mim nos diversos processos e nos percursos de contexto histórico e social: Aqaltune, Dandara, representando as quilombolas Palmarinas na Serra da Barriga, Mãe Aninha, Mãe Menininha do Gantois, Mãe Stella, Mãe Beata, Mãe Ducey, Mãe Biu e Mãe Mara que são nossas Iyás alagbara (Mães Guerreiras). Sim, mães guerreiras, que deram suas vidas para que pudéssemos compreender a importância do sagrado na relação com a natureza e do asé das divindades na humanização do mundo.

São, entre tantas outras, as nossas ancestrais, como disse Rufino, “a ancestralidade é a vida enquanto possibilidade, de modo que ser vivo é estar em condições de encanto, de pujança, de reivindicação da presença como algo incrível” (2019, p. 15). Assim, acredito que, para que eu possa me apresentar, preciso reconhecer os passos dados por elas e por tantas outras que romperam os paradigmas da ciência eurocêntrica, a qual duvidou, por longos anos, das nossas capacidades de aprender e subestimou nossas epistemologias.

Deste modo, sinto a necessidade e o profundo respeito de reverenciar também as mulheres negras que se fizeram fontes inspiradoras: Lélia Gonzalez, Petronilha Beatriz, Nilma Gomes, Conceição Evaristo, Inaldete Pinheiro, Ekedy Sinha, Jurema Werneck, Marta Rosa Queiroz, Marcelina, Margarida, Denise Botelho, Carolina Maria de Jesus, Eliene Cavaleiro, Sueli Carneiro, Helena Theodor, Gedalva da Paz, Michelli Guerreiro, Ceíça Reis, Mônica Oliveira, Denise Oliveira, Jacimara e tantas outras pretas, que romperam os entraves do eurocentrismo acadêmico.

A companheira de todos os momentos, Graça Elenice, que faz parte deste percurso, que acreditou no meu potencial e investiu com seu amor, que me proporcionou um olhar de afeto, integrando o prazer, o compromisso do ser pesquisadora negra e lhe encontrar nas

entrelinhas de minha escrita, fazendo fluir uma nova paixão pelo fazer científico, redescobrimo outros amores no meu ser escritora. Ainda neste contexto, reconheço o desafiador papel da universidade, que embora permeada pelas amarras da colonialidade, tem provocado políticas outras de acesso e de permanência das populações originárias, compreendendo as/os indígenas e as/os negras/os.

Tudo isso eu trago para fazer brilhar o meu reconhecimento ao companheiro de percurso que se dispôs a conduzir comigo esta trajetória, quando temi e duvidei da importância de minha presença no espaço acadêmico. Como você bem diz *“não é fácil, mas também não é impossível, lembre-se que você é de axé, e tem um compromisso com seu povo e com a academia”*, suas palavras surtem um efeito abrasador dentro de mim como a energia de Xangô, que é vibrante. Portanto, externo minhas considerações ao ser que, inebriado pelas forças da ancestralidade da justiça, possibilitou a minha (a nossa) entrada neste contexto “científico”. É você: meu Orientador, Professor, Companheiro e Irmão, Janssen Felipe da Silva. Devido à nossa parceria, o referido trabalho vem regado de afeto reconhecido e abençoado pelo axé da ancestralidade.

Com a devida licença, o reconhecimento dos feitos das pessoas referendadas acima e de tantas outras e outros, eu me apresento nesta pesquisa com espírito de coletividade, ou seja, usando a pluralidade, porque é o que sou, uma mulher desde a natalidade coletiva, que biologicamente já nasceu em um xirê. Por essa razão, trago na memória-corpo-ancestral a representação de nosso povo negro; especialmente, das mulheres negras, de terreiros, quilombolas, campesinas e da Rede de Mulheres Negras-PE e do Nordeste, Rede de Mulheres de Axé, Rede de Educadoras/es que, no silêncio imposto, criaram possibilidades de gritar e expressar seus saberes.

SÒRÒ ASÉ (FALAS DE FORÇAS/ENERGIAS POSITIVAS)

“No aroma das ervas, no tocar dos ventos e no ardor do sol, embalada pelo murmúrio do riacho do fundo do quintal, no pino do dia, nasce Maria José dos Santos, sem berço, sem regalias, sem hospital, médico e sem enfermeira, mas com a benzedeira que chamamos de parteira, ao ver a menina laçada, começa a cantar e a rezar. Nos braços de Oxalá nasce a Liá Iyá d’Oxum! ”

(Homenagem In. Memória de Maria Francisca da Conceição - minha mãe).

Maria José dos Santos

É com a sòrò asé de Mamãe, a mulher que me ensinou as primeiras palavras, que vou aproximando as minhas motivações dos estudos, sobre as Iyá Olùkó: Trajetórias Epistêmicas de Mulheres Negras dos Terreiros e suas Influências nas Práticas Docentes Antirracistas. São mulheres negras que, mesmo com todos os desafios para sobreviver em nosso país, não permitiram a perda da memória de nossas bases, por isso, ao compreender o ser pesquisadora negra, me reporto às minhas origens e encontro eco naquilo que descreve Petronilha Silva:

vou me fazendo mulher negra em todas as dimensões da vida que busco e que me são dadas viver, destacar os conhecimentos que me fazem mulher negra, nos espaços e tempos em que vou me tornando professora de pele negra, com percepções, pensamentos, ações que buscam suas raízes no Mundo Africano (2011, p. 13).

O relato da professora nos motiva a ir ao encontro de nossas fontes primárias. Assim, trago um breve relato de minha trajetória e destacou geograficamente o estado de Alagoas, onde nasci, como um dos estados do Nordeste que em sua formação, encontra-se vinculado às influências da colonialidade do poder; fortes heranças que dominam sua cultura até os dias atuais (Aníbal Quijano, 2005).

Essas heranças coloniais refletem-se na conjuntura socioeconômica de 1967, ano em que nasci, cujo contexto onde Negras/os fortaleciam as filas do analfabetismo, desempregos e sem tetos. As mulheres negras eram, em sua maioria, empregadas domésticas e ao mesmo tempo o eixo de sustentação da família.

E neste contexto eu nasci, em Maceió-Alagoas, no bairro do Jacintinho, em uma ruazinha por trás de uma barragem, às margens do rio chamado de Reginaldo, que com o passar do tempo, tornou-se um riacho devido às constantes secas e pela expansão das rodagens, construções de viadutos e moradias. Éramos, praticamente, todas/os negras/os e pobres, mulheres e homens que faziam bicos. Na maioria lavadeiras, manicures, engomadeiras, catadores/as de lixos, auxiliares de mecânico, jardineiros, entre outras funções.

No meio das mulheres, benzedeiras, parteiras e xangozeiras (de religiões de matrizes afro-brasileiras) sempre havia aquelas que saíam cedo pela manhã e voltavam no final da tarde. Quando o sol ia se pondo, a gente corria às barreiras para ver a mãe chegar e nos abençoar. Mulheres estas, de muita fé, dedicação e que faziam de suas vidas uma reza, como podemos reconhecer na simbologia do poema de Conceição Evaristo,

as contas do meu rosário fizeram calos nas minhas mãos, pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas casas nas escolas, nas ruas, no mundo. As contas do meu rosário são contas vivas. (Alguém disse um dia que a vida é uma oração, eu diria, porém, que há vidas-blasfemas). Nas contas do meu rosário eu teço intumescidos sonhos de esperanças (2008, p. 16).

Nas lutas diárias das mulheres que contribuíram em minha primeira formação, havia esse acreditar em dias melhores. O fato de rever suas filhas e filhos alimentava a esperança, como descreve a escritora, e trazia o alento da confiança de acreditar que estavam construindo possibilidades outro as para suas/seus herdeiras/os.

É assim que em uma comunidade onde as crianças ficavam sob os cuidados das vizinhas idosas, brincando no terreiro (espaço em frente às casas), aprendemos logo cedo a respeitar as/os mais velhas/os; sejam estas/estes integrantes da família ou não, a consideração era a mesma, pois eram as pessoas que tinham os conhecimentos para nos ensinar.

Pai e mãe não precisavam falar duas vezes para chamar a nossa atenção. Tudo era de todas/os, e nós não tínhamos nada, isto é, não possuíamos objetos, nem eletrodomésticos, móveis e outros utensílios; a comida era muito pouca e, às vezes, faltava. Mas era uma realidade comum, vivenciada por todos/as da vizinhança, era o desafio de passar fome. Esta era uma das coisas que nos unia, sempre juntas/os, o que dava para um, dava para todas/os.

Aqui, o processo de aprendizagem se inicia na convivência entre as crianças com as pessoas mais velhas, em um contexto que preparava para a vida em comunidade, como podemos comparar com o que Paulo Freire diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (1996, p. 25).

Assim, partindo da reflexão freiriana e na perspectiva de uma educação correlacionada, social, cultural e religiosa, interligada como um corpo, no envolvimento de diferentes sujeitos sociais, percebemos que, como afirma Tadeu Silva, “do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais” (2005, p.140).

É aprendizado para toda a vida e os bons momentos de fartura aconteciam nas festas do Terreiro, de Xangô, Cosme e Damião, de Oxalá, e dos demais orixás. Sempre nos vestimos com roupas que representavam os Ibejis (divindades, crianças gêmeas, princípio da dualidade) e meus dois irmãos gêmeos ganhavam presentes. Eram momentos felizes vividos na casa de nossa tia Iyalorixá, cheia de crianças e do som dos atabaques tocando para nós. Estes eram momentos de respeito e de alegria. As crianças, se tornavam prioridade naquela situação, bem como as/os velhas/os, pessoas de referências, que nos transmitiam os saberes herdados das/os ancestrais. Assim, quando os Orixás estavam em terra, falavam conosco, davam conselhos e ensinavam a nos comportar na presença delas/es, e desta forma, não havia distinção entre os membros de nossa comunidade e todas as crianças sempre eram acolhidas.

Com base em Machado, reporto-me à minha mãe Maria Francisca da Conceição (Mãe biológica), Jorge Pedro dos Santos (Pai) e Edimeia da Conceição (Vovó materna), que, embora não tendo acesso à escola, proporcionaram a mim e aos meus seis irmãos esse acesso, quer como educação de berço, onde tudo é motivo para aprender e ensinar, sem perder de vista que todas e todos temos conhecimentos, quer como educação formal. A vivência de escuta corresponde ao que descreve Vanda Machado “a minha convivência com a comunidade facilitou a elaboração do texto no qual a experiência da escuta corresponde ao próprio jeito de ser na comunidade que eu não escolhi, mas fui acolhida pela ancestralidade” (2017, p. 35).

Descobrimos os valores da escola em nossas vidas. Ainda que fôssemos muito pobres nossos pais nos presentearam com o acesso à instituição pública de ensino, com seu testemunho de fé, de vida e de luta pela sobrevivência, especialmente minha mãe, lavadeira de duas casas de pessoas brancas e ricas, que saía de casa com o sol nascendo e voltava ao anoitecer.

Papai, estivador, trabalhava quando os navios de açúcar atracavam no cais do Porto de Maceió. Meu pai também pescava e vendia peixes e, nos períodos em que não havia trabalho para ele, mamãe assumia a responsabilidade geral, incluindo as despesas com nossa avó, que vivia conosco.

Minha mãe fez de tudo para que fôssemos à escola; trabalhava a semana toda como lavadeira. À noite, consultava-nos a respeito do nosso comportamento no colégio e, nos finais de semana, dedicava-se ao terreiro de candomblé de minha tia. Este era o contexto no qual eu cresci e desabrochei nas minhas bases de aprendizagem.

Com os parentes, aprendemos a acreditar na força das/os nossos/as Ancestrais e trazermos para o cotidiano a energia que nos impulsiona a autodesafios e a crença de que é possível alcançarmos os objetivos e as expectativas traçadas, visando o bem do coletivo.

Toda nossa trajetória visa a um conjunto de pessoas, saberes, vivências. As mulheres negras, como vovó, mamãe e tantas outras, não mediam esforços para que os filhos pudessem estudar e conseguir “ser alguém na vida”. Na compreensão de mamãe, quem não estudava não era ninguém na vida, se tornar gente acontece quando se vai à escola.

Lembro bem quando mamãe dizia: “Não quero que vocês vivam na cozinha de branco como eu”, uma das mensagens que guardo em minha memória a qual ecoa de forma a comprometer a minha vida. Assim, tomei respeito pelas palavras de minha mãe e acreditei na escola como se fosse meu segundo lar, mas, não foi bem assim, visto que no colégio não tínhamos nada que reportasse e fizesse eco à nossa realidade.

Ainda na pré-adolescência, eu tentava ir além daquilo posto para minha realidade enquanto menina negra, que morava às margens do rio Reginaldo (nome do rio que dividia a periferia da classe média) onde brincávamos nas barreiras e no meio do mato, com os irmãos e vizinhos. Trazia a sede de liberdade em ter o direito de ser gente, como disse Paulo Freire:

a sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ao ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação (1996, p. 51).

A observação de Freire favorece um repensar dos problemas encontrados na vida. Ainda quando adolescente, para não sair da escola, escolho dar aulas de reforço em minha casa, no horário oposto para as crianças do bairro, e, igualmente, tomar conta dos irmãos menores. Assim, podia ajudar meus pais e ser a educadora da vizinhança, mesmo sem entender bem a docência.

Minha profissão despontava ali, como explica Maurice Tardif: “os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreram em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (2014, p. 72).

Da convivência com as crianças e adolescentes da minha comunidade, neste processo inicial de minha vida enquanto educadora herdei a marca nos primeiros passos à formação do ser profissional da educação; fui me firmando e descobrindo a potência e a responsabilidade do ser educadora comprometida com o coletivo.

A realidade exposta trata das bases do processo de formação e constituição de uma mulher negra ebomi², educadora e pesquisadora. Nossa prática docente traz, como ponto de partida, várias inquietações em relação às nossas contribuições na educação e na forma como nossa epistemologia, fundamentada nas fontes de nossos familiares (biológicas e de terreiro), pode influenciar no cotidiano das instituições públicas nas quais estamos inseridas.

Mesmo que nossas vivências sejam desafiadoras e tenhamos dificuldades de romper com o silêncio imposto e assim, trazer essa memória da presença viva das divindades que dançavam, comiam e brincavam conosco, marcas gravadas no corpo, guardam dois fortes sentimentos: dor e alegria. Sentimentos os quais se afirmam como memória (Lucília Delgado, 2010) e, por sua vez, funcionam como um dos fatores presentes no resgate de uma história que não é só minha, pois é compartilhada, se tornando um esteio para meu autoconhecimento, como explica Bell Hooks:

é esse processo de empoderamento que possibilita que nos olhemos nos olhos, que nos cumprimentemos com solidariedade, irmandade e amor. Neste espaço falamos a respeito de nossas diferentes experiências de ser mulher negra, influenciadas pela classe, localização geográfica, formação religiosa e etc. Não supomos que todas as mulheres negras são violentadas ou internalizaram o ódio e a hostilidade (2019, p. 99-100).

Ao pensar nos/as estudantes, nas comunidades e nos movimentos sociais, a confiança e o crédito conferidos a mim por parte de tantas pessoas que acreditaram no meu potencial de educadora, recordo os conselhos de mamãe: “você é lutadora igual a mim”³. E perceber o desejo de ir além no processo de aprendizagem e de qualificar minha atuação enquanto professora, e isto me faz vencer vários sentimentos, além de reencontrar-me na minha história para compreender o meu papel de profissional da educação no mundo, como explica Helena Theodoro:

as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada, que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (2011. p. 2).

² Ebômi, ou Egbomi, a irmã mais velha, que já têm obrigação de sete anos ou mais, que assume responsabilidades e cargos no terreiro de Candomblé.

³ Palavras de mamãe antes de falecer.

É com o diferencial das observações de Theodoro que observo como as bases da formação de uma educadora negra perpassam por vários fatores, sejam eles históricos, sociais, econômicos e religiosos. O ser educadora/educador nasce no berço de um saber em construção, mesclado por várias identidades em processo de contínuas mudanças, em diversos contextos de nossas vidas.

1 ÍMÓ (SABERES/CONHECIMENTOS) INTRODUÇÃO

Este item justifica-se pelo entendimento de que somos povos com saberes regados a partir das vivências e das formas como outros conhecimentos influenciam as nossas identidades; nos contextos locais, nas comunidades, nos grupos e organizações, onde surgiram e surgem outras leituras de mundos e saberes outros. Portanto, “tempos/espços em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistências, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades” (Arroyo, 2012, p. 25).

É nesta crença e resistência a qual, embora ainda adolescente, começo a participar da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP) ligada à Igreja Católica; ao mesmo tempo em que participo da associação de bairro e do Movimento Negras/Negros. Nestes Movimentos se dão os momentos de formação, especialmente nos encontros promovidos pela Igreja Católica, em cursos para lideranças nos quais aprendi a reivindicar os direitos às políticas públicas, bem como os acessos mais adequados à escola, saneamento básico, habitação e respeito às diversidades. Estes espaços, segundo as autoras Eliete Santiago, José Batista e Marília Guedes, abriam possibilidades para perceber que,

não se trata de qualquer conhecimento. Trata-se do conhecimento histórico, crítico e dialógico. Aquele que parte da realidade social, como direito de dizer a palavra, como conteúdo de reflexão que, submetida à problematização, alarga-se, expande-se e aprofunda-se como explicação e possibilidade de inserção e intervenção social (2018, p. 986).

O processo de conhecimento, como relembram os escritores acima, ocorre nos espaços sociais diversos. Na escola e fora dela, entendemos que não há aprendizado sem o saber do/da outro/a. Em outras palavras, Tadeu Silva elucida que: “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (2005, p. 54).

Dessa maneira, tentei conciliar as aprendizagens adquiridas na escola e nas formações e reuniões do Movimento Social e do Movimento Negras/os, mas, a instituição de ensino renunciava ao diálogo com os saberes trazidos das vivências na comunidade e nos movimentos de base. O acesso à academia era um sonho para uma mulher negra periférica e liderança comunitária de movimento sociais negros.

Hoje, compreendo as análises de Tardif ao dizer: “Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares,

curriculares e da formação profissional” (2014, p. 53). Embora estivesse concluindo o ensino médio, percebia, como educadora popular, a necessidade de uma escola que rompesse com os próprios muros, reconhecesse também o próprio público e despertasse para a construção do saber coletivo. “O saber dos professores é plural e temporal, uma vez que, [...], é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Tardif (2014, p. 19).

O despontar da motivação à docência pulsava em mim como possibilidade de mudança à necessidade de descobrir estratégias de como trazer para o espaço escolar os saberes herdados, na perspectiva coletiva, como mais uma vez descreve Tardif (2014). Sempre gostei de estudar e de me envolver com as questões da educação, da comunidade e das ações sociais.

Ao concluir o ensino médio, o Curso Pedagógico foi um sonho realizado, alegria para toda família, pois a filha, jovem negra, pobre, candomblecista, periférica, era a primeira a se formar entre sete irmãos. Independentemente que tenha enfrentado o cotidiano do racismo, a solidão e o medo se tornaram meus fortes aliados. Solidão, porque quase não existiam estudantes negras nas escolas a qual estudei; e o medo das coisas ali existentes, pois nada me identificava enquanto negras, e no caso dos professores e das professoras, a única professora negra não se via como tal.

Em 1986 entrei na vida religiosa e, como missionária, fui morar no Maranhão. Fiz o curso de Teologia com os teólogos do terceiro mundo. Na ocasião, juntamente com outras irmãs, padres e jovens negros/as, fundamos os Agentes de Pastorais Negros do Norte/Nordeste e o Grupo de Religiosas/os Negras/os e Indígenas (GRENI), um grupo de negras e negros dentro da Igreja Católica a propor outro jeito de pensar e viver a fé, especialmente para nós negras dentro do contexto religioso.

Não renunciamos ao reconhecimento das nossas culturas e ancestralidades e exigimos do catolicismo uma maneira de ressignificar sua posição e entendimento sobre o ecumenismo. Ainda junto ao mesmo grupo e às organizações não governamentais e associações de bairros, participei de vários cursos, todos com propostas de agendas voltadas às políticas públicas à população em situação de vulnerabilidade, na maioria composta por negras e negros. Durante o processo de formação religiosa e dos encontros Norte/Nordeste fui convidada a fazer parte do grupo de teólogas feministas do Instituto Teológico da Bahia (ITEBA).

Em missão, passei a morar na Paraíba no início dos anos 1990, momento forte das organizações na luta pela terra e o auge das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) – a Igreja Católica afirma seu compromisso com os mais pobres, sai dos grandes conventos e vai para as periferias. Concluo o curso de Ciências Religiosas, desperto interesse pelos escritos de Paulo

Freire, Dom Helder, Ghandi, Maria Augusta, Ivone Gerbara, bem como pelo movimento de outras práticas teológicas e pastorais na Teologia da Libertação, que ganhou força a partir da década de 1960, tanto no interior da igreja católica, quanto na conquista de outras abordagens em relação ao ensino e às análises das injustiças sociais na América Latina, como afirma Ivone Gerbara:

Pode-se objetar que depois do Concílio Vaticano II e, na América Latina, com a Teologia da Libertação, se introduz uma nova epistemologia. Creio que o Concílio trouxe em primeiro lugar uma abertura aos grandes problemas especialmente do Primeiro Mundo; surgiu uma tentativa de diálogo e de aproximação institucional em relação a diferentes igrejas e religiões; se abre também um diálogo maior para as questões de justiça social, a nível mundial. Cresceu um espaço para o debate de questões e desafios lançados pelos cientistas. Mas não houve propriamente mudança de epistemologia. A cosmologia e antropologia cristã continuaram as mesmas, embora a linguagem dualista tenha sido mitigada sobretudo pelo trabalho dos setores progressistas (1997, p. 53).

Na aproximação das/dos referidas/dos estudiosas/os e sua forma de compreender o mundo e a vivência da fé comprometida com a justiça social, vou ampliando o entendimento do ser religiosa, de pé no chão e com o compromisso pela libertação de meu povo, escravizado nas amarras da colonialidade em diversos aspectos, especialmente em nossa subjetividade, uma vez que a religião, como explica o professor Freire, é algo que nos faz transcender: “Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião-*religare*- que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação” (1996, p. 48).

É deste modo que as participações nos cursos e formações despertaram o desejo de voltar à sala de aula. Posto que percebesse estar diante de um grande desafio, pois, entrar no ensino superior para nós mulheres negras não é fácil por diversos motivos, entre eles, as condições de acesso e permanência na academia, mantive a consciência crítica de que para a população negra tudo é atravessado por desafios. E pude, igualmente, redescobrir o meu compromisso enquanto mulher de axé (força positiva).

Por ocasião de uma pesquisa no Ilê Axé Iya Nassô Oká (Terreiro da Casa Branca), através dos jogos de búzios mediados pela Iyalorixá, foi revelado que meu axé pertencia àquela Casa. Recebi a orientação para realizar estes cuidados a fim de me fortalecer e assim, ajudar o mundo. A colocação da Mãe de Santo me surpreendeu, mesmo que tenha nascido

em um ritual de candomblé e criada dentro do terreiro. Saí do candomblé na adolescência para entrar na vida religiosa no catolicismo.

No entanto, não sabia que um dia teria que retornar ao terreiro, no qual a minha religiosidade está enraizada e que meus/minhas ancestrais traçaram para que eu pudesse dar continuidade, como tentou me explicar a Iyalorixá dizendo: “*Você está vendo o agora, o Orixá vê o antes, o agora e o depois, e tudo só acontece no tempo do Orixá*”. No momento da fala da Iyá eu não entendia muita coisa, as lágrimas caíram, questioneei especialmente meu professor de Teologia, o qual estava acompanhado a pesquisa, por ter me pedido uma entrevista nesta casa tão misteriosa liderada por mulheres negras, em suas maiorias velhas e tão diferentes da minha realidade, e ele respondeu: “estou apenas fazendo o meu trabalho”.

Neste momento, tomei consciência que ser teóloga, feminista e militante negra, por mais que tivesse estudado e realizado pesquisas sobre as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, eu também temia a responsabilidade de aceitar a minha identidade enquanto candomblecista. Como havia falado a Iyalorixá e os búzios, nos percursos da vida, o compromisso com meu povo me fez dar um passo importante, para além de mim, uma força fez com tomasse a decisão de sair da Igreja Católica. Fiz meu Orí (ritual de iniciação). Como afirma Carlos Moores,

“fortalecido desse novo sentido de orgulho, que o tomava não somente pelo conhecimento da contribuição ancestral, mas também pela aceitação honrosa da cor e dos traços fenotípicos diferenciais que o identificava como “negro”, Césaire parte para a ação política contra o colonialismo europeu” (2010, p.14).

Interessante como podemos nos encontrar em nossas reflexões e memórias identitárias. Moores, referindo-se a Césaire no prefácio do trabalho organizado pelos dois, traz elementos de seus estudos sobre negritude, as quais se encontram com minha realidade enquanto mulher negra. A partir daí, continuei o meu trabalho e, através dos convites, prestei assessoria pedagógica nas organizações não governamentais, movimentos sociais e de mulheres negras em comunidades quilombolas, nas periferias dos diversos estados do Nordeste. Em cada encontro era realizado um aprendizado diferente, pois, as regiões rurais não eram iguais aos centros urbanos, isto se configurou como uma oportunidade de autoconhecimento e de contribuição na formação de novas lideranças.

O desejo de me aproximar da Universidade me levou a ingressar no Grupo de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), já que acompanhar mestres/as e doutores/as com tantas siglas e cálculos foi desafiador. Momento no qual se intensificou o desejo de continuar com o sonho de ser profissional da educação. Eu tinha outro viés; trazia

para o grupo a minha experiência de convivência com outros grupos, escolas e comunidades, e os/as mestres/as e doutores/as analisavam as minhas experiências como educadora popular, mas para mim, as respostas e resultados eram esvaziados, faltava algo. O que está faltando no ensino público, na pesquisa e nas práticas de sala de aula? Estas respostas estão em processo de construção constante.

A partir dos questionamentos, prosseguir nos grupos de pesquisa na Universidade Federal da Paraíba. Meses depois, recebi proposta da Diocese da Paraíba para contribuir na articulação do Movimento Negro e de Mulheres como educadora social ligada ao Colégio PIO-X. Em 1998, ingressei no curso de Pedagogia no Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ), concluindo o curso em 2001. Deixo uma contribuição para a faculdade e à educação com a participação na produção do *Caderno de Pedagogia* (Publicado em formato de Livro).

Diante das experiências educativas, compreendo que a conscientização faz parte de um processo das relações cambiantes e não apenas de resultado. Como explicita Freire, “a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (1966, p. 63). Neste momento, tenho a percepção a qual era aliada na permanência dos estudos dentro da academia, sendo necessário ter o mínimo de condições em vários aspectos, como por exemplo, não trabalhar dois turnos e às vezes três, mobilidade e acesso à universidade, tendo em vista que eu morava na cidade vizinha da capital, e ainda, ter condições de comprar livros. Assim, fui compreendendo com base nos escritos de Arroyo que: “ao longo de nossa história há uma estreita relação entre as formas de pensar o povo e a legitimação de estruturas e dos padrões de poder, de trabalho, de propriedade da terra e dos meios de produção e da negação da escola, da universidade e até da manutenção dos processos escolares de segregação/reprovação, seletividade” (2012, p. 123). Deste modo, passo a investir nos grupos e na educação popular, deixando por um tempo o sonho de continuar os estudos na universidade, muito embora tenha permanecido participando de núcleos de pesquisa.

Um fator importante o qual percebi nos estudos e núcleos de pesquisas acadêmicos foram os distanciamentos que eu vivenciava nas bases fortalecedoras do meu ser educadora negra: a participação no terreiro, nos grupos e movimentos. Enquanto mulheres negras, nossas pautas traziam especificidades e era necessário ter um coletivo o qual nos identificasse da mesma forma, com nossas demandas diversas no enfrentamento ao racismo, machismo e as violências, como descreve Hooks: “nós compartilhávamos um entendimento de que é difícil para mulheres negras uma subjetividade radical dentro do patriarcado capitalista supremacia branca, de que nossa luta para sermos “sujeitos”, embora semelhantes também era diferente

da travada pelo homem negro, e que as políticas de gênero criam essas diferenças” (2019, p. 105).

Destarte, busco articular outras mulheres negras a essa realidade, pois, como explica Hooks, nós necessitávamos criar espaços nossos onde pudéssemos compartilhar nossas subjetividades, e isso nos moveu a criar o Grupo e Organização de Mulheres Negras na Paraíba - Bamidelê, Centro de Mulheres Negras Quilombolas de Caiana dos Criolos - Alagoa Grande - PB, Rede de Educadores Negros/as, Rede de Mulheres entre outros, todos com propostas voltadas às relações étnico-raciais, feminismo negro, políticas educacionais e demais organizações, como descrevem Biroli e Miguel, “a raça ganha maior peso e a consideração conjunta do gênero, da classe e da raça organiza lutas e novos paradigmas para a produção do conhecimento sobre a posição das mulheres no mundo social” (2015, p. 36).

Ao buscar o aprofundamento das raízes do racismo nas escolas públicas, realizei minha pesquisa em uma unidade pública da periferia, no município de Santa Rita-PB, tendo como tema: *O Desempenho Escolar dos Afrodescendentes na 1ª série do Ensino Fundamental: Estudo de caso sobre a Repetência em Escolas Públicas*, pois, tinha sido convidada para dar uma palestra sobre o dia 20 de novembro e observei o quanto era forte a discriminação e o preconceito, especialmente nas relações entre estudantes e professores/as.

E na concepção educativa, ainda fundamentadas na educação bancária, como bem descreve Freire, quando afirma que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber” (2005, p. 67). Onde as/os estudantes são apenas receptores de conteúdos e os professores são os detentores do saber. Neste contexto opressor, o sexismo e o racismo, aproxima-nos em oposição aos pensamentos de Freire, Hooks e Gonzalez, quanto tais questões são reiteradas nas pontuações de Gonzalez ao explicar: “a história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, fala do brasileiro como um ser ‘cordial’ e afirma que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido” (2020, p. 50).

Na minha relação com a escola, tornei-me parceira, contribuí com ela e também desenvolvi atividades ligadas à minha pesquisa. Além disso, durante o estágio, realizei ações com as/os docentes e estudantes; participei dos planejamentos e inseri as crianças da escola em grupos da comunidade que pudessem acompanhar os educandos no turno oposto, desenvolvendo atividades socioeducativas e culturais. Lancei a proposta das famílias visitarem a escola com mais frequência, como também acompanhamos as/os professoras/es na formação sobre a cultura afro-brasileira.

Em 2002, iniciei a Pós-Graduação, especialização em Psicopedagogia, com o intuito de investigar as consequências do racismo na vida escolar das crianças negras, tendo como tema: *O Desempenho dos Afrodescendentes e as Consequências do Racismo nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Numa visão da psicopedagogia*. A intenção era tentar perceber quais desafios eram postos para crianças e adolescentes no cotidiano das instituições públicas, e quais bloqueios o racismo poderia causar no processo educativo.

Ao mesmo tempo em que estudava, desenvolvia a função de educadora social, na qual realizei atividades com crianças, adolescentes e mulheres negras quilombolas do Estado da Paraíba, na tentativa de fazer o elo entre teoria e prática, o que não era fácil, pois a realidade das/os educandas/os era desafiadora e a nossa formação acadêmica limitada, diante do cotidiano das/os estudantes das periferias da cidade e do campo, especialmente das comunidades quilombolas.

Diante das realidades citadas, dentro do meu ser, fervilhava o desejo de mudanças. Assim, junto a outras mulheres, conseguimos formar grupos e organizações que tinham como objetivo buscar a efetivação de políticas públicas, valorização da cultura de matriz afro-brasileira, feminismo negro, bem como saúde e educação.

As alternativas epistemológicas advindas das experiências promovem retomar o passado, ressignificar o presente numa outra formação. Como afirma Hooks, “uma vez que o nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos estar engajados no presente, ou ficamos presos ao passado e a nossa capacidade de aprender será diminuída” (2003, p. 201).

Com as lentes de Hooks, observei, no decorrer de minha militância, o quanto era importante continuar os estudos concluindo a especialização, embora tenha sido difícil conciliar trabalho, estudos e a vivência nas famílias: biológica e espiritual. Todavia, como tudo em nossa vida de mulher negra vem com desafios e conquistas, fiz concurso para bolsista Ford, pensando em ter condições de fazer o mestrado e participar de vários encontros e eventos ligados à educação, às políticas públicas para a população negra, à cultura, à juventude, às mulheres, às práticas pedagógicas e ao cotidiano.

Fui selecionada com a bolsa de Pós-Graduação da Fundação-Ford, bolsista eleita devido à minha trajetória enquanto mulher negra e nordestina. Como educadora popular, o desejo era de estudar, pesquisar e dar retorno para as/os envolvidas/os, fazendo as jovens e mulheres negras da periferia das comunidades negras perceberem que era possível a elas também.

Segundo o testemunho do avaliador da minha banca de seleção, viu-se que: “Sua história de vida, participação nos grupos de pesquisa na academia e empenho nos movimentos

sociais, vai fazer você alçar voos, e poderá ajudar a educação brasileira”⁴. Neste momento senti a importância de todas as pessoas que acreditaram no meu potencial enquanto estudante negra.

Com o intuito de dar continuidade aos estudos, fiz a seleção de mestrado voltado para a educação da população negra, especialmente das mulheres negras quilombolas. Fui aprovada com o tema: *Trajatória Educacional de Mulheres Quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santo Agostinho-PE* na seleção para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, uma experiência com o desconhecido, mas que contribuiu muito com outro olhar, ampliando as perspectivas de um fazer pedagógico mais coerente com a nossa realidade brasileira.

Vivi a solidão da pesquisadora negra nordestina em São Paulo. Tudo muito novo e diferente, parecia outro Brasil. Contudo, nada tirava o meu foco em ser Mestre em Educação: o racismo, e os preconceitos por ser uma mulher negra estavam estampados desde a sala de aula composta por 99% de brancos, nos olhares e nas divisões de tarefas de grupos, nos quais – na maioria das vezes – eu fazia de forma individual, tendo em vista que os grupos se formavam antes que pudesse propor me integrar a algum grupo. De forma contrária a isto, fui conquistando o meu espaço e me desempenhei como aluna “A” durante o curso. Isso custou “de mim” muitas lágrimas e solidão para poder concluir meu mestrado no tempo certo e, depois, poder voltar para Recife. A minha expectativa era fazer a devolutiva para a comunidade Quilombola que havia contribuído na pesquisa e assim fiz ao articular um momento para a devolutiva com toda comunidade e a secretaria da educação local e desenvolvimento social.

Sempre acreditando que não estava só e grata aos Orixás pelo chamado, como explica Mãe Beata de Yemonjá “ao ser uma mulher de candomblé e manter viva e preservar minha tradição religiosa, considero-me uma guerreira quilombola, e o candomblé foi, e é o responsável pela manutenção de vários aspectos da cultura, da religiosidade e do pensar coletivo negro” (2008, p. 21).

Como é possível perceber, nossas histórias estão entrelaçadas em diversos contextos. Nossas lutas ocorrem de forma interseccional, a partir das contribuições das subalternizadas e insurgentes contra a sociedade dominante, como explica Patrícia Collins quando afirma:

A interseccionalidade pode ser vista como uma forma de investigação crítica e de práxis, precisamente, porque tem sido forjada por ideias de políticas emancipatórias de fora das instituições sociais poderosas assim como essas ideias têm sido retomadas por tais instituições (2017, p.7).

⁴ Fala do Professor Luiz Alberto, 2009, banca Fundação Carlos Chagas/SP.

Collins (2017) chama atenção para a forma de investigação na crítica, nas práxis e analisa as marcas do poder, mas também as marcas da resistência. Nessa direção, ao trazer para nossa reflexão a realidade das práticas antirracistas das docências de mulheres negras de terreiros, as quais, ao longo do tempo, foram vistas apenas como objeto de estudos. Neste cerne, em muitos momentos de suas vidas não tiveram a oportunidade de falar e de participar do contexto educacional com suas contribuições como protagonistas de saberes advindo de suas vivências.

É a partir destas trajetórias e destes contextos que este trabalho pretende se tornar um instrumento o qual possa contribuir no processo de descolonização, tendo como base as práticas educativas antirracistas de mulheres negras de terreiros fundamentadas pelas formações ancestrais. Por este motivo é que não podemos esquecer de iniciar pedindo *Agô* (licença), não podemos começar nossos estudos e introduzi-los sem ter a licença e o reconhecimento de quem veio antes de nós neste processo de desmistificar a colonialidade/modernidade existente na educação brasileira.

1.1 “LARROYÊ” PERCURSO DA PESQUISA

Esta pesquisa, como é possível perceber desde o item anterior, relaciona-se com as práticas docentes antirracistas de mulheres negras *Iyás*, atuantes nos terreiros, e das profissionais da educação em espaços de ensinos públicos. Será ressaltado, portanto, a partir dos relatos colhidos, como se estabelece a educação vivenciada nas casas de *candomblé* e como essa formação pode contribuir com as práticas antirracistas das *Iyás* no exercício cotidiano das instituições de ensino.

O principal objetivo é compreender as práticas docentes antirracistas das mulheres negras e *Iyás* e entender como suas vivências nos terreiros contribuem para a educação das relações étnicas e raciais nas instituições públicas, escolas e universidades. Sob este prisma, o objeto de pesquisa são as mesmas docentes, nas instituições de ensino, escolas e universidades.

Por conseguinte, o objeto de nossa pesquisa são as práticas docentes antirracistas das mulheres negras *Iyás* nas instituições de ensino, escolas e universidades, por compreender de antemão que, as suas ações no cotidiano dos espaços de ensino é onde poderemos observar as intervenções de seus aprendizados, adquiridos nas vivências nos terreiros.

Desse modo, o pressuposto investigativo vem com as seguintes indagações: como é que esse pertencimento aos terreiros faz a diferença nas práticas docentes antirracistas das Iyás nas escolas e universidades? Que significado essas mulheres dão à dimensão das vivências no terreiro? Podemos trazer como inferência que, nos terreiros, a formação com base na ancestralidade e os próprios ritos das comunidades de axé são práticas antirracistas. Então, supomos que o terreiro seria a exterioridade da modernidade e por isso, suas contribuições têm potencialidade para o enfrentamento da racialização da sociedade moderna-colonial. Os próprios ritos dos Candomblés, os quais são constituídos nas experiências outras de aprendizagens, se fizeram e se fazem na diferença colonial, mas tem suas origens no Continente Africano, nessa exterioridade geográfica.

A partir da referida hipótese, com suporte em estudos pós-coloniais, especialmente no giro decolonial, e em pesquisadoras/es que refletem a temática abordada, pretendemos buscar, junto às docentes Iyás, as respostas para as indagações que foram surgindo no decorrer de nossos estudos como: em que medida as práticas docentes antirracistas das mulheres negras Iyás são influenciadas pelas suas vivências educativas nos terreiros? Como é que estas mulheres negras de terreiros se constroem epistemicamente? Que contribuição essas experiências educacionais podem oferecer para as práticas educacionais contemporâneas? Salientamos que os terreiros são territórios epistêmicos e estéticos, portanto, isto pode potencializar experiências formativas “outras” que se retroalimentam e alimentam pensamentos de fronteiras de ré-existência para além das amarras do racismo.

São questões pertinentes para nossos estudos, porque apresentam o norte da pesquisa, que tem como campo escolas e universidades de Pernambuco, discriminadas na pesquisa e especificamente localizadas em Recife, onde as mulheres negras iyás desenvolvem práticas docentes, numa perspectiva antirracista. O que nos leva a compreensão do poder da presença dessas mulheres como docentes negras, implicando-se na proposta de uma prática educativa inclusiva.

Deste modo, organizamos o referido trabalho a partir de uma subdivisão de cinco tópicos com seus respectivos subtópicos: O primeiro se chama, *Agô* que significa pedir licença, e estará presente no setor de agradecimentos desta tese; o *agô* é reconhecer as/os que vieram antes de nós, é também justificar a importância da pesquisa, a escolha do município, quem são as colaboradoras, os processos de adesão e estado da arte. Assim, contaremos com os sites oficiais de buscas das instituições: CAPES, ANPED, Repositório de dissertações do PPGEduc-UFPE, Repositório de Dissertações e Teses do PPGE-UFPE. As análises das

autoras e outros estudiosos virão a contribuir para que possamos perceber onde germina esta pesquisa e suas fontes de aproximações.

No segundo item, que na verdade é o primeiro, do ponto de vista da desconstrução do que é estabelecido academicamente, temos *Laroiê Exu* (Salve o Mensageiro). Neste ponto aparecerá o percurso teórico-metodológico, caminhos traçados pela ancestralidade. Este capítulo é, literalmente, aquele por meio do qual podemos dizer que Exu abre os caminhos. Este item contribui para focarmos e enfatizamos as questões sobre o que é a pesquisa, evidenciar o objeto, bem como o campo de pesquisa, o delineamento e os detalhes trazidos por meio das colaboradoras. Dirá ainda como ocorrem os processos, os procedimentos e as técnicas para avaliar os estudos aqui consagrados. Um olhar centrado nos estudos pós-coloniais e a partir da técnica da análise de conteúdo será utilizada para aprofundar e tratar os dados de nossa pesquisa, nos situando rumo ao objetivo proposto. Um procedimento o qual requer um estudo rigoroso, flexível e respeitoso para com as contribuições das vivências das Iyás, vislumbradas em uma metodologia que contemple um conhecimento fundamentado na ancestralidade.

No terceiro, *Omi Má: Outras Águas* (Textos e contextos) busca-se compreender algumas terminologias e suas bases conceituais, contextualizando os objetivos da referida pesquisa, analisando os desafios existentes no sistema educacional brasileiro e suas sequelas coloniais na educação Pernambucana, especialmente no Recife; isso, alicerçado nas reflexões dos estudos do giro decolonial e demais escritores dessa modalidade epistêmica de pensamento, os quais irão nos aproximar de um olhar diferenciado sobre o objeto aqui em análise. Outras fontes de conhecimento nas quais as/os subalternizadas/os vêm ocupando o seu lugar de direito e alcançam o reconhecimento de sua subjetividade, serão devidamente analisadas.

No quarto item, *Os Candomblés*, a proposta é nos aproximar dos terreiros, seus processos filosóficos e teológicos, bem como das características de cada Orixá, sua cosmologia e suas contribuições nos processos de aprendizagens, nas vivências ocorridas no cotidiano dos ilês e como essas relações com os orixás podem interferir em suas atuações e em suas práticas docentes antirracistas. Nesta aproximação tentaremos entender a importância dos terreiros na história brasileira, sua estrutura, organização e influências na cultura pernambucana.

No quinto item, *Os Processos Formativos do Candomblé*, teremos a oportunidade de observar nas trajetórias e práticas docentes como as mulheres de terreiros vivenciam sua interseccionalidade, discutindo, através dos estudos e relatos das contribuintes da pesquisa,

como os aprendizados nos cotidianos dos terreiros interferem em suas práticas docentes. Neste item, contaremos com as possíveis contribuições dos entendimentos das/os Iyalorixás e Babás sobre educação para as relações étnico-raciais nas casas de axé, e de que maneira as autoras e os autores nos farão entender sobre as práticas docentes nas instituições públicas.

No sexto item, **Rum de Oxum Sisafihan Imo (Desvendando saberes)**, estabeleceremos o lugar das mulheres negras em suas atuações e lutas por educação e a maneira como vivenciam essa educação nos espaços públicos especialmente nas escolas e universidades, como profissionais da educação, vislumbrando ainda suas contribuições teóricas, segundo as lentes pós-coloniais de outras autoras e autores.

O sétimo capítulo intitulado de **RUM DE OXALUFAN: CONSIDERAÇÕES**, apresenta as descobertas que ocorrem durante os estudos ao longo deste processo de doutoramento, assim como as pesquisas, análises e as possíveis contribuições, das Iyás nas práticas antirracistas na educação pública.

É com base nos motivos elencados acima e tantos outros que esta tese não pretende ser mais um texto escrito e depositado nas estantes das escolas e academias. Ela pretende ser mais uma possibilidade de ampliar as políticas públicas voltadas para a educação, contribuir com as práticas docentes, pesquisas e uma (re)análise dos projetos políticos pedagógicos das escolas, universidades e dos processos de formação.

Portanto, sentimos a necessidade de nos aproximar deste campo ressaltando a importância do estado de Pernambuco, suas características históricas, culturais e religiosas, para o desenvolvimento de nosso estudo. Isto a ser feito com a perspectiva de democratizar o processo educativo, assim como perceber as possíveis contribuições nos diversos contextos em que é possível descolonizar saberes. Deste modo, nos localizamos em terras pernambucanas saudando em Iorubá seus primeiros habitantes.

1.1.1 Ayê (Terras) Pernambucanas

*Olojo mi mojubaré
Ilu aye mojubaré
Mojuba o mode
Mojuba yami
Mojuba baba mi.⁵*

⁵ O senhor do dia de hoje eu saúdo o criador da terra, eu saúdo os mais novos, eu saúdo as mães e eu saúdo os meus pais (LINS; SILVA, 2013, p.3).

Em terras pernambucanas encontra-se a forte presença dos Caboclos/as⁶ das matas, senhores/as donas/os deste solo sagrado. Essas forças de origem indígena são as primeiras a ocupar o solo pernambucano. No entanto, seja na região metropolitana do Recife, como nas demais regiões, podemos identificar essas presenças dos Caboclos/as e a regência dos Orixás, especialmente de Xangô, o rei da justiça, cuja energia é sentida e observada através das representações da justiça que se dão por meio das lutas dos povos das religiões de matrizes africanas.

Ressalte-se ainda, em diversos aspectos, que as fontes e influências das forças sagradas que as pessoas vivenciam em suas relações com seu meio, constituem mudanças, realizam mutações. Essas transformações no Estado acontecem em diversos contextos, entre eles históricos, sociais, culturais e especialmente nos fundamentos religiosos de seu povo. Por reconhecer esses pertencimentos das/os senhoras/es das matas é que pedimos licença para adentrar em seu solo, e o mesmo traz em seus diferentes sujeitos, referências múltiplas e não apenas culturais como explica o pesquisador Ivaldo Lima ao dizer que, “as transformações não ocorrem apenas nas manifestações culturais. Mesmo nas religiões de divindades e de encantados as adaptações, apropriações e invenções estão presentes, sob todas as formas possíveis, mostrando-nos sua intensa complexidade” (2009, p.146).

Essa nova perspectiva de reorientação de enfoque aparente no pensamento do professor Ivaldo Lima permite compreender o terreno da invenção dos seres humanos realizados em solo pernambucano com suas variedades, configurando a multiplicidade e não se reduzindo a um relativo olhar passivo pouco questionador das práticas e dos costumes, assim como dos significados existentes para as pessoas na arte de ser, viver e fazer a realização de modos de vida inseridos no rico e complexo universo pernambucano.

Assim, considerando o axé deste lugar, suas interferências nas dinâmicas e forças sociais, pressupomos a possibilidade de que a agenda pública crie espaços para a tematização do nosso objeto de pesquisa, sobretudo no tocante às políticas educacionais e às relações étnico-raciais, visto que o estado de Pernambuco, além da presença do axé dos ancestrais, traz a referência dos movimentos negros e sociais, especialmente as Redes, os grupos e organizações de mulheres negras, os quais, ao longo das reivindicações, politizam as discussões numa perspectiva interseccional destacando as demandas das relações étnico-raciais no âmbito da educação. Destaca-se, ainda, que a criação da Lei 10.639/03 surgiu neste estado, evidenciando o compromisso com as políticas educacionais, como podemos ver na

⁶ Os/as Caboclos/as são entidades da Umbanda e da Jurema Sagrada; Espíritos evoluídos que vêm ao mundo e estão ligadas/os aos processos de cura e proteção da natureza.

próxima citação de Manuel Conceição, “Em 1993, o deputado estadual Humberto Costa apresentou à mesa diretora da Assembleia Legislativa pernambucana o Projeto de Lei (PL) elaborado em conjunto com os movimentos negros desse estado registrado sob o nº 948, que ao final, constituiria a inspiração para o texto da Lei nº 10.639/03” (2011, p. 48).

Conceição, em sua pesquisa sobre a Lei 10639/03, apresenta as tensões no processo de elaboração desta e destaca o envolvimento dos grupos do movimento negro de Pernambuco na contribuição de sua feitura. Assinala também, a pressão dos movimentos sociais em conjunto com parlamentares ligados à esquerda partidária no combate ao racismo no Brasil.

Deste modo, podemos conferir a importância da escolha de Pernambuco e, especificamente de Recife, à elaboração e desenvolvimento dessa pesquisa. Nesta seção, pretendemos apresentar um breve histórico do estado para melhor compreender a importância de desenvolver nesta cidade o referido trabalho, considerando os contextos e alguns aspectos de ligações com a realidade nacional, principalmente os processos históricos, socioeconômicos, culturais e religiosos.

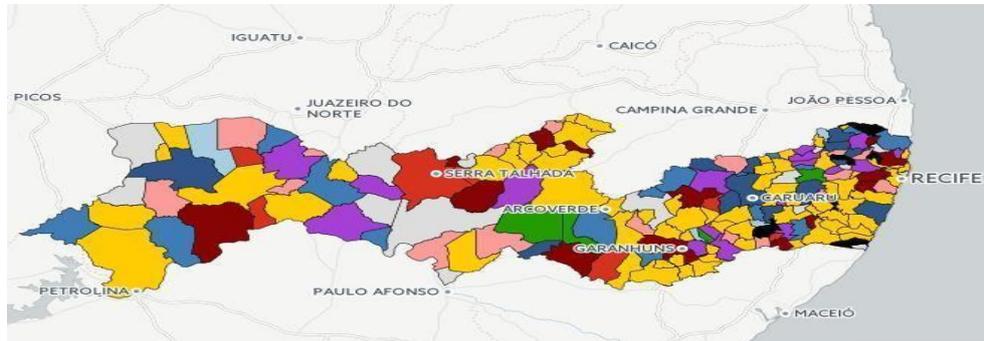
Uma missão não muito fácil a ser empreendida, pois, nos remete aos desafios e limites da escrita da História, majoritariamente eurocêntrica ainda. Por essa razão, convidamos a se realizar, tal como nos Candomblés, uma grande roda, ou seja, um xirê⁷, que no rito sagrado, em suas relações sociais, acontece no caráter festivo e público, a ser feita como celebração. Esta pesquisa pretende se aproximar deste aprendizado circular como método e modelo. Para tanto, as relações devem ser antecedidas por cuidados para não violentar seus *éthos*. A ética ao não silenciamento racial, a presença das populações descendentes de povos africanos e indígenas marcadas por potencialidades e desigualdades estarão presentes.

Pernambuco é um dos estados que em suas bases culturais traz fortes influências das religiões afro-brasileiras, considerando o índice elevado de negras/os aqui presentes. Observa-se a riqueza da cultura pernambucana desde as expressões carnavalescas, até ao ciclo natalino como produção cultural de uma população culturalmente rica. Seus fundamentos fortes influências das religiões de matrizes africanas e indígenas, pelo fato de terem sido muito exploradas pelo mercado, acabaram por se tornar também vítimas dos descasos na preservação de seus costumes, tendo em vista serem oriundas das populações subalternizadas,

⁷ Xirê é uma palavra *Iorubá* que significa chamar para a roda, ou momento de dançar para a evocação dos Orixás, conforme cada nação e Terreiro.

que estão presente em todo território pernambucano, como podemos observar no mapa abaixo:

Figura I- Mapa de Pernambuco



Fonte: Google Maps⁸

Embora haja diversas formas de contribuições dos povos negros nas expressões culturais espalhadas por todo território pernambucano, dedicamos atenção à área metropolitana de Recife como fenômeno social, político e cultural. Decerto, optamos por pensar o território pernambucano, não apenas pela concepção histórica e geográfica clássica, mas, pela perspectiva das relações humanas, sobretudo, quando nos aproximarmos do conceito de território trabalhado por Milton Santos que diz:

vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica (2005, p. 255).

Ao formular este conceito de território, Milton Santos superou a concepção positivista da tradicionalidade. Para o autor, esta noção traz uma nova configuração de território a partir das relações sociais, políticas e culturais, onde a relação de poder pressupõe características transitórias. Neste sentido, a nova construção de funcionamento do território vai além das características físicas e da localização na região Nordeste do Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, a extensão do território pernambucano é de 98.146,315 km². Acrescenta-se o número de 8.796.448 habitantes, correspondendo a aproximadamente 4,6% da população brasileira, distribuídos em 185 municípios. Vejamos as análises dos pesquisadores Aristides Neto; José Virgolino, quando detalham que,

em Pernambuco somente 34,4% da população residiam em áreas urbanas estaduais em 1950. Em 2010, a população concentra-se majoritariamente em localidades urbanas, sendo 80,1% do total. Foi somente na década de 1970 que se confirmou a transição de uma sociedade rural para urbana em Pernambuco: no censo

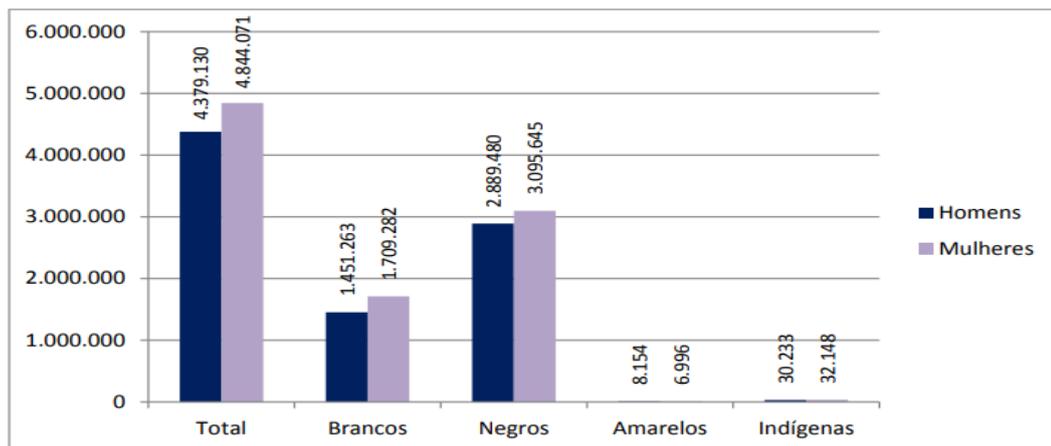
⁸ Mapa extraído do site: <http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/eleicoes-mudam-mapa-politico-de-pernambuco/>

demográfico de 1970, sua população urbana tornou-se superior à rural: 2,8 milhões contra 2,3 milhões, respectivamente (2014, p. 170).

Portanto, é necessário considerar que vários tipos de territórios são definidos por diferenças de cidade ou inter-regionalidades, cidades, periferias e centros. Assim, como defende Milton Santos (2005), essas realidades são constituídas ao propor-se outro entendimento de território, e ao reconhecer as constantes mudanças em relação aos avanços em diversos aspectos, sejam físicos, populacionais das diversas áreas urbana ou rural como bem descreve a citação acima no tocante à população pernambucana.

Acrescenta-se também as mudanças de compreensão a respeito dos territórios e sobre a diversidade de corpos e suas diferenças, que anteriormente não eram reconhecidos. Porém, tendo em vista as demandas das lutas, nos últimos trinta anos, dos movimentos sociais, como por exemplo, Movimentos Negros, Mulheres Negras, Feministas, LGBTQIAPN+⁹Movimento dos Trabalhadores Sem Terras - MST, Rede de Mulheres de Axé e outros. Esses movimentos e organizações impulsionam mudanças, em relação aos aos territórios, por ultrapassarem o conceito fixo de colônia. Agrega-se a isso ainda as dimensões interseccionais, hoje ampliadas e desafiando esses novos conceitos, como ressalta o gráfico abaixo:

Gráfico I- População residente em Pernambuco 2013 segundo: sexo, cor e gênero



Fonte: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2015.

É possível observar no Gráfico nº 1 as análises do Instituto Feminista acerca do índice de negras e de negros, que vem se elevando, e o maior número está localizado na região metropolitana do Recife, como explica Mônica Oliveira¹⁰:

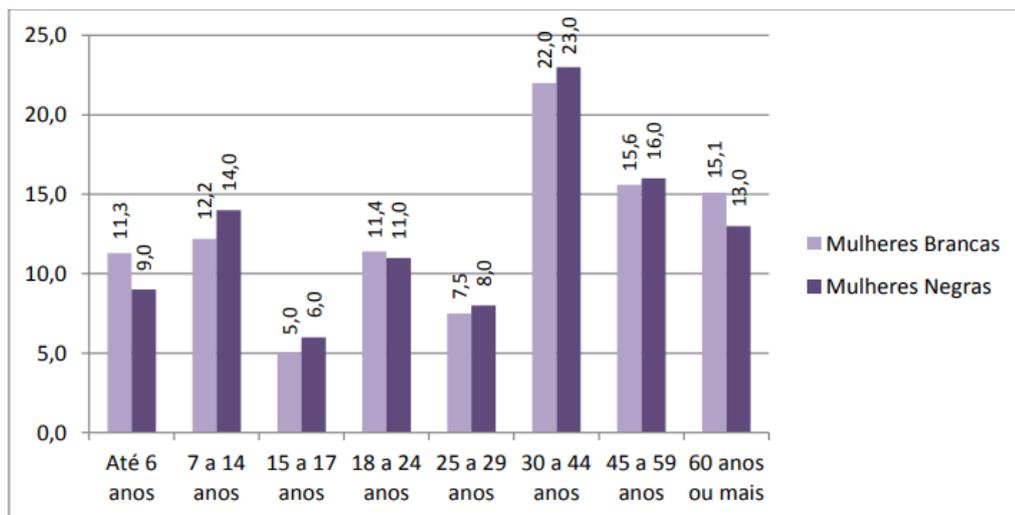
⁹ LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

¹⁰ Mônica Oliveira é candomblecista, ativista negra, Coordenadora da Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, escritora, representante estadual na Coalizão Negra Por Direitos (Organização não governamental criada por lideranças negras do Brasil, em defesa dos Direitos da População Negra).

Pernambuco é um estado majoritariamente urbano, com mais de 81% de sua população residindo nas zonas urbanas das cidades e 19% nas zonas rurais. Entre as mulheres, cerca de 83% residem no meio urbano e apenas 17% no meio rural. Em relação à distribuição das mulheres entre os meios urbano e rural, mais de 85% das mulheres brancas residem no meio urbano; entre as mulheres negras, esse dado é de pouco mais de 81% (2015, p. 6).

Nos estudos da autora, como se pode depreender, as mulheres negras se encontram em destaque, trazendo para a nossa pesquisa um elemento pertinente de reconhecimento, tendo em vista o foco principal, cercado nas práticas docentes antirracistas de mulheres negras de terreiros, que estão localizadas no contexto do que foi exposto pela ativista Oliveira.

Gráfico II - População de mulheres residentes, segundo cor ou raça e faixa etária – Pernambuco, 2013



Fonte: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2015.

Os dados acima reafirmam o índice de mulheres negras no estado, sobretudo com uma faixa etária elevada de 30 a 60 anos. Por mais que sejam maioria, essas mulheres negras trazem suas diversidades e, no contexto pernambucano, as negras ainda são as maiores vítimas dos descasos sociais e econômicos.

Assim, corroboramos com o argumento de Santos (2005) em sua proposição de território, quando indica em suas múltiplas leituras e complexidades que essas diferenças são determinantes nas relações de poder e reprodutoras das desigualdades territoriais, sociais, de gênero e raciais. Nesse contexto, em relação à composição étnico-racial, o censo de 2010 traz mudanças na composição da cor ou raça declarada, não apenas em Pernambuco, mas também no Brasil. Dos 191 milhões de brasileiras/os em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos; 15 milhões como pretos; 82 milhões como pardos; 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas.

Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%, e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). Em conformidade com os dados nacionais, na população pernambucana também se constatou maior concentração de pardos (53,3%), brancos (40,4%), negros (4,9%) e índios (0,5%). Este fenômeno tem relação com as lutas e reivindicações de uma geração precursora de ativistas afro-brasileiras/os oriundas/os dos movimentos sociais do país. Sobre tal questão Gomes ressalta,

o movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante” (2017, p.21).

É importante reconhecer que os instrumentos legais citados acima são resultantes das lutas de reivindicações dos movimentos sociais na busca por cidadania. Entre eles, o movimento social negro, como mencionado por Nilma Gomes em suas pesquisas, junto ao movimento Negro; em outras palavras, não basta reconhecer a existência do racismo, é necessário a implementação de políticas públicas inclusivas.

No entanto, como as conquistas são construções coletivas, percebemos ao longo do tempo, inclusive nos últimos anos, tais avanços têm sido desrespeitados. Embora tenhamos resgatado a proposta de uma sociedade democrática, a conjuntura deixada pelo governo fascista e antidemocrático ainda impregna os debates demonstrando os desafios persistentes no campo educacional e cultural na perspectiva dos valores da diversidade étnico-racial, de geração e de gênero.

Quanto ao perfil sobre a participação das mulheres no país e, no caso de Pernambuco, vê-se como característica a predominância de mulheres (51,9% do total) e de mulheres não brancas (63,3%). As mulheres negras vão compor predominantemente as áreas urbanas, na composição etária entre 30-59 anos de idade, isto é, na condição adulta e pobre com rendimento mensal inferior a três salários mínimos.

Nesse sentido, a ferramenta analítica da interseccionalidade subsidia a investigação na perspectiva das políticas emancipatórias como relata Carla Akotirene ao dizer que, “a interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída, por melhores que sejam as intenções de quem deseja se filiar à marca fenotípica da negritude, neste caso, as estruturas não atravessam tais identidades fora da categoria de Outros (2018. p. 29).

Observamos que a população pernambucana predominantemente feminina, negra e adulta vai demonstrar a necessidade de ser atendida nas especificidades quanto às políticas públicas, na medida em que se interseccionalizam, apresentando reivindicações democráticas relacionadas a gênero, à raça, à diversidade sexual e à geração idosa, juventude etc. Pautas que, ligadas às melhores condições de vida, são mais extensas quando comparadas às pautas do passado.

No âmbito da religião, Pernambuco é conhecido pela diversidade, compondo um mosaico de cores, sons, e rituais pluriétnicos, nos quais encontramos as raízes dos saberes dos povos indígenas, africanos, portugueses e de outros grupos.

Importante demarcar que esta diversidade nem sempre foi e é respeitada, pois ainda enfrenta dificuldades para se manter enquanto memória. Em 2010, um projeto de pesquisa intitulado “Mapeando axé”¹¹ documentou quatro mil terreiros de religiões de matriz africana que estão situados em apenas quatro das 26 capitais brasileiras, entre elas Recife, com o total de 1261 casas na região metropolitana.

Figura II - Mapa da Região Metropolitana do Recife: Mapeamento dos Terreiros¹²



Acrescentamos à dinâmica do estado de Pernambuco mudanças quanto ao crescimento populacional, à nova configuração de cor/raça e à participação da mulher,

¹¹ A pesquisa “Mapeando axé” foi realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com a Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria de Políticas de Promoção da igualdade racial (SERPIR).

¹² Mapa extraído do site: <http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/projeto/eleicoes-mudam-mapa-politico-de-pernambuco/>

dedicando atenção à Grande Recife enquanto fenômeno social, destacando no mapa destas cidades os terreiros de candomblés.

A cidade mais populosa de Pernambuco é Recife, a capital estadual com 1.661.017 habitantes. Cerca de 80,2% da população reside em áreas urbanas e 19,8% em zonas rurais. Desta maneira, a distribuição populacional no estado acontece de forma desproporcional. O crescimento das cidades urbanas tem sido estudado nos últimos anos, no que se constata a má distribuição populacional.

Assim, percebemos que a população pernambucana predominantemente feminina, negra, pobre e adulta segmenta-se através da classe, gênero, raça e geração, constituindo hierarquizações que promovem disparidades e concebem formas diferenciadas de violências. São esses fatores que explicitam a estruturação das desigualdades, bem como as situações de dominação da população branca e masculina nos espaços públicos.

Apesar dos dispositivos legais de direitos mencionados anteriormente, as condições de sobrevivência da população negra ainda se encontram sob a égide de situações caóticas, e, no caso das mulheres negras, mantêm-se a discriminação de raça e gênero que as acompanham desde seu passado tornado servil. No entanto, o enfrentamento aos preconceitos das mais diversas ordens tem contribuído nas diferentes formas de expressão política, tanto na religião quanto na cultura.

É por causa do sentido de suas manifestações artísticas, fundamentadas na mística da ancestralidade, seus encantos e seus desafios, que enunciamos a capital pernambucana em sua diversidade cultural e religiosa do mesmo modo que descrevem Claudilene Silva e Ester Souza:

a cidade do Recife, estado de Pernambuco, é uma das capitais que reúne uma grande diversidade cultural, expressa nas mais variadas formas da vida cotidiana do seu povo. Do ponto de vista populacional, a cidade plural que hoje conhecemos só foi possível pela diversidade de povos que aqui estavam, chegaram, passaram, se instalaram: nativos, portugueses, holandeses, franceses, judeus, africanos de diversas etnias, entre outros povos que fizeram desta as suas terras. Assim, não é por acaso que o Recife herda a histórica de luta e resistências por melhores condições de vida (2011, p. 21).

Nessa perspectiva, a constituição de Recife é formada com as influências deste mosaico rico, de vários povos que foram se instalando na dinâmica cultural, social e econômica, o que, conseqüentemente, gerou conflitos e negociações em seus aspectos de resistências de suas raízes culturais. Observa-se que a cultura do Recife é conhecida por sua diversidade de ritmos e expressões populares. Das agremiações de caboclinhos, maracatus,

coco-de-roda, ciranda, samba, frevo e afoxé. Estas manifestações traduzem conhecimentos, músicas, danças e estilos distintos.

Nesse ritmo diferenciado, a cidade, por seu tamanho e/ou atribuições, realiza papel importante nas relações com a sociedade e com o clima local. Em seu clima tropical úmido e nas temperaturas altas, segundo a variação de aproximadamente de 25° graus de mínima, chegando a 35° graus de máxima, em dias comuns.

De acordo com Almeida Júnior, “o clima pode ser definido como a função característica e permanente do tempo, num lugar, em meio às suas infinitas variações” (2005, p. 15). São as diferentes variações, entre elas não apenas a física, mas a intervenção humana, aquelas por meio das quais têm se constatado, segundo a expansão de área urbana e, conseqüentemente do processo de verticalização das construções civis e diminuição da vegetação, uma mudança de grandes proporções.

De acordo com o Relatório do Clima de Recife (2019)¹³, os fatores que analisam os riscos e vulnerabilidades climáticas estão sujeitos em toda cidade às ondas de calor, contudo, essa ameaça diminui conforme se distancia do litoral no sentido do interior e noroeste do município, onde se encontram as áreas com maior concentração de vegetação.

Neste cenário de múltiplas cores e configurações de modos de vida vai sendo conferida à cidade uma peculiaridade. Com aproximadamente 1,5 milhão de habitantes o impacto sobre a qualidade de vida, faz com que ela apareça como a melhor capital do Nordeste ao apresentar o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,772. Também se verifica sua posição de décima quinta colocada do ranking do IDH das metrópoles do país. A pesquisa é realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pela Fundação João Pinheiro-2010. Segundo os dados, o que justifica o crescimento da capital é a expectativa de vida, com um índice de 0,825, seguido da renda (0,798) e depois a educação (0,698).

Ainda que, os dados apontem avanços do diagnóstico anterior de 2000, ainda é grande a desigualdade na capital diante das condições de vida dos moradores, aparecendo com os maiores índices de desenvolvimento os bairros do Espinheiro, Jaqueira, Tamarineira e Casa Amarela, todos com 0,955, seguidos das Graças e dos Aflitos (0,952) e a orla de Boa Viagem (0,951), sendo estes os locais onde se encontram a classe média. Nesse contexto do

¹³ Análise de riscos e vulnerabilidades climáticas e estratégia de adaptação do município do Recife – PE. Outubro de 2019. Disponível em: https://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/sumario_clima_recife_portugues.pdf

capitalismo no Brasil, Recife ilustra o processo de marginalização que, nas ocupações, vão estabelecendo os lugares e relações de poder.

Então, esses novos modelos de relações sociais proporcionaram, ao mesmo tempo, as barreiras simbólicas e materiais às pessoas marginalizadas, e onde, também, vão surgir os ambientes coletivos para afirmação de suas identidades, especificamente das mulheres negras, as quais buscam mudanças sociais, culturais e religiosas. Deste modo Silva e Souza destacam:

sendo o Recife uma cidade de população majoritariamente negra, a influência das manifestações culturais afro-brasileiras, bem como a composição das agremiações carnavalescas de rua (trabalhadoras e trabalhadores informais e de baixa renda), propiciava a expressiva presença das mulheres negras em boa parte desses agrupamentos, ainda que lhes fossem impostos limites para essa participação (2011, p. 30).

As marcas do machismo e racismo estão presentes estruturalmente na sociedade recifense, demarcando o lugar das mulheres negras e não negras, que aos poucos, com suas diversas formas de atuação, vão ocupando espaços de lideranças e papéis relevantes na preservação das matrizes africanas e suas influências culturais. A este respeito vejamos o que as autoras, Silva e Souza observam:

hoje, nos afoxés de Pernambuco, Ialorixás ou outras mulheres fundam afoxés, presidem-nos, cantam, dançam e tocam tambores legitimando os seus preceitos, anunciando possibilidades. O Afoxé Oyá Alaxé, por exemplo, tem notoriedade em razão do seu principal aspecto: as mulheres ocupam postos de poder desde a fundação, visto que a agremiação é fundamentada nos preceitos de um templo matriarcal (2011, p. 31).

Esta particularidade do Afoxé com os demais grupos exemplifica a luta das mulheres negras para ocupar os espaços, quer seja enquanto lideranças políticas ou religiosas, quer na condução, não apenas das manifestações culturais, mas daquilo que pode ser experienciado no cotidiano e nas casas de matriz afro-brasileiras. Essa realidade singular configura outras formas de discriminações históricas, as quais se materializam em práticas de impedimentos a toda uma geração.

No entanto, essas estruturas não evitam que os grupos, em especial das mulheres, mantenham suas práticas culturais e religiosas, pois, elas inventam e reinventam mecanismos transgressores da ordem imposta, conforme evidencia Theodoro: “A fé na religião é o grande apoio da mulher negra: seu axé. Sua atuação na comunidade se completa com a força espiritual, trabalhadas nas comunidades-terreiros” (2008, p. 91).

Deste modo, as forças sociais que preservam as tradições de matriz africana em seus desdobramentos configuram um mosaico cartográfico que compõe o estado de Pernambuco

numa afirmação significativa. Diante desta dinâmica, os mapeamentos realizados e os outros em andamento, destacam nas primeiras análises a situação das mulheres de terreiros em Pernambuco e revelam seu compromisso no e com o território sagrado. Decerto, Recife é um dos municípios de Pernambuco que apresenta em seu contexto histórico, social, cultural e religioso a importância de compreender como ocorrem as práticas docentes antirracistas das Iyás negras nas escolas e na universidade.

É nesta conjuntura, que nos aproximamos da compreensão das práticas docentes silenciadas ao longo da história, seja no tocante à educação do ensino básico até o superior. Assim, nossa pesquisa corrobora com as preocupações do pensamento educacional do Centro Acadêmico do Agreste pernambucano, onde se encontra o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, ressaltando-se a importância da linha de pesquisa Educação e Diversidade, visto que esta estuda as experiências educativas relacionadas à educação e os diversos modos de existências, acolhendo pesquisas que abordam várias perspectivas teóricas e metodológicas, temáticas como gênero e sexualidades, pluralismo étnico-racial, educação do campo, educação popular, estética e imaginário, no âmbito escolar e não escolar.

Como é possível observar, a referida linha de pesquisa está interligada ao presente estudo em diversos aspectos, por este motivo a escolha por realizar esta pesquisa neste centro, acreditando ainda nos potenciais teóricos e no engajamento sociopolítico e educacional deste campo de estudos, que abraça a referida pesquisa na perspectiva de contribuir com a educação daquelas pessoas vistas como subalternizadas. Assim, elucidamos as diversas formas de exclusão vivenciadas pela população negra, ressaltando aquelas que são sofridas pelas mulheres negras Iyás, especificamente no contexto educativo das instituições públicas.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de adentrar nas vivências das práticas docentes das integrantes dos territórios de candomblés do Recife, com o intuito de redescobrir a corporeidade vivida em suas tensões, mas também as potencialidades das fronteiras que revelam por contraste as mulheres negras Iyás docentes no compromisso de desmitificar o racismo. Em contextos diversos elas são corpos como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender.

2 LAROIÊ EXU (SALVE O MENSAGEIRO) PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: caminhos traçados pela ancestralidade

“A encruzilhada não é aqui reivindicada para negar a presença da modernidade ocidental, mas para desencadeirá-la do seu trono e desnudá-la, evidenciando o fato de que ela é tão parcial e contaminada quanto as outras formas que julga. O conceito de encruzilhada combate qualquer forma de absolutismo, seja os ditos ocidentais, como também os não ocidentais”

(Rufino, 2019, p. 18).

Neste capítulo aprofundaremos o percurso teórico-metodológico que conduz esta pesquisa. É com base neste significado da encruzilhada apontado por Rufino, na epígrafe citada acima no qual se traça caminhos para desmistificar os absolutismos regados pela metodologia eurocêntrica e se fixa em uma visão única, que estabeleceremos uma crítica como ponto de partida e de superação. Deste modo, apresentaremos como se delineia nossa pesquisa partindo do entendimento dos textos e contextos já apontados no tópico anterior deste trabalho acadêmico, onde ressaltamos as narrativas das colaboradoras, em relação aos aprendizados no chão dos terreiros como um espaço formativo para identificarmos as contribuições destes processos epistêmicos antirracistas nas práticas docentes das mulheres negras iyás, nas escolas e universidades públicas.

Ao compreender que todo aprendizado oriundo dos povos negros está regado na oralidade, no corpo, na convivência do dia a dia e nas relações com as ancestralidades, percebemos que o campo de pesquisa nos impulsiona a uma imersão, com responsabilidade para com as práticas docentes antirracistas das pessoas envolvidas, sem perder de vista o rigor e a sensibilidade da pesquisa, como salienta Xavier Torres,

a racionalidade científica fez um grande investimento na criação de um enredo que negasse essas relações, localizou em polos opostos o sujeito e o objeto, fazendo do pesquisador um manipulador de fenômenos. Investiu na negação do contexto e dos elementos não-mensuráveis da pesquisa, se pretendeu ser neutra e assim sendo, excluiu das ciências humanas a possibilidade de pensar o transitório, o mutável, o solúvel, ou seja, a possibilidade de compreender que os sujeitos produzem suas

práticas situados em um tempo e espaço que irão conferir sentidos mais ou menos observáveis, mas, sobretudo, pouco mensuráveis, pouco generalizáveis e nunca neutro (2018, p. 168).

Nesse momento, para tratar da metodologia que no contexto acadêmico versa sobre as experiências nos terreiros e a vivência com a ancestralidade, utilizaremos esses processos para alcançarmos coletivamente os objetivos ligados a uma prática educativa conduzidas para além das fronteiras já demarcadas por epistemologias colonialistas. Assim, necessitamos de abertura, de entendimento e de sabedoria para discernir os caminhos pelos quais podemos ir. Deste modo, para além das/os referenciais apresentados no contexto acadêmico, contaremos com as contribuições de Iyás e Babás, pedindo ajuda ainda à sabedoria do senhor dos caminhos, o mensageiro Exu, nas encruzilhadas, pois, de acordo com as escritas mitológicas sobre esse Orixá, Prandi ressalta:

na casa de Oxalá, Exu se distraía, vendo o velho fabricando os seres humanos. Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá, mas ali ficavam pouco, quatro dias, oito dias e nada prendiam. Traziam oferendas, viam o velho Orixá, apreciavam sua obra e partiam. Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos. Exu prestava atenção na modelagem e aprendeu como Oxalá fabricava as mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens, as mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres. Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho Orixá. Exu não perguntava. Exu observava, Exu prestava atenção, Exu aprendeu tudo (2001, p. 40).

Sobre o Orixá Exu, através das lentes do autor, somos convidadas/os a buscarmos meios já propostos por nossos antepassados negros, os quais eram dedicados ao aprender, com todo seu ser, o que hoje encontramos e buscamos como referências ancestrais, podendo servir como faróis, abrindo caminhos e nos propondo uma epistemologia metodológica que nos desvia dos métodos padronizados, eurocentrados e discriminatórios.

Vejamos que o processo metodológico da pesquisa surge dos relatos orais das Iyás entrevistadas e sobre suas vivências no chão dos terreiros e nos afazeres formativos no ilê, de onde emergem outras práticas educativas, nas quais as/os adeptas/os, são importantes pelo que são e não pelo que possam reproduzir, ou, pela possibilidade de serem usadas/os como objeto de análise na perspectiva de fortalecer o comércio científico. As mulheres negras Iyás docentes em suas distintas resistências e potencialidades fundamentadas em suas ancestralidades desmistificam a colonialidade do poder, como descreve Mignolo,

a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a colonialidade do

poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza (2005, p. 34).

A colonialidade do poder como bem descreve o estudioso nos diversos setores da sociedade tem se afirmado na sutileza dos resquícios coloniais existentes nas entranhas históricas e sociais do Brasil e do Mundo. Deste modo, observamos que as contribuições das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras a partir das experiências das docentes negras trazem a possibilidade de propor alternativas para desvendar a existência deste joio colonial, nos aspectos epistêmicos e metodológicos.

Por sua vez, a composição da referida pesquisa está vinculada à abertura dos caminhos traçados por Exu, senhor das encruzilhadas, porteiras, portões, já que todos os acontecimentos só são válidos com sua permissão. Ele é o orixá que conduz os demais e que aponta por onde devemos prosseguir. Através dos caminhos que designamos “Onam”, em Yorubá, o procedimento metodológico cosmogônico e epistêmico fundamentado na ancestralidade, nos envolve neste movimento ao propor mudanças e uma identificação, como pode ser percebido naquilo que detalha Hampaté Bâ, “toda diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser” (1983, p. 199).

Em outras palavras, podemos compreender a reflexão do autor como um apontamento metodológico, o qual nos dará suporte para perceber o potencial de conhecimentos que até então se encontram sem evidência, mas que Exu, por ser exatamente o Orixá que abre as possibilidades, quebra o silêncio imposto sobre esses saberes sobre os quais dedicaremos esta tese. Deste modo, sentimos a necessidade de buscar construir junto às mulheres de terreiros, com suas experiências, uma concepção coletiva dos processos metodológicos, onde pesquisadores/as e colaboradores/as estão convergindo em um projeto comum. Sem perder de vista as orientações de Exu, Ogun e Oxum, por serem Orixás, que demandam percursos, análises e elaboração, afirmamos também que eles são os orixás que estão desenhando os passos a serem dados para alcançarmos os objetivos pretendidos. Vejamos no quadro abaixo como ocorre este processo:

Diagrama I - Percursos Metodológicos Ancestrais¹⁴



Diagrama de autoria da Pesquisadora

O diagrama dos processos metodológicos ancestrais, visualizado acima, parte das possibilidades de construção de um percurso o qual vai se apresentando no decorrer dos estudos pós-coloniais; nos propõem uma metodologia veiculada a reconhecer as/os individuais/os, com suas devidas necessidades, como salienta Freire ao explicar que “à medida em que um método ativo ajuda o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções” (1996, p. 128).

Desta maneira, nos aproximamos das experiências, desta prática da circularidade nas contas/guias usadas nos diversos momentos, elementos das vivências das Iyás nos terreiros. Por certo, é a partir de um dos elementos que representam os praticantes das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras que são as guias¹⁵, conhecidas também como contas ou colares adornadas no pescoço das pessoas ou dos iniciados, na maioria das vezes são usadas quando o Orixá deles/as são revelados ou quando o Orixá lhes oferece de presente simbolizando a proteção.

¹⁴ Diagrama de autoria de Maria José dos Santos.

¹⁵ São confeccionadas com fios de contas artesanais e com miçangas coloridas. As cores que representam os Orixás são finalizadas com uma firma uma espécie de missanga um pouco maior, para afirmar a conta.

É importante observar que são colocadas no fio de puro algodão e lavadas com a água de folhas sagradas correspondentes a cada Orixá. Contudo, é necessário refletir numa consideração: por que trazer as guias ou contas para a reflexão dentro do processo metodológico? Bem, por serem um instrumento de identificação das pessoas pertencentes à religião, e um dos símbolos importantes no fundamento dos Candomblés e, ainda, confeccionadas pelas mulheres mais velhas, rezando e identificando as/os filhas/os e seus respectivos Orixás.

O diagrama ressalta ainda a cosmologia dos Orixás que delinea, instrumentaliza e analisa os processos da pesquisa de forma a oportunizar a coerência com o objeto deste estudo, neste Xirê epistêmico metodológico. E isto sendo feito a partir de Exu, o senhor da comunicação, dos caminhos, da descentralização, da desobediência, do amor intenso, do início e das flexibilidades. Exu é o movimento da vida, rompe com o silêncio da colonialidade e eleva o poder das diversas formas de expressões de seu povo, especialmente da oralidade como dispositivo que mantém vivo o aprendizado ancestral.

Na perspectiva de buscar os instrumentos que possam dar condições ao suporte na pesquisa, nos reportamos a Ogun, o senhor que nos prepara para a guerra, detentor tecnologia e da eficácia dos instrumentos, para que em cada passo das aproximações do campo, das colaboradoras, da elaboração dos documentos necessários tenhamos a expertise, a criatividade, o respeito, especialmente reconhecendo os dispositivos existentes, como por exemplo, a oralidade. Assim, a observação e a escuta, para além dos questionários, serão um dos elementos importantes do nosso trabalho.

Isso nos reporta à circularidade e ao movimento próprio que vai nos convidar a repensar os outros instrumentos do nosso processo preparatório à pesquisa, baseada no significado dos fios de contas e ao mesmo tempo observando a proposta a qual vai se configurando neste movimento circular, de acordo com a apreciação do diagrama abaixo:

Diagrama II: Ogun Xirê Instrumental metodológico

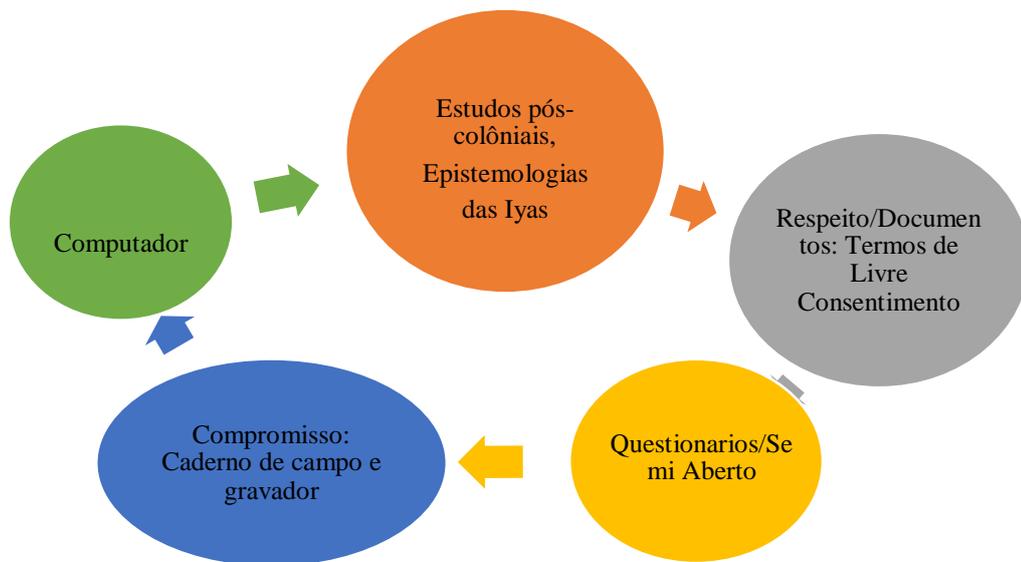


Diagrama de Autoria da Pesquisadora

Os movimentos do diagrama acima nos ajudam a perceber as ferramentas por ora apresentadas, estas são necessárias para que possamos compreender o papel do ser pesquisadora/or, numa perspectiva dos estudos pós-coloniais/decoloniais, que se fundamentam nesta pesquisa, juntamente com as contribuições de Iyalorixás e Babás, tendo em vista que seus saberes são fonte de conhecimentos outros em todo o percurso deste estudo. A pretensão é fazermos perceber que na proposta de uma teoria - metodológica decolonial – não há espaço para o entendimento da categoria de Sujeito como: sem nome, neutro ou subordinado, e nem para o entendimento de Objeto, mercadoria, como algo a ser manipulado ou materializado. Neste sentido, a pesquisadora Denise Torres propõe outros rumos de caminho ao salientar: “nessa direção, evidenciamos que esta pesquisa se esforçou em desobedecer epistemologicamente aos preceitos da racionalidade e da mecânica cartesiana da produção do conhecimento quanto neutro e único” (2018, p. 168). A estudiosa nos inspira a efetivar a descolonização de nossas formas de fazer e ser pesquisadores.

Assim, registrar os relatos, as observações e não perdermos de vista o foco de nossas buscas científicas, ao mesmo tempo em que procuramos distanciarmos dos riscos impostos pelos vícios dos processos formativos, ainda extremamente ligados ao fazer das pesquisas acadêmicas, ao uso dos instrumentos para obtenção de dados, os quais buscam elaborar produtos que respondem as inspirações da colonialidade, e em sua sutileza reproduzem nas/os

estudantes negros e negras, as amarras do racismo institucional como bem descreve Grada Kilomba:

como a acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: “Você tem uma perspectiva demasiada subjetiva”, muito pessoal”; muito emocional”, “muito específica”; “Esses são fatos objetivos? ”. Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos (2019, p. 51).

A experiência de Kilomba não se distancia das nossas realidades enquanto pesquisadoras negras. Portanto, acreditando nas possíveis mudanças que tem como base os estudos e as análises do projeto de descolonização nas diversas esferas: Poder, Saber, Ser e Natureza, pretendemos fazer dos instrumentos desta pesquisa, elementos emergidos de uma epistemologia de fato comprometida com as mudanças nas políticas públicas, educacionais, onde o conhecimento é parte das realidades e não são únicos; e a nossa subjetividade é aceita como diversa e coletiva, se tornando, natureza-corpo-ancestralidade. Nesta perspectiva, voltadas para uma educação que reconhece saberes outros e que em suas ferramentas de pesquisas, serão confeccionadas por Ogun e polidas nas justiças de Xangô.

Figuras III e IV:



Ogunhê! ou Ògún ié!



Kawó-Kabiesilé ou Caô Cabiecilê¹⁶

Deste modo, esta pesquisa nos convida a dar mais um passo em direção a desestabilizar o rigor científico dos sistemas viciados das academias, especialmente no

¹⁶ Imagens extraídas: Google Imagens. 16 de maio de 2023.

processo de descolonização das práticas docentes e de pesquisa, em contextos outros. Para tanto, não desmerecendo os diversos entendimentos de metodologias, embora excludentes, e que foram até então as únicas possibilidades no contexto acadêmico de se compreender pesquisa, tendo por base a imposição da colonialidade do poder e do saber, induzindo a uma ciência única, padronizada e branca, como reafirma Kilomba ao explicar que,

devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa “diferença”, no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido (2012, p. 54).

A observação de Kilomba demonstra como o processo de descolonização dos saberes podem ser desafiadores tendo em vista que ainda estamos entranhadas/os nos modelos metodológicos eurocêntricos. Nossa proposta neste estudo é buscar junto às mulheres negras de terreiro, especificamente em suas práticas docentes, outras maneiras de atuar na superação do racismo institucional.

E para exercitarmos/iniciarmos esse estudo, pretendemos ser uma sugestão, fazer o novo acontecer, perpassando os fundamentos de Oxum e seus mistérios profundos, a Orixá senhora dos fundamentos dos candomblés. Neste percurso metodológico, a cosmologia deste Orixá nos proporciona como estudiosos, uma releitura cautelosa das nossas referências, das teorias, dos conceitos e contextos, sem perder de vista o objeto da pesquisa. Propõe ainda, trazer o crivo de um conhecimento surgido de maneira metafísica das margens da colonialidade, saberes que foram constituídos no “silêncio” das águas de suas transparências rasas e confundível aos olhos do opressor, um saber regado nos desafios, na coletividade e na fé. A sábia bruxa mulher que guarda os segredos dos fundamentos dos candomblés é quem nos ajudará no processo de análise de conteúdo e com as contribuições de algumas autoras/es, para que tragamos os fatos, relatos e a transparência desse caminho de estudo, fazendo o contraponto em um movimento circular:

Diagrama III – Oxum: Fundamento metodológico

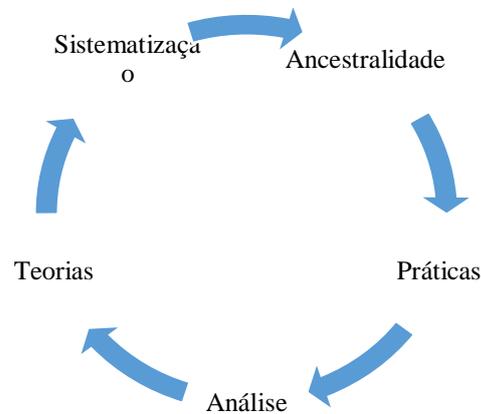


Diagrama de autoria da Pesquisadora

Assim, já nos faz perceber que tudo está interligado em um Xirê decolonial, pois, subentendemos que os conhecimentos, as sabedorias ancestrais, são os elementos regentes em todo o processo formativo aqui proposto, aprendidos nas práticas vivenciadas com os Orixás no chão do terreiro, na coletividade e apoiados numa educação antirracista. As análises são as condições dadas a partir dos estudos de textos, tendo como suporte os relatos e observações das práticas docentes das Iyás nas instituições de ensino, das teorias e dos fundamentos de Oxum, que propõe desmistificar, com base nos estudos da decolonialidade, do ser e da natureza, o possível surgimento de outras epistemologias. A sistematização em um processo contínuo, como explica a simbologia das contas, ainda que contenha a firma para prendê-la, ela chegará a ser readaptada e entregue para outras e outras/os filhas/os de santos que virão. Nesta visão, o que chamaremos de contribuições científicas, estão na correlação desenhada presente no diagrama acima, implicando uma contribuição para intensificar novas críticas, como expressa Nilma Gomes, ao dizer:

o reconhecimento a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e os conhecimentos. Essa descolonização tem que ser acompanhada por uma ruptura epistêmica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na gestão da educação, da saúde e da justiça; ou seja, a descolonização para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo de produção do conhecimento, como também as estruturas sociais do poder (2020, p. 225s).

Observemos que o processo metodológico de nossa pesquisa apresenta-se como um desafio, pois, o repensar nosso ser pesquisadoras/os formandas/os em um contexto científico ainda eurocêntrico, machista e excludente, embora tenha avançado no que se refere à formação de professores e pesquisadores, traz ainda um viés formativo a nos distanciar colocar como pesquisadores/as, pessoas neutras (quando nos é proposto o distanciamento do nosso objeto), reproduzindo de certo modo, um processo de aprendizagem que nos fragmenta enquanto pesquisadores, como alude Jara,

como concepção educativa não possui um corpo categorial sistematizado em todos os seus extremos (em toda sua extensão ou suficientemente sistematizado), todavia podemos afirmar que aponta para a construção de novos paradigmas educacional, que confronta o modelo de educação autoritária, reprodutora, predominantemente, escolarizada e que dissocia a teoria da prática (2020, p. 24).

O autor ressalta a relação intrínseca da teoria e prática, no paradigma educacional bem como no seu processo de sistematização, no entanto, nesta pesquisa, sugerimos as bases teóricas e metodológicas dos estudos pós-coloniais, numa perspectiva do giro decolonial, por encontrarmos em seus conteúdos e contribuições os aspectos de identificação de novos e possíveis caminhos epistêmicos, como reafirma Quijano: “O caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento descolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas ‘almas’ e que revelam ao seu modo de pensar e de saber” (2008, p. 323).

Eis que visualizamos nos estudos Pós-coloniais estes suportes necessários para que possamos considerar as vivências das mulheres de terreiros, o respeito às diversidades e as diferentes realidades, bem como uma abertura às culturas populares, afro-brasileira e que propõem a gerência de novos conhecimentos.

Observar-se-á que no decorrer dos estudos e de todo o percurso, o qual vem se delineando aqui nos colocaremos em um contexto que requer bastante atenção e, de certo modo, nos convida para um deslocamento do nosso processo de entendimentos metodológicos voltados não apenas para uma constatação, conclusão, produtos finalizados, ou até mesmo uma certificação de um curso, mas, que venha considerar outros conhecimentos e comprometimentos. E mesmo que em seu processo formativo no campo da pesquisa ainda percebemos a presença de propostas fundamentadas em padrões coloniais, que não inclui a realidade e as necessidades de povos especificamente subalternizados em seus coletivos, apresentado uma proposta metodológica outra, como dialoga o professor Raúl,

colocarse en el lugar de metodologías en general, y metodologías emergentes de investigación en particular, significa hablar de propuestas que han acompañado las prácticas de rebeldía político-cultural que se han desarrollado en América Latina a través de procesos de comunicación popular, teología de la liberación, filosofía, psicología social, teatro del oprimido, investigación-acción-participante, educación popular, educación propia e intercultural, decolonialidades, así como de los diferentes grupos sociales que han construido una actoría desde sus empoderamientos: afros, indígenas, mujeres, jóvenes, maestras y maestros, grupos Lgbti, grupos en condición de discapacidad y muchas otras, que les ha permitido constituirse como corrientes del pensamiento, y realizar un ejercicio reflexivo sobre sus prácticas para dar cuenta de los supuestos cosmogónicos, epistémicos y políticos que los fundamentan y les dan vida propia en los territorios a lo largo y ancho de nuestra realidad (2022, p. 16).

Isto é, sem perder de vista a importância das metodologias apreendidas em nossa formação científica, enquanto pesquisadoras/es ao longo da evolução das ciências, vê-se o quanto essa realidade foi influenciada pelo conhecimento racionalizado, antropocêntrico, patriarcal e universalizado. Contudo, tais questões e direcionamentos foram importantes para corresponder às demandas dos objetivos coloniais, e embora dentro deste sistema opressor, foi-se criando uma necessidade que esta metodologia não consegue abarcar, por não traçar possibilidades que deem o suporte necessário para o objeto desta pesquisa, e outras que virão a partir dessa revolução, compreendendo que as práticas docentes de mulheres de terreiros tem como foco os estudos pós-coloniais ancorados nas epistemologias do Sul, o que requer um auto desafio ao analisarmos as diversas metodologias existentes que até então trazem em suas fundamentações os resquícios dos entendimentos de metodologias coloniais. Deste modo, nossa proposta metodológica faz outro percurso como explica Raúl:

este ejercicio ha permitido mostrar cómo esa infinidad de prácticas, muchas de ellas nacidas con un soporte propio, al intentar explicarlas se constituían en un diálogo de saberes con otros conocimientos, y lo hacían desde una identidad específica, desde sus referentes contextuales y culturales, lo cual abría un amplio espacio para profundizar en la manera cómo en esas explicaciones estaban presentes miradas del mundo que daban cuenta de otras cosmogonías, otras epistemologías, diferentes y diferenciadas de aquellas por las cuales corrían los circuitos académicos de una institucionalidad social, cultural y educativa de corte euronorteamericano, aun en sus versiones críticas (2022, p. 16).

As análises do filósofo citado acima, corroboram para o que ao longo dos nossos estudos vem sendo delineado. Conferimos ainda o quanto percebemos que os processos vão acontecendo nesta relação pesquisador e colaboradores e vice e versa, ali onde tudo está acontecendo. Isso vai reafirmar a importância de estarmos ancorados nas/os Estudiosas/os das epistemologias do Sul, por reconhecer as contribuições das práticas docentes de mulheres negras de terreiros em suas vivências coletivas.

De fato, esta pesquisa considera as diversas vozes, vivências e saberes ancestrais das mulheres negras de terreiros, cujas lutas, resistências e fé, as impulsionam a denunciar em suas práticas docentes antirracistas e as condições que lhes foram impostas forçaram a viver a mercê das políticas públicas e da desvalorização de seus saberes, além de sua existência enquanto agentes contribuintes, detentoras de memórias que quando desmistificadas podem ser transformadas, como descreve Quijano:

o imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (2008, p. 37-38).

É neste contexto que os estudos do Sul, especificamente os estudos pós-coloniais, fazem um processo outro, ao buscar identificar na sociedade o joio da modernidade/colonialidade. A partir de um olhar para dentro, resgatando os saberes existentes nos povos tradicionais, suas histórias, modos de viverem em sociedade, suas culturas e religiões, a urgência de identificá-los como protagonistas também é elucidada como descreve Arroyo:

são eles, os novos/ velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponês, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche.... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reformas agrárias, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade (2012, p. 26).

Este reconhecimento fundamentado no cotidiano das colaboradoras dos nossos estudos, ou seja, em suas vivências, desmistificam a engenharia do sistema colonial a qual persiste em impor seus estudos eurocentrados; porém, a pedagogia decolonial proposta por pesquisadoras/es negras/os brasileiras/os que identificam novas possibilidades de uma maior aproximação com o nosso objeto de pesquisa e por encontrar nas/os referidas ideias possíveis contribuições de autoras e autores oriundos dos movimentos populares, dos movimentos sociais e das vivências em instituições públicas de ensino, podemos perceber outras metodologias de pesquisa conforme Raul referência,

em esa perspectiva, fueron emergiendo otras explicaciones del mundo y sus sentidos, em muchas ocasiones con nuevos lenguajes que también daban cuenta de cómo la singularidade de los actores incidía y mostraba un impacto específico em el

tipo de práctica que se realizaba, el cual, em el ejercicio investigador, era posible de observar el tipo de saberes y conocimientos que se producían desde esa singularidad dada por la edad, la etnia, el género, las opciones sexuales, la classe, las discapacidades, etc (2022, p. 19).

Este processo de investigação emerge de marcos conceituais fundamentados nas diferenças e na diversidade dos sujeitos da pesquisa reportando-nos à necessidade de cuidados metodológicos, no âmbito das necessidades micro vivenciais cotidianas nos terreiros, e no âmbito macro das políticas públicas voltadas às populações vistas como subalternizadas e que buscam junto às demandas históricas, sociais, econômicas, culturais e religiosas, possibilidades de trazer para a agenda das políticas educacionais e científicas os saberes invisibilizados e silenciados ao centro das produções teóricas e metodológicas, onde as/os autoras/es, são os que desde sempre tem sido os objetos estudados e descartados, como se servissem apenas para corresponder às necessidades de um produto mercantilizado e com a finalidade de ser vendido para o mercado científico de forma deturpada. Isso para um público específico enquanto detentores do poder econômico e fortalecendo o poder colonial a partir de um sistema capitalista, racista, patriarcal e hegemônico como expressa Reis:

no questionamento da colonialidade do saber e do paradigma mono-epistêmico como formas de dominação, as lentes decoloniais ajustam o foco para a diversidade de matrizes epistêmicas, para além dos marcos dicotomizantes do pensamento hegemônico. Essas lentes não reforçam a ruptura ontológica que despreza o corpo, território no qual se inscrevem e se produzem as narrativas múltiplas de resistência e de (re)existência forjadas na luta antirracista, antissexista e decolonial. Por outro lado, o questionamento do dualismo no qual a perspectiva eurocêntrica está apoiada, com a dissociação entre corpo e razão, sujeito e objeto, natureza e sociedade, sublinha a unilateralidade reducionista dessa visão e de categorias explicativas normativas, naturalizadas como se fossem universais e estáticas (2020, p. 8-9).

Assim, entendemos que é importante considerar a realidade das mulheres negras de tradição africana, afro-brasileiras dos terreiros, que seus corpos são coletivos, e suas vivências movimentam a Gira¹⁷ com expressões diversas. Portanto, as narrativas orais e corporais de suas trajetórias, as formações nas vivências nos terreiros de candomblés e as bases teóricas dos estudos pós-coloniais, como mencionados anteriormente no eixo da decolonialidade são partes dos recursos para o percurso teórico metodológico da pesquisa em questão, pois permitem ressignificar as tradições culturais, religiosas e reconhecer as subjetividades, negadas e silenciadas nos processos coloniais, especificamente, das mulheres negras de

¹⁷ Gira, temos utilizado na Umbanda para se referir ao movimento circular, a roda das diversas entidades presentes.

comunidades de axé que lutam e fazem da oralidade fonte de resistência, manutenção e repasse de seu aprendizado e sua história, em respeito às tradições africana e afro-brasileiras, portanto, os relatos orais serão um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa como orientam, Delgado; Bá (2010).

A metodologia da Ancestralidade é algo que está sendo gestado, tanto na observação quanto na formulação junto às colaboradoras. Isto implica a utilização de procedimentos e instrumentos articulados numa conjuntura ambígua de um lado, as quais encontram paradigmas dominantes do outro. De outra maneira, vivenciamos as novas alternativas epistêmicas que promovem experiências exitosas. Assim, os caminhos teóricos e metodológicos incluem as especificidades no trato com as práticas docentes de mulheres negras Iyás. Com o intuito de estabelecer laços durante a pesquisa, inicialmente utilizaremos termos de livre consentimento, observação participante, entrevistas gravadas com as mulheres, questões semiabertas elaboradas com a contribuição das participantes para favorecer seu protagonismo em todo o processo da pesquisa e facilitar o alcance dos nossos objetivos e nos aproximar de outros caminhos a partir da ancestralidade, indo em direção àquilo que explica Reis,

a alternativa epistêmica que emerge com o pensamento decolonial não está dissociada das práticas e das lutas concretas de sujeitos corpo-politicamente situados. As encruzilhadas abertas por esse pensamento apontam para rotas alternativas à racionalidade moderna/colonial/patriarcal (2020, p. 14).

Acreditamos que estamos descobrindo outros entendimentos de instrumentalização do fazer pesquisa por estarmos diante de uma realidade epistêmica, calcada ao longo da história e dos estudos rejeitados e descartados. Com isso, não queremos reciclar, mas trazer para o contexto científico, novas possibilidades de se fazer pesquisa reconhecendo as/os sujeitas/os com todo o seu potencial. Assim, a metodologia da ancestralidade ancorada nos estudos pós-coloniais no eixo da decolonialidade, traz as realidades do Poder, Ser, Saber e da Natureza, e por meio disto, se pode permitir visibilizar, através dos relatos, das vivências com os Orixás nos terreiros e nas observações de suas práticas docentes antirracistas, como esses saberes são vivenciadas nesses espaços, bem como sobre as formas para uma atuação diferenciada nas práticas educativas nas escolas e universidades públicas.

No entanto, entendemos que esta proposta metodológica requer ainda um tipo de processo o qual denominaremos de circular, sem verticalidade ou horizontalidade, mas, na forma de um processo cíclico e de movimentos diversos, como bem tratamos no Xirê, onde

acontece a roda e todas e todos estão nela, corpos dançantes que se olham e se veem, como se refletidos nos espelhos de Oxum, em um movimento envolvente, e ainda assim diferentes, os quais se encontram e se respeitam em suas sintonias, sejam estas morais ou éticas. Assim, notifica Collins, “Metodologia refere-se aos princípios amplos de como conduzir uma pesquisa e como aplicar os paradigmas interpretativos” (2020, p. 141). Para além disso há um círculo mutante e regado nos aprendizados ancestrais, e os aspectos educacionais trazem elementos que justificam isso, tais como:

- O Elemento Pedagógico, que é o encontro de autoras/es e a descoberta das potencialidades, de conhecimentos herdados de seus antepassados e que geram outros conhecimentos, ao repassar para outras gerações, e que gera em um movimento como o das ondas de Iemanjá de dentro para fora e de fora para dentro, a criação de um percurso em perspectiva feminista, que Collins dirá ser relevante, pois: “a relevância da epistemologia feminista negras pode residir em sua capacidade de enriquecer nossa compreensão de como os grupos subordinados criam o conhecimento que fomenta tanto seu entendimento quanto a justiça social” (2020, p. 165).
- O Elemento Ético, que diz respeito aos valores e princípios vivenciados e refletidos enquanto prática moral e cotidiana, é proposto como um percurso no fazer ético das/os pesquisadoras/os num processo de auto escuta: a do seu eu, para se situar, realizar e diferenciar, o que de fato pode ser potencializado enquanto caminho, à semelhança do que aponta as observações de Raúl:

el camino recorrido hasta nuestros días en los procesos de estas investigaciones de la práctica generada por variadas propuestas metodológicas, nos permite encontrar elementos iniciales que, a la vez que marcan diferencias con los entendimientos de la ciencia clásica, nos proveen de una reflexión y unos ejes articuladores para pensar también lo propio que comienza a constituirse en las diferentes investigaciones que toman la practica como lugar epistémico para construir realidad (2022, p. 62).

- O Elemento Sociológico, tendo em vista que os impactos na convivência do grupo com a sociedade propõem às mudanças que podem gerar uma transformação, pois há intervenções constantes, como relata Nilma Gomes,

se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando este mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujos as vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que

lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado (2020, p. 225).

Essas são partes importantes das características do aprendizado presente nos terreiros enquanto território formativo, ético e social; e são também atributos que no cotidiano das casas de axé, podem ser aprendidos nas relações coletivas e nos resgates das experiências das/os mais velhas/os. E sem perder de vista o axé da ancestralidade que forma suas filhas e filhos para serem agentes de transformações. Assim, para considerar esses procedimentos epistêmicos a partir de uma metodologia desobediente e comprometida com os possíveis passos a serem dados nos contextos das pesquisas que trazem o foco da decolonialidade, apresentaremos em detalhes o percurso escolhido.

2.1 IWÀPÈLÈ (CAMINHO DA SUAVIDADE): detalhamento do percurso

É importante frisar que nossa pretensão enquanto pesquisadora não é rejeitar os modelos de procedimentos de pesquisas existentes, mas, sim, reconhece-las. Estas foram importantes em um determinado contexto histórico no qual, serviu como instrumento de exclusão e negação para boa parte dos povos Indígenas e Negros, e hoje não corresponde à realidade posta, todavia ainda sugere caminhos do fazer científico, que, sendo atualizado e contextualizado às novas demandas, remete aos impactos de transformação no de ser e do fazer a pesquisa, tendo em vista que por transitarmos na senda da possibilidade teórico-metodológica decolonial, podemos ser epistemicamente desobedientes.

O problema de nossa pesquisa é compreender as práticas docentes antirracistas das mulheres negra Iyás e entender como suas vivências nos terreiros contribuem para a educação das relações étnicas e raciais nas instituições, escolas e universidades, a partir das transparências das lentes de Oxum, visibilizadas nos relatos das experiências das Iyás. Desta maneira, o tema se tange na investigação atenta e nas ocorrências dos seus processos formativos nos terreiros, considerando suas vivências e como estas influenciam em suas práticas docentes antirracistas. Para tanto, nos aproximamos inicialmente dos estudos pós-coloniais, e de outras/os autoras/es, os quais, corroboram no entendimento de um percurso teórico-metodológico que emerge de necessidades distintas e diversas, que buscam romper com os paradigmas coloniais infiltrados nos modelos metodológicos ainda existentes em nossos sistemas de ensino.

Assim, contamos com a perspectiva da pesquisa etnográfica a partir da convicção de Marli André, ao expressar que “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (1998), deste modo, o procedimento de nossa pesquisa se caracteriza pela forma humanizada com a qual encaramos as relações entre pesquisadores e contribuintes, implicadas no contexto da sala de aula das escolas e das universidades onde as mulheres negras Iyás estão desenvolvendo suas práticas docentes antirracistas, apreendida em vivências nos terreiros. Nossa aproximação é com o intuito de compreender as seguintes questões: como esse pertencimento aos terreiros faz a diferença nas práticas docentes antirracistas das Iyás nas escolas e universidades? Que significado essas mulheres dão à dimensão das vivências no terreiro?

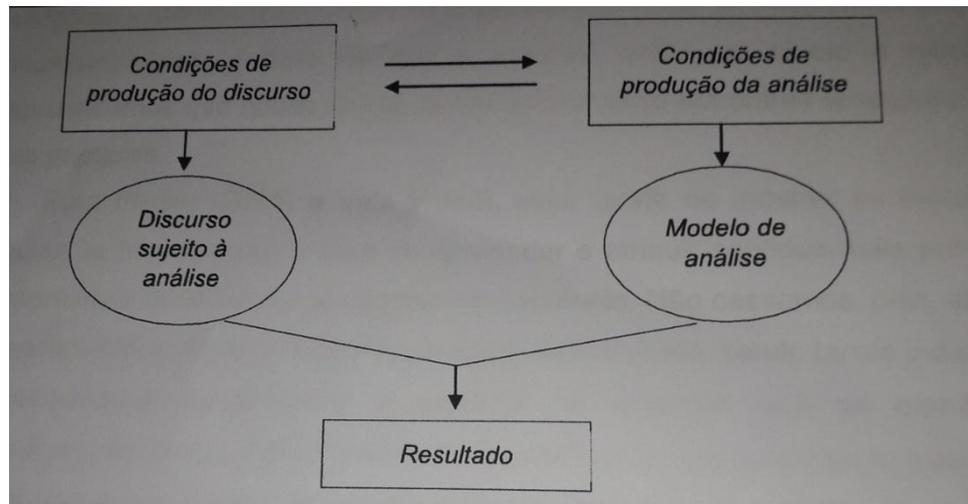
Observamos que para nos aproximar de uma possível resposta precisamos mergulhar no chão dos terreiros percebendo este como o espaço formativo. No entanto, nossos focos são as práticas docentes antirracistas nas instituições públicas, pois são suas experiências vividas no ilê que irão proporcionar prováveis retornos daquilo proposto a se responder nesta tese.

Assim, buscamos nas abordagens dos estudos pós-coloniais como, por exemplo, Delgado aponta quando reflete sobre a história de vida dentro dessas circunstâncias, explicando que ela “constitui-se por depoimentos aprofundados e, normalmente, mais prolongados, orientados por roteiros abertos, semiestruturados ou estruturados, que objetiva reconstituir, através do diálogo do entrevistador com o entrevistado” (2010, p. 21). Em relação ao processo de análises, utilizaremos as técnicas de análise de conteúdo em Laurence Bardin (2021) e Valla (1990). A respeito desses procedimentos técnicos da análise do conteúdo Valla detalha que:

a finalidade da análise de conteúdo será, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. [...] Trata-se da desmontagem de um discurso através de um processo de localização resultado de uma relação de significação-atribuição de traços de significação resultado de uma relação dinâmica entre as condições do discurso a analisar e as condições de produção da análise (1990, 104).

Deste modo, os estudos realizados por Valla orientam-nos de acordo com a proposta de uma análise prudente e responsável interligada as possibilidades no sentido de perceber as condições das narrativas, favoreça a organização das análises e vice-versa, como destaca o autor na figura abaixo:

Figura V – Possibilidades de análises e produção de uma mensagem



Reprodução do texto: Valla (1990).

Observamos que Valla apresenta possibilidades de análises numa contextualização em onde tudo se entrecruza, como na cosmologia de Exu, porém, requer do pesquisador bastante atenção e nitidez ao observar os dados, pois, o autor nos propõe desenhar ainda a materialização das narrativas das mulheres negras e as localizar em seus territórios, em uma rede complexa correlacionada. Neste sentido, a/o pesquisadora/or vai elaborar modelos de estudos incrementados com as referidas articulações descreve Torres (2018).

Tendo em vista a proposta deste projeto, a qual não investiga as nações dos candomblés, faremos um trabalho independente delas. Tendo como estrutura o Ketu/Nagô, tipologia candomblecista predominante no Recife e base do surgimento das primeiras casas vindas para o Brasil, especialmente em Salvador, destacando o exemplo do Ilê Asé Iyá Nassô Oká, conhecido como Casa Branca, o primeiro terreiro estruturado e liderado por mulheres, senhoras que desafiaram a supremacia do poder colonial e masculino.

Sendo assim, buscaremos nos aproximar dos terreiros e tentar compreender quais práticas diferenciadas são essas e em que medida elas se distinguem das outras práticas docentes. Que formações essas mulheres recebem nos terreiros, quais conhecimentos interferem em sua atuação nas práticas antirracistas? Como se dá essa relação com a ancestralidade e como ocorrem os processos das relações educativas antirracistas?

Deste modo, tentaremos responder as questões acima propostas as quais são articuladas com o objeto e, para adentrar neste xirê metodológico tendo à frente das demandas

surgidas a energia de Exu, abrindo as possibilidades, identificamos, com base nas observações de Alda Judith Alves (1991) e Michele Guerreiro Ferreira (2018) uma compreensão de que a pesquisa não surge de um momento único, como já refletimos no início deste estudo, mas da justaposição dos momentos em encadeamento. Destarte, nos aproximamos dos três estágios de nossa pesquisa, porém, trazendo as representações do xirê e das Iyás por mostrarem em seus enredos as devidas características metodológicas propostas pelas autoras. Vejamos:

- A) Xirê das Ìyàmì¹⁸, período exploratório;
- B) Xirê das Iyalorixás, investigação focalizadas;
- C) Xirê das Iyabás, análise final e elaboração.

Deste modo, na primeira etapa: Xirê das Íyàmì, período das demandas exploratórias da pesquisa contamos com esta visão ampla da sabedoria da grande Mãe Ìyàmì, compreendendo-a como: levantamentos e estudos das literaturas que se aproximam da proposta a ser elaborada, para fundamentar o contexto, o arrolamento de um mapa conceitual para observar as produções em torno do objeto proposto (apresentado na segunda seção deste trabalho). Um item importante nesta etapa são as revisitações das bibliografias pós-coloniais/decoloniais como fontes de estudo, em questão, foram delineando este campo de pesquisa, assim como as narrativas de Iyás e Babás¹⁹ que são referências, nesta produção de tese. Porém, é importante ressaltar neste contexto a aprovação de um projeto de Pesquisa no Edital da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco-FACEPE, EDITAL Nº 29/2021, Estudos Étnico-Raciais Solano Trindade, o qual proporcionou o desempenho desta pesquisa, favorecendo-nos com uma bolsa de estudo e alguns materiais tecnológicos. Assim, aprimoramos a nossa pesquisa e focamos no campo de pesquisa.

Na segunda: Xirê das Iyalorixás, investigações focalizadas; a definição do campo foi se configurando no decorrer das reflexões, estudos, vivências e necessidades já postas nos capítulos antecedentes, e portanto, o nosso campo de pesquisa é a região metropolitana do Recife, tendo a ênfase em duas Escolas e duas Universidades Públicas. Estes departamentos

¹⁸ Segundo Fernando D'Osogiyan é “uma das mais importantes e perigosas Divindades do Candomblé, a grande mãe ancestral Ìyàmì. Essas grandes senhoras são, sem dúvidas, o maior símbolo do poder feminino da cultura yorùbá” (2014, p. 1).

¹⁹ As Iyá e Babás ora citados são referências teóricas, porém não farão parte das demais co-autoras a serem pesquisadas.

acadêmicos, atuam no ensino fundamental e estão localizados, por sua vez, uma em Recife e a outra em Paulista, respectivamente. No que se refere às Universidades, ambas estão nos bairros da referida capital.

Porém, as definições das colaboradoras ocorrem a partir dos levantamentos dos terreiros, tendo como base a pesquisa *Mapeando o Axé*, realizada em 2010. A *Pesquisa Socioeconômica e Cultural das Comunidades Tradicionais de Terreiros*, nos registros *Rede de Mulheres Negras de Pernambuco e Redes de Terreiros*. Para conceder maior precisão do nosso estudo, levantamos alguns critérios, tais como: serem participantes ativas e comprometidas no Ilê, ser Iyá (Iyalorixá, Equedy (suspensa), Ebomy, Iyawô), serem docentes em instituições públicas comprometidas com a educação para as relações étnico raciais, ter engajamento social e político, em prol da educação antirracista.

Em suma, fomos nos aproximando do campo de pesquisa, inicialmente virtual, através do levantamento dos espaços existentes na região metropolitana de Recife, obtendo os resultados preliminares a partir dos terreiros cadastrados na Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos de Comunidades Tradicionais de Terreiros.²⁰ Desta forma, o número total foi de 1.261 casas tradicionais, com base na numeração dos terreiros pesquisamos os quantitativos de Casas lideradas por mulheres, chegando aos seguintes resultados preliminares:

Diagrama IV – Comunidades Tradicionais

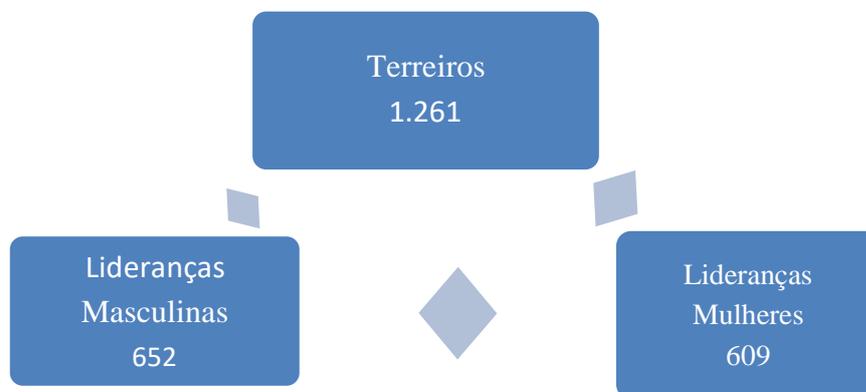


Diagrama de autoria da Pesquisadora

²⁰ Pesquisa desenvolvida: Alimento: Direito Sagrado, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília-2010

Os resultados listados acima são procedentes de um mapeamento realizado em 2010, cujos resultados de análises de gênero são oriundos dos nossos estudos ao longo do segundo semestre de 2022 (Pesquisa FACEPE). Nos chama a atenção nos dados acima demonstrados, o número elevado de homens na liderança dos terreiros, tanto em Recife, quanto na Região Metropolitana, dados que serão aprofundados nas pesquisas que estão sendo realizadas. Ainda neste contexto, diagnosticamos a presença de três casas de axé, entre as mais antigas em ano de fundação, onde consta a presença de duas Iyás que são professoras na Universidade Federal – UFPE e que são integrantes da Rede de Mulheres Negras e Terreiros.

Ampliamos nossa pesquisa, focando na região metropolitana, nas pesquisas que identificaram na Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, mais duas ou três professoras negras que são vinculadas às escolas públicas de ensino fundamental e à universidade. Observa-se também uma notável informação: por serem Terreiros mais novos, estes não fazem parte do mapeamento acima citado. No mesmo espectro, se denota que são poucas as mulheres negras Iyás que são professoras, de acordo com o mapeamento de 2010, vejamos no diagrama V:

Diagrama V – Realidade Negra nos Ilês

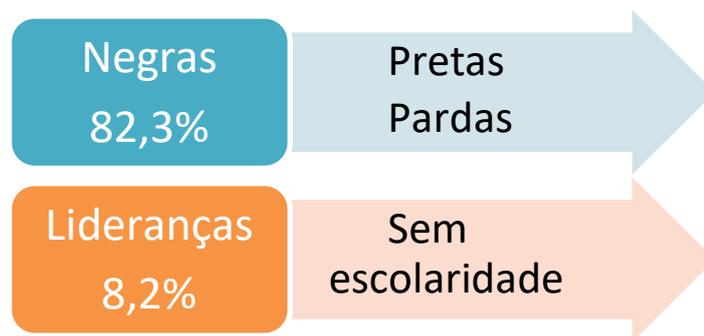


Diagrama de autoria da Pesquisadora

Diante do que foi posto acima no diagrama em que percebemos, as mulheres negras são lideranças menos escolarizadas e baseando-nos no levantamento dos terreiros, a população de religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, ainda são em sua maioria os desassistidos pelas políticas públicas, especialmente na área da educação, como bem reafirmam os dados colhidos e apresentados no mesmo esquema.

É acrescentado a isso a identificação das docentes negras, para além dos levantamentos, e solicitamos das universidades, especialmente nos departamentos de

educação, o quantitativo de professoras negras. A UFRPE nos enviou um retorno diagnosticando três educadoras negras, que a partir de nossa solicitação foi lançado um diagnóstico e criado um portal com os dados das/os funcionários constando os itens etnia e cor, em um formato geral. Contudo, as professoras colaboradoras fazem parte do quadro das universidades.

Em vista disso, ampliamos nossas buscas com base nos resultados obtidos a partir do edital Solano Trindade (FACEPE) mencionado anteriormente. Ao focarmos em Recife a partir dos levantamentos de dados em parceria com a Gerência de Igualdade Racial de Recife, Rede de Mulheres Negras de Pernambuco, Rede de terreiros, que são os novos dados das casas de terreiros de Recife atualizados com base nas pesquisas dos 94 bairros das RPAS - Região Política Administrativa, ressalte-se o que aparece no diagrama abaixo:

Diagrama VI: Xirê Local

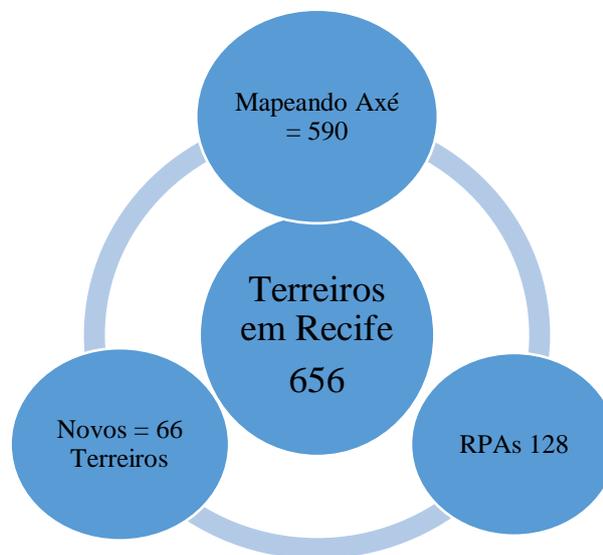


Diagrama: autoria da pesquisadora

O diagrama acima é o diagnóstico do cruzamento dos números de terreiros existentes no mapeando axé (590 casas) pertencentes a cidade do Recife. Os 128 terreiros confirmados nos dados da Gerência de Igualdade Racial e extraído as 66 casas que não constam no mapeando axé, por serem fundadas após o período da pesquisa ou por não terem sido cadastros nos estudos de 2010. Assim, juntamos $590 + 66$ e obtemos o total de 656 Casas de Axés/Terreiros em Recife, e a liderança destas estão distribuídas da seguinte forma:

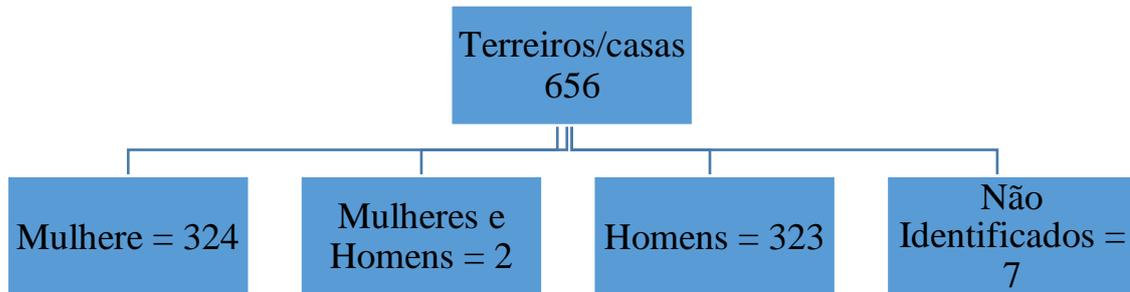
Diagrama VII: Xirê dos Ilês

Diagrama: autoria da pesquisadora

Deste modo é importante dizer que os dados acima foram analisados tendo como base os dados da Gerência de Igualdade Racial do Recife, o qual nos disponibilizou uma lista de cadastro de 128 terreiros, distribuídos na Região Política Administrativas – RPAs, que insere os 94 bairros de Recife, da Rede de Mulheres Negra de Pernambuco e de Terreiros, para diagnosticar a existência das casas e de mulheres negras lideranças.

A partir deste processo epistêmico metodológico, nossa pesquisa se aproxima de cinco mulheres negras Iyás dos terreiros situados nas áreas metropolitanas de Recife, são Mulheres Negras que se reconhecem como negras, pertencentes aos candomblés, comprometidas com as demandas e conquistas de suas casas, professoras de escolas públicas e universidades. Isto pode ser observado no diagrama abaixo:

Diagrama VIII – Professoras de escolas públicas e universidades

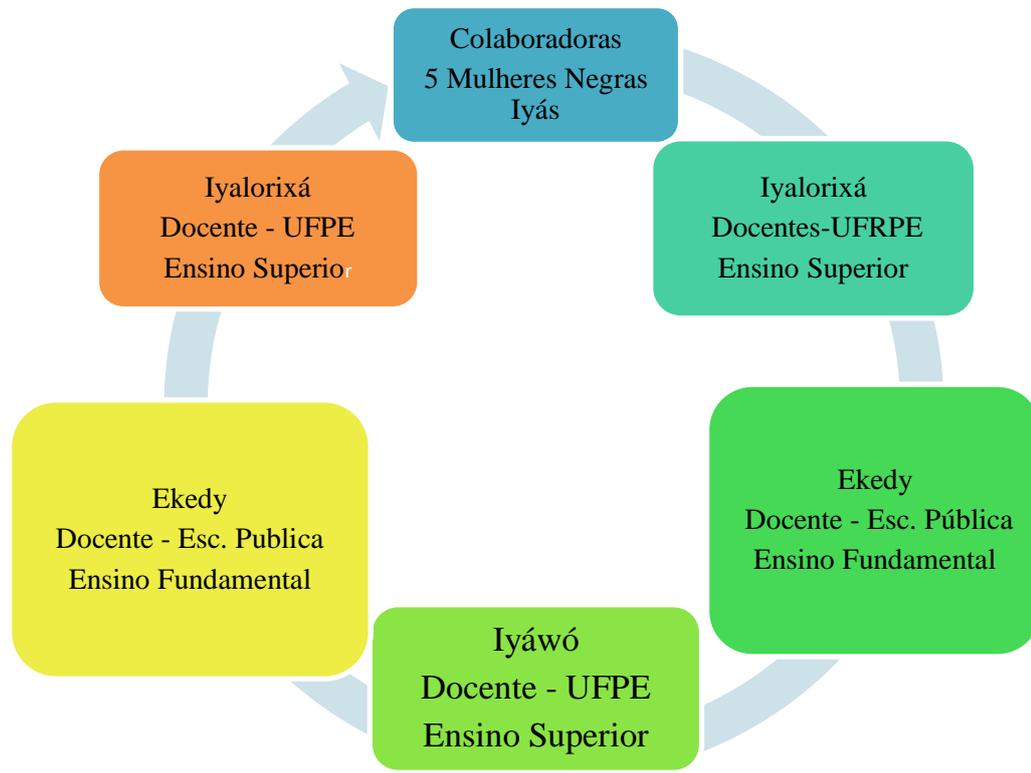


Diagrama de autoria da Pesquisadora

No diagrama disponibilizado, se percebe, além dos levantamentos, o processo de adesão à pesquisa, e após a identificação, o próximo passo foi o de partir para os diálogos com as colaboradoras que logo se colocaram à disposição do referido estudo. São duas docentes de escolas públicas, e três universitárias. No terreiro, duas exercem o cargo de Ekedy, uma Iyawô e duas são Iyalorixá. Para além do engajamento no terreiro estão comprometidas com grupos, Redes de Mulheres Negras, Rede de Terreiros, Núcleos de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros-NEAB, e grupos de pesquisa.

É importante ressaltar o comprometimento das organizações em detrimento de políticas públicas voltadas para a população negra de forma intercultural e interseccional. Desse jeito, podemos inferir que as mulheres contribuintes desta pesquisa têm um engajamento político social, educacional, espiritual e religioso. A Terceira Etapa: Xirê Das Iyabás, Análise Final e Elaboração, representa um olhar aprofundado sobre a nossa proposta de estudo, tendo em vista que em uma pesquisa nada é estático (requer cuidado), e não

estamos nos reportando a um papel, mas, às experiências de pessoas as quais carregam consigo potencialidades, conhecimentos ancestrais e que se autodesafiam nas vivências, sobretudo, quando estas se interligam aos contextos educacionais e na sociedade em geral.

As ferramentas metodológicas alicerçadas refletidas até então no que diz respeito às realidades das culturas afro-brasileiras e dos terreiros, bem como a oralidade espelhada nos autores e autoras (Bá, 2010; Delgado, 2003; Vacina, 2010), aproxima-nos enquanto pesquisadora das realidades narradas e observadas no campo. As/os autoras/es propõem organização e ferramentas como já explicamos anteriormente, mas, que favorecem alcançarmos os nossos objetivos, com flexibilidade. Estruturamos essa organização da seguinte forma:

- ❖ Termo de Livre consentimento, nos primeiros contatos, para que possamos resguardar a coautoria das colaboradoras;
- ❖ Caderno de Campo, registros de tópicos importantes durante as visitas;
- ❖ Questionário semiestruturado; com o intuito de não dispersar e focar na proposta de estudo;
- ❖ Um gravador de voz, para registrar os relatos;

Estes são os dispositivos que visam contribuir com esta pesquisa no período de aproximação e nos campos de observação e de pesquisa desde os primeiros momentos da recolha, lembrando a adoção das mulheres que fazem parte deste trabalho, como colaboradoras e ou, coautoras. Dentro da proposta metodológica elas têm seus valores, porém, se considerarmos suas participações dentro do espectro e com os embasamentos dos estudos pós-coloniais. Assim, contamos ainda com as observações de Bardin que explica que

“enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos de rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem” (2021, p. 11).

A visão técnica de Bardin, será o nosso crivo no processo de análise assim como as contribuições de Valla (1990), pois favorecem um olhar criterioso e desapegado dos enredos tradicionais da pesquisa. Veja-se a esse respeito o organograma abaixo:

Diagrama IX – Crivo: Análise do Conteúdo

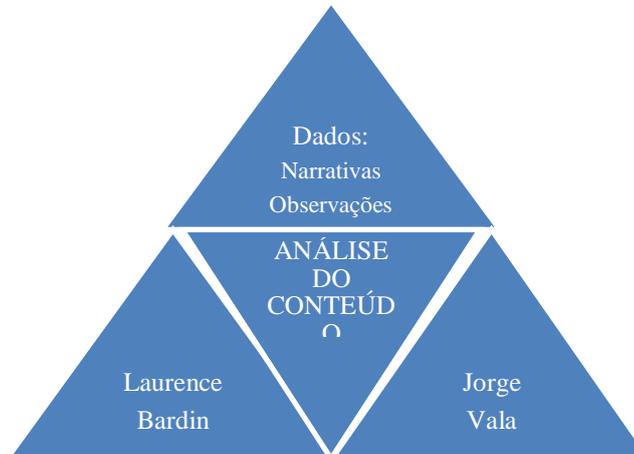


Diagrama: autoria da Pesquisadora

No início deste item, detalhamos este processo de análise de conteúdo, pois, ele nos dará suporte para uma análise técnica de um estudo minucioso e coerente com o trato dos dados colhidos no campo, e proporcionará perceber o que se conecta com o estudo de nossa pesquisa, e nos proporciona a constituir um contexto de análise numa perspectiva ampla e focalizada, como descrevemos abaixo:

Diagrama X: Contexto das Origens e Produção dos Dados

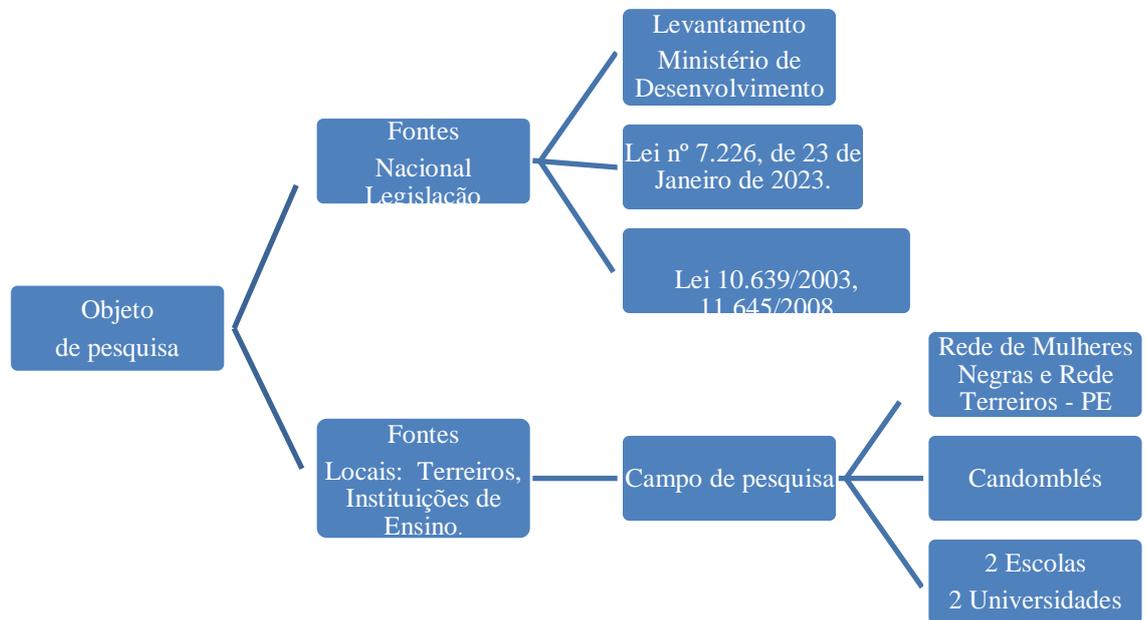


Diagrama de autoria da Pesquisadora

O suposto diagrama condiz com o contexto de organização e produção de dados de nossa pesquisa, gerando uma *Gira* em torno do objeto de estudos referenciais que possibilitem dar respostas às indagações da pesquisa. Assim, compreender as mensagens das narrativas das colaboradoras, passaram por uma análise ampla e focalizada, a partir deste processo de análise, traz nisto uma certa flexibilidade, no qual permite o reconhecimento da subjetividade e a dimensão da ancestralidade, o qual perpassa por corpos em movimento. Quanto à oralidade, percebemos nela uma forma de ensino em relação a dança, o cântico e o fazer no dia a dia dos terreiros. Estes são dados a serem considerados por motivos semelhantes ao que buscamos nas contribuições da análise do conteúdo, especificamente na análise de Enunciação descrita por Bardin,

a análise da enunciação assenta uma concepção do discurso como palavra em acto. A análise de conteúdo clássica considera o material de estudo um *dado*, isto é, um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Ora, uma produção de palavra é um processo. A análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações (2021 p. 216).

A abordagem da estudiosa nos inspira e nos proporciona um estudo que considera as narrativas e visibiliza a palavra como ato, transformando-a em novas possibilidades de descobrir outras perspectivas epistêmicas, podendo apresentar críticas ao epistemicídio da colonialidade em reproduzir e traduzir apenas um único conhecimento como válido. Isso nos leva a pontuar quais os cuidados (acima citados) metodológicos para com esta pesquisa.

3 OMI MÁ (OUTRAS FONTES): TEXTOS E CONTEXTOS

“Seu “distanciamento científico” quanto ao seu “objeto” (isto é, o negro e o mulato) revela, na realidade, a necessidade de tirar de cena um dão concreto fundamental: enquanto brasileiros, não podemos negar nossa ascendência negra/ indígena, isto é, nossa condição de povo de cor. Alienação? Recalcamento? O fato é que, em termos teóricos, tal obstáculo epistemológico produz discursos parciais nos dois sentidos”.

(Gonzalez, 2020, p. 31).

Neste item, observamos a partir do nosso Mapa Conceitual, outros trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo, buscando reconhecer as possibilidades de ampliar saberes e mantendo o posicionamento epistêmico crítico dos efeitos do neocolonialismo cultural, corroborando com os estudos apresentados por Lélia Gonzalez. Deste modo, o referido trabalho tende a destacar caminhos que se inter cruzam no processo científico e identificar os discursos, os efeitos vinculados ou não, a partir de um levantamento das produções de pesquisadoras/es nos bancos de Dissertações e Teses do Centro de Educação Contemporânea-PPGEduc/UFPE, Centro de Educação/CE-UFPE, nas produções do GT 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd e no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, a qual desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado, em todos os estados da Federação brasileira.

No intervalo de 2012 a 2022 pudemos observar os avanços dos estudos voltados para o nosso objeto e termos um panorama de como a referida temática tem avançado ao longo do tempo. Os descritores que direcionam este estudo estão focados em: 1º Práticas Docentes antirracistas de Mulheres Negras; e 2º, Práticas Docentes de Mulheres Negras de Terreiro. No primeiro descritor, teremos uma visão ampliada, tendo em vista que são as Práticas Docentes Antirracistas o nosso foco. No segundo descritor, focaremos nas Práticas Docentes de

Mulheres Negras de Terreiros. Neste levantamento, enfatizamos as aproximações com nosso objeto de forma específica. As expectativas com os descritores propostos é tomar conhecimento das contribuições até então existentes e como as mesmas poderão vir a contribuir com nossos estudos.

Desta maneira a seção ora apresentada, para além de um levantamento das pesquisas e produções científicas, é também uma forma de refletir em que medida sugere repensar as políticas educacionais nas instituições de ensino, a partir da percepção de como os valores epistêmicos advindos das realidades das/os subalternizadas/os, especialmente das práticas docentes antirracistas de mulheres negras de terreiros, podem atuar nas propostas pedagógicas, numa perspectiva de ampliar as possíveis intervenções nas políticas públicas educacionais nas esferas, sociais, culturais e religiosas. E, deste modo, reconhecer as contribuições para as relações étnico-raciais das práticas docentes das mulheres negras de terreiros em escolas e universidades públicas.

Assim, o nosso objetivo neste item é perscrutar as produções acadêmicas de outras/os estudiosas/os que, ao longo da história, foram apenas objetos de estudos, mas não perderam a esperança de sair deste processo de opressão e se auto desafiaram, munindo-se dos saberes adquiridos com os ancestrais nos terreiros, na militância dos movimentos sociais/negras/os, passando a ocupar os espaços de sujeitos epistêmicos outros (Arroyo, 2012).

É a partir das perspectivas alocadas acima que fizemos um recorte para analisar especificamente as teses e dissertações publicadas nas áreas da educação, as quais abordam questões referentes às “Práticas Docentes de Mulheres Negras de Terreiro e Práticas Docentes Antirracistas das Mulheres Negras”, sendo estes os nossos descritores que identificados nas produções e nos repositórios das Universidades e Instituições de pesquisas. Com o intuito ainda, de desmitificar os processos eurocêntricos de validação de conhecimentos e relações de poder que refletem os grupos dominantes, dirigem e atuam nas escolas, universidades e outras instituições sociais, promovendo as epistemologias que eles agenciam de silenciar e excluir a população negra. A este respeito Gonzalez destaca:

diferentes posicionamentos teóricos vêm buscando explicar a situação da população negra de cor (negros e mulatos) em nosso país, na medida que que tal situação se traduz numa participação mínima nos processos político, econômico e cultural. Apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar as astúcias da razão ocidental. Aqui e ali podemos constatar em seus discursos os efeitos do neocolonialismo cultural. Desde a transposição mecânica de interpretações de realidades diferentes às mais sofisticadas articulações “conceituais” que perdem no abstracionismo (2020, p. 31).

Na perspectiva crítica, a colonialidade epistêmica faz o pensamento da autora dialogar com intelectuais baseados nas âncoras das epistemologias do Sul, no enfoque dos Estudos Pós-coloniais, numa perspectiva dos processos de decolonialidade. Onde as/os colaboradoras/es da pesquisa são reconhecidas/os como um todo, especialmente com suas subjetividades, espiritualidade/natureza e os contextos sócio-políticos.

Deste modo, podemos nos situar em uma proposta de pesquisa que está interligada em como é possível observar, nos xirês dos terreiros, apresentando este olhar circular da Ancestralidade, da interculturalidade e da interseccionalidade. O intuito de ressaltar a ancestralidade é para nos levar a perceber a importância desta na formação das populações negras, que tem por base a fé nos Orixás e que são adeptas/os dos candomblés e seu real sentido no cotidiano das práticas docentes de mulheres negras. Assim, Eduardo Oliveira nos ajuda a entender que,

ancestralidade de além-mar encontra-se com a ancestralidade nativa. Encontro de cosmovisões e não confronto e dominação. A atitude civilizatória de um povo demonstra sua concepção de mundo, ou seja, os valores que regem cada uma das culturas repercutem em suas atitudes (2007, p. 286).

O filósofo destaca o encontro dos ancestrais nativos, porém, acreditamos que é também um reencontro de formação de novas compreensões do mundo, embora, este já existisse no interior de cada povo. Observa-se que é possível compreender a ancestralidade como a força que dinamiza, eleva e dá suporte para que possamos vislumbrar possibilidades outras, como explica Augusto Bernardo ao acrescentar:

a ancestralidade pode ser lida como uma categoria de alteridade. Mais que isso, uma categoria de trans-alteridade, posto que se referêcia no local de relação, ou seja, do encontro da diferença. Uma ancestralidade como referência e fundamento de uma nova utopia em nome de uma ética da sobrevivência e do equilíbrio com a natureza. Esta é uma das dimensões da experiência afrodiaspórica no Brasil (2018, p. 226).

É esta referência ancestral de fundamento que amplia as formas de entender e de atuar neste contexto intercultural. Isto ocorre devido ao fato de sermos povos oriundos de diversas influências, culturas e religiões, que trazem em seu modo de atuar no mundo uma postura política e social de constituição coletiva e, no que diz respeito à diversidade, coisa que, no entanto, em nosso país ainda está regado aos padrões da colonialidade, como identifica Catherine Walsh:

desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo (2009, p. 36).

As reflexões de Walsh vêm a contribuir com este estudo tendo em vista a perversidade de todo o processo discriminatório da população negra, destacando as mulheres negras, clivadas por vários desafios nos contextos sociais, políticos, culturais, de gênero e religioso, na sociedade brasileira, que de forma violenta e excludente relegam as mulheres negras a um lugar de margem. E quando nos referimos às Iyás, é visível o precisar desvendar cada vez mais o racismo numa perspectiva interseccional como bem descreve Collins, quando escreve que,

a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia, e faixa etária -entre outras-são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de explicar a complexidade das pessoas e das experiências humanas (2021, p. 15-16).

Nessa direção, nosso estudo pretende intensificar as lutas antirracistas na educação e ser um ato de militância com intenção de descolonizar os conhecimentos científicos, possibilitando novas produções e reconhecendo as contribuições das docentes negras em seus saberes adquiridos no cotidiano dos terreiros e suas práticas antirracistas. Esses conhecimentos são pontes que, ao invés de se distinguirem, buscam outras abordagens, como explica Collins,

essa distinção entre conhecimento e sabedoria, e o uso da experiência como a fronteira que os separa, é central para a sobrevivência das mulheres negras. No contexto de opressões intersectadas, a distinção é essencial. O conhecimento desprovido de sabedoria é adequado para quem detém o poder, mas a sabedoria é essencial para a sobrevivência do subordinado (2020, p. 149).

Collins, trazendo a importância das fronteiras, faz uma análise de suma importância para nossos estudos, ao chamar atenção para a experiência como o elo que ao mesmo tempo diferencia um conhecimento na perspectiva do poder e uma sabedoria regada no cotidiano e, nos convida a exercitar a ética do cuidado na e com a pesquisa em dois movimentos: o

primeiro, de criticar a validação dos conhecimentos da epistemologia branca heteropatriarcal, como produtora de ciências que visa controlar a imagem da mulher negra subalternizada. O segundo, de enfatizar a epistemologia feminista negra em suas características, entre elas o uso da experiência vivida e da sabedoria nos terreiros, reafirmando o lugar de militante negra: “o fato é que, enquanto mulheres negras sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão, em vez de continuarmos na reprodução das ciências sociais”. (González, 2020, p. 77).

Deste modo, tanto Gonzalez quanto Collins nos oferecem cuidados metodológicos de tomarmos conhecimento dos avanços dos estudos voltados para esta temática que abordam as contribuições de mulheres negras de candomblés nos processos educativos, nas instituições de ensino e nos espaços científicos onde estão inseridas. Melhor dizendo, nas escolas e universidades.

Estes espaços que nos últimos anos se encontram desafiados a colocarem em exercício o rompimento das estruturas coloniais e a proporem a descolonização dos saberes, buscando uma política educacional inclusiva numa perspectiva interseccional. Por isso, através de maior abertura para estudantes e pesquisadores/as, para que estes possam pautar suas experiências por meio de produções e pesquisas, foram abordadas temáticas relacionadas às contribuições das formações e às práticas educativas nos terreiros.

Assim, este trabalho tem em vista ser uma proposta de compreender como as mulheres negras de Axé podem contribuir com suas práticas docentes antirracistas nas escolas e universidades públicas, partindo de um olhar sobre sua formação nos terreiros, na convivência e no aprendizado com os Orixás, ou melhor, com sua ancestralidade. Observa-se que estamos trazendo o aprendizado de um povo e reconhecendo seus processos educativos com base nas vivências, na oralidade, e no corpo, como elementos fundamentais, onde tudo se revela e transcende, onde os valores são outros, como respeito, fé e coletividade.

Com base na epistemologia pós-colonial e nas contribuições das especialistas e feministas negras, nosso levantamento é um processo parcial gerador de possibilidades de aproximações com a educação que ocorre nos terreiros, pois, comunga com o pensamento de desafiar a verdade positivista e eurocêntrica. Além disso, fazemos parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEduc/UFPE, espaço onde está vinculada a nossa pesquisa, inserida especificamente na linha que estuda Educação e Diversidade, a qual analisa as experiências educativas relacionadas à educação e os diversos modos de existências, acolhendo pesquisas idealizadas nas várias perspectivas teóricas e metodológicas e as temáticas como gênero e sexualidades, pluralismo étnico-racial, educação do campo, educação popular, estética e imaginário, no âmbito escolar e não escolar.

Observa-se que a referida linha de pesquisa está interligada ao presente estudo em diversos aspectos e, por estes motivos, realizamos um levantamento no seu repositório de dissertações. Porém, observamos que as dissertações do PPGEduc/UFPE estão inseridas no repositório do Centro de Educação, no qual realizamos um levantamento único para que não ocorra uma contagem duplicada.

Deste modo, para a realização de nossa coleta, nos organizamos tendo como base as orientações da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2021), tendo em vista que esta direciona um processo organizativo no tratamento e análise dos textos mapeados. Nesse olhar parcial dos trabalhos, faremos o uso da Análise de Conteúdo, via Análise Temática, que consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, como explicita Laurence Bardin:

esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista, mais ou menos adaptadas a natureza do material e a questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada (2021, p. 44).

Laurence Bardin chama a atenção para que a pesquisadora e/ou pesquisador busquem métodos que possam enriquecer a leitura e possam questionar os dados para ir além das aparências, no caso, contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados.

Visto que a Análise do Conteúdo destaca uma intenção da análise dedutiva a partir de uma aproximação dos conhecimentos referentes às condições da produção (Bardin, 2021), o processo de pesquisa, além de utilizar as técnicas parciais, faz uso da complementação da pesquisadora sistematizando os conteúdos da mensagem e o seu significado. Como afirma Bardin, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo, é uma busca de outras realidades através das mensagens” (Idem, p. 45). Acrescentamos, outrossim, o rigor com os cuidados metodológicos, pois, além das referências de origem do conteúdo, é imperioso observar o contexto da mensagem e os efeitos desta, para assim poder categorizar.

Isto posto, consideramos que o caminho a ser trilhado reúne conhecimentos embasados nos estudos pós-coloniais, tendo como sustentáculo a utilização da técnica de análise de conteúdo com os quais se propõem um mergulho, por meio da participação das mulheres docentes negras, nas dimensões da vida que estão entrelaçadas com os aspectos

afetivo, político, os lados objetivo e subjetivo contidos nas próprias raízes culturais e ancestrais.

Deste modo, a Análise de Conteúdo nos possibilita uma compreensão ampla sobre outras realidades que possam estar imersas nas mensagens dos textos. Possibilitando-nos, ainda, tecer inferências entre as mensagens inseridas nos textos analisados, os avanços das produções científicas e o objeto desta pesquisa. Assim, iniciamos nossa coleta no repositório no Centro e Educação da UFPE, partindo de uma perspectiva local, no Repositório de Tese e Dissertações - Centro de Educação e PPGEduc-UFPE, como detalhamos na tabela a seguir:

Quadro I- Mapeamento com descritor – “Práticas docentes de Mulheres Negras de Terreiro”

Ano	Total	DISSERTAÇÕES (142)		TESES (88)	
		Mapeadas	Selecionadas	Mapeadas	Selecionadas
2012	13	7	--	6	--
2013	11	8	--	3	--
2014	15	13	--	2	--
2015	16	11	--	5	--
2016	23	16	--	8	--
2017	19	15	--	4	--
2018	25	14	--	11	--
2019	17	7	--	9	--
2020	32	20	2	12	--
2021	33	17	1	16	--
2022	26	14	--	12	--
TOTAL = 230		142	3	88	0

Fonte: Link: <https://repositorio.ufpe.br/>

A tabela acima apresenta contribuições para nossa análise, porém, é inerente a ela os distanciamentos das produções que contemplam o descritor de nossa proposta, tendo em vista a superficialidade, ou melhor, a invisibilidade dos estudos que aludem à educação para as relações étnico/raciais.

De acordo com a pesquisa, observamos que em 2020 a pandemia de Covid-19 não declinou o crescimento da produção científica, porém, outros fatores podem ter dificultado esse desenvolvimento, como acesso a laboratórios ou campo, e contatos presenciais; no entanto, os estudos e dados obtidos resultaram em que, embora houvesse pouca visibilidade, nos últimos anos, os descritores aparecem com mais frequência. Possivelmente isto se deve à relação com o discurso predominante que historicamente tem ocultado as mulheres, bem como as pesquisas sobre estas temáticas, como discorre Gonzalez a este respeito orientando que,

por aí se vê o quanto as representações sociais manipuladas pelo racismo cultural também são internalizadas por um setor, também discriminado, que não se apercebe de que, no seu próprio discurso, estão presentes os velhos mecanismos do ideal de branqueamento, do mito da democracia racial (2020, p. 43).

Esse pensamento da autora revela a articulação da importância de pensar o feminismo negro na teoria e na prática. A emergência desse novo modo de enfatizar as práticas docentes de mulheres negras de terreiros na produção acadêmica, justifica-se por fatores políticos e sociais, bem como por aspectos teóricos.

Entende-se ainda que, sobre a conjuntura do Covid-19, período bastante conturbado, com grandes perdas de brasileiras/os, cujos/as mais afetados/as durante este caos foram as populações das áreas de riscos sociais, em que podemos evidenciar a população negra e os povos indígenas, vê-se o descaso de um governo fascista, racista e antidemocrático, com um projeto golpista militar. Outro elemento deste período foi o avanço do racismo estrutural que, muito embora já existisse, toma fôlego e alimenta o índice de negras, negros e povos indígenas ocupando a margem social.

Apesar de que só em 2021, nos 18 anos da Lei 10639/03, é que os números de teses são alterados. Isso nos leva a perceber que, embora haja um avanço com a implementação da lei, no campo científico, nos processos de produção e efetivações são lentos, tendo por base o levantamento acima. A maioria dos trabalhos pesquisados trazem em seus objetos, ainda voltados para práticas docentes nos espaços tradicionais, ou formais da educação, porém, em relação às mulheres de terreiros, tais temas continuam trazendo alguns desafios, assim como as temáticas voltadas para as relações antirracistas.

Quadro II – Mapeamento com descritor – “Práticas docentes antirracistas de mulheres negras”

Ano	Total	DISSERTAÇÕES (70)		TESES (37)	
		Mapeadas	Selecionadas	Mapeadas	Selecionadas
2012	1	1	--	--	--
2013	3	2	--	1	--
2014	4	3	--	1	--
2015	10	9	--	1	--
2016	3	--	--	3	--
2017	12	8	--	4	--
2018	13	8	--	5	--
2019	13	7	--	6	--
2020	15	9	1	6	--
2021	17	12	1	5	--
2022	16	11	--	5	1
TOTAL = 107	70	2	37	1	

Fonte: Link: <https://repositorio.ufpe.br/>

Nota-se que os dois descritores estão relacionados no levantamento das teses e dissertações, em relação ao descritivo “Práticas docentes de mulheres negras de terreiro”, no repositório da UFPE do Centro de Educação. Vale ressaltar que a pesquisa está focada neste programa e por entender nas produções voltadas para a educação, o poder de nos dar uma visão panorâmica sobre o local das contribuições científicas em educação na pós-graduação.

Os trabalhos analisados foram os que mais se aproximaram da nossa pesquisa no que se refere às “Práticas docentes de mulheres negras de terreiro”, no total de 4 dissertações. Estas enfatizam as práticas docentes na perspectiva de perceberem, especificamente, a educação nos espaços escolares, destacando o processo de ensino e aprendizagem de mulheres negras. No entanto, no crivo da classificação, identificamos a ausência do descritor Terreiro, ou seja, encontramos estas mulheres enquanto docentes, professoras, mas não no âmbito de serem dos terreiros. Portanto, o resultado indica um distanciamento de nosso objeto e ao mesmo tempo inaugura uma originalidade sem precedentes em nossa tese.

Quanto ao levantamento das “Práticas docentes antirracistas de mulheres negras”, na segunda tabela encontramos 2 trabalhos selecionados no campo do mestrado. Destacamos as 2 que tem maior aproximação, as que contemplam a temática da educação nos terreiros. Com os objetivos voltados para as vivências no terreiro, bem como da visibilização deste lugar como espaço sagrado, que intervém na educação dos adeptos através de rituais e atos pedagógicos, performáticos da Jurema Sagrada, do terreiro de umbanda em Alhandra-PB. Esse texto busca entender o processo pedagógico e performático na Jurema e as relações de aprendizagem decorrente daí (Deyvson Silva, 2020).

Outro trabalho classificado para nossas análises, foi a educação em terreiro afrocentrada da Nação Xambá, que em seu objetivo geral é analisar como a supracitada nação viabiliza uma educação afrocentrada na comunidade do Portão do Gelo. O recorte teórico da Afrocentricidade contribui no estudo para evidenciar o modelo de educação fundamentada nas perspectivas africanas e afro-brasileiras exercida pelo terreiro de Xambá, na comunidade do Portão do Gelo, nas suas práticas educativas quanto culturais e religiosas, fieis aos preceitos filosóficos africanos, e isso implica no empoderamento dos membros da comunidade, aguçando uma consciência ecológica, de coletividade humana e social (Nascimento, 2020).

A terceira, encontra-se em uma produção de mestrado em Educação do campus Agreste intitulada *A educação nos terreiros de Caruaru/Pernambuco: um encontro com a tradição africana através dos Orixás*, o qual teve por finalidade refletir sobre a questão da educação nos terreiros e a percepção de seus/suas educandos/as acerca da escola.

Neste contexto, nosso trabalho se diferencia dos estudos até então apresentados, tendo em vista o seu pretender em ir além do contexto dos terreiros, embora compreendendo os espaços onde ocorrem o empoderamento e a formação básica das docentes, considerando que estas são mulheres comprometidas com suas casas de axé e estão engajadas nas organizações, as quais, trazem em suas agendas político-sociais um compromisso com a educação pública. Deste modo, observamos que o processo formativo das mulheres negras Iyás pode trazer algo que difere das demais professoras ou de suas práticas enquanto docentes.

Porém, o nosso foco são as práticas docentes antirracistas das mulheres negras Iyás nas escolas e universidades, no que pretendemos, ainda, compreender como as suas vivências nos terreiros influenciam seus exercícios docentes antirracistas, indagando: quais mecanismos são utilizados por essas mulheres para romper com as sequelas da colonialidade existentes nas práticas docentes nas instituições de ensino? Que formação as Iyás recebem na convivência nos terreiros que as diferenciam das demais professoras em suas práticas docentes?

É importante ressaltar que este processo de aproximação dos trabalhos – que requer bastante atenção – torna-se delicado, pois, estamos em um processo de respeito e de uma curiosidade epistemológica a qual, ao mesmo tempo, nos dará possibilidade de perceber os avanços dos estudos voltados para o objeto da pesquisa proposta.

Logo, podemos observar nos quadros acima, a partir dos descritores propostos, um desafio para a educação, embora tenhamos localizado os trabalhos que têm uma aproximação de nosso objeto, destacando o diferencial por serem as “práticas docentes antirracistas de mulheres de terreiro Iyás”. Não permanecemos com o termo Iyás, porque os repositórios não encontravam os trabalhos, por isso realizamos a busca pela temática de aproximação (Bardin, 2021). Assim, tomamos um panorama das produções científicas na área de educação da Universidade Federal de Pernambuco, podendo perceber, brevemente, a importância de enfatizar as práticas docentes das mulheres negras de terreiros, seus conhecimentos são possíveis despertar nas práticas docentes nas instituições públicas, onde, tradicionalmente, ocorre a supressão dos conhecimentos das mulheres negras. É isto o que nos inquieta a nos diferenciar das epistemologias e metodologias antagônicas a esta situação.

Nossa intenção de intensificar a importância e ampliar os estudos voltados para as práticas docentes antirracistas de mulheres negras de terreiros, é para trazer tal debate para o centro dos estudos realizados e reconhecer os possíveis avanços e desafios destes temas nos fazeres pedagógicos e perceber como as pesquisas podem ampliar as pautas das relações étnico-raciais, tendo em vista os possíveis rompimentos do sistema de exclusão, como apontam a autora Michele Ferreira e o autor Janssen Silva ao explicarem: ,

o desafio do antirracismo representa um posicionamento diante da luta pela libertação do padrão de poder, que pode ser materializada em políticas de ação afirmativa necessárias para a horizontalização das relações raciais, para o giro epistêmico que promova a valorização das Histórias e Culturas Outras, bem como para o aprofundamento da democracia (2021, p. 203).

E com essa perspectiva de visualizar para além da horizontalidade demonstrada nas reflexões dos autores citados acima que seja nas salas de aulas ou no que expressa os textos de conclusões de estudos e nas produções do GT 21, tendo em vista que este é um GT que surge com este objetivo de valorizar e visibilizar as contribuições de pesquisadoras/es negras/os que ainda hoje enfrentam os desafios de acesso a espaços de compartilhamento e aprimoramento de saberes antirracistas, reafirmando o papel no contexto social.

É importante entender que o Grupo de Trabalho (GT) 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001, por intervenção das/os estudantes negras/os. Embora seus/suas participantes sejam pesquisadores/as negras e não negras/os. No entanto, é um grupo de estudos cujas produções científicas estão voltadas para a área das Relações Étnico-Raciais e a Educação.

De acordo com o contexto, os textos, ou melhor, as produções, essas realidades visam expressar interesses sociais e políticos distintos, inclusive, as resistências e insurgências de novas temáticas. Neste sentido, o surgimento do Grupo de Trabalho (GT) 21 emerge das necessidades sociais.

O atual GT 21 foi criado vinte e seis anos após a fundação da ANPEd, como Grupo de Estudos 21 (GE 21), então denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação. Dois anos após sua criação, passou à categoria de Grupo de Trabalho (GT), recebendo duas novas denominações: Afro-Brasileiros e Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais, sendo que esta última predomina até hoje. Tais mudanças expressam um movimento interno de interpretações de ordem política e epistemológica entre integrantes do GT, bem como a abertura para o acolhimento de trabalhos que abordem a temática indígena, algo que esteve presente na origem da proposta do referido GT.²¹

Desde 1996 a ANPEd contou com a presença de intelectuais negras/os e não-negras/os que pesquisam temas relativos às matrizes teóricas e epistemológicas étnico-raciais e indígenas, que demandam outro protagonismo para tais estudos no interior da Associação,

²¹ Breve histórico do Grupo de Trabalho (GT) 21 Educação e Relações Étnico –Raciais .Disponível em <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>

nas suas produções, pesquisas e posicionamentos político-acadêmicos. O atual GT 21 foi criado vinte e seis anos após a fundação da ANPEd, como Grupo de Estudos 21 (GE 21), então denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação (ANPEd, 2022).

A partir da busca entre as produções neste GT, tomamos como descritores as duas propostas: “Prática docente de mulheres de terreiro” e “Práticas docentes antirracistas de mulheres negras”.

Quadro III – Levantamento ANPEd, GT21

Ano	Prática docente de mulheres de terreiro		Práticas docentes Antirracista de Mulheres Negras		Total
	Mapeados	Selecionados	Mapeados	Selecionados	
2012	9	--	9	--	
2013	18	--	18	--	
2015	35	--	35	--	
2017	17	--	17	-	
2019	29	--	29	--	
2021	59	--	59	--	
	167	0	167	0	334

Fonte: <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>

Com base no levantamento das referidas produções, cabe ressaltar que, tanto para um descritor quanto para o outro, os trabalhos foram repetidos; porém, dois aspectos remetem às reflexões e aos cuidados para nossa pesquisa: o primeiro, o quanto nos desafia, pois, independentemente de que seja um GT para as relações étnico-raciais, não havia trabalhos relacionados a esta temática sobre a docência e as contribuições de mulheres negras de axé, nem mesmo sobre a atuação das mulheres negras neste processo de desmitificar o racismo. O segundo, visibiliza o quanto os saberes das mulheres negras são subestimados, tanto pelas instituições públicas nos fomentos às pesquisas, quanto nas elaborações e na falta de estímulos de estudos voltados para este tema que é tão necessário para toda a população brasileira, onde se compreende enquanto diversa e democrática.

Assim, podemos observar o quanto é importante investir na proposta de um fazer científico o qual reconhece os conhecimentos oriundos das realidades de mulheres que são docentes e buscam fazer a diferença acreditando e se apoiando na formação recebida nos terreiros onde o aprendizado ocorre ali, no chão do ilê. Essas vivências podem subsidiar as reflexões e as políticas educacionais no que corresponde às instituições de ensino públicas.

Nesse contexto, desenvolver a técnica de análise de conteúdo em seu arcabouço formal para a sistematização dos atributos não apenas quantitativos, mas qualitativos, desde a coleta de dados e o entrelaçamento da pesquisa em educação, é o caminho mais coerente para tratar e descrever os dados de nossa pesquisa.

Para Vala (1990), a Análise de Conteúdo, através da inferência, leva a/o pesquisadora/o a ultrapassar o limite da mera descrição, conduzindo-a/o à interpretação, através da atribuição de sentidos dada às características do objeto, criteriosamente levantadas e organizadas. Em relação a CAPES, por ser uma instituição na esfera nacional e internacional, nos detivemos em teses e dissertações desenvolvidas especificamente na área da Educação.

Deste modo, compreendemos a importância do referido trabalho e das análises das pesquisas realizadas com intuito de ampliar as publicações voltadas às populações subalternizadas. E, ao mesmo tempo, visibilizar as contribuições de mulheres negras no contexto da pesquisa e suas atuações na superação do racismo no ensino público. Então, adentramos no repositório CAPES para expandir nossa busca.

DESCRITOR 1ª “Práticas docentes antirracistas de Mulheres Negras”

Quadro IV – Mapeamento de dissertações e teses

ANO	DISSERTAÇÕES (537)		TESES (330)		Total
	Mapeadas	Selecionadas	Mapeadas	Selecionadas	
2012	141		55		
2013	1		26	1	
2014	1	1	--		
2015	5		4		
2016	45		14		
2017	40		48		
2018	57		36		
2019	--		---		
2020	204		100		
2021	28		26		
2022	15		21		
Subtotal	537	1	330	1	TOTAL= 869

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Percebemos que em 2020, assim como na tabela anterior em relação às teses e dissertações, é o ano que se destaca, embora seja o período de grandes desgastes e perdas para a população negra, tendo em vista as observações já expostas nesta tese. Porém, o descritor proposto encontra aproximação apenas em um trabalho voltado para a prática docente, mas,

focado na formação de professoras negras, diferenciando-se da nossa orientação. Em vista disso, buscamos continuar nossa busca com o segundo descritor.

DESCRITOR 2ª “Práticas docentes de Mulheres Negras de Terreiro”

Quadro V – Mapeamento de dissertações e teses

ANO	DISSERTAÇÕES		TESES		TOTAL
	Mapeadas	Selecionadas	Mapeadas	Selecionadas	
2012	--	--	--	--	
2013	25	1	--	--	
2014	1	1	--	--	
2015	10	--	1	--	
2016	61	--	13	--	
2017	32	--	48	--	
2018	57	--	35	--	
2019	--	--	---	--	
2020	204	--	100	--	
2021	21	--	27	--	
2022	15	--	22	--	
Subtotal	426	2	246	0	TOTAL= 672

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Considerando o objeto da investigação, não encontramos nenhuma produção relacionada aos descritores. Nesse contexto, a escolha por pesquisar “Iyá Olúkó: Trajetórias Epistêmicas de Mulheres Negras dos Terreiros e Suas Influências nas Práticas Docentes Antirracistas” envolve um conjunto de argumentos. O primeiro, um forte discurso do reconhecimento da educação para as relações étnico-raciais no âmbito das pesquisas e direitos legais. O segundo, numa pesquisa de recorte local que levasse em apreço os diagnósticos de potencialidade e desafios do Estado, como já mencionado anteriormente.

Cabem aqui, outras reflexões aos argumentos acima expostos. O fato de as mulheres negras possibilitarem diferentes significados, ou seja, um olhar amplo e diversificado para o contexto das docências e a educação pública, traz as subjetividades e as narrativas das mulheres negras de terreiros, assim como o reconhecimento dos processos interseccionais existentes.

A realização desse estudo remete à uma análise crítica interseccional de classe, raça e gênero; isto possibilita pensar de modo aprofundado na relação com a educação. Mediante esses propósitos e questões de pesquisa, optamos por trabalhar com os fundamentos teóricos e metodológicos dos estudos pós-coloniais, por considerá-los os mais apropriados para permitir que as vozes dos sujeitos, enquanto seres de memória, de cultura e de histórias de vida, sejam evidenciadas e devidamente respeitadas.

Acrescente-se a contento que, optar pela técnica de análise de conteúdo temática, diz sobre o entendimento de que, “por enumeração temática, é possível levar a cabo, num texto o levantamento das atitudes (atitudes, aptidões) psicológicas aconselhadas ou desaconselhadas, que o leitor deve atualizar ou afastar de modo a poder chegar aos seus fins” (Bardin, 2021, p. 76).

De tal maneira, a escolha desta técnica vem a dialogar com as narrativas das Práticas Docentes Antirracistas de Mulheres Negras dos Terreiros sob o aspecto de que, estás, nos direcionam ao procedimento analítico da metodologia mais própria para descrever a ancestralidade. Para evitar riscos ao categorizar ou reagrupar um grupo, faz-se necessário um trabalho moroso e rigoroso. Assim, ratificamos que o foco desta pesquisa é essencialmente às práticas docentes antirracistas das mulheres negras iyás de terreiros nas instituições públicas.

Portanto, no decorrer do nosso levantamento, observamos que o índice de trabalhos relacionados ao nosso objeto ainda é um desafio para as produções científicas, mas, ao mesmo tempo, há uma oportunidade para criarmos conteúdo epistêmico novo.

Tendo em vista que esses são saberes que podem vir a contribuir com práticas educativas, as quais reconheçam as vivências das/os estudantes e educadores como parte integrante de uma educação descolonizada e que vem propor tanto estudos novos quanto novas publicações, assim servem como intervenções e que denunciem as diversas formações de opressão e exclusão.

Ainda neste contexto, observamos que no processo epistemológico da educação antirracista, seja no cotidiano da comunidade de axé, quanto nas instituições públicas e/ou privadas nas quais elas atuem, as práticas educativas das mulheres iyás são fundamentais para este trabalho, pois, elas são diferenciais das demais pesquisas, tendo em vista uma formação outra, que se encontra fundamentada nas vivências com os Orixás no dia a dia dos terreiros.

3.1 AS IYÁS ROMPENDO AS FRONTEIRAS COLONIAIS

*“Eu vim de lá. Aqui cheguei!
Trabalho forçado, todo tempo acuado,
sem ter a minha vez.
Dos grandes lagos, região em que surgiu,
os Bacongos, os Bundos Balubas, Tongas,
Xonas, Jagas Zulus.
Civilização Bantu, que no Brasil concentrou.
Vila São Vicente, canavial de presente,
Pau Brasil, Salvador”.*

(Heranças Bantos. Bloco: Ilê Aiyê)

O intuito deste item é trazer os conceitos das/os teóricas/os, especialmente as contribuições teóricas das epistemologias do Sul que nos aproximam de textos e contextos das realidades históricas, econômicas, sociais e religiosas das populações negras e indígenas. Soma-se a isto, a perspectiva de ampliar nossos conhecimentos em relação a alguns termos, surgimentos e significados, bem como dos efeitos na historiografia brasileira, na vivência dos povos Africanos e Afro-brasileiros, que, forçadamente, atravessaram os grandes lagos, como descreve a música do Ilê Aiyê “Heranças Bantos”, trazendo consigo um legado epistêmico fundamentado em suas vivências. No entanto, esses saberes no processo diaspórico foram excluídos e silenciados pela imposição do sistema colonial.

No entanto, é preciso remeter a novos conhecimentos de fronteiras, não como lugar de separação ou divisão, mas como novas e outras possibilidades epistêmicas. Como aborda Silva: “são sinais da possibilidade de enfrentamento da geopolítica do conhecimento e da educação moderno-colonial, mas sem cair no sectarismo da negação da modernidade-colonialidade, ao contrário, travando um diálogo conflitivo e propositivo” (2015, p. 58). Portanto, precisamos compreender as origens de algumas terminologias e como seus significados influenciam-nos diversos aspectos de nossa sociedade. Para tanto, teremos como referências as/os estudiosas/os pós-coloniais e demais pesquisadoras/es comprometidas/os com a descolonização.

No que diz respeito às contribuições dos diversos povos oriundos do continente africano, percebemos as várias formas de exclusão e violação de direitos, no tocante à religião e à cultura, e é visível o massacre do poder colonial pela força desumanizante da racialização

da sociedade moderna-colonial-patriarcal-racista. Frisamos que a racialização, segundo Quijano, é um dos pilares da sociedade ocidental atual, pois,

um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (2005, p. 117).

Embora os povos negros tenham contribuído em vários contextos sociais, havia e se perpetuava no Brasil, o domínio do poder colonial e essa racionalidade eurocêntrica, como destaca o estudioso citado acima, estão presentes nas sequelas da colonialidade/modernidade que permanece como um joio no interior do processo de constituição deste país.

É possível observar que, no contexto histórico, as marcas de exploração dos povos negros, conforme ressalta Sant'Anna nos mostra que: “Trabalhando no eito, no engenho, na mina ou na cidade, os homens e mulheres bantos, foram deixando sua marca no comportamento, no fazer, no falar, e no ser brasileiro” (2003, p. 02). São essas contribuições e tantas outras que na historiografia colonial foi omitida ao longo do tempo e desfrutou desse poder para fortalecer o sistema de exploração e exclusão, permitindo uma possível perda das memórias de nossas origens, como descreve Márcia Sant'Anna:

marca tão profunda que hoje nem se sabe de sua origem africana, pois é vista e sentida como parte construtiva do que somos e do que é, cada vez mais, a nossa língua. Hábitos como o “cafuné”, festejos que atravessam regiões, como as congadas, e palavras como cachaça, samba e muitas outras, dão uma medida da profundidade da assimilação de elementos dessa cultura no Brasil (2003, p. 02).

Para além das contribuições nas dimensões apresentadas pela autora, é sabido que no período colonial a grande força de trabalho estava centrada na população negra escravizada conhecedora do plantio e do remanejar a terra, assim como a relação com a natureza. Foram e são estes povos os quais investiram e investem suas energias físicas e espirituais (axé) no desenvolvimento econômico, cultural e social deste país. Ainda que, no decorrer da história, com as mudanças e crescimento do Brasil, negros e negras continuem investindo no crescimento, mas permanecem à margem da sociedade, como detalha o professor Flor Nascimento ao acrescentar que,

provavelmente em função do nosso passado colonial escravagista – que, persistentemente, deixa suas marcas em nosso presente – sabemos pouco sobre as nossas heranças africanas e de que maneira estas são constitutivas de nossas identidades. O rico legado das culturas africanas que aportaram, à força, nos territórios que hoje pertencem ao nosso país, segue ainda por ser estudado com a seriedade que este complexo cultural merece (2016, p. 154).

A colonização²² muda de roupagem fortalecida pelo capitalismo e traveste-se com a falsa democracia racial, distanciando os povos afro-brasileiros de suas origens ao excluir tudo que nos reporta ao continente africano. Para, além disso, impõe um padrão de comportamento e uma forma única de pensar o mundo, distante de nossa subjetividade e somos impostadas/os a um padrão que visa ao mercado. Entendemos, neste contexto, o que fala Quijano quando mostra que:

um enfoque que privilegia a relação constitutiva entre o capitalismo e o colonialismo nos permite reconhecer os papéis fundamentais que o trabalho e a natureza colonial desempenharam na formação do mundo moderno. Desta perspectiva, o capitalismo aparece como o produto não só da engenhosidade de empresários e inventores europeus, da racionalidade dos Estados metropolitanos, ou do suor do proletariado europeu, mas também da criatividade, do trabalho e da riqueza natural sob o controle dos europeus em seus territórios de ultramar (2000, p. 52).

Vejamos que existe toda uma espécie de engenharia do poder colonial e como são edificadas as estratégias do poder que mira o mundo com um olhar único e centralizador, como afirma Quintal: “O conceito de “Novo Mundo”, ao ampliar um sentido de anterioridade aos continentes europeus, africanos e asiáticos, em relação a América Latina, silenciou a contemporaneidade histórica destas, ignorando sua existência simultânea e as demais regiões” (2013, p. 53).

Assim, a nossa América Latina sofre as consequências dos invasores europeus, como mencionamos anteriormente, os quais, de formas cruéis e vis, fazem de tudo para desenraizar, desumanizar, fragilizar e especialmente apagar as memórias, e, conseqüentemente, as identidades dos povos que são excluídos e jogados nas periferias do mundo centralizador, segundo relata o Pedro Quental,

a própria narrativa do “descobrimento” é parte também de uma visão de mundo restrito ao universo cristão europeu e exemplo de um discurso que posiciona a Europa como centro do mundo, descartando, mais uma vez, a contemporaneidade e coexistência dos povos que habitavam, Tawantisuyu, Anáhuac e Abya – Yala” (2012, p. 54).

²² Colonização é o período de apropriação e exploração das terras brasileiras as tornando colônias, conceito que será detalhado no decorrer deste estudo.

A negação da existência de outros povos, por exemplo, os habitantes na América Latina em nosso país, é uma forma de não os considerar os verdadeiros donos destas terras invadidas, exploradas e centralizadas. Walter Mignolo acrescenta que, “tampouco eram homogêneas as multidões de africanos roubados e arrancados de seus reinos e principados. Foram arrebatados de distintos reinados, falavam línguas diferentes e tinham vários tipos de crenças” (2003, p. 240).

A diáspora africana não foi apenas mera travessia atlântica, mas, o arrancar violento desses povos do ventre da Mãe África, de suas/seus filhas/os. É possível imaginar o sequestro dos povos negros dos ventres de suas terras, ao imaginá-los sendo retirados à força de suas origens, vendo suas filhas e filhos que não tiveram nem o direito de expressar sentimentos, povos “arrebatados” (Mignolo, 2003) do seu lugar de origem, do seu pertencimento para um lugar outro, obrigados a renascer para um outro mundo forçosamente. Observa-se que esta arrancada foi uma estratégia do poder colonial para desumanizar mulheres e homens com o intuito de dominá-los e escravizar. Estes grupos étnicos viveram experiências novas, como explica Bernardo: “A diáspora significa, portanto, necessidade de trânsito em várias direções, de transformações de fronteiras, especialmente das fronteiras de inúmeros grupos étnicos africanos que chegaram ao Brasil” (2002, p. 34).

O arrancar violento do ventre da Mãe África produziu, por essa diáspora, feridas coloniais que permanecem sem cicatrização, até então, e tudo gira em torno delas, como explica Mignolo:

o momento do diálogo a que me refiro gira em torno da ferida colonial e ao fato de que ela tem diferentes escalas: as consequências da colonialidade, do ser e do saber, foram diferentes para as populações provenientes da África, em relação às populações provenientes da Europa e para as populações já existentes em Abya Yala, no momento que chegaram europeus voluntários e africanos forçados (2008, p. 248).

É possível evidenciar feridas nos diversos setores da sociedade a partir dos descasos com os afro-brasileiros, especialmente nos últimos anos, quando observamos a realidade de negros e negras nos diversos setores da sociedade. Ao serem submetidos/as às diversas formas de exclusões, seja economicamente, nos mercados de trabalho, ao receberem os mais baixos salários, as piores condições de trabalho e as profissões de menor valorização, até a perseguição descarada que ocorre por parte dos mecanismos de segurança e impostos as

peças negras que têm seu direito de ir e vir embotado pelo preconceito racial e são expostos aos maiores riscos de vida, como destaca Alves Santos,

segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2019a), as taxas mais elevadas de informalidade no mercado de trabalho entre as mulheres ocorrem nas atividades de serviços domésticos (73,1%) e na agropecuária (74,6%). Já entre os homens a maior proporção de atividade informal se dá na agropecuária (65,0%) e na construção civil (64,8%). Essas atividades são caracterizadas por uma elevada informalidade em razão da dinâmica de contratações (sazonalidade, trabalho por empreitada, maior sensibilidade a fatores conjunturais etc.) (IBGE apud, 2020, p. 227).

Notamos a realidade socioeconômica das mulheres negras a se agravar ainda mais, uma vez que essas mulheres são as maiores vítimas do sistema colonial. Ainda neste contexto, percebemos que tais desigualdades têm um histórico de exploração e exclusão, como podemos observar nas reflexões ressaltadas na explicação:

no tocante ao recorte por raça/cor indica que é significativamente maior a participação da população ocupada preta e parda em ocupações informais (47,3%) quando comparada com os trabalhadores brancos (34,6%). Esse resultado do ano de 2018, que se mantém com pequenas oscilações ao longo da série, reflete desigualdades historicamente constituídas, como maior proporção dos trabalhadores pretos e pardos entre o segmento de trabalhadores sem carteira de trabalho assinada (IBGE, apud Santos, 2020, p. 227).

A análise de Santos traduz para nós os espaços designados para negras/os no sistema opressor, no qual o direito à vida digna é negado às populações camponesas, quilombolas e periféricas.

Voltamos os olhares para as demais feridas, ao destacarmos os cuidados com a saúde, especialmente quando o mundo e o país passam pela pandemia de Covid-19 que escancara o joio da colonialidade, o racismo, o sexismo e as diversas formas de intolerâncias, grandes aliadas e provedoras do sistema colonial. Ao longo dos dois anos de 2020-2022, os descasos para com a população negra fazem cair as máscaras da “democracia racial” evidenciadas pelo maior índice de pessoas negras falecendo, de crianças e jovens, de mulheres mortas por serem negras/os; o racismo institucional causando danos irreparáveis ao Brasil, como aponta Alexandre Silva ao escrever,

a violência contra as pessoas negras não deixou de estar presente na pandemia. E foram mortes tão brutais como aquelas causadas pelo novo coronavírus decorrentes da falta de recursos para internação e de equipamentos de proteção ao profissional da saúde dos hospitais locais localizados nas regiões pobres do país. (2021, p. 11).

Com as explicações de Silva, nos situamos diante do contexto epidêmico quando ele afirma o quanto as feridas da colonialidade perduram e alimentam continuamente a violação do direito à saúde deste povo negro, maior vítima de toda forma de rejeição e exclusão nos diversos setores da sociedade brasileira.

Ainda nesta reflexão, sobre as consequências das feridas coloniais, um espaço que a população negra busca como forma de elevação social é o acesso à educação escolar pública enquanto possibilidade de reelaboração de saberes e preparação para intervenção diferenciada na perspectiva coletiva. Este é o pensamento da população negra frente ao acesso à instituição pública, como relata Ekedy Sinha,

a escola para nós é um espaço de aprendizado onde nossas crianças, jovens e adultos vão para se preparar para o mercado de trabalho e para a vida como todo cidadão é um direito nosso estudar para ser alguém na vida. Hoje, mais que tudo, quem não tem acesso a escola está excluída de muitas coisas, entre elas a defesa de nossa história, cultura e religião, se não são os nossos nesses espaços quem vai fazer por nós? Então vamos aprender e buscar conquistar nossos espaços (Relato, setembro de 2022).

Conforme o relato da Ekedy²³ e escritora é no espaço escolar que negras/os esperam dar continuidade aos saberes oriundos de suas realidades educacionais, culturais e religiosas, porém, assim como toda sociedade, esses povos diferentes são suprimidos e obrigatoriamente colocados em um enquadramento que os distanciam da educação escolar, são os que passam menos tempo em sala de aula e chegam tarde por diversas questões, entre elas, está a não identificação com o espaço escolar e seu processo pedagógico, como descreve Vera Candau:

a escola é uma instituição que faz parte da história de vida de muitas pessoas. Gostaríamos que tivesse presente na vida de todas. Nem sempre a lembrança do cotidiano escolar vivenciado é positiva. Entre luzes e sombras, momentos inesquecíveis e estruturantes de uma perspectiva de vida e ocasiões em que o fracasso, a frustração e o medo foram os aspectos dominantes, a dinâmica escolar é por nós incorporada no nível pessoal e social (2000, p. 09).

A análise de Candau evidencia que na história contemporânea da educação escolar, está ainda se encontra atrelada a um passado o qual foi estruturado o racismo, de modo que a escola pública se torna um espaço vulnerável onde seus agentes, a saber, professores, professoras, gestores/as, estudantes e demais profissionais são os consequentes reflexos desta sociedade, na qual tem seus alicerces no colonialismo e que nega a participação e a

²³ Ekedy, ou Ekedí, nas religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras são mães. Nos capítulos seguintes detalharemos seu significado e função com base na nação ketu.

contribuição da população negra em seu processo de formação e edificação. Por essa razão, a escola e sua proposta pedagógica não podem se colocar na neutralidade, como explica Nilma Gomes:

a escola não é um campo neutro onde após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço social-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores (as) e educandos (1996, p. 69).

Deste modo, a estudiosa nos faz refletir sobre as contradições dos espaços sociais existentes na sociedade brasileira; sobre a escola como agência socializadora que tem uma importância singular de acolher especialmente as diferentes histórias de vida das pessoas envolvidas em seu espaço. É na escola que a criança deve ter uma permanência obrigatória, a vir contribuir com o seu desenvolvimento enquanto ser social, cultural, espiritual, ser histórico e político. Neste espaço, o/a estudante deve se perceber dentro do seu contexto e não deve sofrer discriminação negativa de forma que interrompa seu processo de aprendizagem enquanto cidadão/ã de direitos (Santo; Braga; Ramos, 2021).

Vejamus que esta responsabilidade com a formação é ampla e cabe a toda a sociedade a corresponsabilidade, como bem descreve a atual Constituição Brasileira (CF/88), onde encontramos assegurada a universalização da educação, assim como a responsabilidade do Estado: “Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88).

A Lei Constitucional pressupõe que entendamos a educação, especificamente nas instituições públicas, deve estar aberta para acolher os/as estudantes em suas realidades diversas: cultural, econômica e religiosa, pois a função da escola é contribuir para a construção de uma sociedade democrática de fato, oferecendo aos/às estudantes elementos nos quais os/as ajudarão em seus questionamentos nas fases do seu desenvolvimento. Observamos que neste contexto, o papel da escola é também de formar e assegurar os direitos e reconhecer as diferenças existentes em seu público, pois, como bem explica Silva,

entendemos que a educação escolar em seus diversos níveis, vem sendo ao longo dos anos uma questão a ser estudado no que diz respeito à construção de currículos que não silenciem, sobre o reconhecimento da presença da diversidade étnico-cultural, mas, que expressem, sem pré-conceitos os valores e contribuições dos diversos povos que compõem a nação brasileira (2012, p. 134).

As explicações de Silva propõem um repensar das finalidades das instituições de ensino público, especialmente nos processos de formação dos/as indivíduos/as para impulsionar a escola a assumir suas responsabilidades enquanto agência de promoção de igualdade social e democrática. Deste modo, as reflexões acima surgem com a intenção de nos fazer perceber as feridas do colonialismo, as quais, ainda adoecem a nossa sociedade e continuam impondo aos povos negros e indígenas um processo de cura violento e doloroso.

O grande desafio para a sociedade brasileira seria o de perceber a urgência de curar essas feridas, visto que esta mesma sociedade insiste em ignorá-las. O seu entrave está em se contentar com os paliativos propostos pela colonialidade. Em outras palavras, queremos dizer que: não adianta reparação, é necessário e urgente a eliminação das diversas formas de racismo existentes no Brasil e no mundo, seja pela questão étnica, classe social, econômicas, culturais ou religiosas.

Deste modo, compreender o real significado de racismo, raça, colonialidade e democracia racial faz-se necessário em nossas análises e corresponsabilidade para com o processo da educação e formação de cidadãos/ãs conhecedores/as de seus direitos enquanto contribuintes históricos/as, posto que isto desmascara cada vez mais o racismo e toda forma de opressão ao investir em possibilidades de uma escola da vida e para a vida.

3.2 IYÁS DESVENDANDO A HISTÓRIA: RAÇA, RACISMO E CONSEQUÊNCIAS.

*Brasil, meu nego, Deixa eu te contar
A história que a história não conta O avesso
do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra*

(Miranda, et. al., 2019)²⁴.

O convite aqui é para desvendar a falsa democracia racial e ampliar nossos conhecimentos e, ao mesmo tempo, propor a desmistificação de saberes cristalizados em nossas memórias, trazidas por via de uma educação bancária e eurocêntrica, como reafirma a letra do samba-enredo da Mangueira: o não reconhecimento dos diversos saberes existentes na população brasileira. Saberes estes oriundos das presenças dos povos negros e indígenas

²⁴ Samba da Mangueira, História para Ninar Gente Grande, Autores: Tomaz Miranda, Deivid Domênico, Mama, Márcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino. 2019. No desfile campeão do artista carnavalesco Leandro Vieira.

que, ao longo da nossa história, são excluídos especialmente quando nos reportamos ao processo educativo desta população, assim como suas contribuições na constituição do país.

Este item pretende ainda nos aproximar dos diversos entendimentos de racismo e relações étnico-raciais na educação. Em um levantamento conceitual, ressaltamos reflexões sobre práticas docentes de mulheres negras Iyás nos espaços de ensino. É importante destacar que este estudo traz em suas bases a Epistemologia do Sul, precisamente nos Estudos Pós-Coloniais nas propostas do giro decolonial. Tendo em vista que estes são suportes de aprofundamentos do nosso objeto de pesquisa por situar as subjetividades das/os colaboradoras²⁵ e reconhecer o protagonismo do seu processo de aprendizagem e intervenções sociais nos diversos contextos históricos, econômicos, culturais e religiosos. É importante fortalecer nossos conhecimentos a partir de várias fontes, observando que tudo tem seu fundamento e contextos diversos de determinada importância.

3.2.1 Iyá negra soberana quilombola: desvendando o racismo

*“Meu cabelo é bom, ruma ao céu sem fim
Ruim é o seu racismo
Chega ignorância
De quem não me reconhece, não
Minha identidade
Autoconfiança
Sou rainha negra, sou afirmação
Meu cabelo crespo
Black, onda ou trança
Ancestralidade é minha nação”...*

(Trindade; Naíse, 2020)

E quando nos reportamos a uma aproximação da realidade de quem, ao longo de sua história foi mero objeto de estudos, é um convite a descolonizar, numa perspectiva interseccional e inclusiva. E, como versa o poema do artista acima, sem esquecer que somos muitas/os e que nossos rumos são direcionados no axé da ancestralidade, destacamos os povos negros oriundos de diversas histórias, culturas, religiões e realidades diferentes que estão inter-relacionadas.

²⁵ Colaboradoras, no plural, pois são Iyás e Babás, que, embora não sendo as/os escolhidas/os para a pesquisa, irão contribuir com seus entendimentos sobre a educação no terreiro e o processo de formação no axé dos Orixás.

Dessa forma, a reflexão sobre educação antirracista nos convida a perceber que as trajetórias das pessoas negras, especialmente das mulheres de axé, veem como valores epistêmicos as subjetividades e as relações com a natureza e com os saberes que transcendem a sala de aula das instituições públicas.

Logo, pressupomos que a busca de reconhecimento não ocorre por meros méritos e sim por terem as necessidades de usufruir de um direito que é previsto em constituição para todas/os as/os cidadãs e cidadãos. E, atreladas/os aos reconhecimentos de suas participações protagonizando as ciências oriundas/os de suas experiências, em um contexto historicamente racista e excludente, que não favorece sua participação enquanto sujeitas/os epistêmicas/os, como destaca em seus estudos Ramón Grosfoguel,

o racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamentos e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerado como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade” (2007b, p. 32).

As análises de Grosfoguel vêm a afirmar as reproduções eurocêntricas e racistas existentes na educação brasileira, as quais no decorrer de sua história, assim como da sociedade brasileira, estruturaram-se no bojo do colonialismo se tornando patrimônio de uma parcela da população, que tem o domínio do poder econômico, político e religioso.

Na outra parcela da sociedade se encontram as populações negras e indígenas a suportar as consequências desta exclusão até os dias atuais. Isso nos faz questionar o sentido e surgimento da palavra raça: seria apenas uma expressão apadrinhada pelo sistema colonial, ou traz em seu fator histórico outros significados? Talvez, para entendermos o racismo seja fundamental buscar as origens do termo raça com base nas explicações de Almeida ao dizer que:

raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da construção política e econômica das sociedades contemporâneas (2020, p. 24-25).

Em outras palavras, Almeida vem a reiterar o quanto o termo raça, ao longo da história, é utilizado de forma conflitante e com o objetivo de uma construção política e econômica que visa ao fortalecimento da logística do sistema colonial.

Ainda neste contexto, é preciso ressaltar os diversos entendimentos destes conceitos, pois não se restringem à concepção teórica, tendo em vista que eles não nascem do vazio, mas remetem aos momentos históricos, as quais as pessoas estão inseridas. É possível perceber que o termo raça tem história e em cada contexto vai configurar novos sentidos conforme as circunstâncias sociais, políticas e culturais (Braga, 2016).

Assim, o conceito de raça tem respaldo histórico em diversos contextos, significados, repertórios e dimensões da memória social. E ainda corrobora com a noção de raça enquanto construção de um discurso, de representação social e política. Nesta linha de raciocínio, Kabengele Munanga traz o entendimento de raça advindo das relações de poder:

podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (2000, p. 6).

Na abordagem proposta, raça é vista como um fenômeno ideológico, compreendida a partir das relações de poder. Segundo o antropólogo citado acima, ela não é considerada como um fenômeno biológico. Neste sentido, as análises do professor ajudam a compreender os mecanismos de dominação através dos quais a população negra tem sido marcada nas sociedades capitalistas, em que as condições de vida digna são restritas para quem se encontra no poder, isto é, no topo da pirâmide social.

É importante acrescentar o entendimento de raça do ponto de vista dos Movimentos Negras/os, que abordam um outro sentido da palavra a partir da realidade brasileira, como salienta a Gomes: “O Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (2017, p. 21). A professora pondera e nos ajuda a perceber que, neste processo de inversão proposto pelo Movimento Negro, podemos identificar uma outra compreensão do termo do ponto de vista das nossas subjetividades enquanto negras/os, pois,

ao ressignificar a raça esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como triunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (2017, p. 21-22).

A partir deste entendimento de raça com as lentes do Movimento Negro, Gomes nos faz identificar que o termo raça toma outras dimensões para além da visão do poder e reafirma raça em uma concepção subjetiva, política e social, potencializando as contribuições e conhecimentos oriundos da população negra que foram negados ao longo da história.

A própria ideia de raça, a partir da relação de poder, ainda central na análise de outros estudiosos, relaciona-se ao entendimento de racismo. Tendo em vista que ao longo da história, a noção racial expressou diferentes sentidos, como expomos acima. Se por um lado foi feita uma classificação que hierarquizou raças em superiores e inferiores, por outro, surgem novas produções e sentidos de pertencimento racial. O que Gomes refere ao ressignificar o termo raça. Vejamos:

o Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (2005, p. 45).

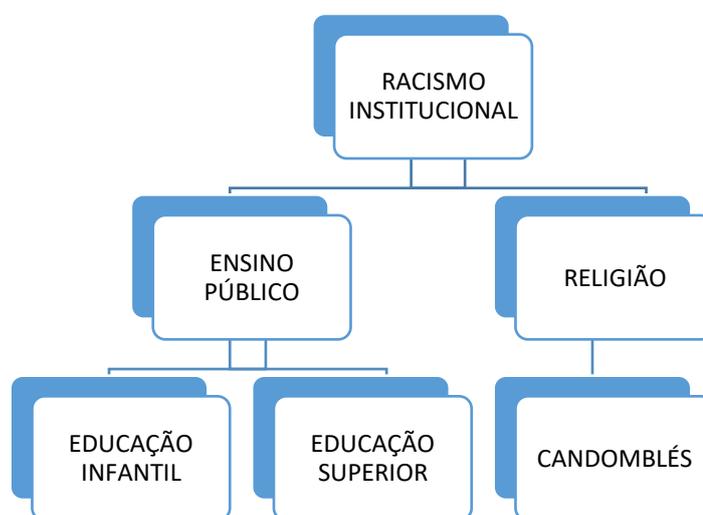
Ressalta-se que a noção de raça, em suas conotações, tem se modificado no decorrer do tempo e dos espaços territoriais, distintos dos acadêmicos e políticos. Tal resultado tem sido fruto dos movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro que ao ressignificar e politizar afirmativamente o referido conceito, explicita a situação brasileira bem como problematiza a construção das identidades étnico-raciais.

No âmbito do sistema de ensino, considera-se fundamental a desconstrução da discriminação e do racismo nas relações e nas práticas educacionais. Observa-se que as tensões raciais que têm chegado à sociedade brasileira repercutem nas escolas. Essa realidade desafiante para pesquisadoras/es e profissionais da educação, propõe a realização de uma análise não apenas da noção de raça, mas, de como o discurso do racismo tem sido tão presente nesses espaços e na sociedade contemporânea.

Ao nos aproximarmos dos entendimentos do termo raça, observamos o quanto estão relacionados com as dimensões de poder, dominação, exploração e subalternização, no decorrer da história. Porém, o movimento negro traz um outro entendimento do termo raça, pois, ainda assim, no cotidiano da nossa sociedade, este é um termo que divide e que causa o efeito de subdivisão: raça não-branca, são os povos de origem africanas e afro-brasileiros que ainda se encontram nas periferias, sem acesso às políticas públicas, vivendo em situações de vulnerabilidades e sem condições dignas de um cidadão pleno.

Por outro lado, percebemos a dominação dos emergentes que mantém a colonialidade/modernidade à custa da exploração das populações subalternizadas. Em sua maioria mulheres negras, vítimas das diversas formas de racismos e preconceitos, provenientes dos fortes aliados da colonialidade/modernidade. Vejamos como este se ramifica a partir da figura criada para ampliar a nossa compreensão do racismo:

Diagrama XI: Ramificação do Racismo



Autoria da Pesquisadora

O diagrama acima nos ajuda a perceber que o racismo é um dos muitos conceitos polissêmicos para as ciências, destacando-se, no entanto, como categoria discursiva centralizada nos campos estruturais, nas instituições públicas e seus mecanismos legais, como bem relata Jurema Werneck quando escreve:

o racismo é uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados. Ou seja, trata-se de um fenômeno de abrangência ampla e complexa que penetra e participa da cultura, da política e da ética. Para isso, requisita uma série de instrumentos capazes de mover os processos em favor de seus interesses e necessidades de continuidade, mantendo e perpetuando privilégios e hegemonias (2016, p. 11).

Em alguns estudos, conceitos e interpretações, percebemos que existem definições antagônicas. Isto requer exigências no campo da pesquisa, bem como para pesquisadoras/res e profissionais da educação. Porém, no referido diagrama propomos visibilizar as ramificações do racismo nas dimensões que o identificam no contexto dos nossos estudos. Neste sentido, Almeida nos apresenta o entendimento do racismo como uma construção ampla para responder a um contexto que favorece a sua derivação, como prossegue explicando que,

podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam (2020, p. 32).

Os reflexos desta manutenção do colonialismo estão visíveis no cotidiano brasileiro, que dissimula o racismo institucional no âmbito do ensino infantil e superior. Dentre a omissão das contribuições da população negra na historiografia da educação brasileira, explica Nascimento:

a prática camuflada da discriminação, ao lado de um discurso democrático racial, insere a mulher negra num contexto que denominaríamos aqui como espaço da falta. Sofrendo uma tripla discriminação-raça, social e sexual-, mulher negra, numa sociedade racista e discriminadora, nada mais faz que acumular perdas no que se refere à dificuldade de sua inserção nos quadros sociais representativos do país (2008, p. 50).

A autora nos leva a perceber o quanto é importante ressaltar a presença e a participação das mulheres negras, as quais, no decorrer de nossa história, ainda são as maiores vítimas deste tipo de violência racial e discriminatória, enquanto agentes de intervenção socioeconômica, cultural, educacional e religiosa, por se tratar das primeiras a contribuírem com suas vidas na constituição deste país.

Ressaltamos ainda, que o racismo é resultado de um processo de dominação e exploração desenvolvido nas sociedades “civilizadas” como critério classificatório entre os povos. Portanto, pensar o racismo como produto simbólico, cultural, político e ideológico, ou seja, enquanto fenômeno de surgimento não contemporâneo, mas, bem estruturado em uma sociedade capitalista e patriarcal, este se torna o cargo chefe de sua manutenção. O qual vem se configurando ao longo do tempo, como exemplifica Sant`Anna ao dizer que,

o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu. [...] O racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire status de tória após a revolução industrial europeia (, 2001, p. 34).

Assim, o racismo não é algo novo; ele está presente na história da sociedade brasileira e no mundo. Desse modo, entendemo-lo como um projeto do sistema colonial que, em nosso país, desenvolveu-se sustentado na exploração das forças de trabalho da mão de obra barata, das imposições dos europeus como conhecimento único e dominante, como explica Kilomba:

o racismo é uma realidade violenta. Por séculos, ele tem sido fundamental para o fazer político Europeu, começando com os projetos de europeus de escravização, e para a atual “Fortaleza Europa”. No entanto, o racismo é, muitas vezes, visto como um fenômeno periférico, marginal aos padrões essenciais de desenvolvimento da vida social e política, [...] De modo tendencioso, o racismo é visto apenas como uma “coisa” externa, uma “coisa” do passado, algo localizado nas margens e não no centro da política europeia (2019, p. 71).

Numa visão mais recente, a estudiosa traz elementos contundentes para aprofundar a importância de desmistificar o racismo existente no Brasil. Como povos Latinos, ainda somos vistos como população subalterna. As reflexões de Kilomba são pertinentes por escancarar às margens do racismo que, na verdade, para negras e negros, estão presentes; e de fato, somos vistas/os como periféricas/os e marginalizadas/os, ou seja, sem vozes para intervir por sermos afro-brasileiras/os. Ainda neste contexto, Gonzalez adverte que, “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (1984, p. 224). Assim em tempos distintos, as autoras apontam para o entendimento do racismo como algo consequente para além do fator histórico e externo; prossegue Kilomba:

as vítimas reais do racismo, no entanto, são rapidamente esquecidas. Esse desrespeito, ou melhor, essa omissão espalha a desimportância dos *negros* como sujeitos políticos, sociais e individuais na política europeia. A realidade experiência do racismo, os encontros subjetivos, as experiências, as lutas, o conhecimento, a compreensão e os sentimentos dos negros no que diz respeito ao racismo (2019, p. 72).

É importante ressaltar as diversas consequências do racismo que perpassam por todas as dimensões da vida do ser humano. O racismo tende a consistir ainda em subestimar a sabedoria de um povo, em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas, e que por isso podem ser consideradas melhores e mais importantes para representar o dizer sobre o mundo e a vida.

Nessa perspectiva, a noção de racismo recai sobre as relações e práticas dos grupos, hierarquizando-os e inferiorizando-os a todo instante por diferenças raciais ou imaginárias. O racismo está em toda parte e interfere no cotidiano social e ambiental, como explica Moreira:

racismo ambiental se configura como injustiça social e ambiental, que recai de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas. Nós afrodescendentes entendemos que é viável e há solução para uso religioso de áreas florestais e unidades de conserva, pois nossa religião sempre preservaram o meio ambiente (2008, p. 154).

Embora os povos negros sejam as populações menos favorecidas pelo poder econômico, são essas que trazem em suas vivências uma relação de respeito e cuidado com a natureza, tendo esta como mãe ancestral²⁶, relação esta que a colonialidade do poder, desconhece. A força da espiritualidade existente neste povo, como bem descreve Moreira, mostra que, “o povo de santo é adorador da natureza, pois nela habitam seus deuses e encantados. O que acontece é que o Estado não cumpre sua função-educar, relegando à maioria do povo brasileiro, que é pobre e negra” (2008, p. 157).

As observações são pertinentes ao nos reportarem às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, tendo em vista que estas entendem a natureza como parte integrante da vida e representam da fé nos Orixás. Assim sendo, a natureza reencontra nos povos de terreiro o seu lugar de pertencimento. De tal modo, entendemos o racismo religioso também de acordo com o que Nogueira escreve, pois:

o racismo religioso se constitui em violação dos direitos do cidadão e merece análise pois, embora o Estado brasileiro seja laico desde 1891 (BRASIL, 1891), conforme estabelece a primeira constituição republicana do país, reafirmado na constituição cidadã (BRASIL, 1988), atualmente em vigor, a liberdade religiosa não é uma realidade. Na verdade, as religiões de matriz africana e seus membros continuam a ser injustamente discriminados, afrontando o princípio da igualdade, que se constitui em um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (2020, p. 26).

O historiador descreve com uma certa precisão a realidade do racismo religioso e suas consequências para suas/seus adeptas/os, em uma sociedade que desde sua estruturação, marginaliza e menospreza as diversas religiões as quais estão fora do contexto eurocêntrico. Sem contar que é nos terreiros onde as populações afro-brasileiras se encontram e buscam forças em seus ancestrais para intervir nesta sociedade racista. São religiões que priorizam a vida e a coletividade, no qual o respeito, o corpo e a harmonia com o universo, são parâmetros de sua existência, salienta Rufino,

²⁶ Detalharemos isto no capítulo sobre o Candomblé.

a vida é o que importa e é por isso que reivindico nos caminhos aqui cruzados outros censos éticos. A raça é invenção que precede a noção de humanidade em curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos (2019, p. 9).

Observamos, com base nos diversos conceitos de raça acima descritos, que é possível identificar o quanto este foi usado para justificar as crueldades do poder colonial e evidenciar atualmente o racismo sistêmico e suas diversas formas violentas de opressão e desumanização de um povo.

Nesses termos, reflete-se a ideia de que o racismo são procedimentos, dispositivos de poder, condutas expressas nas formas variadas de ódio às pessoas de distintas características físicas (cor da pele, tipo de cabelo, etc.), nas reflexões de Gomes (2005), a prática racista está presente na história da humanidade e se expressa em diferentes realidades. Com base em estudos, seu uso remete ao comportamento que se expressa tanto no campo individual quanto no âmbito institucional.

Na história, podemos constatar várias manifestações de racismo, seja por indivíduos, ou seja, por instituições. Nessa situação, projetam-se e sublinham-se as instituições, cujas práticas são promovidas pelo Estado ou com seu apoio indireto. Como afirma Gomes,

elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada (2005, p. 53).

Chama fortemente à atenção a presença das práticas racistas institucionais no contexto mundial e nacional, expressando discursos hegemônicos nos mais variados mecanismos de impedimento de iniciativas de promoção da inclusão racial e social.

No que diz respeito à população brasileira, constata-se indicadores e diagnósticos cujo segmento é rejeitado do espaço de equidade, da emancipação e do pertencimento cidadão, tecendo um breve relato ao cruzar fatos recentes vivenciados pelas populações negras e as consequências do racismo estrutural. Vejamos como essas questões aparecem na pesquisa de Goes, Ramos e Ferreira:

no Brasil as desigualdades têm raça, cor e etnia, pois é um país estruturado pelo racismo, que permanece com as suas raízes fincadas no sistema escravocrata. É um processo histórico que ao longo do tempo tem determinado os lugares sociais das pessoas de acordo com a raça ou etnia. Negras e negros estão mais representados nos indicadores negativos, como atividade no mercado de trabalho informal, que limita o acesso a direitos básicos como a remuneração pelo salário mínimo e a aposentadoria. Por outro lado, são os brancos que apresentam o maior rendimento médio domiciliar per capita, superando quase duas vezes o da população negra – R\$ 1.846 contra R\$ 934 (IBGE, 2019). O racismo é um sistema estruturante, gerador de comportamentos, práticas, crenças e preconceitos que fundamentam desigualdades evitáveis e injustas entre grupos sociais, baseadas na raça ou etnia (2020, p. 2).

As estudiosas resumem as desigualdades existentes em nosso país ao apresentar a realidade imposta pelas consequências do racismo estruturante. Sendo que este traz em seu legado a colonialidade do poder (Quijano, 2000), o qual tem como agente o capitalismo, que historicamente investe na desumanização e descaracterização dos povos latinos, impondo-lhes o ocidentalismo. Vejamos isso nas análises de Walsh,

El marco central para tal contextualización se encuentra en la trabazón histórica entre la idea de “raza” como instrumento de clasificación y control social, y el desarrollo del capitalismo mundial (moderno, colonial eurocentrado), que se inició como parte constitutiva de la constitución histórica de América (2015, p. 02).

Assim, aprofundamos o marco da ideia de raça como um forte aliado da modernidade/capitalismo, o qual permanece enraizado nas estruturas políticas e sociais da América Latina, especificamente no Brasil, por ser um dos países que tem em sua formação populacional uma maioria negra não reconhecida como parte integrante de sua constituição por séculos.

Deste modo, a negação dos afro-brasileiros vem gerando na historiografia e na literatura, as diversas formas de eliminação destes povos oriundos de um continente não europeu, portanto, aos olhos destes, não são povos, não são humanos. Nesta compreensão, criam-se os diversos conceitos de “raça” com bases nos interesses e valores europeus, e é aí que se fundamenta o racismo estrutural, como consequência deste entendimento: capitalista, ocidental e moderno (idem). Ainda vemos na teorização de Quijano, um complemento para essa discussão, quando ele escreve,

esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua localização no novo tempo histórico constituído

com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (2005, p. 127).

A partir das explicações de Quijano, observamos a colonialidade referida a um sistema violento, insensível e desumano a qual descaracteriza e inferioriza os povos não europeus. Deste modo, a população negra tem vivenciado no Brasil as múltiplas formas de exploração, ambientadas nos diversos aspectos: econômicos, culturais e religiosos. E, ainda, sendo submetidos à ideologia do colonizador. No entanto, a consciência crítica da opressão promove paradoxos: de um lado, a exploração da classe e discriminação racial e de gênero numa exploração que suscitam táticas e resistências frente a esse modelo conservador e excludente. Como nos mostra a Gonzalez,

a experiência histórica da escravidão negra, por exemplo, foi terrível e sofridamente vivida por homens e mulheres, sejam crianças, adultos ou idosos. E foi dentro da comunidade escrava que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular pela libertação. (2020, p. 147).

As contribuições da autora mostram a importância das forças do coletivo, na perspectiva de superação deste sistema que coloca negros e negras às margens da sociedade e subestima a capacidade de recriar contornos para desestabilizar a colonialidade, realizando percursos agregadores, buscando nos grupos, outras formas de resistência em que o eurocentrismo não conseguiu adentrar.

Uma dessas contribuições diz respeito às forças da ancestralidade, que se fazem corpo íntegro, diferente e resgatam a subjetividade, como reafirma Walsh: “Aunque se puede argumentar que esta atención es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-ancestrales y sus demandas por reconocimiento y derechos” (2015).

A segunda destas formas é a vivência nos terreiros enquanto espaços de fortalecimento e identificação. E por fim, as memórias dos aprendizados herdados de nossos antepassados, que nos orientam a ir em busca de nossos direitos a partir dos marcos legais. Assim, é importante destacar que no decorrer do processo histórico, houve várias formas de intervenção dos movimentos e organizações negras, na perspectiva de propor junto aos órgãos governamentais, agendas que respondessem às necessidades da população negra. Deste modo, no processo de identificação coletiva, busca-se outras formas diferenciadas, como explica Quijano mais uma vez,

falar de ativar lugares, naturezas e conhecimentos locais contra as tendências imperiais do espaço, o capitalismo e a modernidade não é uma operação *deus ex machina*, mas uma maneira de ir além do realismo crônico fomentado por modos estabelecidos de análise. Sem dúvida, os lugares e as localidades entram na política da mercantilização de bens e a massificação cultural, mas o conhecimento do lugar e da identidade podem contribuir para produzir diferentes significados – de economia, natureza e deles mesmos – dentro das condições do capitalismo e da modernidade que o rodeiam (2000, p. 73).

Por sua vez, o estudioso evidencia na reflexão acima a importância de nos localizarmos como sujeitas/os com referências outras, fundamentadas em um contexto histórico outro, por exemplo, com relação a formação do Movimento Negro, no Brasil, que surge desde as articulações Palmarinas. Ou seja, das organizações das comunidades quilombolas aos dias atuais, o movimento busca combater as desigualdades causadas pelas diversas formas de racismos e discriminações.

Tivemos avanços nas lutas de combate ao racismo identificados nos marcos legais que em grande medida, foram resultados das organizações negras através das mobilizações e incidências políticas dos Movimentos Negros, os quais conseguiram transformar várias reivindicações em leis. Destacamos algumas, como:

- ❖ A obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira (Lei 10.639/03);
- ❖ Em 1989 foi promulgada a Lei 7.716/1989, em que a discriminação racial e étnica passa a ser crime. Em 1997 e 2012 essa lei foi revista incorporando também a intolerância religiosa ou de procedência nacional como crime;
- ❖ Em 2003 é criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), cujo objetivo é promover a inclusão social da população negra;
- ❖ Em 2012 é sancionada a Lei de Cotas (Lei 12.711) voltada para estudantes da rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Esta lei reserva, no mínimo, 50% das vagas disponíveis nas universidades públicas e institutos federais, em cada processo seletivo, curso e turno, para este público.

Tais vitórias são frutos das lutas coletivas em que mulheres e homens negros deram suas vidas para que nós pudéssemos hoje, exercitar nossa cidadania. Em uma sociedade

racista, machista, classista e preconceituosa a qual omite a presença negra nos diversos espaços. Embora tenhamos alguns avanços conquistados pelas reivindicações e diversas formas de intervenções e lutas, as nossas buscas fazem um percurso de alteridade, onde a subjetividade, a coletividade e a oralidade são as bases metodológicas, como explica Arroyo:

as lutas têm sido por ocupar as instituições que mantêm a exclusividade do conhecimento, mas também cria seus espaços de produção e diálogo de conhecimentos produzidos na militância. Consequentemente, não apenas nas instituições do conhecimento e das pedagogias legítimas se fazem presentes. O que incomoda é que afirmam que há outros espaços pedagógicos, outros saberes e processos de produção de conhecimento, de humanização fora das instituições que se autoapropriaram da exclusividade do conhecimento e das concepções de práticas pedagógicas legítimas (2012, p. 34).

Nas reflexões do professor, podemos encontrar as possibilidades de sugerir caminhos para a decolonialidade, por caracterizar o protagonismo das/os sujeitos políticos/as enquanto agentes de conhecimentos, na perspectiva de transformação.

Neste contexto, podemos evidenciar a importante contribuição dos terreiros no processo de devolução da dignidade humana da população negra e da preservação de sua religiosidade, além da cultura e das vivências coletivas, como poderemos aprofundar na continuidade desses estudos, nos aproximando do entendimento do que é o candomblé e sua participação na nossa história.

4 OS CANDOMBLÉS

“Meu corpo não nasceu para a senzala, sou filha de Alááfin Óyó Sàngó. A liberdade é meu Asé de fala, Kawô Kábiyèsilé, Kawô. Aprendi com a Matamba a jogar capoeira e viver Candomblé, ser original, tocar berimbau e dançar afoxé”.

(Correia, Lepé, 1987).

Este item vem regado pelo axé²⁷ de nossos ancestrais, mulheres e homens que trouxeram a viva memória gravada em seus corpos e que, mesmo com toda a marca do sistema opressor, como bem descreve o escritor e militante negro Oliveira, não nascemos para senzala, somos filhas e filhos das forças do vento, da natureza e da resistência no axé de nossos ancestrais. Entendemos a categoria de corpos na perspectiva filosófica de Oliveira, a qual nos ensina que “a ancestralidade é um resgate do corpo não como volta ao passado, mas como atualização da tradição” (2007, p. 110-102).

É com este pensamento que nos aproximamos dos candomblés onde os nossos corpos são os primeiros Ilês (a casa), nos quais a força fez e faz morada, sem dualidades do tipo corpo-mente, ser humano-natureza, espiritual-matéria, por compreender o corpo como experiência de confluência, como detalha Oliveira

a experiência perpassa todos os corpos. Nesse sentido ele é a construtora dos corpos. Ela é quem faz os corpos. Ela é quem destroi. A experiência é tudo que é existente, abstrato ou fisicamente. A Experiência esvazia-se. Se apreender a experiência, mas há a experiência do aprisionamento. O corpo antecede à experiência como realidade antológica, mas o corpo não precisa da experiência. Aqui não há hierarquia. Aqui tem vivência (2007, p. 110).

Deste modo, ocorre o retorno e o reconhecimento da ancestralidade com o intuito de fortalecer as experiências e os aprendizados vivenciados pelos corpos sociais negros. Assim, a sessão ora apresentada vem regada com muito respeito e reconhecimento das/os que vieram antes de nós, no que também sugerimos observar as fronteiras da diáspora africana em seus diferentes sentidos.

²⁷ Axé/Asé = a força energia positiva. A escrita em Iorubá Asé e em Português Axé, no decorrer do nosso trabalho utilizaremos as duas, pois, o sentido é o mesmo, como descreve Correia, (2013, p. 438).

De um lado, a exploração e sustentação do regime escravocrata dos distintos povos africanos. De outro, a construção de novas formas de ser, viver e agir no “novo mundo”, ou melhor, na nova terra brasileira. Então, a travessia do oceano atlântico, através dos navios negreiros, trouxe diferentes povos oriundos dos diversos locais do continente africano, os quais foram submetidos à violência, mas em suas lutas e táticas de resistências, produziram novos saberes e memórias sociais que precisam ser referenciadas, como observa Rufino:

ao longo deste tempo colonial muitos mundos já acabaram, foram esquecidos e assassinados. Porém, o que permanece por aqui é a guerra. E, neste caso, os praticantes contrários ao modo dominante estão a batalhar para continuar a existir. Cotidianamente se faz luta com as experiências, os saberes e as tecnologias ancestrais que emanam da diversidade de jeitos de sentir, vibrar e praticar o mundo com as coisas que por ele passam (2021, p. 9).

O estudo de Rufino nos ajuda a perceber que a luta para romper com esta sociedade capitalista traz as marcas do tempo histórico e determina o conhecimento monolítico epistemológico. Por isso, ao nos aproximarmos da religião de matrizes africanas respeitamos suas linguagens, as formas de se comunicar com o mundo e com sua ancestralidade. É com toda reverência a esta que, no decorrer deste estudo, teremos uma atenção especial, assim como orienta Botelho ao detalhar que “um olhar respeitoso das tradições, ouvindo os alertas das pessoas mais velhas das religiões quanto à necessidade de se cuidar das informações que temos e que passamos. É também importante marcar o lugar de fala de quem tece a narrativa do texto” (2011, p. 75).

Outrossim, o referido estudo vem a conciliar com a reflexão da autora, tendo em vista que as colaboradoras neste trabalho são todas de candomblé, inclusive a pesquisadora. Ainda neste contexto de reconhecimento, mencionaremos algumas palavras em yoruba/iorubá no decorrer do nosso trabalho com o propósito de desmontar os impactos negativos das sequelas colonialistas em silenciar os grupos populacionais de origens africanas e sua linguagem originária.

Assim, faremos um histórico dos candomblés, pontuando seu surgimento e o porquê da importância de uma escrita no plural; no segundo subcapítulo, nos aproximando dos princípios filosóficos dos candomblés de Ketu, apresentando, ainda, como são constituídas as famílias de asé, especialmente no Nordeste, destacamos os aprendizados nas relações com os Orixás e como esta vivência nos prepara para a vida.

Deste modo, no universo das religiões africanas e afro-brasileiras, especificamente nos candomblés, percebemos as formas de se organizar em sociedade e contribuir no processo de

resistência de negras e negros trazidos da África, em sua reconstituição em terras brasileiras, como recorda Botelho ao escrever:

lembramos que os candomblés serviram e servem para a preservação da herança religiosa e cultural africana e que estiveram sempre atuantes na luta do povo negro, resistindo à opressão, à dominação e à exclusão, buscando um espaço de valorização da particularidade negra no patrimônio cultural brasileiro (2011, p. 76).

Vejamos que Botelho traz a memória das contribuições do candomblé na salvaguarda de nossas heranças africanas. É importante evidenciar que são negras e negros, oriundas/os de povos diferentes, trazendo consigo vivências de sociedades que visam ao bem comum e à liberdade. Essas experiências trazidas do continente africano estimularam a criação de estratégias de sobrevivências visando a coletividade, como reflete Theodoro ao apontar que:

a pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindos de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários. Só com esta união na diversidade se constroi um mundo novo, onde se respeita a maneira de cada um falar com Deus, de invocá-lo por nomes e ritos adotados segundo a tradição de seu grupo, mas que determina toda a organização e valores da comunidade (2001, p. 77).

Isso nos leva a perceber que, neste movimento plural, os povos africanos trazem uma concepção de mundo diferente da dos exploradores, uma vez que a consciência coletiva perpassa por diversos contextos da vida dos indivíduos. O entendimento de sociedade é direcionado ao comum, a exemplo dos quilombos, comunidades, irmandades e os terreiros. Assim, o projeto de vida das/os africanas/os em terras brasileiras era de unir e reunir, diferentemente da proposta dos colonizadores. Neste contexto, o candomblé tem um papel fundamental, como bem descreve Botelho,

aqui no Brasil, esses povos se articulam entre si e fundam novos cultos onde as divindades que eram cultuadas separadamente no continente africano vão ser reunidas nas religiões aqui criadas com as heranças africanas. Nasceram, nesse processo, diversos cultos que em termos de classificação chamaremos de candomblés (2011, p. 76).

É importante observar que, mesmo sobre o processo de exploração e escravização, negros e negras reagiram aos planos de morte dos colonizadores, que estabeleceram o projeto de modernidade demarcando o lugar de mão de obra compulsória à população de origem africana e o não lugar na sociedade brasileira, com violenta perseguição à cultura e às

religiões de matrizes africanas, como bem descreve o escritor Silva²⁸ ao ressaltar a intolerância religiosa, e as facetas do racismo para com as religiões de matrizes africana e afro-brasileira:

a tolerância de natureza religiosa ou racial configura uma das faces mais objetivas do racismo brasileiro, mantendo-se intacta ao longo de toda a história e resistindo, inclusive, ao processo de democratização, cujo marco fundamental foi a promulgação da Constituição de 1988. Dados da realidade nos autorizam afirmar a existência de um verdadeiro hiato entre os direitos que vitimiza os templos e os ministros religiosos do Candomblé (2008, p. 180).

É neste contexto que os Candomblés²⁹ foram e continuam sendo vítimas das diversas formas de racismo religioso, como detalha Silva, por trazerem estas heranças deixadas pelos antepassados, filhos e filhas do continente africano. Embora hoje sejam reconhecidas como um patrimônio de lutas coletivas, e tendo a Lei Constitucional, está por si só, não basta; é necessário compreender as demandas da realidade de uma sociedade historicamente fundamentada no racismo e nos preconceitos a tudo que é oriundo da população negra.

Mesmo que esta religião tenha sido negada e rejeitada por grande parcela das/os brasileiras/os, que são vítimas das imposições e sequelas da colonialidade, no que está estabelecido o catolicismo como a única religião a ser referendada e cultuada por toda a nação. Entretanto, com todos os desafios, o candomblé se estende por todo o país e em cada região ou estados se adapta às realidades, como detalha o Nascimento:

Há uma variedade grande de práticas de matrizes africanas que poderiam, através de rápidas generalizações, ser chamada de “candomblé”. Isso se deve ao fato de que, historicamente, os candomblés, no Brasil nascem da articulação de diversas práticas e crenças que se originaram de locais diversos do continente africano. É comum utilizar-se da expressão “nação do candomblé”, como marcador que busca apontar a predominância de um local de origem das práticas (2016, p. 154).

A reflexão do escritor nos ajuda a perceber a riqueza das religiões de matrizes africanas, especialmente o candomblé, que ressurgiu no Brasil de forma coletiva e diversa, sem perder suas origens, mas se adaptando às realidades. Os candomblés são as forças que humanizam, que impulsionaram e impulsionam negras e negros escravizadas/os a lutar à

²⁸ Hédio Silva Jr., Doutor e Mestre em Direito pela PUC-SP e Advogado das Religiões Afro-brasileiras no STF. Foi Secretário de Justiça do Governo do Estado de São Paulo. Ativista, tem contribuído com bastante empenho junto aos terreiros e ao Movimento Negro.

²⁹ Adotaremos os Candomblés em respeito aos diversos cultos e variedades de expressões existentes no Brasil tendo como lentes a visão de Flor Nascimento (2013, p. 154).

conquista de sua liberdade, em diversos contextos da vida e constituindo formas alternativas de sobrevivência sem as amarras da opressão dos colonizadores. Explicam Carneiro e Cury,

com a “entrada” para o candomblé, a alienação social e individual é substituída por uma “nova consciência de si” revelada pela teogonia proposta. Seu caráter mítico e transcendente oferece e aprisiona o indivíduo num campo explicativo que restabelece sua unidade interior e devolve, confiante, ao mundo exterior, por meio desta outra “racionalidade” que o instrumentaliza a suportar, a se confrontar ou se adequar à “irracionalidade” e às contradições da sociedade abrangente (2008, p. 101).

Os axés dos candomblés rompem com os paradigmas das opressões e trazem para o contexto da vida de mulheres e homens negros a energia que fortalece suas identidades e estimula a luta por justiça. É na religião que eles/as vão encontrar caminhos para sua autoafirmação. É importante registrar que os candomblés em nosso país vão ser instituídos por nações, tendo em vista que se dão na união de negras/os vindas/os de vários países do continente africano, conforme descreve o Nascimento:

há várias “nações”; entre elas as conhecidas e praticadas são Ketu, Angola e Jeje, designando que, na organização das práticas predominam, respectivamente, elementos advindos das regiões iorubas de Ketu, no atual Benin com influências iorubás de outros lugares da Nigéria; da região bantas de Angola, compreendendo as regiões dos atuais Angola e Congo e das regiões ewê-fons do Antigo Dahomé, atual Benin e Togo (2016, p. 154).

Observamos nas apresentações de Flor Nascimento o quanto o candomblé é uma religião que não surge de um processo homogêneo, pois, há várias culturas que influenciam o seu ressurgimento em nosso solo desde suas origens no solo brasileiro, como especifica o autor, as religiões de matrizes africanas, também precisaram criar formas de resistências para se manterem em sua religiosidade, suas diversidades culturais, sociais e econômicas, ao ressurgir nesta linha de pensamento corrobora com o que afirma Bernardo,

essa ideia de multiplicidade que se encontra no interior do candomblé contrapõe-se, de um lado, às noções de unidade, continuidade, estabelecidas pela visão certa e integradora da razão; de outro, liga-se à noção de diferença que parece ser o traço característico do pensamento contemporâneo (2010, p. 64).

Por este motivo, enquanto pesquisadoras/es, pretendemos não correr o risco de homogeneizarmos esta prática religiosa, nem em nomenclaturas, territórios e estilos, mantendo os devidos cuidados éticos na pesquisa ao se aproximar deste campo, afinal, estamos tratando de uma religião que, no decorrer da história, resistiu e resiste a diversas formas de racismos, e consideramos que estamos abordando, enquanto objeto de pesquisa,

uma religião na qual seus textos sagrados estão registrados nas memórias dos seus adeptos e continuam a ser passados os seus ensinamentos de geração em geração através da oralidade.

São com estes olhares amplos e diversos que ao longo dos nossos estudos, nos aproximamos das religiões de matrizes africanas especialmente dos candomblés de Ketu, que embora sejam uma nação, é necessário considerar as especificidades existentes em cada região, estados e municípios (Castillo, 2010).

Podemos assim, compreender que os candomblés são expressões do pensamento de fronteira, que se fizeram e se fazem nas interseções conflitivas entre as imposições da colonialidade nas suas diversas expressões: do poder, do ser, do saber, da natureza. Observamos que a colonialidade representa um maquinário de reprodução que move todo o sistema opressor como exemplifica a figura abaixo:

Diagrama XII - O enredo da colonialidade

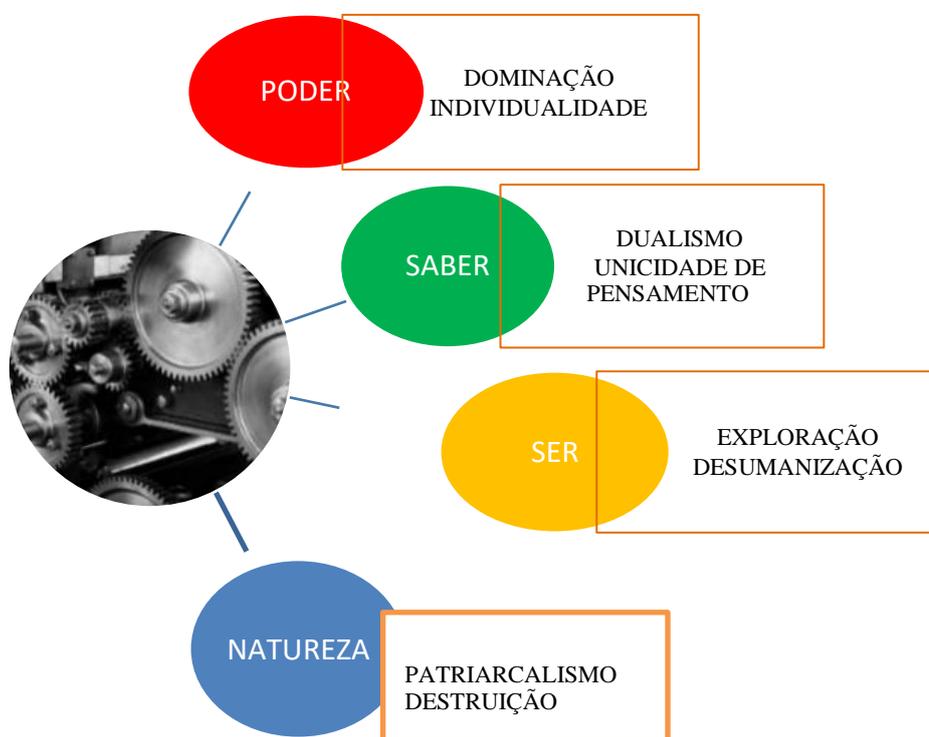


Diagrama de autoria da Pesquisadora.

O processo da colonialidade/modernidade é bem representado na figura acima, no que diz respeito ao formato opressor com o qual ela intervém na formação da população brasileira e como este processo afeta as/os integrantes dos terreiros. Ainda neste contexto, salientamos que a teoria da colonialidade, nas dimensões do poder, do saber, do ser e da natureza em

conexão, organiza as múltiplas formas de desumanização dos homens e mulheres pertencentes a um grupo étnico subalternizado. Isto pode ser entendido a partir da explicação de Torres:

as visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser partes delas. Ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade de experiência vivida (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão do mundo (2020, p. 42).

O arcabouço teórico de Maldonado Torres compreende a formação complexa da tríade das dimensões da colonialidade e ainda acrescenta a referência de Quijano (2005) ao formular a colonialidade do poder que envolve uma articulação entre raça, capitalismo e gênero na forma de dominação das individualidades. Quijano desmistifica essas relações quando mostra que:

esse novo e radical dualismo não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação. Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. É provável, ainda que a questão fique por indagar, que a ideia de gênero se tenha elaborado depois do novo e radical dualismo como parte da perspectiva cognitiva eurocentrista (2005, p. 129).

A crítica às correntes eurocêntricas e ocidentalistas nas análises acima, em torno da relação de raça, classe e gênero, demonstrou o dualismo da segregação, destacando a religião como promotora desses eventos de segregação. Nota-se que o dualismo é presente em toda matriz da colonialidade, demonstrando o fator segregação como princípio para o ser humano universal em sua cultura e a crença religiosa é condição para a separação e constitui-se em um elemento fundamental da colonialidade do poder como detalha Quijano:

o processo de separação destes elementos do ser humano é parte de uma longa história do mundo cristão sobre a base da ideia da primazia da “alma” sobre o “corpo”. Porém, esta história mostra também uma longa e não resolvida ambivalência da teologia cristã sobre este ponto em particular (2005, p. 128).

A análise de Quijano é pertinente, tendo em vista que o processo de colonização usou desta fragmentação para desvalorizar e escravizar os povos indígenas e negros, ao perceber nas culturas destes povos, as forças dos conhecimentos, quer seja no cultivo da terra, quer nas formas de organizações e de vivência com a ancestralidade, onde tudo perpassa por um corpo

integrado e coletivo. Com relação à dimensão do saber, a produção de conhecimento monolítica impõe uma hegemonia ocidental eurocêntrica, Gonzalez, orienta que,

seu “distanciamento científico” quanto ao seu “objeto” (isto é, o negro e o mulato) revela, na realidade, a necessidade de tirar de cena um dado concreto fundamental: enquanto brasileiros, não podemos negar nossa ascendência negra/ indígena, isto é, nossa condição de povo de cor. Alienação? Recalcamento? O fato é que, em termos teóricos, tal obstáculo epistemológico produz discursos parciais nos dois sentidos (2020, p. 31).

Lélia Gonzalez critica o viés eurocêntrico das ciências sociais, o feminismo ocidental, bem como a colonialidade. Deste modo, a colonialidade do saber na pesquisa, desvenda os dogmas fundantes do saber eurocêntrico, tais como: o dualismo unificado do pensamento, a ciência como sinônimos de verdade e o maniqueísmo, entendido e dividido como o saber que é bom e o saber que é ruim. Vejamos que o fundamentalismo produz a neutralidade em seus discursos generalistas, correspondendo a uma pesquisa sobre mulheres, porém, de cunho essencialista. Assim, a validação do conhecimento ocorre de forma parcial e/ ou estereotipada, como descreve Collins que

o pensamento especializado que coloca em xeque noções de inferioridade das mulheres negras dificilmente terá origem nos contextos acadêmicos controlados por homens brancos, já que tanto as questões norteadoras quanto às respostas dadas a elas espelhariam, necessariamente, sua falta de familiaridade com a realidade das mulheres negras. Mesmo aqueles que acham que estão familiarizados podem vir a reproduzir estereótipos (2020, p. 144).

Eis que tratar da colonialidade do Ser corresponde às narrativas das/os sujeitas/os subalternizadas/os (negro, mulher e indígena), as quais são construídas de forma negativa, juntamente com a imagem do ser branco, homem, europeu e cristão, em suas narrativas positivistas e que compreendem e internalizam o ideal de branqueamento como valores bons e perfeitos que, como Torres alerta:

foi com base nestas reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial que surgiu o conceito de colonialidade do Ser. A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de ser. E se, então, existia uma colonialidade do poder e uma colonialidade do conhecimento (*colonialidad del saber*), pôs-se a questão do que seria a colonialidade do ser (2008, p. 89).

No contexto brasileiro, possivelmente a história das mulheres negras foi e tem sido reproduzida no único viés da história do colonialismo, ou seja, configura-se enquanto epistemologia eurocêntrica, colonial, na qual esta se constitui num tempo sócio-histórico de negação da “outra” pessoa. Neste sentido, o racismo e o sexismo na cultura brasileira em seu

discurso predominante, produziu efeitos no silenciamento das múltiplas formas de exploração do povo negro, em especial, das mulheres negras, como observa Gonzalez:

na medida em que o racismo, enquanto discurso, se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito. Consequentemente, é infantilizado, não tem direito a voz própria, é falado por ele. E ele diz o que quer, caracteriza o excluído de acordo com seus interesses e seus valores. No momento em que o excluído assume a própria fala e se põe como sujeito, a reação de quem ouve só pode se dar nos níveis acima caracterizados (2020, p. 43-44).

Dessa maneira, a colonialidade do Ser surge como perspectiva de inferiorizar, ou melhor, de discriminar, entre esses povos, a sua relação com seu próprio gênero, sua raça, sexualidade e religião, sendo essas diferenças atribuídas por meio de seu silenciamento, bem como do apagamento de suas condições de existência.

Diagrama XIII – Rompimento Epistêmico

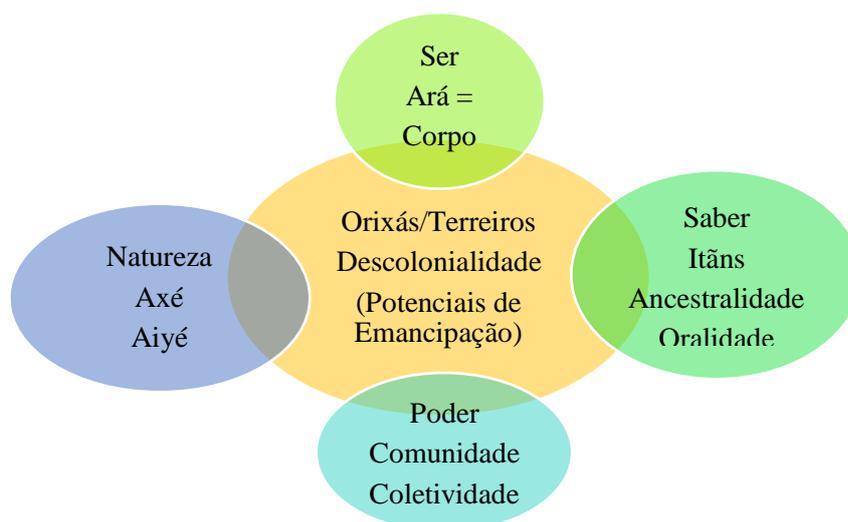


Diagrama de autoria da Pesquisadora.

Na figura acima, podemos ver de forma evidenciada a maneira como os terreiros fazem o percurso oposto do sistema de colonialidade/modernidade, rompendo e recriando formas de sobrevivências outras, tendo em vista que tudo se encontra entrelaçado. Neste contexto, as mulheres negras dos terreiros e suas influências nas práticas docentes, remetem à valorização e ao reconhecimento da trajetória intelectual deste segmento, contrapondo-se as representações essencialistas ao enfatizar-se a decolonialidade do poder, saber e ser numa

transformação radical do saber, do ser e do poder, resultando em um giro epistêmico, como explica Torres:

o pensamento e a criatividade não podem por si só mudar o mundo. Podemos também adicionar outras atividades, tal como a espiritualidade, e, mesmo assim, elas não podem mudar o mundo. O condenado precisa aproveitar a multiplicidade de atividades, pensamentos, criatividade, etc., e torná-los a parte de estratégias e esforços para efetivamente descolonizar o poder, o saber e o ser. Isso exige a emergência do condenado como um agente de mudança, como alguém que evita a tentação de fazer das atividades do pensamento e da criatividade zonas de refúgio da colonialidade (2020, p. 49).

Contudo, os povos negros, com suas potencialidades ancestrais, socioculturais e políticas africanas reencontradas nas resistências dos candomblés, rompem com a imposição da colonialidade do poder, por ser uma religião em que tudo ocorre no coletivo e todas/os suas/seus integrantes têm sua importância; nele o poder é compartilhado, pois, todas/os são importantes, como identifica Oliveira:

a dimensão comunitária dessas religiões expressa sua concepção da vida e do universo. O importante é o bem-estar de todos os membros da comunidade, não existe divisão de classes ou privilégios sociais. Os benefícios da religião e da religiosidade são universais (para o grupo, família, clã ou cidade). As religiões africanas são, ainda, pragmáticas. Os cultos visam a harmonia social e espiritual. Todo o bojo de concepções presente nestas religiões estão orientadas para a satisfação das necessidades imanentes e transcendentais de seus membros (2021, p.81-82).

Nessa linha de pensamento, o autor se aproxima da decolonialidade do poder, referindo-se às características e potencialidades existentes na religião. Contribuem ainda para ressaltar essa problemática as reflexões de Oliveira que destaca a relação intrínseca entre política e economia, quando explica,

a religião não é uma esfera desvinculada da política e da economia. Muito pelo contrário, a religião sacraliza estas esferas e com elas formam um todo. Esse todo deve ser administrado em vista da satisfação das necessidades de seus membros- necessidades estas que estão presentes tanto na esfera do sagrado como na esfera do profano (2021, p. 81-82).

O estudioso destaca a forma como a religião está vinculada com as demais dimensões da vida, uma vez que o poder é administrado em prol das necessidades coletivas e acontecem de acordo com as orientações da ancestralidade. Assim, podemos destacar como a religião é vivenciada nos Candomblés e, ao mesmo tempo, como vai se distanciando da visão de poder imposta pela colonialidade do poder.

Em relação à colonialidade do saber, que também está vinculada ao poder, para as/os integrantes dos Candomblés, o entendimento de saber perpassa pelas sabedorias ancestrais, como explica Feitosa,

o Terreiro é espaço de saberes e fazeres ancestrais que são ensinados, aprendidos e vivenciados por nós, nos rituais e festas realizadas, nos valores que nos constituem, implicando nas nossas vidas, nos movendo, por onde formos e no que fizermos (2021, p. 3).

No entanto, a questão da colonialidade do Ser, nas comunidades de axé, será discutida com maiores detalhes, porque, está relacionada com todas as dimensões da subjetividade, considerando-se esta como estrutura que aciona um corpo em movimento: sentimentos, identidades, emoções, ritmos e tudo que nos compõem como indivíduos, conforme salienta Nascimento,

o corpo, nesse contexto, não é um território do sagrado, como se pudéssemos recortar o sagrado e encontrar nele o corpo. O corpo é, ele mesmo, como todas as coisas, parte e participado dessas figuras primordiais dos candomblés. O corpo é reflexo deles. Formado de elementos que pertencem tanto a ancestralidade histórica, e natural. Os corpos carregam a história que constituiu nossa família, carrega o tempo da memória, os acordos e alianças que fizeram com que nossa existência se desse (2016, p. 160).

O destaque para o corpo, neste momento, considera as reflexões do autor compreendendo que tudo perpassa por este. Para além disto, nas religiões de matrizes afro-brasileiras, o corpo não está desvinculado e ou dualizado, pois, ele faz parte do coletivo: corpo, alma, natureza³⁰. Deste modo, a Natureza nos Candomblés é movimento de vida, fortalecimento e relação profunda com a sagrada-Mãe, como aprofunda Walsh ao dizer que,

la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma. La que encuentra su base en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que da sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma (2008, p. 138).

A relação com a natureza como bem descreve Walsh nos itãs (cosmologia) dos Orixás é o elemento essencial à existência das religiões de matrizes africanas, tendo em vista que para existir o ser humano é necessário a liga da terra, para respirar o sopro da vida é necessário o vento, e as folhas como alimento que fortalece a existência do ser vivo. Na terra

³⁰ Este item será aprofundado nos próximos capítulos com as contribuições das participantes da pesquisa, após as vivências no campo.

encontram-se os fundamentos dos Orixás. Ainda neste contexto, sintetizamos as reflexões das/os pesquisadoras/es Botelho e Nascimento que se debruçam sobre esta questão explicando que:

de uma maneira geral, poderíamos dizer que os candomblés são religiões brasileiras que articulam conhecimentos de diferentes formas de religiosidade advindas do continente africano durante a Diáspora Negra. [...], lembramos que os candomblés serviram e servem para a preservação da herança religiosa e cultural africana e que estiveram sempre atuantes na luta do povo negro, resistindo à opressão, à dominação e à exclusão, buscando um espaço de valorização da particularidade negra no patrimônio cultural brasileiro (2010, p. 76).

A afirmação das/os professoras/es é importante para que possamos perceber o quanto as religiões de matrizes africanas foram e continuam sendo um espaço de acolhida e de fortalecimento para os/as adeptas/os e para quem se aproxima. Não podemos perder de vista que estamos nos referindo a uma religião que resume os valores de vários povos africanos e brasileiros, pois, existe uma complexidade no que se refere às condições de como ocorreram o tráfico e as formas de organizações socioculturais entre as pessoas negras, e que não encontramos a exata correspondência tal qual no continente africano. Assim, podemos dizer que o Candomblé é uma religião de matrizes africanas, mas, que surge no Brasil *sui generis*, como enfatiza Verger:

candomblé é o nome dado na Bahia às cerimônias africanas. Ele representa, para seus adeptos, as tradições dos antepassados vindos de um país distante, [...] Trata-se de tradições, mantidas com a tenacidade, e que lhes deram a força de continuar sendo eles mesmos, apesar dos preconceitos e dos desprezos de que eram objeto suas religiões, além da obrigação de adotar a religião de seus senhores (2012, p. 24).

De fato, o estudioso apresenta o surgimento do nome, reafirma a existência do racismo, e a importância dos candomblés como lugar de resistência. Os terreiros de candomblés, espaços onde há o reencontro entre todas/os, são importantes, pois, tudo ocorre nos rituais, nas relações e cuidados como a natureza, e na forma como estão voltados para e com o coletivo, em vários momentos e lugares, os quais, em sua maioria, são designados pelos Orixás. Assim, explica Rezende que,

terreiro, Casa, Ilê, Mansu, Roça, Unzô: Lugar destinado ao culto dos “Santos”, local onde os fieis do Candomblé cultuam as Entidades africanas. Entidades estas que, quando na Nação Ketu, são denominadas Orixás, quando da Nação Angola são chamados de Inquices e quando da Nação Jeje são Chamados de Voduns” (2013, p. 439).

O terreiro³¹ é justamente este espaço físico onde ocorrem os cultos, mas, na verdade, as roças, buscam reproduzir as aldeias africanas, as comunidades quilombolas, em sua maioria cercadas de árvores, lagos, rios.

O barracão, onde acontece os cultos e que é também a casa de cada Orixá e/ou axé, a cozinha onde são preparadas as comidas e os quartos das Iyás, neste local sagrado, observamos que o espaço do terreiro é estruturado como pequenas aldeias, que a comunidade de axé tem um sentido e que cada Orixá tem seu pequeno espaço; contudo, é na hora do Xirê que todos se reportam ao barracão ou salão da casa e, talvez seja por este motivo, que é também chamado de casa de axé. Para as/os adeptas/os é também uma expressão que nos reporta ao positivo, uma saudação que emana energias que dão vida aos referidos espaços e pessoas.

Ainda nos aproximando do histórico dos candomblés, em sua maioria, eles se encontram em lugares de difícil acesso, distantes do centro das cidades, em lugares afastados dos grandes centros. Embora saibamos que nas periferias das grandes capitais também existem as roças, de acordo com as explicações de Sant'Anna:

os candomblés mais antigos e tradicionais estão instalados em grandes terrenos denominados "roças" ou "terreiros" [...]. Parte dos membros habita o próprio terreiro ou seus arredores e parte reside na cidade ou mesmo fora dela, permanecendo na casa apenas para as obrigações anuais. Assim, nos terreiros, além das edificações religiosas, se encontram algumas habitações tanto de caráter permanentes como temporários (2003, p. 6).

Com base nas colocações de Sant'Anna, um dos terreiros antigos de Ketu possui uma estrutura semelhante ao das explanações sobre o Ilê Axé Iyá Nassô Oká, conhecido por terreiro da Casa Branca do Engenho Velho, em Salvador-Bahia, o qual, segundo as/os antropólogas/os e historiadoras/es é o berço do candomblé no Brasil, e que deste, surgem o Gantois e o Opô Afonjá. Todos são terreiros que se encontram nas imediações do centro da cidade de Salvador.

³¹ Terreiros ou roças são espaços físicos onde ocorrem os rituais. O termo "roça", no processo histórico, surge devido à exclusão pela repressão colonial, perseguindo os terreiros das periferias das grandes capitais. Há também outro entendimento de que estes são espaços rodeados de matas.

Imagem I — Terreiro Ilê Axé Iyá Nassô Oká (Casa Branca)



Fonte: Imagem extraída do calendário da casa (2021).

Vale ressaltar que o terreiro da Casa Branca é liderado por mulheres desde sua fundação; são elas quem resistem e mantêm os princípios da religião. É importante destacar esta liderança feminina negra, tendo em vista que, neste período, as mulheres eram subalternizadas e ignoradas e não tinham acesso aos direitos políticos e sociais aos quais os homens tinham, por exemplo. Por outro lado, para as mulheres negras, os desafios eram ainda maiores, como descreve Carneiro; Cury, tendo em vista que,

a tradição de confronto e humilhação dessas mulheres negras e pobres ante uma sociedade que lhes explora e discrimina e as estratégias de sobrevivências e resistências por elas engendradas compõem parcela significativa da história do oprimido deste país. (2008 p.123).

As contribuições das autoras citadas acima, assinalam que a presença das mulheres negras nos espaços de reconhecimento social foi negada ao longo da história, posto que elas eram vistas como as sem vez e sem voz, e ainda hoje são as que se encontram nas bases da pirâmide social. É nos candomblés que estas mulheres negras se encontram consigo mesmas e seus ancestrais, nutrem-se dessa força. A partir desta relação com a força ancestral elas repensam suas identidades e origens e refazem sua presença no mundo, em um processo coletivo no reencontro com os seus, nos terreiros.

Os diversos lugares onde surgem as casas de axé ocorrem mudanças nas nomenclaturas, observamos em Pernambuco, Alagoas e Paraíba o termo utilizado para

designar os terreiros é Xangô³². As casas de candomblés nestas regiões vão absorver, em grande maioria, outras divindades, assim como outras casas, a exemplo: a de Salvador, Rio de Janeiro e demais estados do Brasil. Porém, Pernambuco traz forte influência das Divindades das matas, ampliando assim nossa compreensão e respeito por esta religião que abre possibilidades de reencontros e constitui comunidades. Descreve Frizotti,

nos terreiros constitui-se mais um parentesco, o do santo, dando lugar a uma nova família, reunindo filhos e filhas-de-santo consagrados ao mesmo orixá. O uso de palavras como pai, mãe, tio, mãe-pequena, irmão-de-barco, filho, neto, avó, torna visível ainda hoje, toda uma rede de relacionamentos familiares em que às vezes é difícil distinguir entre laços espirituais e laços sanguíneos (1994, p. 11).

Assim como no entrelaçamento familiar constituído, de certo modo, aleatoriamente, considerando que seus membros sejam filhos não biológicos, o que se percebe é a forma como essas diversidades e especificidades aconteçam em relação ao gênero, classes, entre outros, estas pessoas se unem fundamentadas pelos laços espirituais.

Deste modo, introduzir a ideia de interculturalidade a partir da compreensão do terreiro, enquanto territórios dialógicos de diversas entidades, nas relações dinâmicas sociais e educativas existentes nos terreiros, corrobora com as análises de Walsh quando mostra que:

la interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (2008, p. 28).

Nos terreiros, é possível observar a construção destas práticas educativas interculturais, pois já surgem nesta perspectiva da interculturalidade, uma vez que a educação, além de transmitir o saber, constrói o saber da/o educanda/o numa consciência que transcenda o eu individual para o eu transpessoal. Isto implica no projeto de vida, visando ao bem viver coletivo, o respeito às identidades, às culturas, às diversidades, aos limites, sempre tendo como referência a ancestralidade.

É nesse contexto que, apesar de existirem integrantes dos terreiros em ritmos distintos de vivências e saberes desenvolvidos nas casas de axé, tais indivíduos encontram nestas, uma

³² Xangô é o nome de um Orixá que tem como elemento a justiça e o fogo, mas também é um termo usado em Pernambuco para designar as casas de candomblés.

imensa família, que os auxiliam no fortalecimento para enfrentar as diversas formas de opressão, como o racismo e a perseguição. Sob este aspecto, o axé dos Orixás é o elo que aproxima pessoas tão diferentes e de realidades outras, mas, no terreiro, todas/os são importantes, cada uma tem responsabilidades com o coletivo. Esta dimensão coletiva dos candomblés nos propõe um aprofundamento em seus princípios filosóficos, suas razões de existir e se organizar em uma sociedade tão imbuída com os ranços da colonialidade.

4.1 OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DOS CANDOMBLÉS

“Para nós, é importante ressaltar que a emoção, subjetividade e outras atribuições dadas ao nosso discurso não implicam uma renúncia à razão, mas ao contrário, são um modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica. Trata-se, no caso, de uma outra razão”.

(Gonzalez, 2020, p. 40)

As bases filosóficas das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras estão interligadas em todos os contextos que constituem um povo. Em outras palavras, é ir para além das entrelinhas da realidade, e, como salienta Lélia Gonzalez em sua crítica ao pensamento eurocêntrico das Ciências Sociais, 1 caso da Filosofia, a recusa da colonialidade epistêmica de conformidade ao saber único e hierárquico. A autora dialoga com as epistemologias pós-coloniais em consonância com Freire, Hooks, Curiel, Oliveira, Rufino entre outros/as.

Nesta condição, é importante considerar que os princípios filosóficos dos candomblés trazem em suas bases os fatores históricos, culturais, econômicos e sociais, estando relacionados entre si, especialmente, quando nos reportamos a um passado de negação, como descreve Oliveira a seguir:

falar em cosmovisão africana, por tanto, certamente tem uma dimensão política, bem como uma dimensão social e econômica. Não estamos apenas recuperando elementos culturais que ficaram sepultados no passado. Todo resgate histórico é uma recriação. Toda recriação é política (2006, p. 77).

Vejamos que a filosofia das religiões de matrizes africanas está interligada; e assim, poderíamos dizer que seus fundamentos são multidimensionais, pois, se trata de uma interligação que transcende as várias dimensões, como descreve Oliveira, sem separar espiritualidade, cultura, musicalidade, dança, corpo e natureza. Decerto essas dimensões fazem a diferença nas religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, que retomam o olhar para o passado na expectativa de repensar o presente e propor outras possibilidades para o futuro, pois estamos retomando uma filosofia que pode contribuir para ressignificar os princípios dos candomblés hoje, como reafirmam Carneiro; Cury ao externar que,

o sistema mítico do candomblé procura dar conta do ser humano em sua totalidade e possui uma teogonia que explica a ação dos indivíduos em toda a expressão de sua experiência. Assim, possibilita que se reconheça um passado e se propicie um futuro; manipula-se o real e aquilo que parece fatal, auferindo ao homem a possibilidade de crer em sua inexorável capacidade criadora; possibilita ao indivíduo a atualização de suas possibilidades (2008, p. 97-98).

As religiões afro-brasileiras, como bem descrevem as estudiosas e militantes negras, no decorrer da história, são as principais fontes que alimentam e revigoram a população negra. Nos dias atuais, permanecem com este legado dos antepassados, especialmente nos candomblés, como uma força que devolve a dignidade e permite um repensar da nossa realidade e das nossas lutas, na dimensão individual e coletiva.

Porém, sem fragmentar, como é imposto pelos sistemas coloniais, mais precisamente em sua reinvenção no sistema de opressão dito modernidade/colonialidade, em que tudo gira em torno do poder, que distância, divide, em uma relação de cumplicidade com o cristianismo que invade nosso país de braços dados com os europeus, de forma que predomina como a única possibilidade de se relacionar com a divindade, a ponto de excluir e demonizar as demais religiões existentes no país, as que aqui foram se impondo com suas chegadas. Embora Nascimento relata que,

as pessoas africanas que fossem escravizadas durante o tráfico trouxessem para o nosso país muito mais do que sua força de trabalho. Trouxeram valores, práticas, saberes e crenças que deixaram marcas indeléveis em nossa maneira de viver, muito embora nem sempre sejam capazes de visualizar essas heranças. (20016, p. 156).

É importante considerar que, mesmo com o desconhecimento ou rejeição de boa parte da população, negras/os da diáspora africana criaram laços, contradizendo as amarras do que lhes era imposto: trabalho forçado e submissão. E apesar do que veio a lume com as historiografias e as literaturas que têm se aproximado destes estudos, mas, ainda timidamente.

No entanto, a população afro-brasileira buscou estratégias outras; uma delas, foi a cultura e a religião, fazendo surgir os terreiros como uma das necessidades de manter suas referências identitárias e as irmandades como argumento e justificativa de resistência para permanecer reverenciando suas ancestralidades.

Questões que se ampliam, então, com as religiões dos povos originários, ou seja, as populações indígenas assim como os povos africanos, têm uma relação de espiritualidade implícita e subjetiva com a natureza, o respeito, o cuidado e a preservação. Estes são pontos essenciais desta relação com os seres sagrados, como mencionamos anteriormente. Todavia, sem projetar romantizar, tendo em vista que estamos em um contexto de constantes conflitos, ao falarmos das relações com a natureza, considerando os descasos para com as políticas socioambientais. As sequelas da modernidade/colonialidade³³ não permitem que os pulmões do mundo respirem e nem que a mãe terra alimente suas/seus filhas/os.

Mediante ao que foi exposto, é notável cada vez mais, os candomblés em seus princípios filosóficos se distanciam da visão eurocêntrica e cartesiana, no qual tudo contribui para a dominação, exploração, subserviência e dualidade. Observamos como a vinculação histórico-religiosa, social, econômica e cultural nas dimensões da vida material e imaterial, permitem articular, religar, contextualizar, reunir conhecimentos. Com base neste processo, torna-se relevante resgatar fatores primordiais dos princípios filosóficos dos candomblés: a ancestralidade das/os que vieram antes e que permanecem entre nós. Acrescenta Oliveira ao dizer que,

a filosofia africana está baseada no princípio da ancestralidade (tradição) da diversidade e da integração. A ancestralidade responde pela forma que aloja o conjunto de categorias e conceitos que revelam a ética imanente aos africanos. A diversidade, enquanto princípio, respeita a diversidade étnica-cultural e política dessas comunidades, valorizando as singularidades que emergem de cada território africano. A integração permite que a diversidade não se torne um cordão de isolamento, um motivo para o niilismo, mas submete as singularidades territorializadas a um critério ético maior: o do bem-estar das comunidades e realizações de seus destinos. Não existe bem-estar sem integração. A tradição por sua vez, é a malha que sustenta todos esses princípios historicamente produzidos (2007, p. 100).

O estudioso ressalta os princípios filosóficos dos povos africanos nas quatro dimensões partindo da compreensão do corpo íntegro em um contexto cultural que se relaciona com a natureza. Nesta conjuntura, destacamos a dimensão da ancestralidade;

³³ Modernidade/colonialidade, entendidas como processos de manutenção do sistema colonial, fortalecem o capitalismo. No próximo capítulo aprofundaremos esta questão a partir das reflexões de autoras e autores pós-coloniais.

herdeiras/os da sabedoria, das referências e saberes comportam a realidade e reportam à origem e à convivência, assim como os processos em que a culminância é a vivência, a qual reúne este corpo existencial e espiritual, indo além da teoria e da prática.

Observamos que a ancestralidade possui um corpo em movimento contínuo, como afirma Eduardo Nascimento, “a história dos ancestrais africanos permanecem inscritas nos corpos dos afrodescendentes. É preciso ler o texto do corpo para vislumbrar nele a cosmovisão que dá sentido à história dos africanos e afrodescendentes espalhados no planeta” (2007, p. 101). Sob as perspectivas propostas pelo pesquisador, ao falar dos princípios filosóficos do candomblé compreendemos que é necessário atentar para o corpo como elemento fundamental que agrega outros valores, entendendo estes como os primeiros, como aqueles que antecedem o ilê³⁴ sagrado, consagrado, único e coletivo. É o que reafirma Oliveira ao explicar que,

o corpo é diverso desde sua constituição biológica, quando em seus múltiplos significados culturais. É integração posto que é a condição de qualquer relação; é a base da interação dos seres e da interação entre eles. É ancestral, pois é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é a ancestralidade como é por ela regido” (2007, p. 100).

O estudo nos leva a entender o corpo para além da dimensão material: é memória viva, fonte de movimentos e ações. Os corpos nos candomblés são o revestimento do sagrado, aquilo que os faz consagrados de fato. Nos processos de iniciação, o primeiro a ser cuidado é o corpo e o Ori³⁵. É o reconhecimento do corpo como material e imaterial (Oliveira, 2007). Outro princípio é o respeito às diversidades; este amplia e fundamenta os processos de acolhida nas casas de candomblés. Um respeito que faz as pessoas se sentirem gente e parte integrante de uma família, independente dos laços sanguíneos.

Um princípio que remete a todos os outros é a tradição oral, pois traz o aprendizado, a memória que dá a vida, conforme assinala Hampaté Bâ:

a tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótico àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade o espiritual e o material não estão separados” (2010, p. 83).

³⁴ Ilê designa Casa, é também uma forma de se referir ao terreiro de Candomblé,

³⁵ Ori, em Iorubá, denomina a cabeça, em português. É uma das línguas africanas, aprofundaremos no Item seguinte seu significado nos cultos dos candomblés.

A oralidade, como bem descreve Bâ, é um dos fundamentos da filosofia africana, na qual ocorre o aprendizado e a manutenção da cultura e ao mesmo tempo é o que dá vida ao corpo. A oralidade está em todos os contextos das religiões africanas: nas toadas, nas saudações, nos instrumentos através dos toques, nas falas dos Orixás, no corpo e no silêncio. Neste contexto, reconhecemos que, “a oralidade é o terceiro elemento de um tripé conceitual que se apoia também no axé e no saber religioso. Praticamente inseparáveis, o axé e o saber são repartidos simultaneamente pelos mais velhos aos jovens, vinculados pela comunicação oral” (Castillo, 2010, p. 27).

Soma-se a isto a estima, a sabedoria na presença das pessoas mais velhas, embora que todas e todos são dignos de respeito, mas, nos terreiros, como descreve a antropóloga, são mulheres e homens os quais trazem os princípios que tem a ver com esta dimensão de evidenciar a importância da oralidade e a presença das/os velhas/os, suas trajetórias e as sabedorias das/os que já viveram, aprenderam e têm a missão de repassar isto para as gerações mais jovens. Em outras palavras, o estudioso e militante Souza Júnior assevera que,

O candomblé não possui leis escritas, o rigor da oralidade prevalece. Essa oralidade está em tudo: nas palavras ditas na hora certa, nas músicas, nos sons dos instrumentos, nos fogos, nas palavras dos orixás, nos gestos, no corpo, no silêncio. [...]. Daí também o profundo respeito dessa religião para com os mais velhos, pois eles guardam a sabedoria e são a memória viva da tradição oral. (1994, p. 14).

Por certo, o candomblé é uma religião munida de respeito em que tudo tem um significado, em que se aprende, no convívio e na escuta de quem já vivenciou, isto é, as/os mais velhas/os. Soma-se a isso, nos terreiros de axé, a força que vem do vento que é vida, em outras palavras, orixá é a energia ancestral nesta relação com a divindade que é o corpo, a natureza, a força que transforma e devolve a vida, em um círculo, como bem representa os momentos dos cultos nas giras, rodas e xirês, vejamos:

Diagrama XIV — Xirê Ancestral



Diagrama de autoria da Pesquisadora

Os princípios dos candomblés estão fundamentados neste círculo que é movido pela energia da fé nos orixás: é o eixo da religião. É nesta circularidade que ocorre o processo de aprendizagem, como observa Silva; Borges ao assegurar:

É justamente neste espaço sagrado-educativo que se desenvolve a Pedagogia do Terreiro, um modo peculiar de educação intimamente ligado ao cotidiano dos terreiros onde ocorre a construção/reconstrução de saberes afro-referenciados e múltiplas aprendizagens que participam da formação dos sujeitos e de suas identidades. No espaço educativo dos terreiros o aprendizado envolve o coletivo e a esperança (2021, p. 38).

A contribuição da pesquisadora corrobora com o processo de aprendizagem que advém da vivência e do respeito mútuo. Neste sentido, os terreiros são os espaços onde todas/os são acolhidas/os, assim como suas histórias, diferenças e saberes, na perspectiva de fazer parte desta sociedade. Neste contexto, os candomblés nos tornam familiares independentemente dos laços biológicos, pois a vivência no cotidiano do terreiro e os ensinamentos orientados pelos Orixás nos tornam parentes. Sendo assim, é importante nos aproximar das divindades, que surgiram em terras brasileiras em meio às influências do respeito às diversas regiões e países do continente africano, incluindo indígenas e, como

forma de resistência às imposições do catolicismo, criaram estratégias de sobrevivência através dos sincretismos religiosos. Vejamos isso nas observações de Nascimento, quanto escreve,

o sincretismo religioso uniu práticas e crenças católicas e práticas e crenças de diversos povos africanos. O sincretismo teve uma função estratégica na constituição dos candomblés, uma vez que a perseguição a qualquer elemento da cultura negra era muito frequente na sociedade brasileira da época do surgimento dos candomblés. (2016, p. 155).

Essas práticas diversas contribuíram para a preservação da fé dos povos afro-brasileiros, mesmo com todos os desafios postos pela sociedade dominante. Os Orixás fortalecem e preparam os seus, apontando possibilidades de não perderem suas identidades, a exemplo das Irmandades, que tiveram um papel fundamental na constituição dos terreiros.

Neste contexto, o culto aos Orixás traz como fundamento a relação natureza e ancestralidade e nos leva a compreender que, “ embora sejam diversos e recebem nomes diferentes, seja Orixá, nos candomblés de origem iorubá, Inquices, nos de origem banto, e Voduns, nos de origem ewé-fon (dahomeana) ”, segundo as reflexões de Flor do Nascimento (2016, p. 157), estes/as agem como forças da natureza e manifestações das vivências humanas.

Deste modo, vamos nos aproximar, com todo respeito dos dezesseis Orixás que hoje são cultuados no Brasil, a partir das sequências apresentadas pelos estudiosos Botelho e Nascimento (2011) segundo a ordem iorubana, banto e jêjes, que são as mais conhecidas entre nós:

Exu-Njila-Elabora: fogo, chão, comunicação.
 Ogum-Nkosi-Gu: ferro, tecnologia, guerra.
 Oxossi-Matalambô-Otolu: matas-caças/alimentação.
 Ossãe-Katendê-Agué: folhas, cura.
 Omolú-Kavungu-Sapatá: terra, saúde.
 Nanã-Nzumba-Nāburuku: lama, morte
 Oxumaré-Angorô-Bessém: Chuva, arco-íris.
 Iroko-Kindembu-Lokô: estações do ano, temporalidade.
 Xangô-Nzazi-Sogbô: pedras, trovões, justiça.
 Oyá(lansã)-Matamba-Jóvento, impetuosidade.
 Oxum-Ndandalunda-Aziri: água doce, fertilidade.
 Logun-Edé-Telekompesu-Averekwete: lagos, pesca, jovialidade.
 Iemonjá-Mikaiá-Naetê: água salgada, organização, maternidade.
 Ibeji-Vunji-Tekén: gêmeos, divisão.
 Oxaguiã-Nkasuté-Lisa: frio, ponderação.
 Oxalufã-Lembá-Lisá: ar, paz (2011, p. 157-158).

Os estudiosos sugerem o universo representativo de cada orixá, para além dos nomes, como também o elemento da natureza com o qual os identificamos. Ressaltamos que os nomes e os seus elementos são os mesmos nas nações distintas. Isto nos possibilita compreender o entrelaçamento dos diferentes grupos em códigos e sentidos vividos, resultando em um pertencimento religioso comum, procedendo em ser (candomblé no singular) e quanto a outros aspectos de diferenciação social ser (candomblés no plural; Ketu, Angola, e Jeje)³⁶.

Nesta perspectiva, toda criação é sempre uma singularidade e diversidade, que se estabelece no âmbito pessoal e coletivo, e a percepção de que o próprio orixá já representa um coletivo, e, como nos ensina Exu, nas argumentações de Rufino,

é ele o princípio dinâmico que cruza todos os acontecimentos e coisas, uma vez que sem ele não há movimento. Exu é compulsório a todos os seres e forças cósmicas. É ele a divindade mais próxima daqueles classificados como humanos, é o dono do nosso corpo e de suas potências, é o princípio comunitário entre os seres, as divindades e os ancestrais” (2019, p. 23).

Exu, nas colocações do autor, é o princípio e o fim; é um orixá que nos ensina que, antes de nós, outras/os já percorreram estes caminhos; ele é a liga na comunicação entre os orixás, portanto, nada ocorre sem a licença deste, a comunicação é o que junta e separa, assim, a prudência e a coragem são fundamentais. Exu, em seus arquétipos, nos convida a repensar os diálogos em um projeto pedagógico onde transgride, assim como reafirma Rufino ao dizer:

o projeto da pedagogia montada por Exu se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo. Exu neste caso, além de um signo complexo, mantenedor das múltiplas potências, destaca-se como uma esfera de problematização da vida em sua diversidade. Por ser um signo que epistemiza as noções acerca da vida, é totalmente contrário às formas de castrações, escassez, controle, vigilância, encarceramento e monologização (2019, p. 74).

Na explicação do autor, Exu contribui para uma pedagogia da desobediência, considerando-se que esta não corresponde ao colonialismo, nem ao eurocentrismo. Esta pedagogia é comprometida com a vida, a liberdade, as necessidades coletivas e, no campo da pesquisa, Exu nos direciona a repensar as metodologias que impõem processos epistêmicos revestidos da colonialidade, as quais não visibilizam os valores existentes na sabedoria popular, oriundas do chão dos povos oprimidos, saberes que são adquiridos na circularidade,

³⁶ A partir dos estudos do filósofo Flor do Nascimento (2016), neste trabalho, adotaremos as nações Ketu, considerando a predominância no estado de Pernambuco.

em que todas/os trazem seus conhecimentos para a roda. Assim, ao repensar e criticar, também formula estratégias da descolonização, como mais uma vez analisa Rufino:

a luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida. A educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades” (2019, 75).

Nas observações do autor, percebemos o compromisso é com uma educação para a vida, para isso, ressaltamos a importância de Ogun, Oxóssi e Logun-Edé que vêm a contribuir junto a Exu na abertura dos caminhos e no domínio dos metais, no preparo das armas que nos ajudam a enfrentar os desafios postos em nossos caminhos e a fazer perceber que somos capazes. São orixás que preparam e providenciam os meios de como superar os obstáculos impostos pelo sistema do mundo opressor. Portanto, eles ensinam as pessoas a expandir respostas às adversidades e serem persistentes.

Ainda nesta aproximação dos aprendizados junto aos Orixás, apresentamos as divindades que seus elementos são a terra, as ervas, as lamas. Sem a sua existência não haveria Orixás em nossas vidas, bem como não haveria os filhos e filhas desse movimento ancestral, pois são eles os senhores responsáveis pelos ensinamentos dos cuidados, da preservação e do respeito à natureza.

Assim, compreendemos que Ossãe, Omolu, Nanã, Oxumaré, Iroco e demais Orixás são as bases dos candomblés, pois, sem folhas não temos como cuidar do axé e nem da força que nos alimenta, da saúde e da alma-corpo, sem a terra não é possível ter vida. Os referidos Orixás nos ensinam a combater as amarras do racismo ambiental que destrói nossas matas e florestas. Aderbal Moreira nos explica que o “racismo ambiental se configura como injustiça social e ambiental, que recai de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas” (2008, p.154). A população sofredora das consequências do racismo ambiental são as pessoas negras, indígenas e especialmente as religiões de matrizes afro-brasileiras.

Deste modo, entendemos as necessidades de aprendermos com os Orixás a reivindicar uma educação que nos prepare para a vida nos diversos contextos, sejam históricos, sociais, culturais e ambientais. Em razão disso, a justiça não é mérito ou privilégio de alguns, mas que possamos aprender da sabedoria e da justiça de Xangô e Oyá, as divindades que estão aliadas à justiça, o casamento de forças que transformam a realidade pelo fogo, o ar e tempestades, cujos filhos e filhas trazem o chamado a desmitificar o sistema de opressão e apontar possibilidades outras em que o aprendizado ocorra de forma horizontal.

Nesse contexto, contamos com a presença das grandes mães: Iemanjá e Oxum; orixás femininos que reinam nas águas, as quais nutrem as lutas dos povos e, ao mesmo tempo, acolhem e os recriam com a sabedoria das profundezas. São as responsáveis pelas vidas, fertilidade, desempenhos, aprendizagens, transparências e feitiços. O axé das Iyás se diferencia no processo educativo, tendo em vista toda opressão vivenciada no silenciamento do corpo feminino negro e na exclusão, vejamos as observações de Carneiro e Cury a este respeito:

a liderança religiosa dessas mulheres negras representa um fenômeno inusitado no seio de uma sociedade evidentemente patriarcal e preconceituosa como a brasileira. Para compreendê-lo é necessário lembrar alguns aspectos da história da mulher negra e de suas estratégias de luta contra a opressão econômica e a discriminação racial, especialmente após a “abolição da Escravatura (2008, p. 121).

Contudo, as mulheres negras não desistem; acreditamos que suas heranças ancestrais são essa representação das águas rompendo as fronteiras e seguem desafiando todas as formas de violação de direitos. É importante ressaltar que, desde o período colonial, são as primeiras educadoras dos filhos e filhas da casa grande, todavia, são subalternizadas e as maiores vítimas do racismo. Como nos relata Carneiro e Cury,

o passado de luta, a determinação e a resistência da mulher negra marcam profundamente o povo de santo. Essa mulher passou a ser o próprio símbolo da mulher de candomblé, sua autoimagem e talvez o modelo que a leva a enfrentar as adversidades de toda ordem” (2008, p. 123).

Advertimos que as mulheres em ações coletivas e solidárias vão desempenhar papéis para além do ser mãe e doméstica. Mas, é relevante também destacar como são detentoras dos ensinamentos do grande pai Oxalá. Este, enquanto jovem, é chamado de Oxaguiã e, mais velho, Oxalufã, os quais representam a paz e a ponderação. Suas características são o propósito de estímulo e continuidade. São as forças da vida que veem o mundo com olhos prósperos; é também a representação do grande pai, persistente e paciente. Oxalá representa a resistência e a perseverança dos subalternizados, seu Alá³⁷ branco estendido nos terreiros representa o branco da paz sobre o orí das/os suas/seus filhas/os.

Os Ibejis, as crianças que habitam em nós, trazem os traços da teimosia a qual, quando pensamos em desistir, nos levam a descobrir o recomeço, são a inocência e a energia que nos movem, é o princípio da humildade – tão necessárias para as/os pesquisadoras/es – e a

³⁷ Ala é um grande manto em tecido de algodão branco estendido no período das festas de Oxalá na frente das casas de axé.

constatação que nada está acabado, tudo tem continuidade. Os Ibejis nos ensinam a acreditar no axé do coletivo.

É importante observarmos a existência de uma correlação entre os orixás, de modo que eles estão interligados à ancestralidade-natureza-corpos. Os Orixás, nas religiões de matrizes africanas, são verdadeiros educadores, desde a relação com a natureza, como sua forma de vir ao mundo, ou melhor, de estar no mundo. Existe toda uma disciplina, cuidados e respeito; eles ensinam, através das danças, dos cantos e do diálogo, os quais orientam e preparam as/os suas/seus escolhidas/os para a vida. O aprendizado, das convivências com os orixás, ocorre no cotidiano e com a participação de todas e todos. O primordial deste ensinamento, advindo das vivências junto aos seres sagrados, é que nosso corpo, nosso ser, não se fragmenta e, por mais que seja simples o cargo das/os adeptas/os, todas/os têm um valor e importância para toda a comunidade.

No quadro abaixo podemos observar as ferramentas, os significados de cada Orixá, suas saudações e tentar compreender como o significado desses elementos podem contribuir com nossas práticas docentes, na perspectiva de desmistificar os estereótipos herdados da colonialidade. Na tentativa de perceber as possíveis colaborações no processo de formação, fazendo compreender que tudo está interligado dependendo da abertura e compreensão de quem se dispõe a descolonizar saberes, observemos o quadro abaixo, no qual podemos nos aproximar deste Orixás mais comuns na nação Ketu dos terreiros existentes no Brasil.

Quadro VI – Orixás (em Português)

Nomes/dias da semana	Elementos	Saudações	Características	Cores
EXU SEGUNDA	Tridente e o Falo 	Laroiê = O dono do Asé.	Mensageiro dos orixás. Comunicação e articulação.	Preto e Vermelho
OGÚN TERÇA	Bigorna, faca, pá, enxada, dentre outras ferramentas 	Ogunhê = Eu te respeito.	Abre os caminhos, O orixá da guerra.	Verde bandeira
OXOSSI QUINTA	Ofá (arco), Damatá (flecha), Erukeré 	Okê Arô = Salve o grande caçador	Orixá da providência, fartura.	Azul
	Ibiri (bastão de hastes de palmeira)	Salubá = Salve a	Defensora das	Lilás

NANÃ SÁBADO		mãe de todos.	mulheres, deusa dos mistérios dos pântanos.	
IEMANJÁ SÁBADO	Abebé prateado (leque com espelho) 	Odo Iyá = Salve a mãe das águas.	Mãe, Deusa do mar.	Prata
OBALUAÉ/ OMOLU SEGUNDA	Xaxará ou Íleo (lança de madeira, uma espécie de bastão) 	Atotô = Silêncio, o rei chegou.	Orixá da medicina.	Branco
OXUMARÉ SEGUNDA	Ebiri (serpente, círculo, bradjá) 	Arroboboi = Honrarias ao súdito do rei.	Orixá da riqueza.	Arco-íris
OXUM SÁBADO	Abebé (leque com espelho) 	Orê iê iê ô = Salve a senhora da bondade.	Orixá do amor, da fertilidade e da maternidade.	Amarelo Ouro
LOGUM EDÉ QUINTA	Ofá (arco e flecha) Abebé (leque com espelho) 	Logun ô akofá ou loci loci logun = Príncipe guerreiro	Meiguice, prosperidade e afeto	Amarelo ouro e azul turquesa
YANSÃ QUARTA	Espada e Eruexin (instrumento feito de rabo de cavalo) 	Eparrei Oyá = Salve a majestade dos ventos.	Senhora dos ventos e tempestades.	Vermelho e Branco
XANGÔ QUARTA	Oxés (machados duplos), Edún-Àrá, xerê 	Kaô Kabecilê = Licença para saudar o rei.	Justiça.	Marrom e Branco Ou Vermelho e Branco
OBÁ QUARTA	Escudo e espada de cobre 	Oba Xirê = poderosa guerreira.	Fidelidade e Padecimento.	Rosa
	Adô			

EWÁ SABADO		Rirô = Doce e branda.	Desvenda os mistérios.	Vermelho, Rosa e Terra
IBEJIS DOMINGO E SEGUNDA	2 Bonecos Gêmeos, 2 Cabacinhas 	Egbé! Ibeji Eró = Vamos todos brincar!	É o Orixá-Criança, Coletivo.	Cores alegres
OSSAIN QUINTA	Sete lanças, com a pomba no meio e uma cobra 	Euê Assá = Salve o poder das folhas.	Natureza cura.	Verde
OXAGUIÃ SEXTA	Ibá contendo pilão, escudo e espada 	Êpa Babá = Pai Admirável.	Guerreiro, generosidade, inteligência.	Branco com Azul Claro
OXALUFAN SEXTA	Opáxoró (cajado metálico) 	Êpa Babá = Pai Admirável.	O orixá maior.	Branco

Autoria da Pesquisadora ³⁸

A pretensão do quadro acima é favorecer uma maior aproximação para com os Orixás e seus arquétipos para que possamos perceber a importância de cada um em suas especificidades e como esses seres divinos podem fornecer conhecimentos outros em nossa formação docente. Como afirmam Carneiro e Cury, “cada orixá representa uma força ou um elemento da natureza, um papel na divisão social e sexual do trabalho e, como desdobramento, a eles estão associadas características emocionais, de temperamento, de volição e de ordem sexual” (2008, p.127).

Compreendendo esses ensinamentos em um círculo, cânticos, danças, toques e comidas, como Caputo descreve,

nos terreiros o yorubá é vivenciado, seja nas cantigas ou nos oríki, que são as frases de louvação aos Òrisà. Em yorubá também se dizem os nomes das comidas dadas a essas entidades, como, por exemplo, o amola - a comida predileta de Sàngó, feita com quiabo, camarão seco e azeite-de-dendê. (2008, p.154).

³⁸ As imagens deste quadro foram extraídas do site Google Imagens. Os significados dos Orixá com as definições de Verger (1999) e Tristão (2020).

Os aprendizados nos terreiros ocorrem no dia a dia. Tudo é motivo de fortalecer seus participantes na vida e no axé. É um contexto educativo que estimula, pois, desde o ventre materno há um pertencimento ao orixá. É possível imaginar que a educação dos terreiros, cujas vivências, maneiras e rituais, visam ao bem comum, promovem a reciprocidade que é o princípio das trocas na comunidade estreitando os laços familiares ancestrais.

E as forças cósmicas existentes em cada divindade nos ensinam, em uma perspectiva coletiva, como o corpo único é uma realidade que perpassa tudo. Vejamos as explicações de Rufino a este respeito,

os conhecimentos vagueiam mundo para baixar nos corpos e avivar os seres. Os conhecimentos são como orixás, força cósmica, que montam nos suportes corporais, que feito cavalos de santo; os saberes, uma vez incorporados, narrando o mundo através da poesia, reinventando a vida enquanto possibilidade. Assim, ato meu ponto: a problemática do saber é imanente à vida, às existências em sua diversidade (2019, p. 9).

É um aprendizado que ocorre ali, no dia a dia do terreiro, na escuta, especialmente através dos cantos, danças, alimentos, oríkì`s³⁹ e do não dito, só aprende quem vivencia. Vejamos que cada Orixá traz em sua existência uma força coletiva, a quais, juntas, se entrecruzam nas diversas dimensões da vida e para além desta. Assim como nos ensina o Senhor da comunicação e o elo entre todos os orixás.

4.2 COSMOLOGIA DOS ORIXÁS

“Os afrodescendentes souberam, mesmo em condições adversas, manter um diálogo criativo com aqueles que lhe impingiram a opressão. Aliados de suas estruturas materiais, reconstruíram simbolicamente o macro espaço africanos em suas expressões de corpos no Brasil. Converteram o mito em arma ideológica; revestiram o corpo da sabedoria ancestral que lhe dar forma. Transformaram a desvantagem em vantagem, o desequilíbrio em equilíbrio, a fragilidade em força”.

(Oliveira, 2007, p. 231)

³⁹ Os Oríkì que, em Iorubá, quer dizer louvar, chamar, invocar e saudar, são os Oríkì`s que chamam o axé (força), em vários momentos dos rituais e, especialmente, nas oferendas e louvação aos ancestrais.

Ao reconhecer nas palavras do professor Oliveira a porta de entrada para este item, traremos a cosmologia dos Orixás para que possamos nos aproximar e identificar, buscando o equilíbrio o qual nos fortalece enquanto mulheres de axé. Nesta subseção do estudo, teremos condições de nos identificar como povos de fronteiras que se unem por um laço de fé e que, ao mesmo tempo, nos ensina a respeitar e ser respeitadas/os e a compreender o quanto somos natureza.

Este item objetiva adentrar no mundo mítico que refez a existência de um povo, o formou e ainda forma numa perspectiva coletiva, como podemos observar, cada Orixá tem algo a nos ensinar em sua cosmologia e ao mesmo tempo que aprendemos, nos comprometemos com o mundo dentro e fora de nós. Assim, como nos itens anteriores, encontraremos palavras em Iorubá, algumas com tradução, outras como um convite a nos aproximarmos desta língua tão importante para a população brasileira.

Assim como é necessário nos aproximar das linguagens, percebemos a importância de desenvolver um item que nos faça acercar de um conhecimento pouco refletido no contexto educacional, como por exemplo, a cosmologia dos Orixás. Deste modo, faremos um xirê cosmológico na sequência do rum dos Orixás:

4.2.1 Exu: Cosmologia do Asé⁴⁰

Queremos pedir agô a Exu, pois neste item tentaremos, com sua permissão, buscar ressaltá-lo como senhor do princípio da singularidade, que se encontra no todo das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, mas aqui nos reportamos ao Ketu. O principal objetivo é nos aproximar de seus ensinamentos e como estes podem contribuir com o processo educativo nas práticas antirracistas das docentes Iyás. O senhor que move as coisas e os acontecimentos, nos dê licença para aprendermos com sua cosmologia. Laroiê, Laroiê, Laroiê! Agô, logo Sodré afirma que, “Exu pertence visceralmente à comunicação, uma vez que resulta, enquanto filho prototípico na criação do ser humano, da interação de água

⁴⁰ Este item, para a pesquisadora e candomblecista, é muito desafiador por ter sido criada neste contexto de preconceitos impostos pelo nosso histórico, social e cultural, que coloca até hoje Exu como a representação do mal, ‘dos coisas ruins’ e do medo. Passei vários dias sem conseguir escrever com receio de repetir os estereótipos criados pela epistemologia colonial nos textos estudados, pesquisados e analisados, em sua maioria escritos por homens. Ao mesmo tempo, com receio de adentrar em reflexões que pudessem trazer um retorno para minha ancestralidade que não fosse positivo. Assim, na perspectiva de ser fiel ao Senhor da Comunicação (forma de falar para não repetir seu nome sem necessidade, por reconhecimento de sua relação com o axé, por intuição fiz o ebó (oferenda) para pedir permissão e abrir os caminhos, por respeito e compromisso.

(elemento masculino) e terra (elemento feminino), sendo assim o portador mítico do sémen e do útero ancestral” (2017, p. 177).

Ele é o axé, a força transgressora e o mensageiro, como bem descreve Sodré: é o senhor das demandas, tudo se move a partir de sua intervenção, por isso nos terreiros Ele é o primeiro a ser reverenciado para que possa conceder o poder da fala, o movimento e as expressões diversas. Uma das contribuições para as práticas educativas é a de evidenciar as sequelas do colonialismo da violência epistêmica, no caso de transformar Exu em Diabo. No entanto, a postura de não se acomodar às verdades únicas e a transgredir a ordem, possibilita configurar este posicionamento como uma pedagogia emancipadora, que desfaz mentiras e preconceitos epistêmicos.

No processo de intercruzamento, ressaltamos o Senhor da comunicação entre o Aiyê e o Orun, o morador das encruzilhadas, portas, portões e porteiras e como aprendemos com este Orixá que nos coloca em contato com os demais Orixás. Ele é a inspiração e, ao mesmo tempo, quem conduz seus filhos e filhas aos caminhos das realizações desafiando todas as formas de imposições.

É um dos orixás que recebe vários nomes, alguns deles são os seguintes: Bará é aquele que está atento a tudo, tem agilidade, é forte e vigoroso. Elegbá, Elegbará, Legba ou Legbará é aquele cujo poder salvar; estas designações são de origem dos povos iorubás e fon-ewe localizados na África Ocidental, divindades mensageiras, dinâmicas, temidas e respeitadas, sempre devem ser saldadas em primeiro lugar, para que tudo corra bem e não haja desavenças. No desmistificar o entendimento de comunicação é possível perceber a necessidade de entender os ensinamentos deste Orixá, no diálogo aberto e respeitoso. Exu também é o condutor que leva aos outros Orixás, seus pedidos e agradecimentos. Portanto, descreve Rufino,

Exu, para os iourubás e em suas múltiplas faces na diáspora fundamenta uma ética responsiva. Eleger exu como a potência codificadora e mobilizadora de uma pedagogia da descolonização é, em suma, um ato de responsabilidade com a vida. Exu é também o primeiro a ser criado e aquele que fundamenta toda e qualquer forma de existência” (2019, p. 19).

Assim, podemos evidenciar em Exu a força que pode transformar, quando nos questionamos onde as mulheres negras Iyás buscam forças para atuarem como professoras em um contexto totalmente eurocêntrico, a exemplo das salas de aulas das escolas e universidades públicas. Em diálogo com a Ekedy Sinha que relata a respeito de Exu que: “Exu é o professor mediador aquele que comunica e aguarda o retorno. É ele quem estimula a criar as coisas, é

quem abre as mentes para assimilação” (Relato de Ekedy Sinha da Casa Branca, junho de 2022). Nas reflexões da Ekedí, observamos que em nosso cotidiano escolar, temos muito a aprender com este orixá, especialmente nos aspectos práticos educacionais. Ao descentralizar o nosso papel de professoras/es, criaremos meios que estimulem o prazer de aprender considerando os saberes existentes em cada educanda/o, em seus corpos e mentes, sem dualismos. Assim, descreve Hooks,

os Professores raramente falam sobre o lugar do Eros ou do erotismo em nossas salas de aula. Formados no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. (2017, p. 253).

A narrativa de Hooks se encontra nos aprendizados proporcionados nos arquétipos de Exu, especialmente nesta dimensão de rompimento com os estigmas ocidentais, que nos distancia de nossas subjetividades, em um processo formativo que reduz o ser humano ao racional. Desta forma, Exu rompe com este modelo colonial e traz em seu arquétipo a proposta de uma prática descolonizada, que promove o deslocamento, como explica Rufino,

o dono da encruzilhada é a potência a ser encarnada por uma pedagogia que desloca o orixá (força cósmica) de uma leitura centrada nos limites religiosos. Essa perspectiva se dá uma vez que o mesmo é, antes de qualquer coisa, o elemento propiciador das presenças, gramáticas e seus respectivos atravessamentos” (2019, p. 19).

Assim, podemos encontrar em Exu esse deslocamento bem representado nas encruzilhadas, seu espaço de morada predileto na representação dos quatro pontos cardeais, que ao mesmo tempo é um centro de abertura para se encontrar o destino, a direção. É o ponto de saída e chegada, lugar de reorientação e decisões.

Deste modo, Exu nos aponta as possibilidades de romper com o sistema colonial, especialmente nos aspectos educativos no qual, ao longo de nossa história, esteve atrelado ao sistema religioso opressor que atualmente reverbera nas práticas educativas. Mais uma vez descreve Rufino, “Exu é a substância que fundamenta as existências; é a linguagem como um todo. É o pulsar do mundo, senhor de todas as possibilidades, uma esfera incontrolável, inapreensível e inacabada” (2019, p. 23).

Pela força dos diversos conhecimentos, Exu, que é atento a tudo, nos ensina a inovar e acreditar nas forças existentes em nós e fora de nós, a exemplo da energia das ruas, das noites, das idas e vindas de diferentes seres. Nos candomblés, pelo axé da ancestralidade de cada

pessoa, as/os filhas/os deste orixá trazem consigo algumas qualidades significativas e com o tempo, vão sendo identificadas. Por exemplo, eles possuem como características epistêmicas partindo de uma observação do perfil de Exu, que eles e elas podem concordar querendo discordar, ver que nem sempre a verdade pode ser única, portanto, coloca-a em prova com a sua teimosia. As/os filhas/os de Exu sabem que não devem fazer algo, mas acabam fazendo, existem contradições em sua forma de agir, embora saibam aonde querem chegar.

São amantes com intensidade, a sexualidade é fonte de prazer, movimentos de corpos com liberdade de expressão de afetos enérgicos. Suas/seus filhas/os, onde passam, chamam atenção. Ainda carregam consigo o poder convincente da fala de forma apaixonante, uma vez que sempre alcançam seus objetivos em um bom diálogo convencedor. Adoram os prazeres da vida e quando percebem que o amor é correspondido, se entregam por inteiro.

Mas, como diz o dito popular, “É cheio de arte e manhas”, são pessoas que gostam de ‘dar a volta por cima’, usam de suas astúcias e quase sempre se dão bem. São pessoas alegres, brincalhonas, enérgicas que envolvem quem estiver ao seu redor, atenciosas e sempre à disposição para ajudar, aconselhar e estão atentas a todas/os que as procuram.

Porém, mesmo ajudando com todo empenho e de coração, esperam o reconhecimento e a retribuição. Suas personificações humanas estão nestes limites de bondades extremas e de desobediência, como contextualiza Oliveira ao dizer que,

nenhum ser será isento de Exu. Dos seres humanos aos outros animais, dos vegetais aos minerais até mesmo as divindades do panteão yorubano estão, por assim dizer, impregnados de Exu. Lá e cá Exu dá forma, identidade, função, finalidade. Lá e cá, Exu interliga, comunica, maneja, manipula, simula e dissimula, revela e disfarça, mas terá sempre um código de ética a que Exu está ligado (2007 p. 130).

A afirmação do estudioso nos remete a percepção da grandeza deste orixá e o quanto podemos aprender com suas/seus filhas/os a desmitificar, no processo de aprendizado, onde nada está acabado ou concluído, pois, tudo gira em torno de um processo constante e, como descreve Oliveira, Exu é este movimento que dá vida. Seus ensinamentos são provocadores porque estão sempre atentos aos acontecimentos, em diversos aspectos, sejam sociais, históricos, culturais e outros. As provocações existentes em seu perfil vêm ocasionando observações que buscam perceber as verdadeiras mudanças, como analisa Oliveira,

doravante Exu passou a ser aquele que restituir o axé para todas as criaturas. Na filosofia de matriz africana baseada em Exu e na dinâmica civilizatória dos yorubás, a cosmologia é uma teia de força vital que pode ser modificada. Ou seja, é uma cosmologia dinâmica baseada na ideia do axé (2007, p. 131).

Assim, podemos compreender que Exu nos inspira a romper as fronteiras existentes e nos ensina que não podemos pensar em uma teoria única e determinante. É possível, a partir das forças de Exu, pensar em uma perspectiva científica pós-colonial, que nos devolva a possibilidade de articulação entre outras áreas de estudos que contribuam nas várias áreas de conhecimento: estudos culturais, crítica literária, ciências sociais, política, história, filosofia e outros.

Deste modo, podemos perceber que Exu, em sua cosmologia, é o desfecho da desobediência epistêmica que, no decorrer dos processos formativos nos terreiros, rompe as fronteiras entre práticas e teorias. E propõe a valorização dos conhecimentos de maneira processual, interseccional e dinâmica. Sobre esse movimento epistêmico de Exu, analisemos o diagrama abaixo:

Diagrama XV: Cosmologia Ancestral



Autoria da pesquisadora.

O diagrama acima foi feito com o intuito de nos ajudar a perceber como o Orixá das encruzilhadas realizaria o circuito epistêmico sobre o qual falamos nos parágrafos acima. Lonan (senhor dos caminhos), no decorrer dos estudos, vêm propondo caminhos outros, rompendo o silêncio epistêmico colonial e devolvendo o sòrò axé (fala de força) em sua cosmologia que faz o cruzo, como descreve Rufino, ao explicar que “o cruzo é a rigor uma perspectiva que mira e prática a transgressão e não a subversão” (2019, p.18). Deste modo,

pode nos ensinar em sua origem e evolução o sentido do que é uma divindade discriminada pelo seu perfil que quebra as regras impostas para reconstruí-las equilibradas no dinamismo e na descentralização. Ele é o axé que abre as possibilidades e que apresenta os demais Orixás. Depois de fazermos a análise do arquétipo de Exu, veremos a seguir, o perfil de seu irmão Ogun.

4.2.2 Ogun⁴¹, desbravador de demandas

“Ogum é aquele a quem pertence tudo de criativo no mundo, aquele que tem sua casa onde todos podem entrar”.

(Prandi, 200, p. 99)

Ogun é o Orixá que prepara os instrumentos de luta e abre os caminhos apontados por seu irmão Exu. Sua criatividade e senso de coletividade são inspirados: só a convivência no cotidiano dos terreiros para compreender. Sua dança está representada pelo movimento de polir e afiar as espadas, facas, facões e instrumentos de ferro. Ogun, o guerreiro que prepara seu povo com as devidas armas para que o percurso ocorra com visibilidade e desbravando novas possibilidades de acessos às demandas da vida.

A importância de escrevermos estes tópicos com a apresentação destes Orixás se dá pelo fato de englobar um conjunto de características distintivas do pensamento cartesiano, ou de uma educação bancária, isto é, tradicionalista e conservadora. Assim, os Orixás nos inspiram a pensar e a identificar, na produção das intelectuais negras/os, elementos definidores da formação do pensamento feminista, antirracista e antifascistas, como preconiza Lorde, “O que a compreensão começa a fazer é tornar o conhecimento disponível para o uso, e essa é a urgência, esse é o impulso, esse é o estímulo” (2020, p. 134).

Os aportes teóricos de Audre Lorde permitem traçar uma relação com os ensinamentos de Ogum, tendo em vista, que Ele prepara para a guerra; é o defensor de homens e mulheres que cultivam a terra e percebem os valores e segredos existentes no solo e o consagra em benefícios para a humanidade, como bem descreve Prandi, em seu texto mitológico, se referindo a Ogum,

⁴¹ No decorrer do nosso trabalho os termos referentes aos nomes dos Orixás, assim como outras palavras, estarão escritos em Iorubá e em Português a exemplo de Ogun ou Ogum.

veio ao Aiê e aqui fez o pretendido. Em pouco tempo foi reconhecido por seus feitos. Cultivou a terra e plantou, fazendo com que dela o milho e o inhame brotassem em abundância. Ogum ensinou aos homens a produção do alimento, dando-lhe o segredo da colheita, tornando-se assim o patrono da agricultura. Ensinou a caçar e a forjar o ferro (2001, p. 98-99).

Observa-se, na visão do estudioso, que Ogum é um dos Orixás que pode contribuir na formação do ser humano numa perspectiva de se reconhecer a natureza, a terra e os alimentos que são gerados e cultivados no solo sagrado.

Ogum ensina a produzir, entenda-se este ponto referente ao dia a dia dos terreiros, como alimento do corpo em todas as dimensões, para que possamos desvendar o segredo ancestral existente em nossos seres e possamos colher um conhecimento que nos faz senhoras/os de formulações outras. Assim como de métodos de ensinamentos outros, os quais reconhecem as nossas subjetividades que alimentam e fortalecem o cultivo e a criatividade de práticas inclusivas, em que as/os sujeitas/os sejam as/os patronas/os de saberes. Para Machado, “aprender a ser, aprender a vida são valores básicos do povo de santos”. A cada tempo, o saber de cada tempo para ser, para cuidar de si, do outro e da vida. Cada saber tem um efeito precípuo” (2017, p. 46).

Vejamos que a autora descreve este processo de formação ocorrido nos terreiros em que o desenvolvimento cognitivo é criativo, subjetivo e processual, respeitando as diferentes dimensões e tempos. Para além disso, pensar nas contribuições de Ogum é imaginar todo esse contexto de elaboração, criação e execução. É possível visualizar tais aspectos em seus mitos, movimentos, e presença no Aiyê. Observa-se que este orixá é mais um a subsidiar na formação das/os filhas/os, especialmente para compreender o nosso diferencial enquanto docentes negras/os de terreiros. Nossos métodos necessitam ser outros, tendo em vista que não cabem, nem nunca couberam, em um padrão colonial existente em nossas redes de ensino.

Vejamos que, como Prandi anteriormente ressalta, as atribuições de Ogum como o Senhor que abre possibilidades e que mira a essência das coisas, também é aquele que apresenta os meios de alcançá-las. Em outras palavras, encontramos neste Orixá a determinação que nos conduz a atingir nossos objetivos a partir de uma visão metodológica que nos oferece possibilidades de visualizar os objetivos. Ao comandar as batalhas abre caminhos e vence as demandas materiais e espirituais. Vejamos que as *características de*

*Omòbinrin e Omorisá*⁴² de Ogun, filhas e filhos de Ogun, são em grande maioria, pessoas coerentes em seus compromissos, porém, não suportam imposições de determinados comportamentos, e, caso ocorram, são impetuosos e explosivos. Apreciam ideias fluentes e possibilidades móveis sem se fixarem em nada. São pessoas sempre dispostas a mudanças, viagens e criatividades, trazem consigo a curiosidade e a capacidade de concentração, são corajosos e resistentes. Constroem amizade com facilidade, se envolvem em laços afetivos, mas têm desafios nas relações amorosas, pois, estão sempre em busca de novos relacionamentos, até encontrarem um amor que as/os conquiste e seja verdadeiro.

Assim, são pessoas com perfil de liderança, sinceras e transparentes, porém, podem ser agressivas em determinadas situações. No entanto, têm facilidade de reconhecer seus erros, bem como buscam a reconciliação. Toma a defesa das/os subalternizadas/os e defende seus projetos de ascensão, numa perspectiva de mudanças. Um dos desafios das/os filhas/os de Ogun é que quase sempre tomam decisões precipitadas, constantemente buscam o impossível e quando entram na luta vão até o fim, pois, quanto mais difícil é, mais eles permanecem lutando.

Quanto aos aprendizados de Ogun: vemos, todavia, que suas características se aproximam das/os iniciadas/os como um ancestral que se prepara para enfrentar os diversos desafios apresentados. Essa coerência e persistência pode contribuir na resistência de um povo, especialmente as mulheres negras que, no decorrer de sua trajetória, foram impostas e vitimizadas criando as diversas configurações de exclusão e, apesar de todas as formas de violências, não recuaram. Talvez seja este um dos maiores aprendizados adquiridos nos processos formativos do candomblé para as mulheres negras de axé, como ressalta Hooks,

quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras (2000, p.198).

Na perspectiva de Bell Hooks, os aprendizados de Ogun são ferramentas que convidam toda a sociedade a repensar e acolher uma pedagogia libertadora, que em seus processos de acolhida ensinam a não desistir de encontrar a cura e expandir sentimentos que, na educação bancária, foram criadas para processos de desumanização a partir de imagens distorcidas da realidade humana.

⁴² Omòbinrin, que significa filhas de santo e Omorisá filhos de santos em Iorubá.

Ressaltamos que a resistência como ensinamento, e também como ato de expressão dos sentimentos humanos, nos remete a refletir acerca das/os sujeitas/os vulneráveis diante de uma sociedade capitalista que, enquanto população negra, incorpora a narrativa popular de mais resistentes como estratégia de sobrevivência do povo no período escravocrata. Como afirma Piedade,

a escravidão violentou nossos direitos, nossa língua, cultura, religião, nossa vida, enfim... nossos valores civilizatórios. E, como não poderia ser diferente, veio junto com a colonização. Então inventaram que Nós, Pretas e Pretos, somos mais “Resistentes” a dor. (2017, p. 19).

Assim, Vilma Piedade oferece o conceito de *dororidade* como busca da conscientização da dor criada no processo de dominação da sociedade capitalista que em suas barreiras, não permitiram o afeto e o amor para a população negra. Esse processo de conscientização se aproxima de outro ensinamento de Ogum: a luta e as batalhas na discussão e concretização por direitos à vida digna, educação, cultura e saber amar a si e às pessoas que nos cercam.

4.2.3 Oxóssi-Odé: discernimento, providência

Orixá da caça, aquele que não deixa que os seus filhos e filhas sejam vítimas da fome e da miséria. Senhor da providência e esposo de Oxum. É o rei de Ketu, senhor da prosperidade, da felicidade e da abundância. Seu lugar preferido são as matas, as beiras de rios e as florestas. Sua cor preferida é o azul turquesa. Seu movimento de dança representa o galope e o momento que atira a flecha e consegue atingir o alvo é o processo da caça.

São características das/os filhas/os de Oxóssi serem inteligentes e gostam de exercer cargos de gestão ou estarem à frente de empresas, pois, têm perfil de liderança. Gostam de se arrumar bem e são vaidosas/os, costumando ter bom gosto e apreciando coisas boas e caras. São amorosas/os com as pessoas em geral e constroem amizades com facilidade. Em sua maioria, são atentos às necessidades das pessoas, sendo capazes de dividir o pouco que têm ou doar para ver o outro feliz. Têm uma relação muito forte com os animais, em sua maioria adotam os que encontram desamparados e criam laços de proteção recíprocas.

O que aprendemos com Oxóssi? Bem, o aprendizado com base na cosmologia de Oxóssi possibilita repensar como estamos nos organizando em prol da vida e das mudanças necessárias, especialmente nas relações com a natureza e na natureza, que providências

estamos tomando diante dos descasos com as matas, os rios e os animais. Como nos orienta Fernando Coronil ao nos explicar a sua ideia, onde diz:

incluir a terra na dialética capital/trabalho permite-nos reconhecer que o processo da criação de riqueza envolve um intercâmbio transformativo entre os seres humanos e o mundo natural do qual formam parte. A partir desta perspectiva, pode-se apreciar mais amplamente o papel da natureza como uma força geradora de riqueza e de modernidade, sem reduzi-la, como faz a economia convencional, a um fator de produção (2005, p. 51).

Neste sentido, aprendemos com Oxóssi a nos dedicar em busca de providência conjuntamente aos coletivos e nos tornarmos os protetores da natureza, entendendo sua presença em nós e entre nós como uma força que cuida, portanto, que nos convida a reconhecemo-nos como parte integrante do ecossistema, vindo a ser um passo importante. Aprendemos a estar atentas/os para não correremos o risco de sermos meras/os reprodutoras/es do sistema colonial, que explora a natureza a ponto de desequilibrar o mundo.

4.2.4 Obaluayê/Omolu: a Cura pedagógica

Este Orixá é o senhor da cura e da saúde. Seus elementos são a palha e a terra. Orixá filho de Nanã. O elemento palha destaca a humildade do senhor da sabedoria e da cura, é o Orixá que não usa o metal, os seus elementos estão ligados à terra.

Além disso, todas as religiões de matrizes africanas, quando se remetem ao cuidado do corpo, não significa apenas a saúde das pessoas, mas, além disso, estão se referindo aos cuidados dos alimentos que nos ligam aos Orixás. O Babalorixá Manuel Nascimento explica,

Obaluayê tem como característica ou função tratar dos doentes de doenças endêmicas especialmente varíola. Obaluayê é invocado também por ocasião dos rituais de eguns, “espíritos dos mortos” e chega mesmo a confundir-se com os mesmos. [...] por esta razão é considerado um orixá pesado de difícil manifestação e popularidade. Obaluayê vive nas florestas isoladas de tudo (2001, p. 19).

Obaluaiê é a representação de uma divindade que aparenta carregar em seu ser a humanidade, quando observamos sua responsabilidade com a cura do mundo, como relata o Babalorixá. Sua dança remete aos movimentos voltados para a limpeza das doenças no corpo e na alma. Sua dança apresenta o desequilíbrio da terra, que lembra um velho se movimentando com o corpo curvo para o chão. Dependendo da qualidade, pode apresentar outras maneiras de dançar.

São características das filhas e dos filhos deste Orixá serem perfeccionistas em suas produções e escritos, acredita-se que isto tenha a ver com o perfil do Orixá, por ser aquele apreciador de coisas organizadas e limpas. Na maioria das vezes, suas/os filhas/os aparentam no rosto serem pessoas ligeiramente cansadas e preocupadas. Geralmente, gostam de se arrumar com roupas simples e criativas. Por serem muito caseiras, têm dificuldades de fazer muitas amizades; seu grupo de amigos é restrito e coletivo. Em sua maioria têm bom gosto, mas falta atitude de ir em busca para inovar.

Não gostam de incomodar, algumas pessoas preferem sofrer sozinhas/os, podem ser reprimidas/os, frustradas/os por não ir atrás ou desistir com facilidade. Quando tomam a decisão são lentas/os e perseverantes. Têm como um de seus grandes desafios aceitar as mudanças. São pessoas humildes, algumas/uns optam por uma vida cômoda e modesta, e não exige muitas mudanças. São um tanto acomodadas/os, gostam de estar em lugares seguros que lhes deem conforto, são cautelosas/os e se cansam rápido.

O que aprendemos com Obaluayê? Em primeiro lugar, a relação com a terra e vida, na qual podemos citar a cura e os alimentos, sendo os itens que nos trazem a saúde, para nossas existências. O segredo da cura que perpassa pela terra, a qual, por longos anos, foi explorada e massacrada pela colonialidade/modernidade, que as tornou doentes e que excluiu seus povos.

Os movimentos lentos de Obaluayê não querem dizer que devemos retardar as mudanças necessárias na sociedade em prol da vida de seu povo. Pelo contrário, devemos ser perseverantes e nos autos desafiarmos. Buscar meios de curar as feridas do tempo que ainda atingem o povo negro, especialmente nos últimos anos com a pandemia de Covid-2019, em que milhares de pessoas vieram a óbito por consequências dos descasos de um país onde faltou políticas públicas voltadas para a saúde das populações negras, por serem as que estão nas periferias e nos lugares menos assistidos dos cuidados com a saúde.

4.2.5 Ossain ou Ossãe: Senhor das Folhas Sagradas

*“Sem folha não tem sonho
Sem folha não tem festa
Sem folha não tem vida
Sem folha não tem nada”.*

(Gerônimo e Ildásio Tavares,1989)

Ossain é o senhor do mistério das folhas profundas, das folhas que curam. Ossain é o senhor das matas, dos mistérios e do segredo das folhas. Ossain determina, dá este poder às pessoas que ele vê que merecem. A dança deste orixá reporta aos movimentos das folhas, sendo colhidas e preparadas para o asseio. Ele é o senhor que dá o dom do conhecimento das folhas sagradas. Seus elementos são as folhas sagradas. Ossain é quem repassa esse poder do conhecimento das folhas. É também ele quem auxilia as pessoas em busca de uma vida saudável, na convivência e no respeito com a natureza. É Ossain quem guarda o poder da terra. É Ossain que guarda o poder da folha e do mistério. Oriundo da terra, da chuva, enfim, os elementos da natureza, e mesmo assim, é um orixá pouco cultuado no Brasil, pois, são poucas pessoas filhas de Ossain devido ao seu ser reservado, seu mistério no momento de feitura. Então, ele é o grande, poderoso e misterioso, como escreve Prandi,

todos os orixás recorriam a Ossaim para curar qualquer moléstia, qualquer mal do corpo. Todos dependem de Ossaim na luta contra a doença. Todos iam a casa de Ossaim oferecer seus sacrifícios. Em troca Ossaim lhes dava preparados mágicos: banhos, chás, infusões, pomadas, abô, beberagens. (200, p.153).

Nas atribuições do Orixá Ossain se desenvolvem as características dos filhos e filhas de Ossain. Em sua maioria são reservados, justamente por este poder da concentração, por estar na relação direta com esse mistério das ervas. São pessoas muito inteligentes e criativas. São pessoas que têm o poder de concentração. No entanto, podem ser pessoas muito desconfiadas pela solidão em que vivem pela restrição de contatos com o externo. São meio reclusos, mas são muito curiosas/os pelas coisas da natureza, curiosas/os pelo poder de entender as ações da natureza, por buscar os movimentos das ervas.

Eles gostam muito de aprofundar estudos e pesquisas. As pessoas de Ossain são bem atenciosas no processo de pesquisa. Fazem uma análise de costumes bem elaborada. São pessoas estrategistas, detalhistas, precisam de paciência e silêncio e, por isso, preferem trabalhar sozinhas. Então, de certo modo, são individualistas. São bastante justos, reconhecem que é necessário parar para refletir e observar o que está sendo dito e analisar para trazer uma resposta. São muito do raciocínio. Um tanto racionais, mas também são amorosas pela delicadeza do trabalho com as ervas.

O processo educativo de Ossain nos ensina que, sendo o patrono das folhas para o candomblé, propõe-se a educar na e para a vida através da natureza. Apregoa, assim, respeito à natureza, pois ela acompanha a vida, acompanha a cura do corpo, da alma. Desse modo, os processos educativos interagem com a natureza física, emocional, mental e espiritual. O aprender está ligado intimamente com os processos de mudança pessoal e coletiva. Essa

educação implica numa consciência ambiental de atitudes, de conduta e de novas práticas. E, para uma visão holística emergente neste século, pensar em educar significa pensar em outras pedagogias que enfatizem a visão planetária, a espiritualidade e a consciência ambiental, se contrapondo ao mundo capitalista, o qual propõe um mundo extrativista, consumista e segregado. A educação em direção ao conhecimento ecológico reconhece o poder da natureza. Em síntese, a natureza no presente é ressignificada nas ações coletivas das pessoas para construir o futuro.

4.2.6 Oxumarê-Osumaré: Senhor da transformação

É o Orixá que traz em sua representação o arco-íris e o símbolo da transformação, das mudanças do tempo e da natureza. É o Orixá que tem o dom das adivinhações, feiticeiro e assim como seu irmão Obaluayê, é o curador. Segundo algumas Iyalorixás e Babalorixás, ele tem dupla representação, enfatizam ainda que ora tem forma de arco-íris, ora aparece como cobra. Seus elementos são duas cobras de metal amarelado ou branco, representando o lado masculino e feminino, dependendo do caminho. A sua saudação: A Run Boboi!!!, cultuemos a flexibilidade e a transformação.

Os filhos e filhas deste Orixá trazem uma sabedoria que vem do seu ser nato, observam tudo de forma discreta e assim aprendem com a maior naturalidade; os gestos e o movimento do corpo das pessoas ou das árvores, nos quais remetem a este uma mensagem e uma aprendizagem. São atentos, porém, não tem facilidade de construir amizade e nem permanecer muito tempo no meio de multidões; caso se encontrem em situações como esta, vão “sair de fininho” sem que ninguém perceba. São curiosos para entender as coisas que não tem transparência, e os obscuros da vida, as novidades que ainda não foram reveladas, ele busca descobrir. Tem bom-gosto em suas vestimentas, acompanham costumeiramente as roupas lançadas na primeira moda.

Aprendemos no processo educativo com este Orixá a centrar na observação, a prestar atenção no exposto, na realidade, na intuição e no auto desafio de buscar saídas para o que está ameaçando as vidas da comunidade. Oxumaré nos propõe um estudo aprofundado e rigoroso do que está sendo previsto e propõe mudanças, tendo por base os resultados destas análises.

4.2.7 Orixá Ewá, Yewá ou ainda Euá – Protetora das florestas

Euá transforma-se na névoa.
(Prandi, 2001, p. 233)

Ewá é a regente das neblinas e dos nevoeiros. É um Orixá casto, nunca se relacionou com ninguém, pois é considerada virgem. Ela protege o que há de mais puro no ser humano e na natureza, ou seja, os rios, as florestas, as fontes da natureza que não foram exploradas. Mas sua pureza não se confunde com ingenuidade. Suas sabedorias vão além dos seus olhos, explica Prandi,

e a névoa radiante de Euá espalhou-se pela Terra. E na névoa da manhã Euá cantarolava feliz e radiante. Com força e expressões inigualáveis cantava a bruma. O supremo Deus determinou então que Euá zelasse pelos indecisos amantes, olhasse seus problemas, guiassem suas relações. (2001, p. 234).

Importa-nos, sobretudo, atentar que os filhos e filhas de Ewá possuem características bastante maternais, trazendo belezas exóticas. Às vezes são temperamentais, são simpáticas/os nas relações com as pessoas. Têm encantamentos ou encantam. Trazem sempre um aspecto jovial, também apreciam a beleza e coisas caras. Ewa possui propósitos de viver e ajudar, destacando sua colaboração com as pessoas.

São características das filhas de Ewá serem lutadoras, aguerridas e determinadas, refletem como uma de suas características não ceder às suas tomadas de decisões, mas podem ser desatentas e também são pessoas carismáticas, alegres e fiéis. As filhas de Ewá trazem encanto e beleza, são mulheres muito bonitas, esbeltas e têm uma beleza natural. Ewá é a mulher que se transforma, ora pode ser cobra e ora pode ser água. Ela está sempre nas matas. Por isso, seu jeito de dançar tem como elemento o movimento. Ewa só se manifesta em mulher. Tem esse diferencial e tem um jeito de dançar muito parecido com seu irmão, Oxumarê.

Quanto aos processos educativos de Ewá, por ser um orixá feminino, a deusa das fontes, da beleza e dos mistérios escondidos na natureza, uma coisa é interessante: Ewá representa a pureza e a inocência. Ela nos convida no processo de aprendizagem a observar a pureza das coisas, a qual, na educação bancária, isso não se efetiva. E o que é essa inocência? Ewá nos questiona com uma inocência na qual não se deixa levar por qualquer coisa.

Na verdade, se leva pela perspicácia a um silêncio misterioso. Uma outra aprendizagem para nossas práticas pedagógicas através da corporeidade, pois Ewá se move como uma serpente que vai e volta. Esse movimento cíclico concede continuidade. Ela nos leva à transformação pela natureza. É uma de suas lições: deixar se transformar pelo processo da natureza. Saber ser suave e saber ser natureza é o convite que Ewa nos traz no seu processo

de ensinamento. Assim, a/o docente vivencia a natureza numa prática integrada e de entrega ao sentir, pensar e agir, num saber que é ancestral, envolvendo a subjetividade e integralidade. Assim, as práticas educativas estão interligadas.

Ewá pode trazer um grande aprendizado para a gente que pode contribuir na mística do prazer de ensinar, a mística do que não está dito. Usar a filosofia para compreender o que está sendo dito, tanto na realidade expressada pelos/as nossos educandos/as, como por toda a sociedade. Segundo Santos: “A sabedoria africana diz que, antes de aprender a ler nos livros, é preciso conhecer a leitura do corpo das pessoas, seus gestos, olhares, menções, posturas, suas criações e construções” (2011, p.160).

Aprender com Ewá a ver as coisas além do dito, e do que está sendo escrito, da teoria, mas também das vivências em todo plano objetivo e subjetivo. Os não ditos, considerando a oralidade também no silêncio.

Ewá nos remete ao segredo, mas não ao segredo que fica para uma pessoa só, mas, o mistério que deve passar de geração em geração. Hampâté Bâ assinala que “A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos” (2010, p. 183). Nessa vertente, percebemos como a tradição oral se baseia no conhecimento multidimensional que vai desde o plano objetivo e ao subjetivo. Esses diversos sentidos da vida são os elementos como: ancestralidade, coletividade, musicalidade, religiosidade, corporeidade entre outros.

4.2.8 Nanã: mulheres e corpos desmitificando saberes

Nanã, também conhecida como: Nanã Buruku, Nanã Buru, Nanã Boroucou, Anamburucu, Nanamburucu ou Nanã Borodo, possui vários nomes para expressar a grandeza deste Orixá feminino, que traz consigo a sabedoria e a experiência. Iyá da vida e da morte, chamada carinhosamente de vovó por ser a Orixá mais velha e defensora das/os idosas/os. Assim como relembra, Brochado ao relatar que,

Nanã é responsável pelo portal entre a vida e a morte. Ela limpa a mente dos espíritos desencarnados para que possam se livrar dos sofrimentos da sua jornada, reencarnando sem os rastros da vida anterior. Por isso, quando envelhecemos, ao decorrer dos anos, começamos a perder a memória” (2020, p. 01).

Nanã é a fonte de sabedorias e conhecimentos ancestrais, é a representação da ancestralidade no Aiyê (Terra). A calma dos pântanos está bem presente nesta Orixá, que sem alarde, faz a sabedoria que alimenta a vida. Ela também é a protetora dos doentes,

desabrigados, deficientes e idosos. Senhora de muitos búzios, ela sintetiza em si morte, fecundidade e riqueza. É uma das iyabás mais velhas bem como é o Orixá mais velho do panteão. Ela é a senhora dos lagos, das águas paradas, dos açudes, dos pântanos. Esta divindade é também a senhora que contribui no processo da vida junto a Oxalá. Em suas diversas qualidades, Nanã também é mãe de Obaluayê, como a gente diz: é a senhora da família da palha. É o orixá que gosta de tudo muito limpo e no seu lugar. Não usa o ferro. É o orixá do barro, é a Iyabá da terra, que gera a partir da terra.

Seu maior elemento é a terra, a lama, e nos ensina esse amor pela terra, principalmente à terra sagrada. Terra esta que, ao longo dos anos, tem sido massacrada pelo modelo extrativista capitalista. A terra que dá vida e é vida, porque na terra se constroem as habitações e nela se planta e se colhe o alimento; é na terra que pisamos é a mesma sagrada para Nanã e para todos os povos de terreiros. Nanã é essa mulher que fertiliza e que mostra que é possível extrair vidas da terra. Curar com a terra e estar e viver na terra é sabedoria da natureza, essa relação extraída da natureza. Sua saudação é Salubá, que significa: salve a Mãe de todas/os!

A senhora padroeira do feminismo, a defensora das mulheres, pois ela é a Orixá que gera, não só no ventre biológico, mas no ventre da terra. Gera conhecimentos, articula grupos, mulheres nas gestões, criando oportunidades. Mulheres que estão na ponta dos movimentos. Por isso, ela recebeu o título de patrona do feminismo e das mulheres. Deste modo, entendemos que sem a terra não há folhas, sem folhas não tem orixá, porque orixá é natureza e nós somos geradas/os em seu ventre. Embora, ao longo de nossa história, tenhamos sido abortados e explorados nesse chão.

São características de Nanã: ser uma mulher idosa, forte e detentora de sabedorias, mas também ela é aquela que, ao mesmo tempo em que dá a vida, pode tirá-la. Porque assim é a terra - o desconhecido pode se perder. Nanã gosta de calma e comidas ligadas à terra. É também misteriosa e assim como seu filho está ligada à saúde. Não suporta o machismo e toda forma de violência.

Os filhos e filhas de Nanã são pessoas calmas. Em suas tarefas parecem que têm a eternidade a seu favor. No modo de agir e de ser, aparentam ter mais idade, fisicamente corpos de mulheres com mais idade. Gostam de acolher as crianças e as pessoas com gestos carinhosos, afetuosos e prestativos. São respeitáveis e exigem respeito, demonstram serem temperamentais, severos e ranzinzas. São pessoas com grande capacidade de compreensão e estão sempre disponíveis na luta pelos direitos, especialmente das mulheres subalternizadas vítimas de violências.

Aprendizados característicos nos ensinamentos de Nanã e que estão presentes na mitologia dos Orixás são as observações do quanto podemos aprender com esta divindade em sua cosmologia, ao vermos a profunda relação com a criação humana, como bem relata Prandi em sua mitologia ao descrever que:

dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e logo se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho de palma, e nada. Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu ibiri⁴³, seu cetro e arma e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas que é Nanã (2001, p. 196).

Observamos que Nanã em sua simplicidade cria o ser humano da lama do seu íntimo. Podemos imaginá-la como o ventre da terra, elemento de terra molhada dos pântanos, a terra mulher que pare o mundo. Vejamos que para nós deve, ou deveria ser, o reconhecimento da simplicidade das coisas, a humildade de se perceber parte da natureza e no processo de colonialidade do Ser da Natureza, um convite a se ver em processos contínuos de recriação de um mundo outro, onde nossa subjetividade não seja apenas uma tentativa de recriar possíveis conteúdos científicos, mas que possamos manter relações, não de criadores, ou, donas/os, proprietárias/os e exploradores, mas parte integrantes de corpos interligados e criadas/os de um ventre que frequentemente tem sido ameaçado.

Os possíveis aprendizados com este Orixá estão ligados aos saberes da natureza e da afinidade para com a terra, assim como as diversas formas de injustiça para com as mulheres que sofrem vários tipos de violência. É importante extrair desta relação com Nanã a sabedoria da escuta, observação e o poder de articulação. O cultivo e respeito à vida, que gera o conhecimento que desmistifica o domínio do poder colonial e nos faz redescobrir o potencial feminino presente nas mulheres subalternizadas, negras e indígenas, que até então são as maiores vítimas dos descasos das políticas públicas.

4.2.9 Oxum ou Osun em Iorubá: fonte de inspiração

Oxum é um Orixá que reina nas águas doces, fontes, rios e cachoeiras. Mãe das águas doce em movimento. Senhora da transparência e da fertilidade, é a Mãe que fertiliza a natureza, concede doçura aos amores. Suas cores são amarelo-ouro, amarelo, dourado e bronze. O dançar de Oxum revela sua realeza, em um corpo leve e envolvente. Os passos são bem demarcados no toque do seu ijexá, assemelhando-se com as águas da cachoeira, dos rios

⁴³ Ferramenta de Nanã, veja maiores explicações no quadro dos Orixás na página 118.

e riachos, representa ainda movimentos de quem se embeleza e reflete em sua ferramenta primordial o espelho (Abebé). É a representação da beleza, a paixão pela essência da vida, tranquilidade e sedução. Oxum recebe o título da mulher de reverência na cidade como: Yalodê, ialodê ou Yalodê, uma palavra que em Iorubá traz como significado: a liderança das mulheres da cidade e dona do poder feminino. No entanto, em suas ferramentas traz consigo os símbolos da espada para defender seu povo, suas/seus filhas/os, corta os caminhos na terra para suas águas passarem e, também, do espelho, por sua vaidade e beleza.

Senhora que não vai de encontro, mas é capaz de abrir novas fontes com sua persistência. Oxum, Senhora da proteção dos inocentes, das crianças, da gestão, do afeto, da doçura, mas também, que aos poucos pode revolucionar. Também do conselho e da escuta. Oxum, na mitologia segundo Prandi, (2001) é uma mulher que rompe com os paradigmas machistas e excludentes. Especialmente quando escreve através do mito: “*Oxum faz as mulheres estéreis em represália aos homens*”. Quando os homens se articulam e dividem os cargos sem consultar as mulheres, Oxum fica inconformada com esta atitude dos Orixás masculinos, prossegue Prandi,

Oxum não se conformava com essa situação. Ressentida pela exclusão, ela vingou-se dos orixás masculinos. Condenou as mulheres a esterilidade, de sorte que qualquer iniciativa masculina no sentido da fertilidade era fadada ao fracasso. Por isso os homens foram consultar Olodumare. Estavam muito alarmados e não sabiam o que fazer sem filhos para criar nem herdeiros para quem deixar suas posses, sem novos braços para criar novas riquezas e fazer as guerras e sem descendentes para não deixar morrer suas memórias. Olodumare soube, então, que Oxum fora excluída das reuniões. Ele aconselhou os orixás a convidá-la, e às demais mulheres, pois sem Oxum e seu poder de fecundidade nada poderia ir adiante (2001, p. 345).

A mitologia para a população africana e para as religiões afro-brasileiras é uma forma de repassar conhecimentos. Assim, observando o mito de Oxum, a partir do sociólogo citado, podemos extrair vários aprendizados, especialmente em relação à presença das mulheres nos processos de decisões, criação, e progenitoras de uma herança ancestral.

São características de Omoḃinrin e Omorisá de Oxum, em sua maioria, pessoas que traçam seus objetivos e se organizam de forma estratégica para a sua execução, não importa o tempo de realização, elas/es não desistem. São persistentes como os rios, quando querem uma coisa, lutam por ela com todas as suas forças e fazem tudo o que estiver ao seu alcance para a conseguir. Usam de táticas eficientes, são capazes de manipular quem precisar ser manipulada/o para fazer perceberem seus valores e forças interiores.

Em relação às dimensões afetivas, são amorosas/os e sedutoras/es. Na dimensão familiar, na maioria das vezes, são ótimos pais e mães, cuidam bem das/os filhas/os e sempre

recebe elogios pela criação que oferecem. Gostam de acolher bem as pessoas em sua casa. As pessoas de Oxum tendem a gostar de fazer as coisas da maneira correta e olhar os meios para conseguir alcançar os fins. Gostam da justiça e da integridade e usam para com todas/os aquelas/aqueles que merecem a sua verdadeira honestidade.

O mundo, para as/os filhas/os deste Orixá, é sua passarela, audaciosa/os e simpáticas/os. Porém, não se engane; por trás de tudo isso, está uma mulher ou um homem insistente e destemido. São vaidosas/os e se dão ao luxo de se apresentarem bem, acabam sendo pessoas notáveis por mais que não queiram. São determinadas/os e estrategistas, acolhedoras/es, misteriosas/os, sempre dispostas a dar o colo e a ajudar.

Oxum nos ensina a resistir de maneira cautelosa e prudente sem perder o foco no rumo da vida. Com ela, é possível aprender a não ir de frente, mas, a insistir até conseguir romper, assim como um ventre no tempo e na hora. E, assim, ampliar os percursos: ao invés de uma direção, abrir várias possibilidades. A insistência de Oxum, ou mesmo a sua fidelidade, contribui no processo educativo, nos levando a dar continuidade, a insistir e focar naquilo que queremos atingir e acreditamos.

O ensinamento dessas características de Oxum faz com que seus filhos e filhas sejam pessoas que insistem sem fazer muito alarde. São pessoas de sentimentos, muito chorosas, amigáveis, amorosas, mas também são pessoas que usam de certa sutileza para atingir seus objetivos. Também receberam o rótulo de bruxas, por serem as que trazem o segredo do Axé, da sedução e os mistérios dos fundamentos dos e dos terreiros.

São pessoas companheiras, gostam de estar em grupos, pessoas que podem contribuir no processo educativo por esse seu jeito de estar sempre trabalhando em grupo. É uma educadora nata, por essas características já descritas, sobretudo a de ser mãe, como aquela que gera e cuida das crianças desde o processo de gestação. Mães educadoras que acompanham o desenvolvimento das/os filhas/os. Por essa insistência e persistência, e alimentando outras fontes, desmistificando as barreiras impostas pelo sistema colonial, as/os filhas/os de Oxum são pessoas que trazem uma grande contribuição para o sistema educativo, a partir deste olhar focado na subjetividade, intuição, organização e coletividade.

4.2.10 Logum Edé: Herdeiro do Arco e da Beleza

Orixá da caça e da pesca, é considerado o mais belo de todos os Orixás. Por ser filho de Oxum e Oxóssi, carrega em seu ser a beleza de ambos. Ele herdou a doçura e a meiguice de Oxum, a alegria, jovialidade e a agilidade de Oxóssi. Seus movimentos nos recordam os

caminhos do rio e da caça; ele é o Orixá que representa o afeto de Oxum, a qual lhe vê como eterna criança, e Logum reconhece o afeto da mãe dançando o seu ijexá lindamente.

As características de Logum são: ser filho da doçura e da providência, que traz a leveza de assimilar e de aprender. Ele traz a leveza e a sutileza. Sua jovialidade favorece a compreensão da realidade e propõe um olhar atualizado. Acrescenta-se a esperteza herdada de seu pai Oxóssi, a sabedoria da mira de olhar para os acontecimentos, centrar e não se acomodar até conseguir uma solução que venha a beneficiar a comunidade.

As filhas/os de Logum, ao mesmo tempo em que são doces e meigas/os, podem ser tempestuosas/os e irritantes; às vezes são generosos, porém, podem ser egoístas, como as/os filhas/os únicas/os que necessitam aprender alguns desapegos. Tendem a ser indecisas/os e têm dificuldade de tomar decisões do que querem ou não. Essa indeterminação pode afetar até mesmo suas relações que parecem ser indefinidas.

No tocante aos aprendizados de Logum, a esperteza de como romper com uma educação centrada no poder colonial, perdendo de vista o real sentido do poder numa perspectiva coletiva. Ver a beleza das coisas em um espelho de afeto e de compromisso com sua manutenção, especialmente quando nos referimos à natureza.

4.2.11 Iansã – Oyá: Senhora dos Raios

No terreiro, Oyá, assim como Xangô, traz muita alegria para a casa; seus movimentos, cantos e toques, a senhora dos raios, desmistifica o poder masculino e ensina a importância de compartilhar saberes. Não desiste com facilidade, impõe seus conhecimentos para alcançar seus objetivos, mulher presente assim, como descreve Lorde,

somos mulheres negras nascidas em uma sociedade de arraigada repugnância e desprezo por tudo o que é negro e que vem das mulheres. Somos fortes e persistentes. Também temos cicatrizes profundas. Como africanas unidas, houve um tempo em que, com os dedos, tornamos a terra fértil. Podemos tanto fazer a terra produzir quanto formar a linha do fogo e defesa do rei (2020, p. 191).

Iansã é conhecida popularmente por Oyá. Senhora dos ventos, dos vendavais. A deusa dos raios, como bem descreve Lorde: a persistência da mulher negra é presente na força de Oyá. A deusa das tempestades, mulher destemida, independente e extrovertida. Na maioria das vezes é vista como a mulher que transforma as demandas com seus ventos fortes. Também é a companheira de Xangô; é aquela que descobre o segredo de seu companheiro e compartilha com ele a energia dos raios. Iansã mora no meio dos bambuzais. Ela protege os seres humanos das fúrias dos raios.

É a presença da mulher batalhadora. Mãe e mulher independente. Esta, representa o movimento do vento. Sua dança dá um sentido a isso, seu bailado traz esse movimento do vento que sobe e transforma, que passa transfazendo. Iansã, em sua fúria, representa o trovão, as grandes tempestades. É aquela a qual possuída de justiça, tudo aquilo que é injusto no mundo. Suas cores são: vermelho, cor de rosa ou branco e seu dia é a quarta-feira. Sua saudação, Eparrei Oyá, significa: a senhora majestosa do vento, Oyá!

São características das filhas e filhos de Iansã serem em sua maioria, pessoas bastante ativas e, às vezes, dispersas. Pessoas que vão para a luta, vão para a guerra, que compram de fato a briga, como se diz popularmente, são comprometidas e gostam de ajudar as pessoas. Elas/es têm características de altivez.

Os filhos e filhas de Iansã, nos aspectos amorosos, são pessoas que se apaixonam facilmente, entretanto têm muitos desafios de permanecer nessa paixão. Tendo em vista que a maioria das vezes são dispersas/os, tendem a querer ficarem sozinhas/os, pois estão sempre numa busca constante. Gostam de estar em evidência. São intuitivas, a relação com a morte é bastante comum, mas pode ser desafiadora.

São pessoas que podem mudar o comportamento de alegria para uma lembrança de dor, ou morte. Porém, contribuem para que as/os demais compreendam esse processo de vida e ao mesmo tempo o desafio da morte.

As contribuições de Iansã no processo educativo, isto é, da formação a partir do que se percebe no perfil deste Orixá, observa-se a espontaneidade na forma de expressar sentimentos e subjetividades. Tem uma percepção aguçada das coisas e um aspecto intuitivo fluente. Isso pode vir a contribuir no contexto da sala de aula. Outra coisa que aprendemos é a espontaneidade de Iansã emerge ao expressar suas contribuições trazidas das realidades das/os estudantes do cotidiano para o contexto educativo. O aspecto da justiça.

Perceber nos ventos de Oyá as possíveis formas de limpar e refazer as nossas práticas docentes, a partir de uma perspectiva da educação popular, da epistemologia do Sul, da educação pós-colonial. O berço está no reconhecimento da subjetividade, o intuitivo, das contribuições como as propagações dos conhecimentos das/os educandas/os e de onde estão inseridas/os. Outro ensinamento é como descolonizar no fazer educativo; o fortalecimento do poder das pessoas e dos grupos como respostas de como aprendizagem intencional reconhece as pessoas enquanto sujeitos e proponentes de seu desenvolvimento.

Vejamos que com a orixá Iansã o elemento da natureza em destaque é o vento, é o que de fato a gente respira, mas move as águas, levanta a poeira, contribui para o oxigênio, e que também balança as plantas como se fosse o balé. O vento dá movimento à vida. Imagine

quantas possibilidades de aprendizagem para o trabalho educativo, para nossas práticas docentes, e para todo processo de produção e formação são abertas para possibilidades que exigem do fazer científico uma inovação, considerando a urgência de uma educação numa perspectiva integral. Iansã se move e propõe mudanças neste movimento. O sopro do movimento é quem dá vida ao corpo. E quando se fala do corpo não é apenas o corpo feminino bailando, mas é esse corpo coletivo que não se subdivide no processo epistêmico. É assim que observamos o corpo dançar no ritual, em que todas/os estão por igual no mesmo círculo. Esse movimento vem através do vento, da dança por parte dos orikis que vão dar outras possibilidades. Todas essas descrições nos levam a outro movimento e a outro contexto epistêmico.

4.2.12 Xangô: Justiça

O senhor da justiça, reverenciado por ser o orixá que está na prontidão em prol da efetivação das leis. Xangô, para os povos dos terreiros, é aquele que dá força, e prepara suas/seus filhas/os para os desafios e para superar as injustiças impostas pelo capitalismo. Em uma sociedade detentora do modelo colonial nos seus diversos aspectos, como relembra Mignolo ao descrever que,

por outro lado, também se mantêm as quatro esferas inter-relacionadas da matriz colonial do poder (econômico, autoridade, gênero e sexualidade, conhecimento e subjetividade) mediante o controle do conhecimento que é, ao mesmo tempo, racista e patriarcal” (2008, p. 243).

As reflexões de Quijano nos ajudam a perceber a correlação das esferas do poder do sistema capitalista, que, nas relações dos terreiros, vão sendo desmistificadas, especialmente quando nos voltamos para a justiça de Xangô, o qual se apresenta como o senhor do poder que é de todas/os e que perpassam por todas as esferas, sem priorizar ou discriminar ninguém.

São características dos filhos de Xangô serem vaidosos, bonitos, gostam de estar bem apresentados e representam a justiça. Compram a defesa das/os oprimidas/os na busca de processos justos que dão retorno à vida. Casou-se com várias mulheres, entre elas Oxum e Obá, mas sua verdadeira companheira é Iansã, que divide com ele a sabedoria e ao mesmo tempo a busca pela justiça, mesmo que isso envolva a guerra. É o senhor do fogo que faz polir o ferro e levanta seu machado em prol das/os injustiçadas/os. Apresenta-se com muita alegria

em suas festas e aquece os corações da casa com seu axé caloroso. É firme e presente, aprecia uma boa comida feita especialmente por Oxum.

É perfil dos filhos e filhas de Xangô serem e trazerem consigo uma sede de justiça e de solidariedade. Também são pessoas impetuosas, na maioria das vezes são pessoas alegres, verdadeiras. Assim, ao perceberem que estão erradas/os reconhecem e se colocam no processo de forma justa. Estão atentas/os em defender as políticas sociais. Em sua maioria encontram-se à frente de grupos, dos movimentos, ou órgãos ligados aos direitos.

São apaixonadas pelo que fazem. Em relação à afetividade, têm bons relacionamentos, mas, por serem vaidosas/os, bonitas/os e conquistadoras/es, têm dificuldade de fixar um relacionamento duradouro, não suportam atitudes de cobranças, ou alguma forma de dominação. Seu dia é a quarta-feira, seu elemento é o Oxé, um machado de duas lâminas, e suas vestimentas são uma túnica longa vermelha, marrom ou branca. A dança exala muita alegria e traz no seu ritmo uma história de reis, de apresentação, e de acolhida. O seu próprio toque chama atenção e assim são suas/seus filhas/os ocupando o espaço. Embora não queiram ocupar lugares de destaque, são convidadas/os a ocuparem-nos mesmo assim.

Quanto aos processos educativos de Xangô podemos pensar como as características, os elementos e ações do orixá Xangô sugerem processos educativos, remetendo aos processos de organizações, a exemplo das comunidades quilombolas, nas formas de se estruturar. Aos movimentos de mulheres das Irmandades da Boa Morte, que sempre se articularam na perspectiva de serem reconhecidas e que abrem portas para a libertação de outras mulheres.

O aprendizado a partir da aproximação de Xangô nos reporta a pensar nas ações e articulações que essas mulheres efetivam na luta por seus espaços. Uma referência muito forte atual é Mãe Neuza de Xangô, da Casa Branca, que traz esse perfil. Esta mulher que luta pela casa, estando pela melhoria, preocupada com todas e todos, de forma muito justa. Outra referência da literatura que tem contribuído é Ekedy Sinha de Xangô. Nesse processo, se ressalta a importância dessas mulheres enquanto mães de santo que cooperam no processo educativo das/os filhos/as dentro do terreiro, são mulheres fortes que colaboram para a formação das demais.

4.2.13 Obá: Obá xirê - poderosa guerreira

Obá é um orixá que tem uma força crescente, como todos os outros orixás. Seu elemento também está ligado à terra e à água. Água, especialmente no sentido do redemoinho. Senhora que traz muita beleza, nos emaranhados e impasses de decisões, é aquela que move e

transforma as coisas em um movimento circular intervindo para o pensamento coletivo como ressalta Piedade: “Orixá! Nosso pensamento é circular, eu me reconheço no outro, eu sou porque o outro existe, eu sou princípio filosófico” (2017, p. 30). Deste modo, é possível identificar na cosmologia de Obá esse redemoinho necessário no movimento transformador do ser humano. Para este Orixá a pobreza é seu ato de defesa, sempre ligadas às pessoas pobres, às pessoas simples. E ela é a firmeza das bases, o solo que gera. Essa é Obá.

As características de Obá são o chamado a aproximação de uma mudança revolucionária, histórica e pedagógica, que venha expor para o mundo o que está por trás desta visão vertical e piramidal da sociedade e gerando descasos com as contribuições das mulheres negras na constituição do povo brasileiro, mesmo que historicamente tenham sido rebaixados, como relembra Lorde,

temos uma tradição de proximidade, cuidado mútuo e apoio, desde as cortes, das rainhas-mães do Benim, formadas exclusivamente por mulheres, até a Irmandade da Boa Morte, uma comunidade brasileira de senhoras que perdura até hoje, formada por fugitivas da escravidão que conseguiram libertar e abrigar outras mulheres escravizadas, e que, atualmente, cuidam umas das outras (2020, p. 191).

Obá é aquela que está no solo concentrado das pedras, é aquela que dá firmeza. É quem sustenta nossa existência carnal. A autora conduz esse sustento existencial no cuidado existente entre as mulheres. Além de trazer uma grande concentração em energias de todos os seres, contribuindo para o aprendizado e as vivências desse aprendizado. É importante destacar que Obá é protetora dos lugares onde homens não entram. Ou seja, espaços reinados pelas mulheres.

Obá se encontra no redemoinho, no encontro das águas, mas também no fogo que ela também conquistou com Xangô, pois, também conviveu com ele, tornando-se guerreira.

As características dos filhos e filhas de Obá é serem lutadoras/es, bravas/os, zelam por tudo que as/os cercam. E trazem consigo uma certa ingenuidade, pois acreditam em pessoas, mesmo aquelas que não são dignas desta confiança. São humildes e resignadas/os, gostam de aconselhar, são pessoas prestativas e dedicadas. Em sua maioria, são pessoas bastantes práticas, porém, às vezes, dependendo da ocasião, podem vir a ser agressivas. No entanto, naquilo que fazem, gostam de resolver, são dedicados, gostam muito da casa zelada e cuidada.

Quase sempre são ciumentas/os nas relações afetivas e amizades. Às vezes têm uma reação vingativa dependendo do comportamento e das relações sociais com as pessoas, especialmente no caso de ciúmes em relação ao amor, neste caso, podem dar um retorno. São mulheres que estão engajadas nos grupos em defesa de seus direitos.

Os aprendizados de Obá podem ser reconhecidos a partir do destaque na energia deste orixá na defesa das mulheres. É um orixá que vai contribuir no processo educativo com seu potencial de atenção, de concentração e de perceber a terra e o fogo como um elemento de transformação que estimula a luta e aquece nossos potenciais.

Obá também nos ensina a sermos prestativas, a ter o exercício da escuta, especialmente nos processos de pesquisa, quando precisamos atentar para nossas/os contribuintes de estudo. Este orixá propõe uma escuta de humildade que contribui com nossa pesquisa, nos entende e se faz ser entendida; com isso, lembramos que ela é a defensora dos pobres, mas, numa perspectiva de saber reconhecer a importância dos seres humanos que, de maneira imposta e violenta, foram desumanizados. É uma escuta afetuosa, humilde, desapegada dos nossos estigmas eurocêntricos e das nossas visões baseadas na colonialidade. Esta condição de Obá se explica por conta da escuta, compreendendo o valor das outras pessoas e usa o afeto para com elas, ou seja, o respeito. Outra contribuição está ligada aos processos de elaborações, como tecer e centrar-se no silêncio interior: a importância do silêncio para a produção.

4.2.14 Iemanjá: Mãe do grande mar

Senhora das águas salgadas, recebe um nome carinhoso de rainha do mar por sua grandeza e infinidade. Mãe de quase todos os orixás, cuida dos seres humanos e das divindades. É destinada ao mistério das profundezas e da geração das vidas. Iemanjá traz consigo o sentido da união, seja por laços familiares ou não; é mãe que acolhe.

Padroeira dos pescadores. Em Recife é reverenciada no dia 8 de dezembro, quando as casas de Xangô vão conduzir suas oferendas ao mar, já em Salvador seu dia, 2 de fevereiro, é a data em que todas e todos Baianas/os vão ao mar prestar as homenagens. Seu elemento é o mar e seus movimentos de idas e vindas infinitas. Suas cores são o azul celeste e o verde água transparente. Em sua dança os movimentos são de quem traz águas nas mãos e as joga no corpo, limpando as mazelas e purificando-se, denotando movimentos diversificados conforme sua qualidade.

São características das filhas e filhos deste Orixá serem luxuosas/os, apreciarem coisas caras, especialmente as pratas. São, em sua maioria, movidas/os por emoções, podem ser dramáticas/os e ciumentas/os. Pessoas determinadas que dão grande importância aos filhos e familiares; o respeito aos mais velhos é de grande importância para seus filhos. Não gostam de viver sozinhas/os e por isso optam por se casar cedo.

Apresentam dificuldades para fazer planejamentos para efetivação de projetos de longo prazo. Têm uma certa dificuldade com as mudanças. Com este jeito de “mãezona”, correm o risco de querer resolver os problemas das pessoas, especialmente no amor. Na construção das amizades, têm uma certa objeção, inicialmente, mas, quando conquistadas/os, os tornam membros da família. Aprendizados de Iemanjá: o respeito às pessoas mais velhas, tendo em vista que são nossas referências e guardiões da tradição, é um dos maiores aprendizados. Neste processo de acolher suas/seus filhas/os, reconhecem a energia que move suas vidas, como bem relata Mãe Beata de Yemonjá,

recebo essa força de meus ancestrais, que viveram nos engenhos. Sou descendente de escravos e entendo os sofrimentos que passaram. Hoje eu coloco o meu corpo, minha alma e meu ser a serviço deles. Continuo lutando para criar as oportunidades que eles não tiveram. Hoje sou Beata de Yemonjá (2000, p. 17).

A Iyá nos mostra como o axé dos orixás pode contribuir ao retomar e ressignificar nossos compromissos com a gestão de novas oportunidades. Este fio condutor de memória é muito importante para as novas gerações. A desconfiança pode ser um elemento que vem a contribuir com uma visão crítica dos acontecimentos e possibilita uma análise prévia.

A gestão de famílias ocorre independentemente de parentes que se agregam sem necessariamente serem do mesmo laço sanguíneo. As mulheres com todo seu ser, impulsionam intervenções que fortalecem sua subjetividade e intervêm de forma humanizada nos vários espaços sociais.

4.2.15 Ibejis / Erês – Crianças

Ibejis ou Erês são crianças que protegem outras crianças, as/os adolescentes, e, igualmente, as/os bebês. Nas religiões de matriz africana, Ibêji é formado por um par de crianças, indicando tudo que é nascimento, ou seja, tudo que se inicia como o nascimento de um ser humano, a nascente de um rio ao brotar das plantas, por exemplo. Segundo Prandi (2001), os Ibejis nascem de Oyá e são criados por Oxum, sendo muito queridos para os olhos de Oxum. Os Ibejis também gostam de comidas doces, bolinhos e balas. No entanto, sua comida preferida é o caruru. Adoram todo tipo de doces. Sua saudação é “*I bejé ê ró!*”, ou seja, “vamos todos brincar juntas!”. “*Ijebe ibeji ê rô*”, vamos brincar juntos.

Para esses Orixás não levantaremos características, pois estão dentro de outros orixás. Tendo em vista que são as crianças que habitam em nosso ser, estão presentes nos orixás, pois, todas/os as orixás têm Ibejis, têm Erê. Então, não há uma característica específica para

eles, estas já são ditas naqueles que eles são. São as crianças e suas brincadeiras, segundo Alcanfor; Basso,

Ibejis são significativos para nos aproximar das representações de criança e de infância na cultura iorubá e iorubá-descendente no Brasil. Nessas narrativas, os Ibejis são os deuses meninos e gêmeos, que representam a criança como um ser brincante, astuto, criativo e travesso, ao passo que a infância está identificada com o tempo do brincar, das descobertas e invenções oníricas (2009, p. 8).

Os Ibejis são os erês, as crianças independentes do sexo, meninos e meninas. Representam a infância. Também apresentam os traços da inocência natural, da brincadeira, do nascer e brincar juntos, sempre. Os Ibejis são as divindades que estão em todos nós, em todos os orixás. Os Ibejis representam essa alegria que extravasa nos terreiros, que vem como o momento de renascer. Passa por esta energia do renascer algo sempre vivo no ser humano. São as crianças sapecas, mexem com toda a natureza; Ibejis brincam com a terra, com os animais, com as flores. Tudo é possível na inocência destas crianças, facilmente podem chorar quando tiram um objeto querido ou são chamados a atenção, e trazem consigo uma teimosia que explora todo ambiente. Sempre falam muito, cantam e dançam. Não importa a idade, quando os Ibejis chegam você se transforma em criança. Criança que reina, que traz vivacidade, prazer e liberdade como salienta a Bell Hooks,

a academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade” (2017, p. 273).

Destacar quais são as emoções que atuam em diferentes ações e momentos, potencializando o significado cognitivo e comportamental humano nos fazem questionar: quais os processos educativos que aprendemos com esta divindade? Percebemos aqui um diálogo com o pensamento freiriano, feminista, antirracista, que estimula o senso crítico e nos faz avançar para uma prática que liberte das opressões.

Explorar as dimensões da criatividade, do lúdico para com nossas/os estudantes e para conosco enquanto docentes, mantêm a curiosidade enquanto inquietude de aprender, pesquisar, que segundo Freire é a marca da curiosidade epistemológica. Essa curiosidade epistemológica também é enfatizada por Hooks quando escreve que,

desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzi esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei em sala de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos. (2017, p. 26).

O processo educativo, aquele com o qual vamos aprender a ter amor e prazer pelo que fazemos, pode nos ensinar a deixar a infância fluir em nós. Esse ser que brinca com a natureza e é natureza. Aprender com as crianças a partir das suas realidades. Independentemente de suas origens: seja negra, indígena, branca, mas aprender com essas crianças. Trazer para nosso cotidiano o prazer da vida, o prazer das coisas e o prazer de ser educadora e educador. Outro aprendizado é viver o momento atual, fazer com que esse momento de vivência seja em sala de aula, seja no espaço de aprendizado. Seja realizado com prazer tão forte, que se expressam no movimento do nosso corpo. Alegria, dinamismo e criatividade.

4.2.16 Oxaguiã e Oxalá

É o orixá guerreiro, Oxalá jovem, o moço bonito da paz que está sempre na defesa dos oprimidos, sempre evitando brigas e confusões. É a favor da paz, Oxalá está sempre na busca de apaziguar. É o criador do pilão, é o defensor das/os trabalhadoras/res, é o Deus da cultura, do dinamismo e do sustento das famílias. De acordo com Prandi, “Oxaguiã inventou o pilão” (2001, p. 488). Ele cria essa ferramenta para saborear o alimento. É o pilão onde se soca o milho e o arroz para que se saboreie o seu prato favorito: o inhame. Assim, Oxaguiã é considerado o senhor das inovações e invenções por preparar os instrumentos e o senhor que protege as/os trabalhadoras/res, para ele a cultura tem um grande valor.

A cultura, fonte de matéria prima, é também o resultado do trabalho, neste caso, do trabalho educativo que se contrapõe ao aparelhamento ideológico tradicional dos valores brancos ocidentais, que se impuseram à educação brasileira colonizada. Como afirma Silva, “No Brasil, os povos indígenas, primeiramente nas escolas dos jesuítas, mais tarde nas públicas, viram-se constrangidos por tentativas de fazê-los esquecer sua língua, religião, cultura” (2007, p. 495). Deste modo, com Paulo Freire aprendemos que fazer educação é também trabalhar a cultura das pessoas. E o ser e fazer demonstram a característica primordial dos seres humanos.

As características das filhas e filhos de Oxaguiã são estas que aqui apresentamos, isto é, são pessoas bastante trabalhadoras/es, sempre se entregam ao labor, são pontuais,

atenciosas/os no que estão fazendo, são criativos e criativas e estão sempre atentas/os à dimensão do trabalho.

São pessoas que buscam apaziguamento quando existe alguma divergência de qualquer ordem e que possam fazer as pessoas entrarem em desacordo, buscando mediar conflitos. Trazem mais um movimento de paz. Sempre estão preocupados com a justiça, a igualdade ou em reconhecer os valores dos outros e os seus valores próprios.

Os filhos e filhas de Oxoguiã sempre se apresentam arrumadas/os, elegantes e bonitas/os. Pessoas autênticas, compram a briga quando necessário e sempre tentam ser justas/os no que estão desenvolvendo. Uma característica forte é o prazer e o gosto de estarem em espaços criativos. Por isso, esse viés com a cultura. São boas e bons dançarinas/os, artistas, estão sempre no processo de criar.

Pode-se até dizer que são patronos da cultura. No amor são bastante independentes, são atentas/os, têm alguns receios de se entregarem totalmente, mas quando o fazem, fazem por inteiro. São pessoas que não têm jeito de conquistar, nem gostam de cobrança afetiva, porém, quando se entregam, defendem o amor.

Os processos pedagógicos de Oxoguiã, fazem-nos adentrar nas próprias raízes culturais, tanto do passado como da contemporaneidade. Ele pode nos ensinar a transgredir, na perspectiva de enxergar um pouco além da realidade exposta, investir nas ações culturais e educacionais presentes nos bairros, municípios no contexto em que as instituições de ensino estão inseridas para que esse processo criativo faça emergir mudanças significativas para a população. Desse modo, a educação, como ação cultural, advém de um processo de conhecimento, através da expressão da criatividade e do fazer pedagógico, de onde emergem as suas demandas, as lutas e os problemas que afligem a população, em especial a negra. Isso possibilita conhecer os valores das/os educandas/os, o que nos permite compreender outro aprendizado de Oxaguiã em reconhecer os valores e potencialidades das pessoas, sendo, também, reconhecidos em suas escritas, seu refazer e o recriar.

Portanto, podemos aprender com Oxaguiã a nos empenhar naquilo que acreditamos como princípios, e nas possibilidades de transformar. Para que essa mudança ocorra, se faz necessário o espírito de transgredir a ordem da dominação, da exploração, o que na pedagogia decolonial, antirracista e antifascista assume um processo de grande contribuição para o projeto da nação brasileira no trato pedagógico da diversidade étnico-racial no cotidiano, da educação infantil à superior, criando a partir da realidade existente. De acordo com Silva:

respectiva Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão (2007, p. 490).

Interessante notar que o parecer enquanto dispositivo jurídico vem não apenas atender à reivindicação dos movimentos, mas indicar a inclusão da história da população negra nos currículos escolares. Na perspectiva de ser mais um instrumento que possa apoiar as práticas docentes no reconhecimento do acervo cultural trazido das/os estudantes.

4.2.17 Oxalufã, Oxalá, Orixanlá, Obatalá

Oxalá ou Oxalufã é o senhor mais idoso, parecendo cansado, é o pai criador. É o senhor do alá que cobre suas filhas e seus filhos. Um Orixá velho que traz a sabedoria da vida e da morte, assim como Nanã, sua companheira. Ele tem o respeito de todas e todos os filhos e filhas. Ele é o senhor da criação. Ele é o senhor que molda os seres humanos no barro de Nanã. E, assim, cria a humanidade. É o criador.

O grande pai de todos os Orixás. O seu Alá representa esse grande ventre como se fossem as nuvens acima do Orí dos seus filhos e filhas. Uma nuvem brilhante branca que protege e emana a paz. Oxalufã é a grande representação dos mais velhos. Com seu opaxorô, sua ferramenta, um cajado que ele apoia no chão como se fosse uma bengala. Ele traz todos seus filhos e filhas para dançar junto com ele. Oxalufã quando bateu seu cajado na terra ressignifica e convida Nanã para estar junto a ele na criação do mundo, a história da vida, de movimento de dança na terra. Segundo Machado (2002), os princípios da criação acontecem dentro da cosmovisão africana, que, na celebração da criação do ser humano, acontece com a participação de um homem e uma mulher.

Quanto às características de Oxalufã é próprio do perfil do orixá serem calmos, gostam de dormir muito, têm sempre um corpo um pouco dolorido. Estão atentos, gostam de silêncio para perceber tudo que os cerca. Outro perfil de Oxalá é que não gostam de muito barulho, mas também não gostam de viver sozinhos, embora gostem da solidão para meditar. Sempre têm um ar de quem está lembrando de alguma coisa. Observa-se para além do que está sendo dito, que às vezes ele olha para o tempo e fala na interação com a natureza.

O perfil das/os filhas/os de Oxalufã, de Oxalá é serem bastante doces, como o pai, e são sempre atentas/os às/aos filhas/os. Gostam de estar cercadas/os pelas/os filhas/os. Outro aspecto é que gostam de serem amadas/os, serem aceitas/os e gostam de respeito para com as

peessoas, muitas vezes são boas mães e bons pais, boas amigas e bons amigos. São pessoas bastante intuitivas, um pouquinho relaxadas a respeito do autocuidado, preferindo dormir do que participarem de algum espaço que vai exigir determinados movimentos.

O que podemos aprender com o Orixá Oxalufã no tocante ao processo educativo é que primeiro o processo de observação da realidade, a escuta e a análise do que está sendo dito, é a forma para intervir de forma qualificada e com domínio daquilo exposto. Compreender o passado para viver o presente e desmistificar o futuro, através das dimensões intuitivas, com passos lentos para observar a importância de estar inserido no presente, construindo novas possibilidades. Nesse sentido, trazer o perfil de Oxalufã, o desprendimento das amarras do passado, entender como foi duro o projeto da modernidade que atuou, através da interiorização, ou seja, da subalternização dos grupos não europeus, numa divisão racial de gênero e na produção de conhecimentos, relembram os autores Costa, Torres e Grosfoguel que:

a longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto modelo-americano após a Segunda Guerra Mundial-São encarados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas equivocadas (2020, p. 12).

Essa estratégia foi e é a forma de manter os povos oprimidos, na subalternidade, na negação, que, através da colonialidade em suas matrizes de dominação do poder, do saber e do ser, refletiram o fazer pedagógico tradicional, como ensinar com metodologias na perspectiva eurocêntrica, além de constituir a subjetividade da/o educanda/o subalternizada/o, eliminando valores de dignidade, solidariedade e coletividade.

Um dos aprendizados que Oxalufã nos oferece é a sabedoria e a força do coletivo; é estar aberto para compreender o processo ocorrido até então. Oxalá não cria o mundo sozinho, ele pede a ajuda de todos os orixás, inclusive de sua parceira Nanã, a grande mulher que empresta o ventre da terra para trazer a vida através do sopro de Oxalá. Este é um processo de aprendizagem: a importância do coletivo, a importância de acreditar, concretizar novas formas de ensinar e aprender enquanto docentes.

Assim, observamos que uma questão fundamental para um projeto de emancipação epistêmica envolve diferentes formas de produção de conhecimentos. Que talvez não sejam tão novos, mas elas foram negadas. Portanto, tornam-se novas por trazer para estes novos

contextos das escolas públicas e universidades a valorização dos conhecimentos dos povos indígenas e povos africanos silenciados na tradição ocidental eurocêntrica.

Portanto, o processo pedagógico proporciona, como possibilidade de estratégia, a desconstrução da visão única das coisas e o que significa não apenas falar. Nesse sentido, como nos lembra Franz Fanon (1983), não é apenas falar contra, mas, sobretudo, assumir uma cultura e suportar o peso de uma civilização, o que requer um outro enfoque epistemológico sobre as subjetividades e potencialidades destes povos, especialmente das mulheres negras, que foram e são excluídas num pensamento crítico se desdobrando em diferentes reações de encontro do Si mesmo para com a/o Outro/a.

Oxalufã é uma representação de um passado que quer mudança, de quem carrega a história no seu corpo curvo, envelhecido e faz desta história que foi morte ser instrumento de vida. Oxalufã, junto com Nanã, traz essas dimensões da morte como símbolo como uma entrega para vida. Ou seja, a morte existe como fim, mas é cíclica, é criatividade e insurgência das divindades que, nas representações sociais, refletem a resistência da população a um sistema que abortou este conhecimento.

Em uma perversidade do sistema ocidental capitalista que operou para matar, explorar o povo e sua cultura, sua religiosidade, esse Alá é estendido como as nuvens que, às vezes, pensamos que elas não estão lá e elas permanecem. Assim que é o Alá de Oxalá: para quem tem fé, ele continua permanente, continua presente.

Esse é o aprendizado que construímos com os nossos ancestrais: invisível para a colonialidade e visível para nós de matrizes africanas, embora tenham tentado esmorecer os povos de origem indígenas e africanas, a espiritualidade é uma força, assim como a ancestralidade. Esse acreditar, essa força, que move os sujeitos para o presente, as pessoas oprimidas reagiram no silêncio e no movimento do corpo, na alma, da natureza e do coletivo criado por nossos ancestrais e por nós, por esse axé que nos faz pegar o microfone, virar o jogo e pedir forças para continuar na luta, como explica González:

o fato é que, enquanto mulheres negras, sentimos a necessidade de aprofundar nossa reflexão em vez de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva socioeconômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas, ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações (2020, p. 77).

Nessa energia e, atentas às necessidades expostas pela ativista negra, nos movemos, até no processo acadêmico, pois, nós, mulheres negras, não conseguimos ainda penetrar nestas searas como deveríamos. A gente não volta atrás, a gente insiste nesse movimento

suave buscando ocupar espaços, com vários desafios, marcas que surgem e aos poucos vão se configurando e dando novos sentidos, trazendo esse movimento de vida para outros e outras negros/as, indígenas para que ocupem esses espaços. Esse movimento de descolonização e reconhecer essas marcas do passado e buscar de nossas formas de aprender com uma metodologia original, a qual é passada de geração em geração, através dos cantos, com corpo na ênfase de se realizar no coletivo e com tudo isso pela ancestralidade, que é energia motora do refazer.

Evidenciar essa riqueza de aprendizados oriundos dos orixás é um convite a repensar a nossa atuação no mundo, como parte integrante deste universo, e, ao mesmo tempo, buscar compreender que a força ancestral é o mundo-natureza, que se faz gente. Denota, ainda, uma aprendizagem que, de fato, se distancia dos padrões da colonialidade/modernidade, pois ela não cabe nesta pedagogia, como reafirma Arroyo,

a teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos na colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. Logo sua resistência a reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos decretados inferiores. [...]. Daí essa persistente postura de não reconhecimento (2012, p. 32).

A reflexão de Arroyo nos direciona a um entendimento de práticas educativas alinhadas ao cotidiano, das vivências das pessoas e seus coletivos, sem que estes saberes sejam vistos como conhecimentos inferiores por serem oriundos do chão dos terreiros, nas relações com os Orixás. Sem dúvidas, a formação nos terreiros poderá trazer novas possibilidades na educação, especialmente para as práticas docentes. Com este intuito, aprofundaremos os processos formativos dos terreiros.

5 OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS CANDOMBLÉS

*Olojo mi mojubaré,
Ilu aye mojubaré,
Mojuba o mode,
Mojubar yami,
Mojuba baba mi.⁴⁴*

Neste capítulo falaremos sobre os processos de formação que ocorrem nos candomblés, especificamente da nação Ketu/Nagô, dialogando com as experiências que afrontam, se transformam e se articulam, enquanto conhecimentos diversos nestes espaços sagrados. Assim, trazem suas especificidades nas compreensões de mundo, acerca dos valores no interior de cada terreiro que podem ser modificados e, dependendo das regiões, apresentarem alterações em alguns termos, de forma que não podemos unificar as práticas, como postula Nascimento (2016).

Refletir sobre os processos formativos dos candomblés não é tarefa fácil, nos leva a desconstruir valores epistêmicos no contexto pós-colonial atravessando a experiência e mecanismos da colonização. Implica em enfatizar ritos, repertórios, convivências, e os conhecimentos e os estudos advindos destas experiências. “O que defendo e sugiro é a ruptura radical com o colonialismo e a recusa igualmente radical ao neocolonialismo” (Freire, 2022, p. 243). Aqui Paulo Freire confirma sua recusa às formas de opressão e nomeia idealisticamente os opressores colonialistas e neocolonialistas.

Nessa direção, é possível reafirmamos que nosso povo negro foi retirado à força de seus territórios sagrados, foram escravizados e colonizados. Referenciar as formas de resistências dos povos negros é perceber que buscaram recuperar sua humanidade, sua dignidade e mantiveram como princípio os fundamentos da sabedoria ancestral em sua formação nos terreiros de candomblés, numa grande tarefa educativa de libertação (Freire, 2022, p243). “Na verdade, nenhum colonizado, como indivíduo ou como nação, selou sua libertação, conquista ou reconquista sua identidade cultural sem assumir sua linguagem, seu discurso e por eles ser assumido”.

Essas considerações nos mostram que estamos partindo de um contexto histórico, político e social que, por tratar de uma religião que traz como referência o continente africano,

⁴⁴ O senhor do dia de hoje, eu saúdo o criador da terra, eu saúdo os mais novos, eu saúdo as mães, eu saúdo os meus pais (LINS SILVA, 2013, p. 3).

especificamente das/os negras/os, estamos abordando uma temática que gera várias tensões, e estas, ao longo da história, foram se configurando na diáspora negra, como destacamos nos itens anteriores deste estudo. Isto pode parecer repetitivo, mas, as necessidades de afirmar as origens dos processos aviltantes de colonização possibilitam a auto identificação com uma expressão de fé que, por longos anos, foi demonizada e subalternizada, como bem descreve Silva:

as tentativas de silenciar a história negra passaram também pela religiosidade. A demonização da religião negra foi um dos mecanismos utilizados para esvaziar e marginalizar a espiritualidade de matriz africana. Terreiros invadidos pela força policial e religiosa, membros do candomblé impedidos de participar de comunidades cristãs, ridicularização de adeptos e adeptas dos cultos afros como bruxas e feiticeiras, são algumas formas de expressão de um preconceito que permanece em nossos dias (1998, p. 29).

Com todos os desafios atravessados na história dos povos originários e africanos, destaca-se, desse modo, as participações das mulheres negras nos contextos de luta pela prática de sua fé, que em vários momentos da história assumiram as rédeas e não recuaram. Pelo contrário, na solidão dos descasos históricos, sociais e culturais, do sistema colonial, elas souberam se impor e resistir, mesmo que a duras penas, elas buscaram formas diferenciadas de intervenções sociais como destaca Braga e Santos ao explicar que,

quanto ao movimento social de mulheres negras, em suas contribuições educativas, produzem não apenas a crítica ao modelo de racionalidade civilizatório universal, como também, apresentam propostas no projeto descolonial além de direitos normativos, e, de forma substantiva, nas diversas experiências em todas áreas de saberes e de atuação em ressignificação dos direitos. (2021, p. 2746)

As mulheres negras procuraram driblar o padrão e os modelos fixos de sociedade e criaram a partir de suas experiências, outras formas de se articular e instituir sociedades outras, em que suas identidades diversas fariam a diferença na reconstrução de si, em um corpo coletivo, apreendido de sua ancestralidade presente no corpo-natureza e vice-versa: “Por meio da dança, o corpo é um território livre, mesmo tendo sido marcado a ferro e fogo pela escravidão, e ainda marcado pela violência do Racismo!” (Piedade, 2019, p. 31).

Vilma Piedade, sugere que está liberdade expressa nos corpos das mulheres pretas na tradição Iorubá, especialmente nos terreiros, destoam das visões eurocêntricas do corpo-objeto, subjugado a um padrão único e inerte. E nas estratégias de luta, o terreiro devolve para a mulher negra o protagonismo, realizando o processo inverso do que estava posto pelo padrão colonial, e no fazer dentro dos candomblés: rezar, cozinhar, cantar e dançar, em um movimento coletivo, girando as saias, possivelmente, para engendrar processos educativos

que ocorrem dentro e fora do Ilê, em um processo formativo que envolve e devolve para essas mulheres a dignidade e ao mesmo tempo propõem um compromisso político-social, nas representações do próprio xirê.

Imagens II e III: Xirê de intervenção política contra o racismo religioso



Imagens capitadas do Google imagens⁴⁵

Observamos que as lutas dos corpos das mulheres negras, especialmente as candomblecistas, que trazem consigo o compromisso de zelar e manter este movimento circular, na busca da preservação de seus direitos herdados de seus antepassados, é hoje tão prejudicado pelo racismo religioso, como descreve Gomes Ferreira ao lembrar:

apesar de nosso Estado ser considerado laico, o trato discriminatório e preconceituoso dessas religiões e seus seguidores têm sido movido por interesses privados de pessoas, autoridades, políticos, educadores adeptos a outras matrizes religiosas. Mais do que intolerância, vivemos um contexto cada vez mais acirrado de violência religiosa, somada a discriminação, ao preconceito racial e ao racismo. (2013, p. 17)

Os estudiosos vêm afirmar as consequências do racismo e como este vem se perpetuando e causando vastas formas de exclusão. Contudo, as mulheres de terreiros não se entregam, vestem suas saias rodadas e vão às ruas, ensinando e sensibilizando a sociedade com suas expressões de fé.

São vários os motivos que nos impulsionam e nos aproximam dos processos formativos que ocorrem nos terreiros de candomblé para tentar compreender como estes saberes podem contribuir com as práticas docentes antirracistas de mulheres negras Iyás, atuantes nos espaços institucionais. Acrescenta-se que no candomblé não existe a professora

⁴⁵ Imagens do Google, pesquisadas em 13 de novembro de 2023, site: <https://www.cultura.pe.gov.br/canal/culturapopular/caminhada-dos-terreiros-movimenta-recife-nesta-quinta-4/>

ou o professor, pois todas/os ensinam e todas/os aprendem na vivência do cotidiano, tudo é motivo de aprendizado. Assim, iremos adentrar com muito respeito e abertura nas casas de axé, e para isso vamos nos aproximando, aprendendo e desmistificando os resquícios das diversas formas de preconceitos impregnadas em nossas formações, escolares e acadêmicas baseadas no eurocentrismo.

5.1 AGÔ ILÉ

*“Ô de casa me dá licença pra⁴⁶ eu chegar.
À dona da casa peço licença pra eu passar, eu
vim de longe, atravessei o mar. À dona da
casa peço licença pra eu passar, eu vim de
longe, atravessei o mar.
Minha senhora, a sua bênção. E um copo
d'água pra eu tomar
Senhora dona me dá licença. Pra em sua casa
entrar. Trago lembranças do meu caminhar”.*

(Música: Ô de Casa, Autora: Zilá Lima)

Ao chegarmos na casa de alguém, pedimos licença e permissão para adentrar em seu interior e nos acomodar a partir do momento que as/os donas/as da casa nos acolhem e abrem as portas, como descreve a cantora. No entanto, na maioria das casas de axé também existem alguns procedimentos nos contatos iniciais, que não são diferentes da maneira de entrar em nosso habitat. Primeiro, como vimos anteriormente, saudamos os Orixás: primeiro Exu, agô, por ser o senhor que avisa para os demais que estamos chegando e que nos dará a permissão de manter contato com as/os demais, como descreve Equede Sinhá: “Na porta principal do barracão da Casa Branca é costume se pedir licença. Para os visíveis e principalmente os invisíveis. Laroîê Exu! Agô nilê ô (Licença a todos da casa)” (2016 p.26). É uma saudação que faz parte do ritual da casa.

É assim que deve ser feito para adentrarmos no ilê, precisamos pedir a permissão dos/das donas/os da casa, ou seja, dos Orixás regentes dali os patronos do terreiro, as/os guardiões do ilê. Observa-se que neste primeiro passo no processo de aprendizado, saber chegar e reconhecer que desde o portão de entrada tem uma força acolhedora, a qual, nos identifica e acompanha. Independente de que forma procuramos, ou fomos conduzidos aos terreiros, ou chegamos até lá.

⁴⁶ O termo “pra”, permanece na escrita em respeito a letra da música e a escrita da autora, Zilá Lima.

O segundo momento é aguardar a purificação do solo sagrado, em um pedido de calma e limpeza de nossos passos, afinal, estamos chegando em um solo sagrado e consagrado pelos ancestrais. Essa preparação é feita pensando nas pessoas para fortalecer a comunidade. Observemos a imagem abaixo:

Imagem IV: Agô das Águas



Imagens extraída do Livro: Equede a Mãe de Todos (2015)⁴⁷

As Iyás, ao despachar a porta com a quartinha nas mãos, explicam que são águas para acalmar quem chega com as energias trazidas das ruas. E pede para que tudo seja “odara”, “Alafîá”, ou seja, tudo positivo e os caminhos estejam abertos para quem chega e para quem sai.

Em terceiro, pede-se a bênção, para quem é da casa, mas também para quem vem de fora ou visitantes. Esta saudação vai muito além de um bom dia e do tradicional, “como vai, tudo bem?” A bênção é um dos cumprimentos religiosos que perpassa a presença física e faz referência ao sagrado presente em nosso Orí. Neste momento, os sagrados se saúdam, e suas filhas e filhos sentem a energia de quem dá e recebe, como podemos perceber nas expressões das fotos das Iyás:

⁴⁷ Ekede Sinhá e Mãe Tieta de Iemanjá, despachando à porta da Casa Branca. Autoria das imagens: Dadá Jaques, Flávio Damm, Fundação Pierre Verger. (2015)

Imagens V e VI: A bênção, o Orixá que está em mim, saúda o Asé que está em você.



Ebomy: Mazé e Mãe Lú,⁴⁸ imagem pesquisada no Google: (Agosto de 2023).

A autorização para adentrar é devolver às/aos moradoras/es do lugar o reconhecimento da existência destas/es, como afirma Pereira:

adentramos esse caminho pedimos licença, permissão e bênção aos nossos ancestrais, que nos possibilitaram ocupar esses lugares, e a Exu, senhor dono das encruzilhadas e das brincadeiras e mensageiro que transita pelo espaço sagrado onde habitam os invisíveis. (2021, p. 01).

Decerto que a reflexão acima traz afirmações relevantes, embora precisemos entender que estamos nos referindo ao candomblé como um espaço sagrado, como Pereira expressa no final de seu escrito. Porém, é importante destacar que é um espaço não somente dos invisíveis, é também das/os visíveis, como afirma Ekedy Sinhá, “O candomblé é uma família que ultrapassa a dimensão biológica, vai para além do que conseguimos enxergar com nossos olhos” (Relatos, junho de 2022).

Os processos de aprendizados vão ocorrendo desde o momento em que somos chamadas/os a nos dirigir para o terreiro, como acolhemos os convites ou até mesmo como reagimos ao sentirmos a força nos envolvendo incondicionalmente, através dos acontecimentos da vida, e quando nos damos conta estamos lá dentro do terreiro.

Assim, podemos perceber que os atos de pedir licença, despachar a porta e a bênção, são rituais iniciais que vão preparando as/os filhas e filhos e as pessoas que chegam na casa. Esses processos são um convite para regressar, mas, pode ser também uma maneira de

⁴⁸ Maria José-Mazé Ebomy de Osun, do Ilê Asé Iyá Nassô Oká (Terreiro da Casa Branca) e Luciany Barbosa-Mãe Lú de Iemanjá, do Terreiro Ilê Axé Orixalá Talabí (Visita para prestigiar atividade no Ilê). Momento de alegria o reencontro das Águas!

aprender a respeitar o sagrado presente em nós e nos demais, assim como no seu habitat sagrado.

Todavia, as estruturas físicas das casas de candomblés variam de formatos, considerando onde estão situadas, mesmo que a maioria esteja em lugares afastados dos centros das cidades, mas as encontramos também nas capitais. Em torno da maioria das casas são construídos os quartos ou casas dos Orixás, assim como os lugares de residências de alguns filhos ou filhas do Ilê.

Nos arredores, encontramos, em sua maioria, áreas verdes, matas, sítios, riachos e moradias populares. Os espaços verdes são importantes para o plantio das ervas e preservação da natureza. Para além dos Peji⁴⁹, encontramos também um grande salão no seu interior ou na entrada, chamado de barracão, que varia em seus formatos, pois dependem do tamanho do terreno e estrutura da casa, vejamos a imagem abaixo:

Imagem VII – Barracões/Salões dos Terreiros



Fonte: Imagem extraída no Google, barracão do terreiro do Ilê Iyá Nassô Oká-Casa Branca, Salvador-BA

É importante destacar que não existe um padrão dos barracões, cada casa é construída a partir das condições e pelo que vai sendo orientado pelo Orixá patrono/regente da casa. O mais importante é ter um espaço que possa reunir todas/os, e quem mais chegar. Alguns tem uma coluna, ou várias colunas, em formato de coroa no meio representando o eixo do Ilê.

⁴⁹ Peji é o mesmo que quarto do santo e ou casa do axé. Para algumas casas são altares onde são colocados os elementos dos Santos.

Outros preferem árvores e também há os que preferem a ausência de qualquer elemento no meio, como podemos observar nas imagens abaixo:

Imagem VIII – Ilê Ôbá Ogunté, conhecido como Sítio de Pai Adão: situado em Água Fria, Recife-PE



Ilê Ôbá Ogunté, conhecido como Sítio de Pai Adão- Situado em Água Fria.

Os barracões, assim como as estruturas físicas das casas, têm suas diferenças, considerando-se as diversas compreensões, necessidades e condições de cada Ilê. Destacamos os dois terreiros acima por serem considerados dois dos mais antigos, sendo um em Salvador e o outro em Pernambuco, ressaltando ainda que constituem patrimônios. Apresentamos ainda, na imagem abaixo, o Terreiro de Xambá que tem uma grande contribuição na cultura pernambucana e foi liderado por uma mulher negra Iyalorixá durante 54 anos, chamada Severina Paraíso da Silva, conhecida como “Mãe Biu”, deixando neste, um legado que hoje é um grande exemplo de preservação da cultura africana em Pernambuco e em todo país.

Imagens IX e X: Terreiro de Xambá



Imagens extraídas do site: Google em novembro de 2023

Os terreiros de Candomblé, são espaços que sofrem diversas formas de preconceitos e são vítimas do racismo religioso com frequência, a ponto de seus cuidadores sentirem a necessidade de fecharem suas portas por tempo indeterminado ou constatarem a necessidade de uma intervenção do Estado para que este faça respeitar a liberdade de cultuar seus Orixás. Ao ponto de que as organizações da sociedade Civil tiveram que intervir e ir às ruas, como ocorreu em janeiro de 2023 quando foi sancionada a Lei 14.532/2023, destacando que a lei é deferida devido aos empenhos das organizações de mulheres de terreiro do Brasil inteiro.

Observemos, contudo, que vão surgindo outros terreiros que também trazem um histórico de conquista e desafios para se manter, e não perder a originalidade. O terreiro abaixo faz parte dos terreiros mais recentes e que tem um engajamento na defesa da educação e na luta contra o racismo.

Imagem XI: Ilê Asê Omo Ogundê, Paulista área metropolitana do Recife-PE



Imagem da Ekedí, Joana Dias, agosto de 2023

Os barracões são espaços onde ocorrem as cerimônias; é também onde ocorrem os eventos que têm como objetivo difundir a importância das religiões de matrizes africanas. Há também os quartos ou casas dos Orixás, e existem terreiros que cada um tem sua casa, onde se guarda tudo o pertencente ao dono ou a dona. Porém, existe Ilês que não possuem quartos para cada um, e nestes casos, tem casas para aqueles Orixás que juntos constituem uma família, por exemplo: Obaluaê, Nanã, Oxumarê. Encontra-se ainda o Asé, Peji ou Camarinha, a depender da casa, que é o espaço onde a/o iawô permanece recolhido no período das obrigações.

Outro espaço sagrado é a cozinha. Nela são feitas as comidas, sendo o local em que se ensina e se aprende a preparar os alimentos dos Orixás. É a partir do aprendizado pela

observação, na oralidade, e através das rezas cantadas, sobretudo com a orientação das mais velhas, com tudo muito limpo, implica numa experiência rica de atenção e concentração: formas de respeito profundo. Assim, ocorrem os conhecimentos acerca das comidas de cada orixá.

Imagem XII e XIII– Ajeum (Comida) de Orixá



Fonte: Imagens extraídas do Google.

Tudo que existe no terreiro tem uma importância e um significado. Desde os espaços, as plantas, roupas, objetos e outras coisas são remetidos ao sagrado e cada pessoa é importante e tem sua função. Esses espaços, em seus tempos e ritmos educativos, promovem participação, interação e colhe significados e intenções. Como afirma Theodoro,

estabelecendo e proporcionando uma ética própria, vem imprimindo formas de relações sociais, estipulando meios próprios de organização e hierarquias, estimulando a vida comunal e estabelecendo padrões estéticos próprios e formas específicas de comunicação ou acesso ao riquíssimo sistema simbólico- pleno de conhecimentos e sabedoria que via caracterizar a pedagogia iniciática (2008 p. 83).

Nesta perspectiva, os procedimentos de aprendizagens ocorrem ali, fazendo-se no cotidiano, estimulando uma prática de observação, interiorização e intuição, o que favorece o processo criativo, estimula uma maior aproximação com o sagrado, configura e dá forma aos ritos e símbolos que, repetidos conscientemente, realizam ciclos vitais em cada atividade. O tempo de preparar e se preparar para as ações servem para fortalecer as forças ancestrais, como explica Machado,

o espaço do terreiro compreende um lugar atemporal e possui métodos próprios de aprender e de ensinar. Os nossos mais velhos aprenderam a fazer observando, imitando e admirando os seus mais velhos nos seus saberes e fazeres. Como que obedecendo a uma cadeia para a manutenção, continuidade e expansão da cultura do

povo de santo cabe-lhes ensinar como aprenderam para que os mais novos possam dar continuidade à tradição (2017, p. 45).

É interessante observarmos que o método utilizado nos terreiros, contempla a todas/os, independente das dimensões geracionais, de gênero e de valores aquisitivos. Considera-se ainda o tempo de cada pessoa, o processo ocorre em uma troca de saberes constantes, regada de uma corresponsabilidade com a manutenção da cultura e do respeito ao sagrado.

Sagrado este que todas/os carregam em seu ser, uma herança ancestral, que fez e faz com que os povos negros resistam e insistam na defesa de uma proposta de educação, devolvendo aos adeptos da religião, o empoderamento para intervir em suas práticas, seja nas escolas, universidade, ou nas lutas sociais. As casas de candomblés são como um ventre, as pessoas renascem para a vida em um contexto no qual tudo faz sentido, tem sentido. Vejamos que no interior do ilê se encontram ainda alguns quartos, como podemos entender pelas observações de Nascimento,

em função do seu caráter iniciático e por não divulgar, normalmente, aquilo que a penas as pessoas iniciadas têm acesso, conhecemos apenas o caráter público, que na maioria das vezes consiste nas festas, o que faz com que usualmente só conheçamos a exuberância das vestimentas, os cânticos e as danças se se apresentam nesses eventos, festivos. Mas há muito mais na constituição dos candomblés que sustenta aquilo que, apenas nas bordas, visualizamos publicamente (2016, p. 157).

O autor detalha algo importante, para podermos abranger o conhecimento das religiões de matrizes africanas, uma vez que há muito mais a ser conhecido e revelado, tendo em vista que quando nos referimos aos candomblés, em certos ritos, todas as coisas estão entrelaçadas, humano e não humano, natureza, realidade, numa visão holística.

A concepção holística remete a comunhão, que no caso da educação no terreiro, desenvolve-se nas práticas pedagógicas as diferentes dimensões humanas desde a razão, até a sensação, o sentimento, a intuição, que nas obras de Freire podemos evidenciar também as referidas dimensões, acrescentando a religiosa, para adquirirem um caráter holístico na pedagogia da esperança, ao explicar que

a esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 2022, p. 14).

Isto significa que não há vida sem esperança, caracterizando-se esta, pois, como uma precisão constitutiva do ser humano, uma necessidade ontológica do ser social e educativo. Assim, educar acontece no diálogo com os saberes que cada povo e comunidade estabelecem a partir das suas realidades, formas de pertencimentos e relações que se mantêm com a natureza, essa relação que desde sempre as mulheres negras têm alimentado com seus corpos, como citamos anteriormente, ao perceber que são estas as que alimentam as/os filhas e filhos deste país, mesmo que muitas vezes lhes seja negado o direito de alimentar o próprio filho.

O esperar destas mulheres foi constituído e alimentado no asé ancestral, que criaram outras práticas educativas, ouvindo, observando, fazendo e recriando um xirê de esperança cotidiana. Entretanto, sabemos que, em decorrência da colonialidade, a qual foi submetida a mãe natureza, nas sociedades globalizantes, a educação tem recebido influências e novos discursos no âmbito educacional tensionado às mulheres negras docentes de candomblés.

Por eso, opera hoy dentro del discurso de muchos intelectuales «progresistas» que se esfuerzan en desacreditar tanto las lógicas y racionalidades del conocer que históricamente (y aún) se encuentran entre muchos pueblos y comunidades ancestrales, como los emergentes intentos de construir y posicionar «pensamientos propios» de carácter decolonial, caracterizando ambos como invenciones fundamentalistas, esencialistas, y racistas. (Walsh, 2018 ,p. 137)

Apresentamos as observações de Catherine Walsh (2008) que enfatiza a colonialidade da mãe natureza em uma relação divergente distanciada dos padrões eurocêntricos, no sistema de classificação no qual forma uma hierarquia de divisão essencialista e racista, a partir do branco (europeu ou europeizado masculino) por cima e “abaixo” os homens mestiços e, acrescento,⁵⁰ as mulheres brancas, seguidas dos homens negros e indígenas, e finalmente, as mulheres negras e indígenas nos últimos degraus.

Assim, apesar dos mecanismos e dos referenciais teóricos e metodológicos predominantes da razão moderna que tem moldado as relações institucionais educativas, com critérios de validação e produção de conhecimentos que desvalorizam, não visibilizando ou restringindo as comunidades e movimentos ancestrais, nos aspectos educativos. Como bem relembra a colaboradora Omi, quando nos explica seu trabalho em sala, onde as/os estudantes pesquisam as suas origens e os seus valores, temos a seguinte ilustração:

⁵⁰ Apresento detalhes da base da pirâmide social com base nas escritoras negras Bell Hooks (2020) Lélia Gonzalez (2020).

Imagem XIV: Descolonizando Saberes Originários



Imagem de autoria de Elaine Maria.

A professora insiste em desmistificar o conhecimento existente na natureza levando as/os estudantes a entender que eles/as são partes desta criação e, a partir disso, estimular uma relação de respeito de suas relações com a natureza: “Quando vou ensinar alguma coisa relacionada a ciências naturais a perspectiva de observar, por exemplo as plantas as partes raiz, folhas e tal, tal saberes. Aí levei as plantas como arruda, pitanga para que eles percebam que as plantas estão nas nossas vidas e para que eles compreendam a importância” (Relato Colaboradora).

Desta maneira, as experiências das práticas docentes oriundas destas mulheres negras de terreiro, que tem a oportunidade de conviver no ilê, têm fortalecido, articulado e recriado a maneira de superação das opressões, numa perspectiva descolonial, da cosmogonia ou da mãe natureza, como descreve Walsh,

aquí los saberes ancestrales tienen el estatus de «conocimiento». Su relevancia e importancia no son sólo para los pueblos indígenas o afroecuatorianos sino para todos, parte de una nueva construcción articuladora e interculturalizadora de conocimientos en plural, que da concreción y sentido al plurinacionalizar. (2018, p. 137).

A premissa principal da autora defende como alternativa epistemológica do poder compartilhado da mãe natureza baseada em outra lógica, que é a do modo de viver e conviver no mundo, requerendo novas posturas em dialogar, articular pensamentos e cosmovisões que tratam da realização humana-natureza, do mundo biofísico e espiritual nos diversos

conhecimentos e que cuja pluralidade de formas de conhecimento vão muito além da superioridade moderna de cientificidade, reconhecendo um cuidado, uma vivência epistêmica maior.

Em conexão com essa linha de pensamento, os terreiros, mesmo com toda a influência do capitalismo, racismo e desmonte social, cultural e ambiental, ainda é através das religiões de matrizes africanas, aquelas que em suas vivências não separam, mas, zelam pela integralidade que dá sustentação à vida humana e não humana, as que fortalecem seus adeptos sem esta dualidade, se percebendo natureza e a reconhecendo como ser sagrado.

5.2 SABERES DO ILÊ

Aprender a ser, aprender a vida são valores básicos do povo santo. A cada tempo, o saber de cada tempo para ser, para cuidar de si, do outro e da vida. Cada saber tem um efeito precípuo. No terreiro, pelas vivências, aprende-se a ser – sendo participando dos fazeres.

(Machado, 2017, p. 46)

Com essa epígrafe iniciamos esta sessão dedicada aos procedimentos que ocorrem na convivência, no dia a dia dos terreiros, na escuta, na observação, na oralidade, nos movimentos e no fazer. A base é o chamado e a entrega. No entanto, nos referimos ao chamado como a presença e a revelação dos Orixás, momento mágico que envolve e que transforma.

E quando falamos em entrega é por certo compreender que ela é a própria oferenda à ancestralidade, e assim, funciona como elo presente em nosso ser, como no caso das/os filhas/os que recebem a energia dos Orixás. Porém, a entrega também ocorre com aquelas/es que são chamadas/os a cuidar, zelar pelas divindades e se fazerem Mães e Pais (Ekedis, e Ogãs).

Deste modo, para entender os processos formativos dos terreiros, faremos uma breve descrição dos cargos mais comuns na estrutura dos candomblés, considerando que pode haver modificações dependendo das casas, a partir das contribuições de Maria Manuela (2008). Seguiremos a seguinte hierarquia:

Quadro VII – Cargos e Funções

Cargos em Yorubá	Português	Funções nos Terreiros
Iyalorixá / Babalorixá	Mãe ou Pai-de-Santo	É o posto mais elevado na tradição afro-brasileira. Mãe/Pai de todas/todos, responsáveis pela casa e pelo bom andamento dos rituais.
Iyaegbé/Babaegbé	Conselheira/o	É a conselheira ou conselheiro responsável pela manutenção da Ordem, Tradição e Hierarquia. Posto somente dado para egbomis muito antigas/os.
Iyalaxé	Mãe do Axé	Mãe do Axé, a que distribui o Axé.
Iyakekerê/Babakekerê	Mãe-pequena/Pai-pequeno	Mãe/ Pai do Axé ou da comunidade. Sempre pronta/o ajudar e ensinar a todas/os as/os iniciadas/os.
Ojubonã:	Mãe criadeira.	É a mãe responsável pela criação e acompanhamento das/os Ião
Iyamoro	Responsável pelo Ipadê de Exú.	Responsável pelo Ipadê de Exú.
Iyaefun / Babaefun	Responsável pela pintura branca das/os Iniciadas/os/iniciação	Responsável pela pintura branca das/os Iyawos
Iyadagan	Auxilia a responsável do ritual de Exu.	Auxilia a Iyamoro.
Àjòìè	Cuida dos Orixás = Ekedy/Equedi	Cuidar do Orixá. O mesmo que Ekédi e Makota.
Iyabassê	Cuida das comidas dos Orixás	Responsável pelo preparo dos alimentos sagrados.
Iyarubá	Carrega a esteira para o iniciando.	Carrega a esteira para o iniciando.
Aiyaba Ewe:	Mãe que canta folhas/ritual	Responsável em determinados atos e obrigações de "cantar folhas".
Aiybá	Mãe que contribui nos rituais sagrados.	Bate o Ejé nas obrigações.
Ològun	Cargo masculino	Despacha os Ebós das obrigações, preferencialmente os filhos de Ogun, depois Odé e Obaluwaiyê.
Oloya	Cargo feminino	Despacha os Ebós das

		obrigações.
Iyalabasé	cargo responsável pela cozinha do Orixá	Responsável pela alimentação da/o iniciada/o, enquanto está/e se encontrar recolhida/o.
Iyatojuomó	Responsável pelas crianças do Axé.	Responsável pelas crianças do Axé.
Babalossayn	Colhe as folhas, com a licença de Ossayn.	Responsável pela colheita das folhas. Kosí Ewé, Kosí Orixá.
Pejigan	Primeiro Ogan na hierarquia.	Responsável pelos Axés da casa do terreiro. Primeiro Ogan na hierarquia.
Axogun	Responsável pelos sacrifícios.	Trabalha em conjunto com Iyalorixá/Babalorixá, iniciadas/os e Ogans. Não pode errar.
Alagbê	Ogã = Pai que tem uma grande responsabilidade no terreiro.	Responsável pelos toques rituais, alimentação, conservação e preservação dos instrumentos musicais sagrados. Nos ciclos de festas é obrigado a se levantar de madrugada para que faça a alvorada. Se uma autoridade de outro Axé chegar ao terreiro, o Alagbê tem de lhe prestar as devidas homenagens.
Asogbá	Ogã = Pai	“Braço direito” de Xangô.
Alagbá	Ogã/Sacerdote	Sacerdote do culto de Egungun.
Egbome	Irmã mais velha	Irmã/o mais velha/o, que já deu a obrigação de sete anos.
Iyawo	Filha/o	Filha/filho de santo que foi iniciada/o.
Abiã	Pessoa que está se aproximando do Terreiro	São as pessoas que dão os primeiros passos na religião; são todas/os que se aproximam do Candomblé, após ter passado pelo ritual de lavagem de fio de contas e o bori; pode passar a ser parte da família. Poderá ser iniciada ou não, vai depender se o orixá vai pedir a feitura.

Quadro de autoria de Maria José, fundamentada em, Manuela (2008) e Vialle, (1996).

Observa-se que a sequência dos cargos demonstra que um está em relação com o outro, numa interdependência respeitosa, pois, ninguém faz nada sozinho, cada função representa um fazer coletivo que, na estruturação dos papéis que cada um/a desempenha, distribuem o espaço sagrado, como explicam Carneiro; Cury, a seguir, “a hierarquia das roças revive papéis e funções sociais de uma realidade remota. Alguns estudiosos identificam, na estrutura hierárquica e social do candomblé, reminiscências da forma de organização do reino de Oyó (região iorubá da Nigéria)” (2008, p. 102).

Então, essa hierarquia vem a corroborar com a ideia do giro decolonial, cujos poderes compartilhados remontam à coletividade e ao fortalecimento comunitário como no campo educativo da interculturalidade proposto por Walsh (2008). Portanto, os cargos e as funções fazem o sentido dinamizador do coletivo, buscando nas rotinas e até em momentos de rituais promover apoio às entidades ancestrais no grande coletivo constituído.

É importante perceber que estamos nos referindo à religião em sua pluralidade, já mencionada, que traz diferenças significativas, como observa Machado ao expor que, “a comunidade não se constitui em uma comum unidade. Uma comunidade de terreiro não é homogeneizante” (2017, p. 116).

Nesse sentido, os terreiros de candomblés em suas singularidades e complexidades experimentam em suas práticas que acolhem, convidam para a mesa e compartilham seus alimentos as muitas pessoas que vão lhe visitar, pode acontecer de seu santo ser revelado. Sabe-se ou se toma conhecimento que é do santo, o que quer dizer que está/e precisa ser cuidado/a.

A Iyalorixá vai dialogar, explicar, e a pessoa aceita ou não. Há casos de pessoas que vêm ao terreiro e chegando lá descobrem ter uma herança, que vem de seus tataravôs, avós, mães, dos parentes que as antecederam. Essa situação é o que denominamos de chamado a se preparar para fazer o santo nas religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Assim, a partir deste momento, torna-se Abiã, pois o santo inicia um processo educativo, se assim podemos dizer que, através das visitas mais frequentes a casa, o Orixá começa a dar os sinais de aproximação. É neste momento de vivência, junto às outras pessoas que também estão na mesma situação que se criam laços de irmandade. Neste período, a/o Abiã é apresentada/o a toda a casa e as mais velhas vão mostrando o que pode ser feito e como deve ser feito. A observação é a base dessa preparação, além da atenção e de muita humildade.

Nos afazeres mais simples se extraem um aprendizado por meio do exemplo: para varrer o barracão não é sempre a mesma pessoa que deve fazê-lo, precisa-se de mais de uma e juntas, ao mesmo tempo, sendo que uma varre de um lado, a outra de outro, se encontram na frente do atabaque e vão juntando o lixo. Quem começa é quem termina, não se pode passar para outra pessoa. Esse é um exemplo do processo inicial de convivência como as/os Abiã nos terreiros. Embora pareça uma tarefa simples, tem todo ritual de exercer que é tão importante quanto qualquer outra tarefa. A limpeza do solo sagrado onde os orixás irão dançar e onde seus filhos e visitantes saudaram ao tocar seus oris no chão fazendo reverência.

Ainda como Abiã, pode participar de momentos abertos ao público, como por exemplo, de momentos das festas em que a/o Abiã pode ficar sentada no barracão perto de uma das mais velhas, mas não participa da roda. A/o Abiã permanece só observando e, às vezes, quando necessário, pode ser chamada para ajudar a organizar a roupa e as ferramentas do orixá. Quem foi apontada (escolhida) para o cargo de Ekedí não dá santo, ou seja, não é rodante.

Assim, a Ekedí vai tomar cuidado da Abiã. Todas as duas são Abiãs, mas ambas têm cargos distintos. Embora sejam novas, uma sendo Yawô e a outra Ekedí, os processos são diferentes no momento da feitura. Ou seja, o momento de ser iniciada no santo. Porque Abiã ou Yawô ela vai receber o santo que vem em terra, através deste corpo.

Na Ekedí o santo não vem à terra. A Ekedí, no Ketu, está ali como mãe para cuidar da roupa do orixá, das ferramentas do santo. No barracão sempre acompanha o santo, sempre tem sua toalha para enxugar o rosto do santo, fica ali com todo o cuidado e dá as orientações às filhas, justamente as filhas Abiãs. E se a Ekedí for confirmada, ela vai cuidar de todos os filhos da casa. Mesmo que o santo a tenha escolhido como sua ekedí, ela cuida de todos os Orixás. Uma vez que Ekedí é mãe. Como bem descreve mãe Sinhá no seu livro *Equede mães de todos*, no relato de Brandão ao dizer:

a toalha é a nossa ferramenta de trabalho. Depois de convidar o orixá para a celebração, é com ela que cuidamos dele durante a festa. Ao final, trazemos seu filho de volta do transe, acolhendo-o da mesma forma com a toalha. É uma das nossas maiores responsabilidades. É a hora em que o amor de mãe se revela mais intenso quando ela acorda seu filho do sono sagrado (2015, p. 03).

As Ekedis atuam junto às Iyalorixás, as responsáveis pelas várias atividades na casa, tendo em vista que seu Orixá não vem à terra, pois foram escolhidas para cuidar do Orixá. No entanto, para além das esferas do Ilê, são mulheres comprometidas com as agendas sociais e

estão sempre em contato com outros terreiros em atividades que representam a sua casa de origem.

A Iyawô é o segundo processo da Abiã. Ocorre exatamente depois que ela passa a ser iniciada, dependendo do tempo e de acordo com o ilê, porque cada casa tem seu tempo de preparação. Algumas casas tradicionais levam um tempo maior, ou seja, dependendo do frequentar, do comportamento e do tempo do santo. É no tempo do santo, no tempo do orixá, que é tempo do orixá, quando ele quiser que seja feita a obrigação ele vai dar os sinais de várias formas. O candomblé neste sentido vai ampliar a visão de mundo e o conhecimento de si, explica Carneiro e Cury,

O mundo do candomblé abre as portas para um outro tempo. Em contraposição à linearidade e fragmentação do tempo cronológico, [...]. Poderíamos dizer que o processo de “entrar” no tempo mítico é, para esse indivíduo, um processo de auto (re)conhecimento, no qual ele vai descobrir sua realidade primordial e compreender-se como ser integral, parte do todo (2008, p. 99).

Desse modo, os saberes do Ilê configuram processos educativos, que implica no reconhecimento dos tempos, dos ritmos e das relações, como contendo aprendizagens, portanto, sendo pedagógicas, visto que são intencionais e que configuram, dão forma a ritos e símbolos que, repetidos conscientemente, realizam ciclos vitais para as /os integrantes da comunidade de axé, como algo educativo. Com isso, chegamos ao cargo de Iyawô no qual desejamos contribuir em sua identificação enquanto ser que se inicia porque o santo está presente totalmente e está dizendo o que ele quer. E aí, se consultam os búzios e o Orixá para saber sobre os procedimentos a serem adotados. Isso tudo se vê no jogo, consultando o Orixá e as mais velhas.

Tanto o santo da Iyawô como o santo da casa precisam ser consultados. Assim, realiza-se consultas ao santo, para saber o que e como devem ser os procedimentos da iniciação. Então, nesse período que ela/e está aguardando, vai também preparando as coisas do santo, organizando tudo que é preciso, como roupas, ferramentas, além de conversar com os familiares biológicos e convidar também a família para conhecer a casa que está acolhendo essa Iyawô. O que a família pensa neste momento de feitura, compartilha-se compreendendo que esta será ampliada com mais uma família, e aqueles que não têm parentes biológicos na casa, é feito com o mesmo afeto.

Algo a destacar no candomblé é que não existem preconceitos quanto à idade, à raça, ao gênero. Quem conduz é a energia do Orixá, que ensina e acolhe e, a partir daí se constitui

uma família. Homens, mulheres, crianças, pessoas trans e de orientações diversas. Na feitura você nunca está só e nem é preterido, como descreve Machado:

o ritual de feitura, acontece num coletivo onde estão juntas as entidades, ancestrais entidades do presente e os orixás na sua nasença. Todos vivem a concomitância e a complexidade da vivência fundamental para a existência da comunidade e de seu povo e da sua entidade protetora (2017, p.116).

É pertinente as explicações de Machado para entendermos que a feitura é uma inserção, na comunidade ancestral. E renasce com outras Iyawos de santos diferentes, ou iguais, o santo que é mais velho na casa, dependendo da idade do santo e da qualidade do santo se torna a irmã mais velha do barco, a Dofona, que chamamos irmã de barco. A mãe pequena de cada Orixá é a corresponsável com Ele, a mãe de santo ou pai de santo da casa, como as Ekedis mais antigas, também estão juntas nesse processo de iniciação, é o momento de renascimento nesta família, renascimento para o Orixá e do Orixá.

O processo de iniciação de Iyawô, ou seja, essa educação que se dá com ela/ele ocorre com todo acompanhamento das mais velhas e sempre com a contribuição das mais novas. Ou seja, vem uma que participa limpando a casa, para deixar tudo limpo para a pessoa recém-iniciada. As mães pequenas e as mães criadeiras, que são as mais velhas que acompanham o momento de feitura, vão preparar o banho da Iyawô com as ervas que correspondem ao Orixá, vão cuidar também de sua roupa da e de toda educação ali dentro do Axé.

Na verdade, estas explicações são realizadas a partir da vivência e oralidade, através dos orikis, das rezas, das saudações, desenvolvendo outros aprendizados de como se deve se comportar em determinados momentos dos cultos; vai se ensinar como cuidar das roupas, na verdade, o aprender acontece através nestas vivências; aprendem-se as rezas, a como se dirigir para as Iyawôs, as Abiãs. Enfim, como se relacionar junto com as/os demais. Neste período de formação é importante destacar o respeito aos mais velhos. Aprende-se a abaixar a cabeça para quem traz a sabedoria, que é a pessoa mais velha na casa, mais velha no santo.

Outro detalhe muito importante são os pés descalços, essa referência com o solo e os banhos de ervas, e nesse momento de formação se toma a erva correspondente ao Orixá, que vai fortalecer a Iyawô e deixar o cheiro da seiva, perfume que exala das ervas possa harmonizar seu interior. É muito importante, permanecer em casa para que a energia do seu ser se renove com a força do Orixá.

Em todo este processo, a mãe de santo-Iyalorixá deve estar presente. Vejamos o poder decolonial em seus atributos e representatividade, como pontua Carneiro e Cury “Dessa

forma, o candomblé parece oferecer à mulher novos modelos de comportamento que se contrapõem aos papéis institucionalizados pela ideologia dominante” (2008, p. 140).

Observamos que as Iyás assumem o papel de mãe no momento que acolhem as filhas e filhos. Assim, como todas as pessoas que estão ao redor, que também recebem energias dessa Iyawô, que está chegando. Depois, quanto à formação da Iyawô, é importante destacar que, quando se trata de uma Ekedí, ela passa por este processo todo. E torna-se mãe de todos como descreve Equede Sinhá,

EU SOU UMA EQUEDA...E não me vejo em outra função dentro do axé. Porque eu sou mãe! E Equede é mãe. Então, não sei mais separar a mãe genética da religiosa. Tem momentos em que fico confusa e acho que todo mundo é meu filho. Às vezes, acho que pari todo mundo. (2015, p. 28).

A Ekedí também tem esse processo de cuidado, como bem detalha Equede Sinhá. São mães que cuidam como se viéssemos de seu ventre, estendendo os laços familiares e compreendendo sua missão no terreiro. Porém, na hora de ir para o barracão ela não recebe o santo que a escolheu e que irá conduzir a mesma para o barracão no momento do ritual.

Após um ano da Iyawô se faz a renovação e é como se fosse a primeira confirmação de um ano de vida. E aí tem um momento mais simples de ritual, um bori, que é o momento que faz um banho e se oferecem alguns alimentos para fortalecer o axé dos Orixás. E, depois de três anos, também se repete esse momento, esse processo fortalece o Orixá. Destacamos que no sétimo ano de feita, renovam-se as forças, é realizado um ritual, como se fosse o primeiro, porém com alguns acréscimos, pois está Iyawô, já tem maturidade, maior compromisso com o terreiro, e agora pode contribuir junto as/os irmãs/os mais novos, percebendo que ela já passou por todo os processos. Assim, durante o ritual ela/e pode receber cargos como pai ou mãe de santo.

Ressaltamos ainda que aos sete anos, se torna Ebomy, e quando você se torna Ebomy, se dá uma obrigação maior com a casa e algumas pessoas nesse período recebem o “dekar” que é o momento no qual poderá receber o chamado para cuidar de outras/os. Dependendo da realidade de cada casa pode receber o chamado para ser uma Iyalorixá, uma responsabilidade maior na casa.

Observamos, por exemplo, o compromisso para falar em nome do terreiro nos espaços que frequenta, ser convidada a visitar outras casas para criar laços de irmandade, laços de parentesco, que, na verdade, são netas da casa, parentes da casa. Independentemente de ter essa relação familiar da casa, mas criar laços e fortalecer a importância da religião da nossa

identidade, enquanto negros e negras e contribuir no processo social. Estar em rede, em grupo, em defesa da religião, da natureza, da educação.

Ser Ebomi implica em mais responsabilidade, mas não faz ela ser melhor ou maior do que ninguém. Também tem de baixar a cabeça para o Orixá, bater a cabeça no chão, que é a referência da terra com o orí, é sinal de humildade e um retorno ao ventre da mãe terra.

Imagens XV e XVI : Saudação



Imagens, pesquisadas no Google (setembro de 2023)⁵¹

Esse encontro da cabeça com solo sagrado, solo do axé, onde você foi iniciada, seu chão, porque nós somos terra. E o Orixá quando baixa é para nos erguer, é para nos levantar, nos dar forças para ficar de pé e ir para luta.

A Iyalorixá se dá depois dessas etapas passadas e que dependendo da casa, podem ser vários anos de convivência no cotidiano do candomblé e, justamente essa mulher, é a escolhida, apontada inicialmente para um cargo de cuidar dos outros, de cuidar da humanidade, das ervas, do axé da casa, ou que precisava abrir outra casa ou ainda, vai ser Yakekere, a que está sempre junto com a Iyalorixá, o Babalorixá. A Yakekere é a segunda pessoa da Iyalorixá.

Todas essas funções e cargos são apontadas no jogo de búzios, para ajudar a Iyalorixá, recebendo, desse modo, a responsabilidade de cuidar da casa na ausência da Iyalorixá; por isso ela é a segunda pessoa. Assim, um dos sentidos do jogo de búzios é sugerir comportamentos ou mudanças na vida da pessoa. Segundo Machado, o jogo tem vários significados e atributos: “o jogo pode ser compreendido como fenômeno da condição humana

⁵¹ Imagens retiradas do site do Google: setembro de 2023.

<https://web.facebook.com/cantandopraumbanda/posts/1295322913945477/>

e da cultura e comunga, em geral, com padrões de organização similares, relações, tensões inversões e irreversibilidades e regras particulares”. (2017, p.68)

A educadora tece as dimensões do jogo divinatório a partir das contribuições de Heisenberg (1981) em sua aproximação com o pensamento africano, especialmente por meio da mitologia africana, mas também da reconciliação com as ciências, com destaque para a Educação.

A dimensão do respeito é muito forte no candomblé. É ela também que vai abrir os orikis, vai jogar os búzios e orientar quais são os banhos e vai fazer isso com ajuda da Yakekere, das Ekedis, das Ebomis. Cada uma tem uma função, mas todas trabalham pelo coletivo.

Os Ogãs recebem também esta formação, mas com o diferencial de que alguns se preparam para ser Ogã de couro, que é aquele que tem a tarefa de tocar o atabaque, outros que vão estar mais ligado às imolações, à busca das ervas na mata e no terreiro. Os Ogãs não recebem o orixá. Estão ali para ajudar a cuidar. Ele é considerado um pai, assim como as Ekedis, são as mães. Aqueles que estão presentes na feitura também são os Ogãs.

Dessa forma, destacamos ainda a importância de bater paó, dar a bênção. Pedir e dar a bênção é um ritual fundamental de vínculos na família do axé.

O Paó = pronuncia-se paô, é uma maneira de sinalizar que as pessoas estão chegando e pedindo agô, é também sinal quando a/o iaô está recolhida/o e precisa se comunicar com alguém, batem as palmas das mãos.

Imagem XVII: Paó



Imagem: Pesquisada no portal do Candomblé no Facebook, 27 de setembro de 2023.

Pede-se a bênção desde a mãe de santo até às crianças, independente de geração e de orientação sexual. Enfim, o paó anuncia que as/os filhas/os pretendem dizer algo, ou precisa falar com alguém. Vejamos que estamos diante de pequenos gestos, mas todos trazem um sentido, uma importância, e vários aprendizados desde que nos disponhamos a vivenciá-los.

Vejamos que, não é por acaso que as mulheres negras Iyás trazem em seu processo educativo no candomblé um saber à vida, pois parte desta relação subjetiva e da interligação não há aprendizado único, nem competitivo mesmo que em alguns casos ocorram dos egos humanos consequentes das imposições coloniais, para as/os que se perdem nos percursos. No entanto, os Orixás são as referências que retomam e trazem as/os seus para o caminho traçado pela ancestralidade no aprender, no ensinar e autoconstruir-se, por compreender o funcionamento da vida. E que, com todos os processos de tentativas constantes de silenciamento as mulheres de asé se ressignificam reconhecendo suas origens e não perderam a maestria de seus legados herdados da ancestralidade.

5.3 ASANTEWAA: Mulheres Guerreiras Negras Rainhas

“Somos herdeiras de mulheres que lutaram e construíram a própria força. Temos como referência outras mulheres negras, que nos ensinam como somos capazes de resistir”.

(Jurema Werneck (2000))

Esse legado está gravado em nossos corpos, memórias vivas que permanecem registradas em nosso ser. Werneck nos lembra que são as nossas ancestrais as que nos ensinam a resistir e insistir na luta por justiça social. Do ponto de vista das observações da autora, compreendemos que mesmo sem o reconhecimento das contribuições e intervenções no contexto histórico do nosso país, as mulheres negras fizeram e fazem história e conquistaram, de forma coletiva, a superação dos desafios impostos. Elas ocupam espaços que lhes foram negados. Neste item destacamos as conquistas das mulheres negras enquanto feministas negras, que por diversas necessidades, rompem com o feminismo clássico que não as reconheciam em suas especificidades.

Assim, nos aproximaremos do conceito feminismo negro para falar de mulheres negras e de suas participações históricas na reivindicação e articulações em redes sociais, políticas e religiosas com o intuito de readquirirem seus direitos e identidades enquanto mulheres negras, assim ressaltaremos o feminismo negro como um movimento de relevância

na resistência ao racismo, ao sexismo, machismo e todas as pautas que levam a oprimir ou violar seus direitos, como bem descreve Hooks,

O feminismo é uma luta pelo fim da opressão sexista. O seu objetivo não é beneficiar unicamente um grupo específico de mulheres ou uma raça ou classe de mulheres, em particular. Não privilegia as mulheres relativamente aos homens. Tem o poder de transformar as nossas vidas de uma maneira significativa. (2021, p.21).

Esta é a compreensão de uma mulher negra americana que desperta a partir das necessidades de romper com a visão do feminismo hegemônico, que ao longo da história, não pauta a presença e os direitos das mulheres negras, embora sejam essas mulheres quem tenham sustentado o feminismo clássico, tendo em vista serem as negras as que cuidavam de suas casas e de seus filhos, enquanto as brancas estavam na busca de seus direitos.

Embora sendo nos Estados Unidos, que é considerado o berço do feminismo, as agendas deste movimento hegemônico pautavam os interesses como: a luta pelo direito de votar e a igualdade da mulher no mercado de trabalho (Hooks, 2021).

Um feminismo tem como foco os itens que fortalecem a visão do poder e de reprodução de um sistema colonial, e não reconhece as diversas mulheres não se comprometem com as diversas agendas políticas antirracista. Reflete Hooks que, “a maioria das mulheres, em especial as mulheres brancas privilegiadas, deixou até mesmo de considerar noções do feminismo revolucionário, quando começou a alcançar poder econômico dentro da estrutura social existente” (2021, p. 22).

Em relação ao nosso país, no decorrer dos referidos estudos, percebemos o quanto é desafiador ser mulher negra na sociedade brasileira, devido às consequências do processo colonial, que deixam fortes sequelas, como explica Ribeiro em afirmar que, “tais situações deixam marcas, que levam muitas dessas mulheres a desenvolver modelos de resistência e sobrevivência que impactam em suas condições de vida, mas que nem sempre são analisados como algo significativo” (2018, p.11).

É aí, nesta insignificância que as mulheres se redescobrem suas forças e passam a criar a partir do axé de sua ancestralidade, os espaços de fortalecimentos das identidades e de resistência diante dos desafios, vivenciados no contexto histórico e político-social. As energias que movem as Iyás são herdadas das convivências com suas divindades.

Imagens XVIII e XIX: As Iyabás

Iansã: Epahey Oyá!

Obá: Obá Xiré Yá!



Imagens extraídas do Google agosto de 2023.

O axé de Oyá e Obá são inspirações para os nossos estudos, considerando a bravura e a prontidão das nossas ancestrais, reconhecendo que para as/os filhas/os Oyá, viver é uma grande aventura do ponto de vista de quem tem asé. Para Obá não é diferente, rasgando com sua espada as injustiças e protegendo a comunidade com fidelidade e amor. São as Iyás que encaram os diversos riscos e desafios impostos às mulheres negras ao longo de suas trajetórias. Neste sentido Carneiro e Cury escrevem que, “discutir a mulher no candomblé, portanto, remete-nos às figuras míticas femininas que compõem um perfil da compreensão que esse sistema mítico possui do feminino. As Iyá mi, ancestrais míticos femininos, são a representação máxima do poder feminino” (2008, p.124).

Elas são figuras míticas que se tornam referências de identificação para as mulheres negras nos terreiros. Vejamos que os Itãs e Orikis dessas divindades são energia que fortalece e movimenta o xirê devolvendo os prazeres da vida para as mulheres e para a comunidade. Seus movimentos e armaduras trazem esses ensinamentos, elas potencializam e levantam as/os enfraquecidas/os, com seus ventos, audácia e paixão, desafiam o poder da colônia, alimentado pelo racismo, machismo e as diversas formas de opressão.

Deste modo é possível compreender que, “apesar do tratamento depreciativo dos ingleses (nós mulheres, sabemos o que significa ser chamada de feiticeira, sobretudo no

século XVIII), sua força de mulheres guerreira nunca foi esquecida por seus descendentes” (Gonzalez, 2020, p. 157).

A colocação de nossa guerreira Gonzalez reafirma a importância das mulheres negras de terreiros que sustentam a preservação da cultura de nosso povo afro-brasileiro e são protagonistas que sustentam, com seu axé, todos os desafios trazidos com o joio colonial, em especial, as lutas dos terreiros e as diversas formas de ações executadas, para exterminar sua existência. Assim, como os ventos de Oyá as mulheres de terreiros fazem soprar as cinzas do passado, escancarando as brasas da pérfida democracia racial, que perdura alimentando o racismo, o sexismo, e todas as formas de opressões, como explica Gonzalez outra vez, ao dizer que,

quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra no Brasil, repetimos é ser objeto de tripa discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão. (2020, p. 58).

Ao refletirmos a colocação da filósofa e militante negra, percebemos o quanto as mulheres precisaram e precisam estarem confiantes e fundamentadas nas vivências dos terreiros onde devolvem as forças e as preparam para erguerem a espada da justiça em raios que refletem o coletivo, instituindo espaços outros, onde seus direitos, enquanto mulheres negras de terreiro sejam pautados, assim como suas histórias, dores, desafios e conquistas sejam agendas de lutas, como podemos perceber nas articulações ao longo de suas trajetórias como relatamos nos capítulos anteriores, ainda que sintamos a necessidade de destacarmos as contribuições que intervieram nas perspectivas nacional e local mobilizando e sensibilizando toda sociedade brasileira e pernambucana a exemplo de:

- ❖ Marcha contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver, que leva mulheres Negras e não Negras de todo canto do país, para Brasília, momento histórico de reivindicação e reconhecimento, das lutas das mulheres negras, como bem descreve na carta manifesto,

Nós, mulheres negras do Brasil, irmanadas com as mulheres do mundo afetadas pelo racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia e outras formas de discriminação, estamos em marcha inspiradas em nossa ancestralidade que nos fez portadoras de um legado capaz de ofertar concepções que inspirem a construção e consolidação de um novo pacto civilizatório (Brasília, novembro de 2015).

A carta da marcha das mulheres negras traz como título: “Em Nome de Nossas Ancestrais, Marchamos”, desde o tema da carta está explícito a reverência à ancestralidade,

no movimento que as irmana e as colocam em marcha contra o racismo e na luta pelo legado das/os seus antepassados.

Figura VI: Marcha das Mulheres Negras



Imagem pesquisada no Google em novembro de 2023.

Na busca por paradigmas que norteiem novas políticas e a recomposição da sociedade buscando equilibrar as vozes que até então estão ameaçadas e silenciadas, neste momento, rompem as amarras do racismo, do patriarcado e todas as formas de discriminação. O processo de marcha, sinaliza e se refaz coletivamente buscando fôlego na força da ancestralidade.

- ❖ Redes de Mulheres Negras. Esta surge em Pernambuco como um compromisso pós Marcha, pela continuidade do movimento, tendo como objetivo central o combate ao racismo e ao sexismo. A partir de iniciativas de valorização da presença das mulheres negras nos diversos espaços da sociedade.

- ❖ Rede de Mulheres de Terreiro em Pernambuco. Foi fundada em 2005 com o objetivo de afirmar e fortalecer as identidades das mulheres de axé.

Imagem XX: Mulheres de Terreiros



Imagem de autoria da pesquisadora Maria José.

Mulheres destemidas que descobrem em suas comunidades de axé, meios para articular e constituir-se de forma diversa, e em espaços outros. Neste contexto, podemos destacar suas contribuições enquanto mulheres negras no processo de descolonização, como adverte Ribeiro:

através dos movimentos de afirmação da identidade negra, muitas mulheres têm encontrado outros referenciais capazes de permitir a potencialização desse olhar, para a análise de sua condição de mulher e negra. Este lugar também tem permitindo-lhes um outro ponto de vista, marginal, pois não é hegemônico, mas importa saber também que tais mulheres sempre fizeram resistência a uma dada hegemonia (2018, p. 02).

Elas são as mulheres negras que demarcam espaços auto desafiando-se e propõem a partir de suas vivências nos terreiros e movimentos sociais, a estruturação de uma outra sociedade, centrada nas políticas públicas e em uma perspectiva interseccional. E onde a participação e as tomadas de decisões ocorrem no xirê de resistência coletiva.

Observemos que a relação com o sagrado leva a perceberem seu engajamento amplo e deste modo, estão inseridas em diferentes áreas, entre elas, a vivência na religião herdada de seus antepassados, pois estas, no decorrer da história, mesmo sendo vistas como bruxas de forma pejorativa, e por esse motivo sofreram diversas formas de perseguições, não fogem ao seu engajamento, como relembra Silva:

as tentativas de silenciar a história negra passaram também pela religiosidade. A demonização da religião negra foi um dos mecanismos utilizados para esvaziar e marginalizar a espiritualidade de matriz africana. Terreiros invadidos pela força policial e religiosa, membros do candomblé impedidos de participar de comunidades cristãs, ridicularização de adeptos e adeptas dos cultos afros como bruxas e feiticeiras, são algumas formas de expressão de um preconceito que permanece em nossos dias (1994, p. 29).

Como podemos constatar, a religião é uma forma que mesmo sendo demonizada, como descreve Silva (1994), torna-se um meio de fortalecimento e de preparação para a batalha. Como reflete Werneck: “As mulheres encontraram nas religiões negro-brasileiras uma outra dimensão social de identidade, além daquela trazida de suas culturas” (2000, p. 31). A religião foi e continua sendo um dos focos de resistência da população negra, como explica Silva,

a religião de um povo é viva e dinâmica, como a cultura de onde a religião é gerada. Com as religiões de origem africana não é diferente. Elementos significativos foram sendo introduzidos na prática religiosa tanto de inspiração banto quanto nagô, a partir da realidade vivida pela comunidade negra no Brasil e demais países da América. (1994, p. 8).

Nesse espaço religioso, seja nos terreiros de candomblé ou nas irmandades, as mulheres negras assumiram cargos de reverência e reconhecimento. O respeito pelas Iyás (mães), Ekedis (zeladoras) e pelos Ogãs (zeladores) são cultivados e mantidos. A religião de matriz africana foi e continua sendo um espaço de emancipação e reconhecimento da presença feminina predominante. Como afirma Ekedis Sinha da Casa Branca ao relatar,

Aqui no pé dos Orixás eu encontro forças para enfrentar os desafios do mundo, não tem cansaço nem doença, pois entrego tudo nas mãos deles/as e do jeito que eles/as deram coragem aos meus antepassados vão fortalecer as filhas e filhos de hoje. Foi acreditando no axé dos Orixás que hoje faço parte das articulações e organizações de mulheres negras de terreiro, sou respeitada em todo lugar (Relato, junho de 2014).

As mulheres negras dos terreiros abraçam as causas de nossos ancestrais e, com a sabedoria herdada de seus antepassados, não se intimidam diante dos desafios impostos pelos pré-conceitos. Isto não é fácil. Porém, é questão de sobrevivência e de encontrar forças no coletivo para desvendar o racismo existente na sociedade brasileira. E os obstáculos vão sendo compreendidos e superados coletivamente, como refletem Botelho e Nascimento,

há um desafio a ser ainda mais afetosamente compreendido, coletivamente superado: o que tem no chamado enquanto negras a perceber, primeiramente, a extensão da dor que nos açoita o racismo sexista, e depois as possibilidades de autoafirmação, autoamor, autoafeto. (2012, p. 119).

A fé nos Orixás fortalece o ser mulher que faz despertar para a relação com as demais pessoas, criando laços solidários entre os pertencentes da religião. No relato, é possível observar o empenho para garantir seu espaço, tendo sempre como referência a ancestralidade. Quanto à participação, é notável que a mulher negra possui uma presença marcante, ou seja, a mulher, no candomblé, o Xangô, nos centros de umbanda e nas irmandades comumente dirigem os "terreiros", na pessoa da Iyalorixá, da mãe-de-santo. Ela tem o conhecimento dos rituais e dos segredos da mística religiosa afrodescendente, além de ser a responsável pela administração da "roça", de todo o contexto da casa e seus arredores, como destacado nos escritos de Werneck,

em inúmeras situações, nos terreiros e nas irmandades, encontravam identidade dissociada do trabalho escravizado ou de baixa valorização. Nos terreiros onde sempre alcançavam cargos importantes na hierarquia, eram tratadas com referências especiais. O respeito às iyás e ekèdis e aos ogãs é observado com rigor. A pessoa se firma na comunidade. Os sentidos da vida vão muito além da satisfação de suas necessidades materiais e ganham mais significado de acordo com os valores da tradição (2000, p. 31).

A religião de matriz africana devolve à mulher negra seu ser cidadã e eleva o seu potencial feminino. Aprendendo e ensinando, a religião afro-brasileira desenvolve suas capacidades administrativas e recupera sua autoestima, especialmente ao tornar-se uma Iyalorixá ou ao assumir cargos de liderança nas comunidades e nos espaços educativos. Analisando a fundação e a administração dessas comunidades de axé, especialmente as tradicionais, encontramos as mulheres assumindo o papel de frente, de lideranças. A força da ancestralidade impulsiona essas mulheres a retomar suas dignidades e seus espaços sociais, políticos e sexuais, e traduzem um projeto de sociedade que não cabe no modelo de "colônia", como explica Curyel:

La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de "cimarronaje" intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas (2009, p. 3).

O culto aos antepassados faz reviver, reformular conceitos de mundos e resgatar diversas formas de mobilizações, como redes de mulheres de terreiros, irmandades, articulações de mulheres negras municipais, estaduais e federais e organizações não

governamentais. Ao se observar a dedicação, a entrega por inteiro dessas Iyás, entendemos que é preciso reconhecer o quanto são mulheres que amam, como destaca Hooks:

O amor precisa estar presente na vida de todas as mulheres negras, em todas as nossas casas. É a falta de amor que tem criado tantas dificuldades em nossas vidas, em nossa sobrevivência. Quando nos amamos, desejamos viver plenamente. Mas quando as pessoas falam sobre a vida das mulheres negras, raramente se preocupam em garantir mudanças na sociedade que nos permitam viver plenamente (2000, p. 192).

Elas são fortalecidas por um amor incondicional nas relações com a comunidade e com seus ancestrais, buscando coragem para vencer o enraizado preconceito que, desde o período colonial, as ameaça, mas, não conseguem mantê-las sob seu jugo, pois trazem consigo a experiência da coletividade, o exercício educativo e do respeito, e avançando na conquista de reconhecimentos de seus valores e epistemologias fundamentadas na vivência dos terreiros.

6 RUM DE OXUM: Şişafihan Imo (Desvendando saberes)

“Depois de jogada ao mar aprendemos a nadar, contra a maré, contra o militar, madame milícias, males de aflições, bala, fome, prisões. Eu me reergui do fundo do mar e finquei raiz, raiz de Baobá.”

(Alves, Raiz de Baobá. 2023, p. 33)

Os saberes que são gerados no ventre das águas, no eco dos ventos e nas travessias dos mares; estes amplos conceitos a partir do plural de saber, sendo eles diversos e desconhecidos, porém, trazidos, desafiados, silenciados, mas, reerguidos pelas forças das profundezas, como bem descreve Alves (2023). Assim, concerne que toda experiência social produz conhecimentos ao longo do percurso, desvendar e conhecer a rica pluralidade das colaboradoras em suas vivências individuais e coletivas que marcam suas e nossas existências. Portanto, neste capítulo, mantenho todo respeito ao povo de terreiro, em suas diversas formas de ensinar e aprender, através da oralidade, das memórias e das relações, especificamente com as/os ancestrais.

Por conseguinte, buscaremos nos saberes dos terreiros, como explicamos nos capítulos anteriores, as contribuições do axé das/os ancestrais, especificamente neste item, no que diz respeito aos fundamentos epistêmicos das análises de Oxum⁵², como detalhamos no capítulo de metodologia. Assim, Oxum nos dará a permissão para que, as colaboradoras, Bardin (2021, 2011), Vala (1990) e demais autoras que possam correlacionar as técnicas de análises, a partir de seus espelhos e transparência própria das sabedorias das águas, presentes nos dados expressos, transcritos e escritos em estudos e documentos acessados no decorrer desta pesquisa, fazem brilhar o conhecimento que aqui propomos.

Assim, em consideração às vivências e às relações das iyás com a ancestralidade propõem o rum⁵³ de Oxum, no Xirê de análises, para focarmos nas possíveis respostas às questões levantadas no decorrer destes estudos, nas aproximações e aplicações das regras propostas por Bardin (2021, 2011), denominada de elaboração do material. É uma tarefa que

⁵² Nossa escrita dar continuidade dialogando com a ciência no chão do terreiro, ritos, língua Iorubá entre outros. Neste item trazemos os fundamentos de Oxum, detalhamos os procedimentos que serão aprofundados nas análises.

⁵³ Rum vem acompanhado dos demais: Rumpi e Lé, conhecidos como atabaques (instrumento percussivo). Porém, quando dizemos Rum de Oxum, é a dança, o toque, os cânticos e os movimentos deste orixá. Embora os termos tenham significados abrangentes neste texto, ele terá a intenção de se reportar à energia de Oxum em seu Xirê.

incidiu na seleção preliminar dos dados a serem analisados a partir da apreciação, das etapas em unidades de registro, como define Bardin, ao dizer,

a unidade de registro. - É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. (2011, p. 104).

Com a conexão com os fundamentos de Oxum e a proposta da técnica de análise da autora Bardin, especificamente na unidade de registro e, em nosso caso, no adentrarmos à análise temática que nos conduziu à organização e codificação dos conteúdos que correspondem ao caráter do que foi pesquisado e dão sentido ao tema da pesquisa, vejamos nas reflexões de Bardin,

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis (2011, p. 105).

Observamos que o tema é íntegro, no entanto, se desprende do texto a partir dos critérios ou crivos de Oxum, (onde os dados são lapidados), ou critérios, na explicação de Bardin, ao detalhar o significado do tema. Assim, com toda rigorosidade posta nos estudos e leituras, buscamos nos textos dos relatos transcritos das Iyás docentes visibilizar ideias que vieram a constituir os enunciados e proposições que geraram sentidos, como poderemos analisar nas reflexões precedentes e procedentes.

Portanto, sentimos a necessidade de apresentar como nos organizamos nos procedimentos desta seção, que se encontra dividida da seguinte forma: *Xirê de Oxum: Rum Epistêmico de Análise*. A intenção é detalhar a importância deste conhecimento em um processo de análise. Logo após, traremos as unidades de sentidos encontradas, sendo a primeira delas as Iyá Agbá Odó: Princípios das Vivências Educacionais nos Terreiros, através da qual fora diagnosticado que estas vivências têm os princípios que as orientam e que são: I) Princípios do respeito à Ancestralidade: Aiyê e Orún; II) Princípio da Coletividade; e o III) Princípio da Alteridade e Integralidade do ser. Assim, inicialmente faremos as reflexões e aprofundamentos dos núcleos de sentidos e as tematizações, oriundas das narrativas das Iyás.

6.1 XIRÊ DE OXUM: Rum Epistêmico de Análise

Neste item *Xirê de Oxum: Rum Epistêmico de Análise*, na perspectiva de um exercício de descolonização das epistemologias e metodologias que no decorrer da história de nosso

país foram fontes de fortalecimento do racismo e das diversas formas de opressões para com a população negra e, especialmente, para com as mulheres negras candomblecistas, que até então são as maiores vítimas dos descasos nas agendas das políticas-públicas educacionais, é que elaboramos essa parte de nossa tese.

Por outro lado, foram e são essas mulheres negras que constituem na diáspora sofrida, as diversas formas de resistência com o axé de suas Ancestralidades, evidenciadas pela escrita de Carneiro e Cury ao afirmar,

na diáspora, a prática religiosa foi para o negro escravizado uma das formas de resistência à sua descaracterização como ser humano e ao seu despojamento de tudo quanto lhe era caro. Por meio dela foi possível recuperar e preservar sua humanidade, sistematicamente negada na escravidão. (2008, p. 121)

Deste modo, o nosso estudo considera os processos epistêmicos e metodológicos existentes nas vivências educacionais dos Ilês. São conhecimentos que foram formados, desvencilhados do sistema de formação docente existente nos projetos políticos de ensino brasileiro, que ainda hoje são padronizados e fundamentados em práticas ideológicas que reforçam as injustiças do poder colonial, como explica Arroyo ao salientar:

vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistências. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem, com maior destaque, as resistências a esses contextos e a essas relações, sócio, econômica, políticas, culturais e pedagógicas (2014, p. 14).

As reflexões do autor nos motivam a trazer para este contexto de análise as práticas educativas vivenciadas nos terreiros, as quais fundamentam-se no Xirê Ancestral onde o movimento ocorre em processos metodológicos que propõem: deslocamentos, movimentos, circularidades, vivências, oralidades, flexibilidades e descentralizações. Essas circulações são adotadas nos terreiros de matrizes africanas e afro-brasileiras, onde tudo têm sentidos e significados.

Assim, os dados aqui apresentados e que foram estudados cautelosamente, sugerem a possibilidade de identificar-se as possíveis respostas presentes nas questões, nos objetivos específicos e, ao mesmo tempo, contemplando o objeto geral de nosso estudo, (Bardín, 2011), retificando e ratificando tudo quanto foi discutido ao longo deste trabalho. Porém, é importante reafirmar, que não se propõe aqui um conhecimento universal, que possa ser tomado como modelo e essência, tendo em vista o caráter da pesquisa que se ancora na perspectiva dos estudos pós-coloniais. Além das análises e resultados, busca-se responder a

problemas propositivos e relativos às demandas das colaboradoras, bem como dos segmentos sociais discriminados.

No entanto, nesta tese, compreendemos os valores científicos das diversas metodologias, porém, a referida pesquisa, por se referir e a Exu como abertura dos caminhos, Ogun o que prepara e organiza as ferramentas e Oxum a senhora que trespassa os conhecimentos do ilê, e a fundamentação dos saberes no Xirê das Iyabás docentes revelam a necessidade de compreender e divulgar os valores presentes nas práticas educativas da comunidade, que trazem em suas epistemologias metodológicas o exemplo do axé de Oxum, um Orixá feminino que traz em sua cosmologia o segredo dos fundamentos e todo o seu zelo no processo dos cuidados com a vida, de onde buscamos o seu potencial, as possíveis interpretações como relata Evaristo:

vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe. E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi? Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum. Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas (2016, p. 13).

O reencontro com a ancestralidade é um convite a redescobrir, de acordo com a proposição de Evaristo, a precisão das profundezas de Oxum e o entranhar-se para além dos escritos pelas/os demais autores, que compreendem a importância dos estudos pós-coloniais/descoloniais, que ao longo desta pesquisa vem dialogando com o nosso modo de fazer pesquisa. No entanto, sendo este um processo de análise técnica, nos aproximamos, especificamente em “Análises Temáticas”, propostas por Bardin e Valla, nesta seção da referida pesquisa, retratando o detalhamento dos capítulos anteriores.

E evidenciando que, neste sentido, as mulheres negras reafirmam que romperam o silêncio através das narrativas que serão visibilizadas preservando a integridade física e a imagem pública. Deste modo, utilizaremos pseudônimos nas representações dos Orixás de cada docente colaboradora, (conforme o diagrama VI) os quais significam ferramentas e qualidades de Orixás. Sendo então nomeadas por: Ida/Idã (Espada), Ofá (Arco), Oguiã (Qualidade de Oxalá), Yabá (Rainha Mãe), Omi Ceci (qualidade de Oxum).

Um outro dado a ser salientado é que as entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra, pois, como ilustra Bardin (2021, p. 126) ao exemplificar que, “as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralingüística)”. Sendo assim, avançamos no processo de análise das narrativas das docentes.

É importante evidenciar que consideramos as etapas propostas na análise de conteúdo, e também no recorte da Análise Temática, etapas que foram estudadas com profundidade, os textos transcritos, evidenciando sempre as orientações de Bardin (2021), ao focalizar que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido”. Desta forma, com base nos textos das narrativas, destacamos os temas que, enquanto unidade de registro, pudessem garantir uma observação com suas motivações, valores, opiniões e crenças expressas e que correspondem aos objetivos propostos em nossa pesquisa.

Os rigores da referida análise não se distanciam da possível perspectiva metodológica do Rum de Oxum, tendo em vista sua transparência e aprofundamento. Podemos arriscar em afirmar que a técnica de Bardin (análise temática) correlacionam-se com esta proposta inédita de uma metodologia ancestral e negra, pois, trazem suportes analíticos para as/os pesquisadoras/es como salienta Bardin “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos-, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (2021, p. 127).

Assim, realizamos os processos de análises, como foi detalhado anteriormente e, nos aproximamos sem fechar questões, mas elucidando com responsabilidade os possíveis resultados esperados na referida pesquisa, como apresentaremos no decorrer deste capítulo.

Entretanto, é importante compreender que, quando se expressa ser do Candomblé com tudo o que abrange pertencer a essa religião e cultura, que se refere ao pertencimento das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, como ressaltamos nos capítulos anteriores, parece ser mais difícil, dado aos preconceitos arraigados no inconsciente coletivo de uma sociedade forjada nas amarras do racismo. Os Terreiros são os espaços físicos, os terrenos onde ocorrem as atividades religiosas.

Porém, as/os adeptas/os em sua maioria se reportam ao terreiro como: Sou de terreiro, do Ilê, da Casa ou da Roça, assim, expressam dessa forma que demarcam este espaço e sua vivência religiosa, sua religiosidade. No entanto, considerando as expressões de identificação das integrantes dos terreiros no decorrer de nosso processo de análise, usaremos as diversas

terminologias para respeitar as narrativas das colaboradoras. Mediante ao que foi exposto, nos aproximamos da primeira unidade de sentido⁵⁴.

6.2 IYÁ AGBÁ ODÓ: princípios das vivências educacionais nos terreiros

Ao nos debruçarmos sobre as técnicas propostas nas análises de conteúdos e tendo como referência a análise temática, esta unidade do sentido parte da tematização das **Vivências nos Terreiros** (grifo da autora), que nos deu margens, inicialmente, para elucidar os princípios e os fundamentos do Rum de Oxum, Iyá àgbá odó, como é possível observar na figura abaixo:

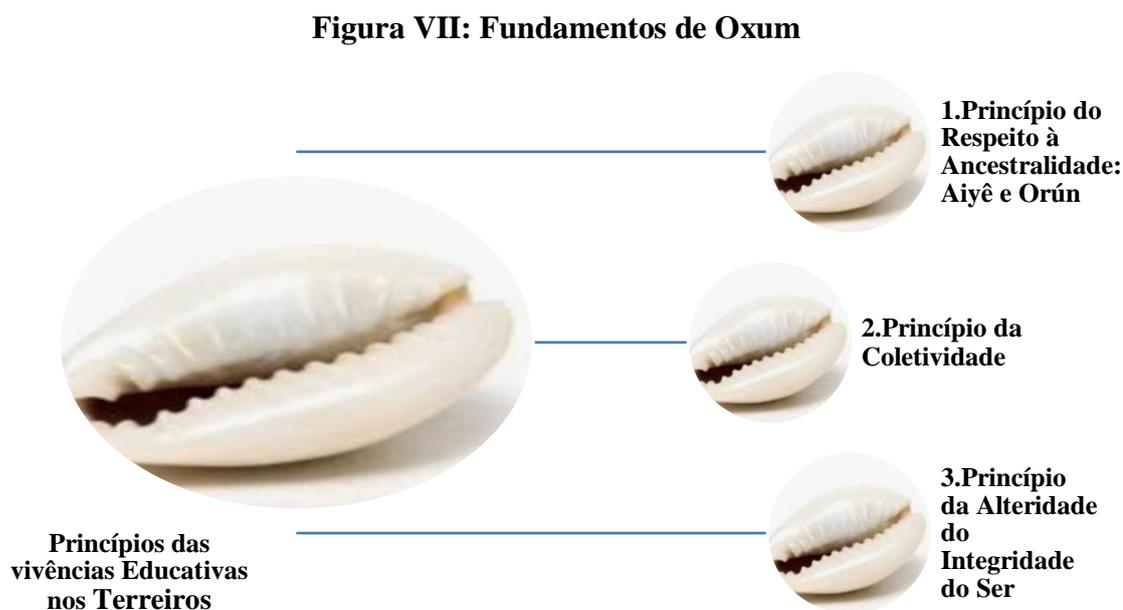


Figura: autoria da pesquisadora

A figura acima tem a pretensão de explicar como, no cotidiano dos terreiros, as mulheres negras vivenciam os princípios que fundamentam os aprendizados que foram fluindo no decorrer dos conteúdos de suas narrativas, e escuta das/os mais velhas/os. Deste modo, destacamos as contribuições trazidas e aqui apresentadas, tendo como foco os princípios das vivências, que não significam apenas ir ao espaço sagrado todos os dias, ou participar nas festividades pontuais, ser de terreiro remete a um pertencimento religioso que destina as/os filhas/os a ter e ser um compromisso pessoal e coletivo, como bem descreve a professora:

⁵⁴ As unidades dos sentidos neste texto receberão termos que correspondem às qualidades de Oxum, mantendo nossa aproximação aos princípios dos fundamentos deste Orixá: Primeira Unidade: Iyá Agbá Odó = antiga mãe do rio; Segunda Unidade: Sòró afefé = que faz nosso ser sagrado, terceira: Oxum Ilê Opós = Oxum é o pilar que sustenta a casa.

então, ser do candomblé é ter orgulho de pisar na raiz do Brasil e de África. É estar conectado com nossa ancestralidade, é ser humano, é errar, é acertar, é cantar, sorrir, é chorar, é ficar triste. Ser do candomblé, significa ser uma pessoa, gente humana com amorosidade, com beleza, tendo uma postura sempre comprometida com ações democráticas, dialógicas, solidárias (Professora, Yabá).

Vejamos que, a professora ressalta o seu pertencimento numa perspectiva diaspórica, o despertar de suas origens e ao remeter das dimensões humanas que implicam em erros e acertos nas vivências coletivas, que transformam os seus participantes em seres mais solidários em suas práticas educativas, que encontram no terreiro um horizonte de sentidos; logo, podemos perceber que a vivência no Ilê, para além do vínculo com a ancestralidade, possibilita um reencontro com uma postura democrática, de inserção e dignidade, herdada dos antepassados. Pois, o princípio de alteridade criado pela ancestralidade é resguardado e conservado nos terreiros.

Neste contexto, o entendimento de pertencimento no candomblé devolve à população negra a benevolência de sua existência, renova o sentido de ser e atuar no mundo, como bem reafirma Hooks,

a vida espiritual tem a ver, em primeiro lugar, como o compromisso com uma forma de pensar e agir que honre os princípios de interconexão e simbiose. Quando falo do espiritual, me refiro ao reconhecimento dentro de cada um de que existe um lugar de ministério na nossa vida onde forças que estão além do desejo ou da vontade humana alteram as circunstâncias e /ou nos guiam e nos direcionam (2021, p.115).

As reflexões da autora reafirmam o quanto o candomblé teve e continua tendo uma participação e importância na história do povo brasileiro, especialmente da população negra, no processo de devolução da dignidade e humanização. Sem perder de vista que é uma religião fundada majoritariamente por mulheres, que fizeram de sua fé na ancestralidade, a principal força é referência na recuperação de suas raízes afro-brasileiras.

Decerto, o povo de axé, traz em sua filosofia princípios que são as bases da religião surgidas para manter os aprendizados herdados das/os ancestrais e dinamizar o cotidiano sem perder de vista a dimensão da ligação entre o Aiyê e Orún.

6.2.1 Princípio do respeito à ancestralidade: Aiyê e Orún

Ao nos reportar ao princípio do respeito à **ancestralidade**, logo imaginamos algo distante e fora de nós, como ao longo da história nos foi imposto pelas religiões eurocêntricas e impostas a todas/os no processo violento de colonização. No entanto, para as religiões afro-

brasileiras no Aiyê (terra), logo nos reportamos na correlação com o Orun (Céu), entendendo que quem partiu para o além (Orun), continua entre nós aqui no Aiyê. Assim, o respeito pela terra, onde somos geradas/os pelas mãos de Nanã e Oxalá, visto que é do chão que tiramos o sustento do corpo-divino, mas também de onde fortalecemos o axé na presença viva da natureza.

Este princípio está interligado ao respeito pelas/os mais velhas/os, como bem descreve uma das colaboradoras ao relatar,

a gente tem um lugar dos mais velhos que é sagrado. Esse mais velho é sagrado, porque ele teve contato primeiro com a energia do Orixá, ele tem um acúmulo de axé. Os mais velhos são responsáveis por aquela pessoa que está se iniciando, porque a gente realmente é uma criança, quando a gente nasce dentro da religião. (Professora, Ida).

O lugar que devolve para as/os mais velhas/os o reconhecimento dos saberes ancestrais por conviver a mais tempo na presença dos orixás, como nos informa a professora, o respeito, a escuta, ensinada a todo o momento. Estes processos dinâmicos conectam gerações e permitem alicerçar a ancestralidade como profere Lorde (2020) e Rufino (2021) ao perceber a importância do respeito e irmandade que ao longo do processo se conectam com a ancestralidade e buscam forças para superar os diversos desafios, que constantemente lhes são postos.

Nesta linha de pensamento, estamos fazendo e refazendo as nossas vidas, pois, o processo histórico e humano não está fixo e pronto. É a partir dessa construção que as docentes vivem a formação no terreiro que ocorre de forma dinâmica; acrescenta ainda outra colaboradora que:

é preciso prestar atenção às mais velhas, se você prestar atenção nas mais velhas, ela estará cantarolando, ela estará cantando alguma coisa e se você perguntar, ela nem te ensina com palavras. Ela olha para você e pega com jeitinho, bota e tira e ali você aprende observando” (Professora, Omi Ceci).

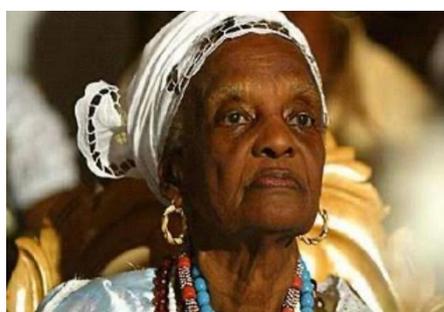
Decerto, são as/os mais velhas/os aquelas/es que vivenciaram relações com os orixás e os conhecem desde seu nascimento no Aiyê; assim, como são os grandes responsáveis no processo de formação da comunidade, explica Machado, “os mais velhos são responsáveis pelos mais novos. E os mais novos buscam os ensinamentos dos mais velhos” (2017, p. 123).

Os mais velhos são os que têm uma força incomparável, tendo em vista que são os que vieram antes de nós e que, no contexto histórico de nosso país, sofreram maiores obstáculos, superados com fé e perseverança, sem perder a ligação com a ancestralidade e os ensinamentos adquiridos.

Imagens XXI e XXII: Iyabás mais velhas do Ilê axé Iyá Nassô Oká



Mãe Tieta de Iemanjá⁵⁵



Mãe Tatá de Oxum

Por isso, são essas mulheres mais velhas, as detentoras da sabedoria da escuta, do manuseio das ervas, de criar e educar um iyawô, são as que ensinam a importância da humildade, da reverência e da entrega aos Orixás. O destaque das Iyabás⁵⁶ acima é um reconhecimento de seu empenho e dedicação ao Orixá, representando tantas outras mulheres negras. Destacamos que, por ser a primeira casa de Ketu no Brasil regida por mulheres, essas mulheres tiveram sua importância na formação de seus filhos e filhas.

Destaco que ser mais velha traz ensinamentos como afirma a professora: “Muito da minha paciência, muito do meu sentimento, muito do meu pertencimento, muito da forma de falar, da forma de comentar, muito da alegria quando eu falo dos mais velhos, e como isso é importante para mim “ (Professora, Oguiã).

É interessante observar que ser mais velha não se categoriza pela idade cronológica, mas sim pela apresentação das características peculiares que discorrem sobre envelhecer numa perspectiva de construção social e crítica da realidade. Como afirma Teixeira “o ponto de partida é envelhecimento e velhice nas suas expressões singulares; o de chegada, porém, é um processo biopsicossocial, multidimensional, complexo e heterogêneo, com algumas homogeneidades (2020, p.140-141).

⁵⁵ Fotos extraídas do calendário Ilê Asé Iyá Nassô Oká-Terreiro da Casa Branca e de pesquisas no site Google.

⁵⁶ As Iyabás em destaque é uma representação das demais mulheres negras que com toda dedicação deram suas vidas pela preservação do axé ancestral. São referências para a autora deste estudo, portanto é também uma homenagem (em memória).

Nesse sentido, a professora nos convida a pensar o envelhecimento como fenômeno complexo, tendo em vista que a realidade social, política, econômica e cultural que se encontra a população negra especificamente na velhice, cujos em grande maioria são vítimas dos descasos e impostos colocados às margens da sociedade brasileira. Por outro lado, nos terreiros são condições inversa explica Bispo acrescenta que “o cuidado no resgate do conhecimento do mais velho como um articulador cultural, como um grande e comprometido educador que utiliza o aprender fazendo, a vivência de cada um em preparação para a vida. (2013, p. 32-33).

Isto implica, enquanto pesquisadoras/res não recortar áreas de saber, departamentalizar em caixinhas, é um fazer vivenciando de forma interseccional. Vejamos que deste modo nossa concepção interdisciplinar remete a analisar as correlações entre os elementos. Assim, conceber as gerações, em especial as/os mais velhas nas conexões e na adequação teórico-metodológica de origens africanas, afro-brasileiras e nos terreiros.

Nesse aspecto, o respeito à ancestralidade as/os mais velhas/os, é contado através da experimentação nos ritos, sendo o primeiro iniciático das Iyabás que em suas vivências trazem sabedorias, como relata outra docente: “ É o processo de formação que se dá muito mais pela escuta, a observação das ações e vivências; não é a cópia, mas, o seguir os passos dos mais velhos, não só dos mais velhos em idade, mas também dos mais velhos no processo de iniciação mesmo” (Professora, Ofá).

Por certo, foram e são as Mestras e Mestres, são as/os mais velhas/os, aqueles que já vivenciaram, são estas/es que são as/os responsáveis pela formação das pessoas que chegam ao terreiro e renascem para o orixá. Do mesmo modo, são os que estão em contatos constantes com a ancestralidade, realizando este elo entre o Aiyê e Orún; são as/os detentoras/es dos saberes que equilibram as energias e que protegem os mais novos com seu poder de cura, e são as/os que zelam pelos/as que já partiram, como relembra Ribeiro:

lembramos que as atividades religiosas africanas incluem a realização de cultos aos já idos. A oferta de bebidas e alimentos aos mortos-viventes constituem símbolos de lembrança, comunhão e cordialidade. Considera-se que os mortos-viventes ressentem-se muito do esquecimento dos parentes que, por sua vez, procuram zelar deles com carinho, por amor e para que não lhes advenham doenças e infortúnios, consequências inevitáveis do esquecimento (1996, p. 26).

No entanto, ainda podemos observar nestes princípios vivenciados na educação nos terreiros que a presença viva de nossas/os antepassadas/os e, quando nos reportamos aos mais velhos, precisamos considerar que estes estão atentos a tudo, especialmente aos conhecimentos dos que partiram para o Orún, pois, acreditam que o axé é a energia de quem

já partiu (morreu) permanece fortalecendo a comunidade. A este respeito, vejamos as explicações de Oliveira que justifica que,

a participação do indivíduo morto no plano do sagrado - no seio dos ancestrais. Além do mais, toda a sociedade participa e é testemunha da distribuição da energia vital da pessoa que morreu para os elementos naturais, como que abrigará seu corpo. A atividade da pessoa morta é transferida para os elementos da natureza que vão contribuir para a vida da comunidade. De certa forma, a morte de um indivíduo é o aumento da força da comunidade (2021, p. 69).

O movimento e o dinamismo da religiosidade vivenciados no dia a dia dos terreiros é uma aprendizagem que ultrapassa a dimensão terrestre. As/os antepassadas/os são a força que revigoram a comunidade, e quem resgata este conhecimento são as/os mais velhas/os, que vêm juntos aos demais, entendendo a morte como o fortalecimento e a essência da vida no terreiro. Porém, evidenciamos que no candomblé há princípios que são criados em movimentos e encantamentos, como bem descreve Oliveira:

A filosofia de matrizes africanas é criativa e dinâmica. Criar seus próprios princípios e dinamizar sua experiência civilizatória para além do eterno retorno da tradição, para manter, atualizar e re-inventar uma forma cultural, para implementar seus projetos políticos. Uma política da africanidade está fundamentada por uma ética (filosofia) africana. No jogo das diferenças quem ganha é a diversidade integradora e não a unidade massificadora (2021, p. 179).

Essa integridade proposta por Oliveira é possível de diagnosticar nos princípios estabelecidos nas formações dos terreiros, especialmente quando nos reportamos para as/os mais velhas/os, como bem descrevem as docentes entrevistadas e que, em outras palavras, Oliveira destaca como um processo dinâmico e civilizatório. São saberes que educam para a vida e que ultrapassam os entornos estabelecidos no terreiro. Percebe-se, de fato, um conhecimento que devolve aos adeptos o compromisso ético e proativo.

6.2.2 Princípio das Vivências Educativas na Coletividade

O princípio da **coletividade** é a força que emana do Xirê, pois, estamos falando de uma religião que, necessariamente, não religa como na definição das demais religiões de origem cristã. No candomblé as/os integrantes são escolhidas/os pelos Orixás e revelam o axé que estes indivíduos trazem em seu ser. Ao certo já nascem nesta relação com o sagrado, ou seja, já são partes integrantes de uma família constituída por laços que não são biológicos, mas, espirituais, como explica Theodoro:

os laços de sangue são substituídos pelos de participação na comunidade, de acordo com a antiguidade, as obrigações e linhagem iniciática. Todos estão unidos por laços

de iniciação às divindades cultuadas, aos demais iniciados, às autoridades, aos antepassados e aos ancestrais da comunidade (2009, p. 226).

Na verdade, a reflexão apresentada pela autora desta tese, sobre a vivência em comunidade, já foi aprofundada anteriormente, porém, ela surge nas análises das narrativas das colaboradoras, em uma concepção da coletividade que parte da necessidade do ser e do se reconhecer parte, como integrante e aprendiz, pois, de acordo com o testemunho de uma docente colaboradora: “Aprendi a ser outra pessoa, aprendi a ser mais tolerante, aprendi a ser mais compreensiva, aprendi a ser menos exigente” (Professora, Ofá).

O ser coletivo como pode observar nas contribuições das docentes, perpassam não só pelo autoconhecimento, mas, pelo auto reconhecimento de se fazer parte e ser parte de um todo e de identificar a importância das demais pessoas na mesma estrutura, como afirma outra colaboradora, ao dizer que: “Eu tenho certeza que eu me reeduquei na formação do candomblé, principalmente enquanto pessoa, como ser humano, de conviver com o outro de estar com o outro” (Professora, Yabá).

Uma aprendizagem em movimentos que integram sem subdividir o ser humano, sem fragmentá-lo. A Iyá reitera um dos desafios para o ensino público, no qual se compacta no reconhecimento da aprendizagem de forma integral e coletiva desde o Xirê que já rompe com uns padrões de ensinamentos, tendo em vista que ocorre no grande círculo, como bem descreve a imagem.

Imagens XXIII e XXIV: Círculo/Rodas Epistemológicas Ancestrais



Imagens:pesquisadas⁵⁷

⁵⁷ Imagens extraídas do site Google, em outubro de 2024:

http://wikidanca.net/wiki/index.php/A_Dan%C3%A7a_no_Candombl%C3%A9

Vejamos neste processo circular e sagrado como a ancestralidade ensina a cosmologia, que está presente nos rituais e nas relações com a natureza, como bem retratam as imagens, tudo ocorre em uma roda que gira, nos movimentos e ritmos representando os orixás, como explica a colaboradora ao dizer que,

eu não aprendo sobre Ogun só quando minha mãe está contando um Itãn de Ogun, que seria na perspectiva intelectual, cognitiva. Eu aprendo de Ogun quando eu lá, como Iyawô, estava aprendendo a dançar, e no caso da Nação Ketu a dança do Orixá não é uma dança livre, é uma dança que tem a coreografia com o arquétipo principal do Orixá (Professora, Ida).

Deste modo, podemos compreender que estamos nos aproximando de um procedimento metodológico com base na oralidade, a propor outra prática de educar onde todo ser em sua liberdade (Freire, 1996). Os orixás são a vitalidade deste processo de aprendizagem, que valoriza as/os individuais/os e respeita o processo de cada um, e cada uma no seu tempo de aprender relata a iyá,

tem gente que é melhor cantando, tem gente que é melhor dançando, tem gente que é melhor, não importa, mas, você minimamente vai desenvolver diversas formas como que você vai sempre aprimorar naquilo que você tem mais talento, mais afinidade, mas você não vai deixar de desenvolver. (Professora, Ida).

A colaboradora nos faz refletir o quanto pode estes valores epistêmicos fazerem parte das propostas pedagógicas do ensino público, seja nas escolas ou na universidade. Sobretudo, quando nos reportamos para as nossas práticas docentes, em que a reprodução do ensino eurocêntrico ainda permeia no seu interior.

A pensar que esses conhecimentos adquiridos nos terreiros ultrapassam os muros das escolas e academias, encontramos as aptidões, as experiências vividas, as memórias históricas e as crenças. Nesta visão, relacionamos estas com as práticas educativas nos terreiros a fim de favorecer a construção de novas epistemologias políticas-sociais, pois, trata-se de entrelaçar todos os saberes ao contexto das pessoas onde tudo tem sentido, independentemente de sua formação ou de seus cargos.

Tudo gira em torno dos cuidados ditos, observados, movimentados e tomados como básicos, que para os ensinamentos do candomblé são primordiais, pois, se reportam ao fortalecimento das/os adeptos para a vida. Como descreve a colaboradora ao relatar que, “esta é a vivência no pé do Orixá. É o que me dá tranquilidade. Ela me dá nitidez nos pensamentos.

Eu já fui muito para o terreiro com crises de ansiedade, e só fui deitar nos pés de babá e saí de lá outra pessoa, e no meu fazer no dia a dia eu sinto tranquilidade” (Professora Oguiã).

O convívio no terreiro gera tranquilidade e cura, segundo a colaboradora. É um aprendizado constante que só ocorre na convivência, coletividade e, de certo modo, no constante fazer sistemático dos ensinamentos que foram herdados das/os antepassados, tal como nos explica Oliveira:

a formação da pessoa africana, então, é um processo coletivo; uma responsabilidade social. Os ritos iniciáticos irmanam todos os membros de uma comunidade. A preparação da pessoa para viver no meio social é uma tarefa assumida coletivamente, obedecendo às normas dos ancestrais. Com efeito, os ritos iniciáticos responsáveis pela socialização da pessoa são baseados na tradição dos ancestrais e obedecem às regras determinadas pelos antepassados. Ou seja, a lógica que empreende a socialização dos indivíduos, em África e da ancestralidade (Oliveira, 2020, p. 68).

É possível identificar esta organização e corresponsabilidade de um coletivo quando nos reportamos à educação nos Ilês, por observar desde a chegada das/os adeptos da religião, ao serem acolhidos e apresentados à comunidade, para que todas/os possam se preocupar com a formação desta/e indivíduo. A este respeito, acrescenta a professora colaboradora que, “uma aprendizagem valiosa no candomblé é a de que ninguém faz nada sozinho” (Professora, Ida).

No entanto, tudo gira em torno do Xirê, onde todas/os podem se ver, e visualizar as/os demais, independentemente do cargo que se assume ou que ocupam no terreiro, todas/os precisam passar pelos mesmos ensinamentos sob a direção das/os mais velhos que são orientadas/os pela ancestralidade, através dos jogos de búzios, rituais e tempo de convivência no Ilê. O acreditar no candomblé tem a ver com o sentir os ensinamentos que vão se concretizando partir da fé, nos procedimentos como os jogos de búzios, as rezas ao cantar as folhas, vejamos nas imagens,

Imagens XXV e XXVI: Sabedoria Ancestral



Fotos: Extraídas da internet⁵⁸

Assim, podemos observar na imagem à esquerda que é possível compreender que antes de qualquer tomada de decisão se consulta através dos búzios, que para o povo de axé é uma das formas de falar e consultar a ancestralidade. Porém, não são todas/os as/os adeptas/os dos terreiros que recebem este dom, na maioria das vezes são destinadas às Iyalorixás, Babalorixás, e ou, pessoas mais velhas que recebeu este cargo, ou que já nasceu com esta herança, ambos vão desenvolvendo, este saber durante sua formação no ilê as filhas e filhos. Um saber que ocorre através da oralidade e observação.

A segunda foto é o preparo dos banhos de folhas onde o aprendizado ocorre no cantar e no rezar as folhas sagradas, para purificar, fortalecer, preparar o corpo para que o orixá venha energizar as/os integrantes do ilê. Tudo ocorre na serenidade do aprendizado e com cantos, que correspondem a cada erva que representam os orixás em suas especificidades. Porém, antes de realizar este processo, se pede licença à natureza para que possam colher suas folhas, dizendo o seu objetivo de extraí-las e seus benefícios. O pedido de agô vai especialmente para Ossain, senhor das folhas.

De todo modo, são conhecimentos adquiridos em sua grande maioria ali, nos pés dos Orixás, na humildade e sem perder de vista o compromisso com a comunidade e com a

⁵⁸ As fotos jogos de búzio, extraída do Facebook de Chis Mendes, Professora e artista. A segunda imagem é de Alex Ferro, da exposição: <https://extra.globo.com/noticias/rio/exposicao-retrata-cotidiano-de-terreiro-de-candomble-na-baixada-rv1-1-25620008.html>

promoção do bem viver em comum. Os cuidados são para as pessoas da casa e das pessoas que, mesmo sem ser do terreiro, ao ir em busca de cuidados, também são acolhidas/os.

Destarte, ao referir-se aos coletivos de resistência e reconhecimento histórico, o professor destaca a importância da resistência, bem como da importância da formação das mulheres negras de matrizes africanas e afro-brasileiras que propõem ações coletivas e políticas para a educação entre outras coisas e trazem como um dos meios para tais finalidades, suas práticas, vivenciadas nos terreiros, reafirmando a importância das diversidades presentes no contexto das escolas e universidades públicas.

Imagens XXVII e XXVIII: Coletivos político-educativo das Iyás



Fotos: Imagens da I Roda de Diálogo PPGEduc-UFPE. 28.02.2024

Neste princípio da coletividade, um rico aprendizado por meio do qual essas mulheres docentes trazem para a educação pública suas vivências no terreiro, como retrata a foto acima. Em rodas de diálogos, dentro da academia, elas trazem o reconhecimento dos valores oriundos dos diversos povos que adentram a sala de aula, a corresponsabilidade entre escola, famílias e comunidade local, formando um grande Xirê pedagógico em um processo de acolhida, tal como se vê no relato da professora colaboradora ao expor que,

ser acolhido na comunidade já é uma forma de você testar a paciência que é uma qualidade fundamental que você tem que ter para vivenciar a aprendizagem. É um lugar que você precisa ter flexibilidade, porque você não vive uma realidade coletiva, uma realidade comunitária se você não tiver paciência e flexibilidade. (Professora, Ida).

A colocação de Ida é pertinente, tendo em vista que somos oriundos de uma sociedade capitalista e de uma educação verticalizada na qual promove o individualismo e a competitividade, elementos que nos ilês são revistos e desfeitos. De certo modo, nem todas as pessoas trazem consigo essas qualidades, como por exemplo, a humildade, o respeito, o afeto, a escuta e a fé, e nas comunidades de terreiros, estas condições são bases primordiais; ressaltando, porém, que a convivência com os orixás e demais integrantes vem a contribuir para esse aprendizado ou para estas aprendizagens.

Entendendo como base esses princípios, as mulheres de terreiro assumem a responsabilidade com o desenvolvimento educacional das/os estudantes, reconhecendo neste não apenas um processo de repasse de conteúdo, pré-elaborado, com base em um ensinamento que já não corresponde às necessidades mais atuais da escola, dos profissionais e das/os estudantes. De modo que não responde às demandas políticas, sociais e culturais que são postas para estes sujeitos, em um contexto em que já se reconhece um processo de mudanças, porém, ainda permeado dos joios da colonialidade. Isto é possível de se diagnosticar nas narrativas de uma professora colaboradora, quando ela expressa:

por exemplo, hoje, quando eu assumi essa disciplina de educação física e diversidade das relações étnico-raciais; Eu assumi sem poder assumir esta disciplina. Ela foi introduzida no currículo simplesmente para atender uma lei. Simplesmente para isso. Ela não está porque deve estar. E aí ela entra como uma disciplina eletiva faz ela quem quer. E quando ela entrou no curso, quem ministrava eram professores substitutos. Nada contra esses professores, tenho maior respeito, mas, a cada semestre era um professor diferente (Professora, Yabá).

Ao perceber esse descaso com a educação para as relações étnico-raciais desde a iniciativa de instituir a mesma sem o real compromisso e nem formação adequada para a efetivação desta, a colaboradora se predispõe, pelo princípio das vivências educativas e, a coletividade ser um ato político é, portanto, esse trabalho coletivo que reeduca todos as pessoas envolvidas a promover posturas diante dos desafios, presentes nas instituições públicas. Pois, mesmo estando com dificuldades em relação à carga horária, a assumir e resguardar a qualidade que a disciplina é um desafio posto, por perceber que é importante prezar pela qualidade, contudo, ela salienta que,

para você ter uma ideia, eu comecei esta disciplina com seis estudantes matriculados porque é eletiva. Uma disciplina de 45 horas. Isso em 2022. 1. Mas aí, em 2022.2, eu passei para ter dezesseis estudantes matriculados. Hoje, em 2023.1, eu tenho

quarenta e quatro estudantes matriculados nesta disciplina. Veja o avanço que deu quantitativamente e esse quantitativamente vai para qualidade (Professora Yabá).

A dimensão da coletividade apreendida nos terreiros, perpassa por este deslocamento de si para pensar nas/os demais, ao ponto de ultrapassar limites e barreiras impostas nas sutilezas do racismo institucional. As contribuições de Yabá no reportar-se aos estudos de Kilomba, ao conceituar o racismo da seguinte maneira,

o racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamentos desiguais nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalhos, justiça criminal, etc. (2019, p. 77-78).

Trazer essa reflexão da professora sobre o racismo, mais uma vez, é necessário para despertar no nosso fazer pedagógico que já não podem negar a existência das epistemologias das comunidades de terreiro, advindas dos povos africanos e afros brasileiros, por subentender e ainda alimentar a forte presença do racismo, existente nos sistemas e nas instituições públicas. As iyás de axé estão apontando possibilidades em suas práticas em sala de aula, porém, ainda são invisibilizadas.

Também, trazer essas observações sobre o racismo institucional, quando estamos analisando os princípios da coletividade, é feito por entendermos que a escola e a universidade, como espaços onde as vivências coletivas advindas das comunidades, povos e terreiros, possam influenciar as práticas docentes nesta perspectiva da coletividade, para além das relações: estudantes-professor, estudante-estudante, e gestão e demais funcionários.

Assim, como as disciplinas, projetos políticos pedagógicos e os currículos, poderiam estar interligados, com o objetivo de contribuir na formação das/os indivíduos para a vida (Freire, 1996). Nos estudos das narrativas, como propõe Bardin (2021), vamos evidenciar as possíveis contribuições e os desafios que as práticas docentes das mulheres de terreiro possam ser acessadas e evidenciadas.

6.2.3 Princípio das vivências educativas na alteridade e integralidade do ser

O princípio da **alteridade e integralidade do ser** estão vinculados aos princípios da coletividade e ao respeito às mais velhas/os. Por se tratar de princípios que se reportam ao caráter e pessoal, visando o reconhecimento do coletivo, com suas qualidades e desafios, percebemos-os como construções humanas que remetem aos limites e potencialidades no

contexto das vivências em comunidades, nas relações que se constituem para sobreviver em grupos, como bem narra a Professora, “eu não acredito em talentos individuais, principalmente para o povo oprimido, eu acho que nós temos mais motivos para se unir do que para competir entre nós”. (Professora Ida)

É justamente desta visão coletiva que compreendemos as necessidades de se sentir parte de um todo, como bem descrevem as colaboradoras. Desse modo, estamos nos reportando aos processos educativos nas vivências de mulheres negras nos terreiros, que caracterizam as mudanças ocorridas na alteridade e na integralidade com as outras mutuamente irmãs e irmãos de axé. Ou seja, são os lugares das diferentes vivências desde a capacidade de empatia e, sobretudo, da integralidade do ser nas dimensões do sentir, pensar e agir. Numa mudança ampla, como salienta Hooks, “precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo de pensarmos, escrevermos e falarmos” (2017, p, 22). Nesta direção, considera que pensar é uma ação e o pensamento é onde se formulam perguntas numa ligação teoria e prática.

Nesse sentido, a formação no terreiro compreende formações em uma conjuntura educacional que se diferenciam das demais instituições educativas como exprime a professora colaboradora que afirmou que “o terreiro me deixa ser quem eu sou, entendeu? Em todos os momentos” (Professora, Oguiã).

Em outras palavras, podemos dizer que a formação no terreiro acontece no respeito às identidades, às dimensões humanas sem exigir das mulheres posturas que não estão adequadas às suas realidades de mulheres negras e candomblecistas, bem como não impõem as práticas que as excluem ou as discriminam das outras pessoas. A educação no terreiro com base nas falas das colaboradoras ultrapassa as dimensões técnicas e teóricas, como bem explica a Yabá ao se referir aos ensinamentos do terreiro, “Ensinar “a ser” significa muito mais que uma formação técnica, muito mais que uma formação acadêmica” (Professora, Yabá).

Na fala da colaboradora, a vivência educativa no terreiro se distancia da formação eurocentrada que prepara o indivíduo de forma técnica e fria, visando ao mercado de trabalho, ou melhor, visando ao fortalecimento das diversas formas de opressão. Vejamos que o pertencimento ao candomblé propõe um processo educativo que devolve o reencontro consigo e com a história de vida do indivíduo. Sobre isso reafirma a colaboradora que “a partir do momento em que nós aprendemos a ter um entendimento em relação a como nos cuidarmos coletivamente” (Professora, Ofá) nos diferenciamos em aprendizagem e em prática.

As subjetividades das mulheres negras são parte deste aprendizado. O ser gente que foi negado no decorrer da história, aqui, é devolvido e reverenciado, e mais, é onde as diferenças

somam. Talvez seja por isso que a Iyá ressalta que este é um tipo de formação que é muito mais que acadêmica, e sim humana. Neste sentido, corrobora com Silva e Botelho ao dizer que,

os terreiros são vistos enquanto espaços que ultrapassam a perspectiva do sentido religioso, os terreiros se fazem escolas, são casas, se constituem enquanto família. E sob a ótica de serem espaços de aprendizagem, os terreiro-escolas ensinam sobre a manutenção da vida na perspectiva da luta coletiva em combate às formas de opressões sociais coloniais (2024, p. 9).

As observações dos autores bem como das colaboradoras apontam os terreiros como espaços que vão além de uma visão epistêmica fixada em um direcionamento único e sem flexibilidade, como é possível ainda encontrar nas instituições de ensino públicas, especialmente nas formações docentes e, conseqüentemente, nas práticas em sala de aula. Como denuncia Gonzalez:

apesar da seriedade dos teóricos brasileiros, percebe-se que muitos deles não conseguem escapar as astúcias da razão ocidental. Aqui e podemos constar em seus discursos os efeitos do neocolonialismo cultural; desde a transposição mecânica de interpretações de realidade diferentes às mais sofisticadas articulações “conceituais” que se perdem no abstracionismo (2020, p. 31).

Gonzalez, ao criticar a colonialidade epistêmica, provoca em nós a capacidade de pensar o racismo como fenômeno. Algo que temos observado é que, no contexto educativo das instituições públicas de ensino e outras, o racismo vem se fortalecendo e causando graves sequelas nas/os estudantes negras/os, que adentram no ensino público com expectativas de mudanças sociais, culturais, econômicas e de contribuição para uma educação inclusiva, trazendo o contexto da sala de aula para suas vivências, como descreve hooks ao dissertar,

o racismo é apenas um dos sistemas de dominação perpetuados e mantidos por educadores. Assim como me disseram no ensino médio que não existiam escritores negros, ensinaram-me durante os anos de graduação, em uma faculdade de elite, que mulheres não poderiam ser "grandes" escritoras” (2020, p. 63).

Neste sentido, a análise de Hooks se alinha com as experiências formativas das mulheres negras de asé, especialmente quando nos relatam que em sua formação não tiveram disciplinas que aprofundar a educação para as relações étnico-raciais, como aparece no seguinte relato,

eu nunca tive formação. Nem na pedagogia que hoje tem disciplina de educação para as relações étnico raciais, eu nunca tive. Tive no peito, na raça. Até porque eu sou uma professora que comecei antes de me formar fora da academia. Na verdade,

eu comecei a trabalhar, fui concursada antes mesmo do diploma da faculdade. (Professora, Oguiã).

A colaboradora deixa explícito que durante seus estudos para o exercício da docência, não havia recebido a formação escolarizada que lhe desse suporte para desenvolver uma prática antirracista nas escolas públicas. O que se subentende é que foram as vivências nos terreiros e fora da escola que lhe deram coragem de seguir nesta seara, de modo que, ao dialogarmos sobre as disciplinas que a mesma havia estudado em sua formação acadêmica, as respostas acima são o retorno da realidade das docentes. Vejamos o que diz a outra professora a este respeito: “Nunca. Não. Eu fiz minha graduação entre 1972 a 1975. Fiz meu curso de especialização no final dos anos 80 e também não” (Professora, Yabá).

Certamente, as professoras buscaram esses aprendizados em outros espaços, onde puderam se reconhecer enquanto parte integrante que interage e, ao mesmo tempo, são referências em sua formação, como o exemplo próprio dos terreiros. Assim, podemos perceber que estas mulheres buscam romper as amarras da colonialidade, embora se auto-desafiando, pois, há uma persistência histórica, como explica Gomes ao argumentar que,

a colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estende para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial as suas amarras persistem. Nesse processo, existe alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas de educação básica e o campo da produção científica são alguns deles (2020, p. 227).

É evidente que a autora contribui com os nossos estudos ao apontar as mazelas da colonialidade. Porém, as mulheres negras de axé nos relatam que buscam a partir de suas vivências no ilê, nos grupos e movimentos, um rompimento com as amarras coloniais, ampliando os espaços de aprendizados, numa perspectiva coletiva e de identificação para além de suas experiências enquanto mulheres negras, desvinculadas dos padrões eurocêntricos em diversos aspectos, lugares estes que não se concretizavam na universidade. Vejamos como isso se explicita no relato da Colaboradora ao dizer:

lembrando das mulheres que me eram referências, eu tento levar para minha sala de aula tudo que aprendi na Rede de Mulheres Negras, que é a instituição na qual estou. Assim como muitas integrantes da Rede, eu venho de movimentos mistos, como o movimento de mulheres. É diferente, é mais enriquecedor, ele é mais impulsionador, porque, estamos ali trabalhando com as nossas. Então, a gente consegue ter confiança e nos despir, e colocar as nossas fraquezas para nos fortalecer. É muito bom aprender com as mulheres (Professora, Ofá).

Logo, as narrativas de Ofá nos fazem perceber o quanto às vivências com outras mulheres negras, em outros movimentos, são importantes para a sua formação e para a atuação em sala de aula; tendo em vista que, no contexto do ensino público, isto ainda não havia sido viabilizado. No entanto, trazer esses relatos para a noção de alteridade e integralidade do ser para que possamos evidenciar a importância dos processos educativos voltados para resistência e existência nos ensinamentos das religiões africanas e afro-brasileiras, se fez importante, urgente e necessário. Além disso, é uma maneira de problematizar a percepção crítica, social, cultural e política que estas mulheres de axé trazem para a educação, ao buscar e criar outros espaços e referências. Ainda neste contexto Walsh alerta que,

Enquanto esta pedagogia própria é central pelo que permite aos descendentes africanos reconhecer o problema colonial e decidir e agir sobre e contra ele, a transformação da relações e condições também requer uma aposta pedagógica que se estende criticamente a outros setores, com o afã de facilitar também sua descolonização por meio de uma ação política-ética compartilhada, assumida e aliada (2009, p. 37).

Nota-se que Catherine Walsh alinha com a contribuição das colaboradoras ao desmistificar a visão pedagógica numa perspectiva crítica e, ao mesmo tempo, cobra dos setores que compreendam a necessidade de descolonizar umas posturas diferenciadas e corresponsáveis, como relembra a professora colaboradora ao se referir aos grupos de pesquisas ao qual é fundadora e permanece vinculada:

esses grupos são para pessoas negras, em especial; mas, são para pessoas não negras, porque a prática de combate ao racismo não é uma responsabilidade dos povos indígenas e nem da população afro-brasileira, é do conjunto dos brasileiros e brasileiras que chegaram no desenvolvimento socioeconômico que tem hoje, porque indígenas e negros sustentaram economicamente o início desse país (Professora, Ida).

Portanto, observamos nas narrativas dessas mulheres negras a consciência crítica do quanto é necessário descolonizar as suas práticas docentes, quer seja nas instituições públicas ou nas particulares. O Compromisso com a ancestralidade as impulsionam, mesmo com todos os desafios postos em uma educação ainda eurocentrada, a marcar a diferença em suas salas de aulas, como podemos perceber na afirmação da colaboradora Ofá:

Eu sempre tenho em mente que na sala de aula eu tenho ali vários e diferentes estudantes; e segundo, por ser uma mulher negra de candomblé, aí por causa disso, eu preciso ter uma postura de mostrar que estou ali porque tenho competência e tenho algo a acrescentar, diferente dos demais e esse algo a acrescentar é de ver o

mundo e de ver as diversas epistemologias, é de ver a academia dentro deste processo antirracista (Professora, Ofá).

Assim, o processo educativo no ilê tem como eixo a alteridade advinda do cotidiano do chão do terreiro, da relação constante com os orixás em suas diversidades, porém, por serem diversos e diferentes todos têm a contribuir na formação das/os filhas/os, desde a iniciação, como explica Theodoro:

o sistema de conhecimento, por ser iniciático, só pode ser apreendido na medida em que é vivido pela experiência, só tendo significado quando incorporado de maneira ativa. Cada participante vive o rito, durante o qual o mundo histórico, psicológico, étnico e cósmico negro se reatualiza. A possessão o singulariza definindo as variáveis de participação nos diversos grupos. A transmissão de valores se dá de forma dinâmica, em relações interpessoais concretas (2009, p. 226).

A análise de Theodoro é pertinente, porém, no que concerne às mulheres de axé, é mais que um vivido pela experiência, é uma vivência movida pela energia ancestral, que as transformam, como destaca a professora: “o candomblé, quando eu falo que é a minha vida hoje” (Professora, Ida). O terreiro de Candomblé nas narrativas das colaboradoras é o espaço de acolhimento das mulheres com todos os seus potenciais.

No mesmo olhar, ao destacar os princípios das vivências educacionais nos terreiros ressaltamos dois aspectos que diferem das práticas educativas das instituições públicas: O primeiro, a vivência educativa no ilê se contrapõe à epistemologia colonial heteropatriarcal como produtora de conhecimentos que silenciou e silencia nosso povos indígenas e descendentes africanos, ao impor para essas populações seu caráter abstrato, geral e único, que consagra a dicotomia entre saber uniforme e padronizado. O segundo, está relacionado com a superação da dicotomia, ou melhor, hierarquização e competição, ainda vigente no chão das escolas e universidades, ao buscar a superação presente nos saberes subjacentes aos quatro princípios: 1. Princípio do Respeito à Ancestralidade: Aiyê e Orún; 2. Princípio da Coletividade; 3. Princípio da Alteridade da Integridade do Ser; Princípios das vivências Educativas nos Terreiros.

Ressaltamos que, a epistemologia sugere a interseccionalidade como forma de compreender a riqueza dos fenômenos sociais entendendo que as relações sociais interagem aprendendo sobre si mesma desde o acolhimento das vivências no chão dos terreiros e dos confrontos nos espaços institucionais e o fortalecimento que se aprende no coletivo na medida em que as mulheres negras docentes aprendem na pluralidade enquanto sujeitas de direitos configura a integralidade do ser na riqueza de conhecimentos resultados também da alteridade vivenciadas.

Portanto a intersecção dos princípios embora cada uma traga suas peculiaridades nos sentidos também trazem conexões. Assim, para além de ser um lugar de acolher, traz em seus princípios educativos o exercício da democrática de forma interseccional, pôs estão interligados, vejamos: respeito à ancestralidade: Aiyê e Orún, remete ao reconhecimento dos saberes ancestrais, repassados de gerações em gerações nas vivências coletivas no terreiro, onde descobrimos a subjetividade, fluindo a alteridade e integridade do ser, subentende que na educação nos ilês, as práticas educativas contemplam as diversas dimensões humanas, considerando que perpassa por processos educativos circulares.

Eventualmente, as Iyás negras buscam o protagonismo e o reconhecimento de sua participação na história da educação brasileira, como será detalhado nos próximos itens desta análise.

6.3 SÒRÓ AFEFÉ: vivência educacional de pertencimento e religiosidade: ancestralidade/orixá

“Orixá, para mim, é força, direção e liberdade. O sentimento íntimo de sempre buscar a felicidade com evolução espiritual. Gostaria que pudéssemos preservar o que de mais importante nossos ancestrais nos deixaram”

(Equede Sinhá, 2015, p. 27).

Inspiradas na referência da Equede Sinhá, em seus escritos sobre o aprendizado e a preservação das heranças ancestrais, que evidenciam a importância dos estudos voltados para o aprendizado no chão do terreiro, o qual estimula nosso processo de análise e nos propõem o repensar a educação, especialmente, no que concerne às práticas educativas dentro e fora das instituições públicas.

Nesta direção, continuando nossas análises nos remetemos, neste tópico, às demais unidades de sentidos que estão vinculadas ao item anterior da primeira parte desta tese: Vivências educativas nos terreiros, a partir das narrativas das Iyás docentes, as quais, no decorrer das análises, foram sobressaindo como temática de relevância: **Os Princípios educativos**, os quais nas narrativas das Iyás foram destacados como as bases da educação nos terreiros de candomblés. Portanto, estamos nos reportando a um processo formativo que traz em seus alicerces os princípios que orientam e são incontestáveis, para as vivências educativas neste coletivo (Oliveira, 2021).

No entanto, observamos o quanto os princípios educativos são de relevância nas trajetórias da educação dessas mulheres negras nos ilês, logo, gera em nós pesquisadoras/es uma solicitação de reconhecer que estamos adentrando em uma educação de axé que em suas bases apresentam os **Princípios** que conectam e interseccionam os processos práticos-teóricos e metodológicos dos ensinamentos nos terreiros, e que as movem como no círculo do Xirê energizado pelas forças herdadas da ancestralidade (Theodoro 2008; Oliveira, 2021), contidas em toda a epistemologia existente no cotidiano do Ilê e no processo formativo como apresentamos na seção anterior.

Os procedimentos que utilizamos no referido estudo tem uma vivacidade que questiona nossas práticas, o modo de pesquisar e as experiências de sala de aula, quer seja no cotidiano do ensino público, quanto em outros espaços educativos. Tendo em vista que, este ainda seja um lugar movido de influências que no modelo hierárquico colonial desestimulam o processo coletivo, desconhece o ser humano em sua integridade, fragiliza as memórias dos saberes de seus povos, reproduzindo o racismo, e as diversas formas de exclusão. Assim, as mulheres negras docentes de terreiro trazem para a educação pública, precisamente para suas práticas na sala de aula, um movimento inverso. De mulheres negras no processo de descolonização que tem axé epistêmico ancestral, acolhimento, subjetividade, coletividade, natureza e compromisso político-social, (Theodoro, 2008).

Para tanto, os instrumentos utilizados no contexto dos ensinamentos do terreiro são voltados para a dimensão que recupera a energia, a força do axé existente no ser humano, na verdade, a formação no terreiro suscita um renascer e uma reeducação como podemos perceber no decorrer desta seção.

Imagens XXIX e XXX: Instrumentos epistêmicos



À esquerda, imagem de autoria da colaboradora Oguiã e a imagem à direita, de autoria da pesquisadora.

As imagens trazem os dois elementos de registro de saberes, primeiro, o adjá, nas mãos da Ekedy Oguiã, instrumento que chama, orienta, isto é, o seu som chama e conduz o Orixá ao Rum no salão, assim como guia a Iyawô, ao renascer no terreiro, para a comunidade. Um instrumento de grande importância para a comunidade de axé, pois sua finalidade durante o xirê é dar o direcionamento. Em segundo lugar, a caneta e o caderno que conduzem à primeira transcrição identitária, as letras que compõem o nosso nome, onde vamos registrar os primeiros traços e nos encontrar com a arte de escrever.

Assim, tanto o adjá quanto a caneta e o caderno são elementos importantes para este processo de análise, um que proporcionou a orientação indicada pela ancestralidade e o outro que registrou os passos da pesquisa, ambos têm funções importantes nos procedimentos educativos e na articulação do coletivo.

Podemos perceber que os elementos nos convidam para a roda da corresponsabilidade no processo educativo. Neste contexto ressaltamos, a necessidade de complementar o entendimento do Xirê como um momento de aprendizagem e como um ato político-pedagógico de intervenção cultural, social e coletivo, como relata a professora ao dizer que: “A militância se dá nas construções sociais” (Ofá). Vejamos que assim, a imagem abaixo bem retrata esse ensinamento que transcende os espaços dos terreiros.

Imagem XXXI: I Xirê no Parque Pedra de Xangô



Imagem extraída do Google: Parque Pedra de Xangô, Salvador-2023

A imagem para além de ser o retrato, é um registro da memória de um momento de intervenção política, dos povos de terreiros em militância em prol dos direitos da coletividade, como descreve a Secretaria de Cultura de Salvador, ao divulgar que:

Mães, pais, filhos e filhas de santo de diversas nações participaram, na terça-feira (21) do primeiro Xirê em comemoração à Lei 14.519/2023, que instituiu o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações de Candomblé. Apoiado pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, o evento foi realizado no Parque Pedra de Xangô, inserido na Área de Proteção Ambiental (APA) Vale da Avenida Assis Valente, em Cajazeiras X (2023).

Ao destacar o recorte deste acontecimento buscamos evidenciar o quanto é importante para este contexto de análise, por dois motivos: primeiro, para que possamos perceber os diversos significados do Xirê em seu constante movimento e ações interseccionadas, visando o coletivo, ocupando espaços de direitos, reconhecimentos e de intervenção. E segundo, perceber que o processo educativo vivenciado nos terreiros motivam as mulheres negras a resistir e combater a injustiça racial e religiosa que perpassa por buscar a força emocional e política que é importante tanto na vida individual, quanto coletiva de valorizar a negritude e a ancestralidade. Assim, reconhecendo os feitos, a incidência política dos mecanismos legais desenvolvendo a capacidade de enfrentar, confrontar e transformar a vida pública.

Assim, podemos nos aproximar de um contexto educativo que ocorre no âmbito denominado de fora da sala de aula e comprometido com uma prática de valores e epistemologias outras que fomentam a participação das mulheres no processo de conscientização crítica por meio da codificação, manifestação da escrita, mas, sobretudo, da palavra, das culturas existentes entre as pessoas envolvidas (Freire 1996) onde, ao mesmo tempo em que ensina e aprende, intervém nas conquistas das políticas públicas que devolvem o direito de existir e resistir na busca de novos espaços em nossa sociedade.

Vejamos ainda que nos empenhamos ao longo de nosso estudo, e especialmente nesta subdivisão, no sentido de trazer as análises das narrativas das mulheres negras docentes como as principais autoras, protagonistas e fazendo interfaces com as possíveis contribuições das/os demais estudiosas/os comprometidas/os com a descolonialidade na educação, especificamente dos conhecimentos científicos existentes em um território afrocentrados, como são os candomblés que embora sendo vítimas das diversas formas de opressão intervindo em seus arredores e, de certo modo, influenciando suas existências e resistências como referendamos nos itens anteriores. Ainda, assim, em suas práticas formativas, no dia a dia dos terreiros buscam ressignificar a sua atuação.

Neste sentido, entendemos que são as epistemologias vivenciadas no chão dos ilês, que nos reportam para a segunda **unidade do sentido**, que é: **Sòró afefé**: as influências da educação nos terreiros nas **práticas docentes** das Iyás nas instituições de ensino públicas; eventualmente, nesta seção, tentaremos evidenciar a partir do registro das falas das docentes como fluem em suas práticas docentes as aprendizagens adquiridas nos candomblés e as intervenções nas salas de aulas.

Em terceiro lugar, nos aproximamos da última **unidade de sentido** que corresponde ao destaque: **Oxum Ilê Opô: elementos antirracistas das práticas das mulheres negras docentes** nas escolas e universidades; nesta subseção, a proposta é extrair dos conteúdos transcritos os subsídios que venham a corroborar no protagonismo das mulheres negras de axé e a desmistificar o racismo que existe na educação pública, especificamente nas práticas docentes. Além disso, abriremos uma nova gira do Rum de Oxum, na perspectiva de divulgar as contribuições e o protagonismo das mulheres negras de terreiros na educação antirracista nas instituições públicas. Igualmente, sentimos a necessidade de nos organizar considerando as técnicas de Bardin (2011), dando procedimento no Rum de Oxum com os espelhos da descolonialidade, da seguinte forma:

6.3.1 Vivências Educacionais nos Terreiros de Candomblés

Figura VIII: Abebé de Oxum



Figura: site Google imagens.

Ao aprofundarmos as análises das contribuições das colaboradoras, em unanimidade destacamos como elemento primordial que está presente nos relatos das cinco Iyás docentes, a ancestralidade, que para além de ser as bases dos princípios já citados neste estudo, no processo educativo, se configuram como os que reconhecem as/os adeptas/os da religião com todos esses processos de vivências de terreiro.

Assim, explicar o referido processo torna-se desafiador, pois no plano subjetivo encontramos suas raízes epistêmicas na descolonização. Esse caráter descolonizador incorpora o processo formativo na razão e emoção. São os sentimentos, os desejos no equilíbrio do que sente e o que se pensa. Sendo assim, as vivências são capazes de transmutar estes aprendizados.

No entanto, amplia-se a possibilidade de compreender que neste contexto formativo são os Orixás, as/os grandes Mestras/es, que buscam essa identificação das docentes. Sobre isso vejamos como fluíram a partir das unidades de sentido os temas/categorização (BARDIN, 2021) no primeiro tema:

6.3.1.1 Orixás/Ancestralidade: Pertencimento Religioso

Este subitem tem por finalidade apresentar o modo pelo qual as professoras alegam que: “Ser do candomblé para mim, significa a certeza de que meus antepassados, carnis e mais longínquos, cujos os laços familiares já foram esgarçados pelos séculos, é um espaço no qual estou me conectando com essa ancestralidade” (Docente, Ofá).

Observe que o pertencimento e as vivências nas religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras fazem com que a colaboradora tome consciência de algo que restitui as reconexões com os antepassados, estabelecendo e recuperando os elos familiares. No entanto, vejamos que essa relação se dá em um contexto histórico em que as mulheres assumem a vanguarda da tradição dos povos negros.

Vejamos que no padrão eurocêntrico, as mulheres são as que assumem a responsabilidade da casa e da educação das/os filhas/os e que neste processo educativo dos terreiros, as iyás iniciam o processo de rompimento com a educação colonial, tendo em vista que desde o momento do nascimento elas oferecem seus filhos e netos aos cuidados dos ancestrais, algo que se repete no terreiro quando os adeptos se tornam iyawô, ou melhor, quando se iniciam. Vejamos a narrativa da colaboradora ao dizer;

quando eu me iniciei no orixá Ogum, na Iyabá Oyá, na Iyabá Oxum, eu saia da roupa em tons pastéis para passar quase imperceptível nos lugares, por incrível que pareça eu falava muito baixo, as pessoas não me ouviam, e vou para um outro extremo de um empoderamento que só a minha ancestralidade me deu (Docente, Ida).

Nas vivências da professora, tudo muda em sua vida, especialmente o comportamento, o autoconhecimento; assim, podemos perceber que estamos nos reportando a uma educação para a vida, que estas são práticas libertadoras e que transformam as individuais/os não apenas

em dever, mas, em direitos (Freire, 1996). Na reflexão da professora Ida, quando se reporta aos tons pastéis de seus vestir e falar baixo, em outras palavras quer dizer que, era uma forma de ficar recuada e despercebida, gerando na mesma a insegurança de assumir sua religiosidade, tendo em vista que o racismo religioso existente em nossa sociedade, a excluía pelo fato de ser uma mulher negra e de terreiro.

É importante ressaltar o reconhecimento do axé/força da ancestralidade neste processo de aprendizagem que não se faz nem horizontal, nem vertical, ele é circular e em movimentos diversos, como bem descreve a professora ao acrescentar que, “e a gente nunca está em linha, né? A gente tem encruzilhada, becos, vielas. Então, tipo me colocar numa linha já faz com que eu não seja eu. E eu estou trabalhando muito isso em relação a ser eu em todos os ambientes”. (Professora, Oguiã). Ainda neste contexto, a colaboradora Oguiã faz questão de se posicionar, demarcando a importância de se ver em um processo educativo outro, onde busca romper com as horizontalidades e se encontrar nas encruzilhadas, becos e vielas no qual até hoje se encontram a população negra por imposição desse processo de exploração.

Essas contribuições das colaboradoras nos chama atenção para revermos desde os nossos projetos políticos pedagógicos, como também nossos programas de ensino, o currículo e os processos metodológicos, que ainda estão voltados para a verticalidade e ou horizontalidade, nas escolas e universidades, mas que não apontam para o fato de que não é apenas um saber de apropriação da realidade, mas a formação na circularidade, considerando-se uma forma de saber que implica transformar as pessoas em sujeitos integrais.

Nesta concepção, a educação intercultural corrobora com nossa linha de pensamento de educação ancestral por um novo paradigma que renove as estruturas sociais, epistêmicas e existenciais nas diferentes formas de pensar, agir e viver (Walsh, 2009). No caso das vivências das mulheres negras docentes de candomblé, que denominamos de educação ancestral, pois perpassa um modo de ser e de agir junto aos setores sociais que sofrem opressões ou discriminações e partem de saberes que envolvem o coletivo a mobilizar, organizar educativamente na perspectiva libertadora e do bem viver (Freire, 2005).

Nesse sentido, a importância de rever dentro das matrizes e das estruturas estabelecidas do poder colonial, provoca pensar outras formas de poder compartilhado e provoca as diversas maneiras de superar o racismo e as demais formas de preconceitos, como adverte a docente, ao narrar sua vivência na sociedade fundamentada no racismo. Ela acrescenta que “é mais do que combater, nós precisamos buscar formas de superação, formas de eliminar porque é muito torturante, é muito malvado, é muito prejudicial à vida humana” (Professora, Yabá).

Vejamos nos exemplos das mulheres negras de axé, é torturante, pensar numa estrutura histórica-social fixa e padronizada, sem considerar que no processo pós-abolição são elas quem historicamente assumem a economia da casa, no trabalho na casa de branco, que estabelece as relações e, ao serem trazidas à força para o Brasil, elas preparam estratégias de sobrevivências e são as quais, com todos os desafios do racismo e violências outras, que constitui as diversas formas de sobrevivências, como por exemplo:

- ❖ Os terreiros;
- ❖ Os Quilombos;
- ❖ As Irmandades;
- ❖ O Movimento negras/os;
- ❖ Os Grupos e Organizações não governamentais-ONGs;
- ❖ As Redes de Mulheres Negras.

Possivelmente, para se articular e intervir na realidade, e em seus processos de transformação nestes diversos espaços, especificamente os citados e já estudados ao longo dos capítulos anteriores, observa-se o reencontrar-se em um outro mundo: as mulheres negras descobriram na religiosidade seu porto seguro, a ancestralidade é a força que devolve a vida e o ser gente, como explica Carneiro e Cury ao escreverem:

quando a sociedade capitalista, por meio das relações sociais de produção que estabelece, retifica o indivíduo, desumanizando suas relações; quando propõe uma visão individualizante do mundo, destruindo núcleos comunitários remanescentes de outros momentos históricos; quando fundamenta uma ciência que tem como tarefa a dessacralização da cultura, forjando seu reino na Terra, parece significativo que o candomblé se expanda vertiginosamente, levando-nos a crer que é uma forma de resistência [...] (2008, p. 97).

Assim, podemos observar que as mulheres de axé se ressignificam e continuam fazendo este processo de se recompor constantemente, no processo histórico, como alerta as escritoras e como discorre a professora Ida ao se referir a sua presença nas esferas públicas, a exemplo da universidade. Ela reafirmou que, “a minha presença é a de uma preta que incomoda, e como eu disse, eu não estou mais naquele arquétipo do Pai João, que aceita tudo de cabeça baixa, e ainda diz: sim, senhor” (Professora, Ida). Esta narrativa de autoafirmação oriunda de uma vivência no cotidiano dos ilês demonstra que as formações nos terreiros preparam para o enfrentamento às diversas formas de exclusões existentes, especialmente nas escolas e universidades, que não enxergam esse potencial trazido pela população negra para o contexto da instituição pública, como explica a Silva ao dizer que:

como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores (as) e pesquisadores (as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial (2007, p. 492).

As reflexões da professora, de certo modo, reafirmam a observação presente nas falas das colaboradoras em relação ao que diz respeito a essa projeção. A partir disso, evidencia-se a necessidade de implementar as epistemologias negras e de terreiros em instituições de ensino, embora tenhamos refletido anteriormente nos capítulos antecedentes, quando as narrativas das Iyás retomam, essas observações históricas de grande relevância para se localizar no tempo e na trajetória da educação brasileira.

Assim, é possível entender que, para além deste elo da convivência com os Orixás, cria-se uma nova forma de ver, estar e se compreender no mundo. De tal modo que a ancestralidade reorienta e constitui laços, como explica Machado ao escrever,

falo de um lugar que conheço e faz parte do mundo ao qual pertencço. Não por escolha, mas por uma lógica de pertença ancestral que me envolve numa condição de ser-sendo. Compreendo esta relação como expressão ontológica da minha condição humana essencial. O sentimento da pertença ancestral não autorizar a me separar de outros fenômenos que vivencio enquanto indivíduo e ser social (2017, p. 58).

As observações da autora fazem correlação com as falas da professora colaboradora, pois, entendem estas vivências educativas oriundas dos ancestrais como um retorno ou reconstituição da condição humana que ao longo da história foram negadas; no entanto, podemos perceber que na educação vivenciada no terreiro é possível reconstituir os devidos laços, como reiteram os depoimentos das demais colaboradoras desta pesquisa que afirmam: “Oxalá lhe deu o dom de resolver, volte para lá e resolva” (Docente, Oguiã). Vejamos que a professora nos faz entender que o Orixá proporciona um reencontro consigo, com sua autoconfiança e a impulsiona a tomar atitudes (Machado, 2017). Oxalá é a divindade criadora, juntamente com Nanã, e eles dão o dom, ou seja, compartilham seus poderes com as/os suas e seus. O poder é compartilhado e devolve o axé.

Os docentes prosseguem alegando nas falas que, “Significa um compromisso com Deus, com a natureza, através dos Orixás” (Docente, Omi Ceci). No entanto, para as

colaboradoras, as relações com as divindades significam também correlacionar-se com a natureza, ou melhor, é a representação do Orixá, de forma que os processos formativos permeiam essa semelhança, Orixá é natureza, desde os processos de preparação das Abians/Abiãs nos Boris⁵⁹, Ebo⁶⁰ ao momento de feitura e renovações, como descrevemos em capítulos anteriormente.

6.3.1.2 Influências nas Práticas Docentes

Nesta subseção, mergulharemos nos efeitos das vivências nos terreiros, influenciando as práticas docentes das colaboradoras. De modo que, a formação nos candomblés, como vimos no decorrer deste estudo está interligada com a ancestralidade, a natureza e a coletividade. Portanto, os fazeres educativos das docentes em sala de aula podem ser influenciados, tendo em vista ser uma formação que perpassa por todas as dimensões das vidas das colaboradoras, que se auto desafia, vejamos no relato da professora Oguiã ao dizer:

nessa luta que é todo dia na escola, nessa perseverança de continuar afrocentrada, de continuar fazendo os trabalhos a partir de África em meio a todas as confusões que tem, em meio a todos os problemas, em ver todas as tentativas de quebra desse processo de invalidez desse processo, na verdade, essa tranquilidade da vida que eu recebo de Oxalá ela me faz seguir (Professora,, Oguiã).

Conforme a fala da docente, não é fácil fazer a diferença em suas práticas, no cotidiano da instituição pública, porém, ela nos narra o seu empenho em validar o axé da ancestralidade, que a faz prosseguir na esperança do reconhecimento da importância de uma educação afrocentrada, tal como detalha Asante ao escrever que “afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos” (2014, p. 3).

Diante disso, percebemos o quanto a formação vivenciada no terreiro desconstrói os distanciamentos entre prática e teoria. Com isso, queremos dizer que os saberes herdados de nossos antepassados africanos/os e afro-brasileiros são regados e fortalecidos no chão do ilê, porém ele vai além do seu território, como descreve Oguiã: “então as crianças, elas têm muito desse meu aprendizado que vem do Ilê” (Professora).

Vejamos que há um aprendizado que não dá para manter em um só espaço, ou percebê-lo de forma fragmentada. As colocações das professoras nos devolvem vários

⁵⁹ Bori, cuidar do orí (cabeça), ritual sagrado de fortalecimento da cabeça, nos terreiros.

⁶⁰ Ebo: Oferenda, doar algo ao Orixá, para fortalecer o axé.

questionamentos a este respeito, especialmente em relação às nossas formações nas instituições públicas, que nos colocam tão distante de nós mesmas, e nos apresentam teorias eurocêntricas que influenciam as nossas vidas e não reconhecem nossas realidades. São anos nos bancos das escolas e universidades correndo o risco de esquecermos quem somos.

Sabemos que precisamos dar conta dos grandes clássicos europeus para sermos “intelectuais” adquirindo habilidades para sabermos dialogar com as tradições de conhecimentos produzidos e que isto dá destaque à qualidade do nosso currículo. Logo, acrescenta Carvalho ao dizer que, “o espaço institucional racista de base intensificou o modelo colonizado de conhecimento e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novos estímulos para a continuação da exclusão racial” (2020, p. 85).

As observações de Carvalho convergem para as narrativas das iyás, que com todos os desafios postos pela sociedade racista, sexista e patriarcal, as professoras negras a partir das epistemologias ancestrais, fazem o rumo de Oxum, buscando os saberes que rompem com os padrões coloniais.

Assim, trazemos para esse processo de análise a importância de podermos visualizar este empenho das docentes em suas vivências no terreiro e nas práticas em salas de aula, como podemos constatar nas imagens abaixo:

Imagens XXXII e XXXIII: Aprendizados de alicerces do Axé: Orixá Ossain



Imagem 1, à esquerda, extraída do Google. Imagem 2, à direita, de autoria da pesquisadora em observação na escola.

As referidas imagens demonstram como ocorre nas vivências nos terreiros, o manuseio das folhas para a preparação dos banhos, isto é um ensinamento que requer concentração e mentes focadas nas rezas cantadas, transmitindo o axé no toque das mãos e emanando bons fluídos para quem vai tomar os banhos.

A segunda imagem remete às crianças na sala de aula da colaboradora, desenvolvendo um trabalho sobre a importância das folhas; segundo o seu relato, esta era e é uma forma de repassar o que havia aprendido sobre as ervas. Relata a professora:

quando vou falar de povos originários lembrar das águas, das ervas. Por exemplo, quando as crianças estão muito agitadas você leva banho de alfazema para elas cheirar, respirar, no ambiente. Eles gostam e ficam calmas. E aí você professora vai agir de acordo com a situação, mas que aprendo lá no terreiro e levo para sala de aula (Professor Omi Ceci).

Vejamos que a professora absorve o aprendizado do seu cotidiano do ilê e se vê no compromisso de marcar a diferença no contexto educativo que até então encontra-se deslocado da realidade das/os estudantes. Dizemos isso diante do contexto em que a natureza, o meio ambiente como um todo, é desrespeitado, a terra se encontra como sendo vista como objeto de retirada inesgotável de recursos, o ser humano não se reconhece como parte integrante dessa natureza. Assim, percebemos que as colaboradoras, ao levar as ervas para a sala de aula fazem de suas práticas uma fissura, como salienta Walch ao explicar:

esta prática de fissuras não está limitada a la Universidad o a la escritura de textos. Para mí, la responsabilidad político-epistémica, a la cual me referí antes, se extiende a un involucramiento/compromiso con los procesos en curso y emergentes de lucha y cambio (2015, p. 4).

Fissura esta que rompe com os muros da colonialidade existente nas escolas e universidades, que ainda estão atreladas a um fazer técnico e descomprometido com o coletivo, como bem apresenta as colaboradoras e a autora Walch. Contudo, as professoras reproduzem no ambiente escolar o que encontram em suas bases formativas nos candomblés e fazem de suas práticas docentes uma continuidade do aprendizado nos terreiros, em relação às ervas, por exemplo. Acrescente-se que estas são práticas que despertam as/os estudantes para uma realidade outra e os motivam para que possam apreciar e se apreciarem como parte integrante da natureza. Assim a realidade dos ritos e aprendizagens, tal como são vivenciados nos terreiros, são visíveis nas falas das docentes negras quando dizem:

eu me pego muitas vezes falando com as crianças, coisas do tipo: Olhe, são as mais velhas, primeiramente, a quem a gente deve o respeito a elas. A gente questiona com respeito, entendeu? E isso tem levado muitos deles para o entendimento, por exemplo, de que todo mundo na escola é responsável por elas (Professora, Oguiã).

E acrescenta a Professora Ofá, “em perceber que, se nós não estivermos ocupando esses espaços como a sala de aula, ou em quaisquer outros espaços de aprendizagem, vai passar despercebido a existência do racismo”.

O desejo de uma educação fundamentada na realidade e comprometida com as mudanças sociais, especialmente com a eventualidade de desmistificar o racismo é um dos elementos alvos das práticas das iyás, tendo em vista que suas vivências nos candomblés as possibilitam alterar suas formas de dar aula e de agir no contexto educativo. Neste sentido, Walch complementa que,

la idea de las fisuras o grietas, aquí presentada, tiene su base en este significado vivido de lo decolonial. Las grietas se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia y la transgresión adquieren impulso; donde las alianzas se edifican y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye” (Walch, 2015, p. 8).

Neste caso, podemos pensar que o terreiro é este espaço que com suas práticas educativas vem a contribuir para que as docentes possam fazer estas rachaduras e propor algo diferente para as práticas educativas das instituições públicas, uma possível ranhura como bem descreve Walch, em suas análises. Embora que para as colaboradoras desta pesquisa ainda seja um desafio, como Ofá explica,

todos os dias temos que furar bolhas para ocupar nossos espaços, que são nossos por direito. Então aqui, aqui na academia, o racismo chega com muita tranquilidade, eu fico muito preocupada porque, assim, a branquitude é uma coisa muito perversa, ela construiu essa ideologia que se materializa de diferentes formas, e uma delas é que é o racismo (Professora, Ofá).

Ainda que as docentes negras busquem forças para desmascarar o racismo institucional, elas percebem o quanto é cansativo lutar contra ele nos espaços educativos, que estão permeados pelas diversas formas de exclusão, quer seja nas salas de aula ou nos momentos formativos, como discorre a professora ao acrescentar que “em todas as outras reuniões tem que ficar batendo na tecla, sabe, esse cansaço e essa discriminação por ser quem sou, pesa muito” (Professora, Oguiã).

No entanto, são essas mulheres que ao vivenciarem na pele as marcas do racismo, dos machismos e das desigualdades de direitos, aquelas que propõem a partir de suas vivências no terreiro outras formações, outras metodologias, como relata a professora,

fui juntando inicialmente os orientandos para fazerem estudos e trabalhos juntos. Um iria ajudar ao outro, ia conhecendo a história do outro, viam que não estavam

sozinhos/as e se fortalecem. E aqueles não-negros iam tomando consciência dos processos racistas e se tornavam, por exemplo, um aliado (Professora, Ida).

A colaboradora traz de sua vivência educativa no candomblé uma perspectiva de uma prática em sala de aula que junta, que reconhece a importância do coletivo e fortalece as/os estudantes com o intuito de despertar o seu potencial enquanto negras/os, porém, buscando na presença dos não-negras/os, possíveis companheiras/os de luta.

Favorecem o resgate das origens, o desmistificar o preconceito existente em relação às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no contexto escolar e na universidade. Conseqüentemente, as contribuições destas ações das professoras questionam as práticas docentes que ainda estão restritas a um modelo eurocêntrico que distancia os estudantes de suas raízes culturais e religiosas.

Decerto, a educação nas vivências dos terreiros é relevante neste reconhecimento da presença da ancestralidade que direciona e amplia o entendimento da educação, sem perder a sua essência filosófica, pois as entrelinhas ou as transversalidades existentes na educação pública ou nos currículos de ensino, ainda correspondem à superficialidade de um conteúdo por ora considerado como mais coerente e pertinente, a exemplo das relações étnico raciais, proposta inicialmente como temas transversais em sala de aula, que desafiou o sistema de ensino, até ao ponto em que, foi necessário ao movimento negro e demais organizações, proporem e contribuir na criação da Lei, como a 10639/2003, para que houvesse uma intervenção no ensino público.

No entanto, no candomblé tudo tem sentido e importância ligada às bases, que são as heranças dos antepassados, da ancestralidade, através das suas epistemologias nos impulsionam a reconhecer as mudanças necessárias, como acrescenta a professora ao relatar que, “Quando a gente adentra não na religião, mas na espiritualidade do caminho dos orixás, no caminho das entidades, isso modifica a vida das pessoas de uma maneira impressionante” (Docente, Ida).

Na reflexão da colaboradora, adentrar no terreiro traz mudanças na vida das mulheres negras de forma que as estimulam a um reencontro consigo mesmas no seu interior, ou seja, essa reconexão faz parte dos ensinamentos, pois, as mulheres negras se veem como sujeitas e são referências de todos os acontecimentos concernentes à espiritualidade do Candomblé e também possuem referências. Outrossim, subentende-se na convivência com a ancestralidade as mulheres se reencontram e neste sentido nos orientam a uma receptividade das práticas espirituais como Lorde demonstra ao escrever,

somos africanas e sabemos, pela narrativa do nosso sangue, da ternura com a qual nossas ancestrais se abraçavam. É essa conexão que buscamos. Temos as histórias das mulheres negras que curaram as batalhas umas das outras, araram a terra uma das outras e facilitaram as passagens uma das outras à vida e a morte. Sabemos das possibilidades de apoio e conexão pelas quais ansiamos e com as quais tantas vezes sonhamos (2020, p. 192).

Dessa forma, podemos compreender que no candomblé as divindades se fazem presentes e são forças que dão vida, transformam os comportamentos de seus adeptos e que assumem, no processo educativo do terreiro, as diversas manifestações, entre as quais, destacamos a natureza, como salienta a professora: “O orixá é uma manifestação da natureza é uma divindade, os nossos ancestrais brasileiros tiveram a existência, tiveram vida para a leitura dos povos de candomblés” (Docente, Ida).

O destaque desse depoimento da colaboradora tem sua importância, tendo em vista que nos convida a repensar o entendimento de leituras, numa dimensão para além das letras, sinais gráficos, e os registros escritos, de formas frias, definidas aprioristicamente ou delimitadas e sem prazer, algo decorrente de uma educação bancária segundo Freire (1996).

Assim, podemos pensar que as leituras feitas e consignadas na formação do povo de terreiro têm como fonte, as manifestações da natureza que são mais que representação dos Orixás, são suas presenças concretizadas no Aiyê, as leituras ocorrem oriundas de uma escrita móvel, diversa e direcionada pela sabedoria ancestral, registradas nos corpos, nas memórias e na natureza, de modo que se transformam em agentes adequados do ambiente, cuidando de si, de nós e do mundo com diferentes leituras.

Deste modo, ser de terreiro é criar possibilidades de fazer leituras outras que revelam diversos significados e sentidos para o pertencimento às religiões de matrizes africanas e afro brasileiras, mesmo com todos os desafios do desconhecimento histórico-social, as professoras assumem e declaram que, “Assumir ser do candomblé, da convicção de que o candomblé é uma religiosidade, é muito mais do que uma religião. O espírito de ser do candomblé é muito, é fundamental para a vida de quem abraça esta religião” (Docente Yabá).

A espiritualidade é fundamento para a vida das/os adeptas/os, em diversos aspectos de suas vidas. É algo que ultrapassa as paredes das casas de axé, propondo para as mulheres uma formação de modo integral, vejamos o que nos fez perceber nas falas das professoras as relevâncias no processo de aprendizagem, relatados até então:

Diagrama XVI – Corpos Sagrados

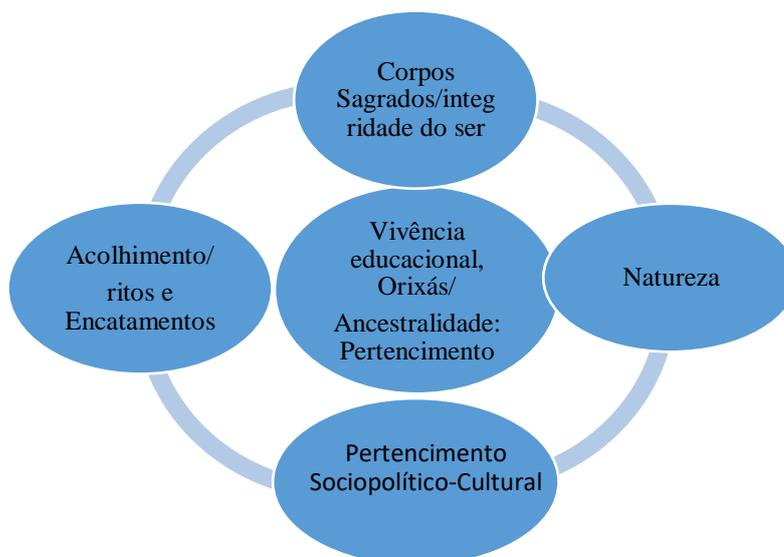


Diagrama: autoria da pesquisadora.

O propósito do diagrama é de atentar para a importância do pertencimento religioso que no processo educativo nos terreiros, nas relações com os Orixás, concebe o **Corpo Sagrado/Integridade do Ser**, a Natureza, os Ritos e Encantamentos. De certo que todas essas vivências impulsionam as Iyás a ter Pertencimento Sócio Político-cultural, como destaca a colaboradora ao relatar, “eu era a pessoa mais recolhida, mas, agora eu sou uma que se posiciona” (Ida). Essa força das palavras é sustentada em práticas que energizam e comprometem (Oliveira, 2020).

Observamos, neste contexto da vivência educacional, que o pertencimento religioso ocorre na conexão e valorização da dimensão humana, como é possível reconhecer no caso do Corpo Sagrado e Integridade do Ser, como bem descreve a professora Ofá:

Significa um espaço religioso que eu escolhi para cuidar do meu mundo, do meu corpo espiritual e também do meu corpo físico, porque, quando a gente cuida de nossa espiritualidade, a gente também cuida do corpo físico e, dentro do candomblé, temos a certeza de que o nosso corpo já é um espaço do sagrado, porque é onde o Orixá habita (Professora).

Aqui, ressalta-se a importância do corpo como morada do Orixá, ou melhor, como corpo divino e íntegro. O mundo espiritual está intrinsecamente interligado ao corpo que, no decorrer da história, foi visto como objetos de prazer, exploração e violência, tanto no processo educativo como em vivências sociais familiares e em outros setores. Porém, no chão dos terreiros, os corpos são divinizados, afinal o corpo em sua individualidade é escolhido

pelo Orixá para se revelar à comunidade e ao mundo, como relata a Iyá ao afirmar que: “eu fui escolhida pelo Orixá e ele me deu o direito de fazer a minha função” (Professora, Oguiã). Ser escolhida pelo Orixá é um momento muito importante na casa de axé, pois para além do corpo e da dimensão corpo humano é possível perceber que a pessoa faz parte integrante deste coletivo, como o corpo ancestral.

Assim, esse corpo sagrado, no terreiro ele é reverenciado já que traz a presença física da ancestralidade, que

O pensamento africano não separa, não hierarquiza. Corpo, mente, memória, tradição, sentidos, imaginário, símbolos, signos, espiritualidade e as vivências cotidianas, tudo faz parte de uma tradição na sua multidimensionalidade que não se presta a explicações reduzidas, as categorias que fragmentam sentidos (Machado, 2017, p. 56).

Nas reflexões de Machado (2017), o corpo é uma das bases de uma formação que descoloniza o corpo, o ser é apresentado como a inspiração da vida, um aprendizado que devolve ao corpo das mulheres negras a possibilidade de se autoafirmarem enquanto ser sagrado (Carneiro, 2008). E quando dialogamos ao corpo como coletividade, assim identificados na visualização do xirê, em movimentos cíclicos, onde todas/os são vistas/os e reverenciadas/os. É assim que os povos africanos percebem o corpo em processos de aprendizagens, como descreve Silva,

O africano considera seu corpo sempre globalmente. Cada gesto é vivido como simples elemento de uma expressão humana complexa que recorre ao mesmo tempo à palavra, à memória, à tradição, aos sentidos, às reações viscerais. Assim, o gesto é sempre de grande significação (2001, p. 132-133).

A autora ressalta uma visão de corpo tendo como base a vivência africana, que faz a correlação com o entendimento de corpo no candomblé, como ressalta a colaboradora, ao mesmo tempo, podemos compreender o sagrado revelado e humanizado interaliado a dança como fonte de cuidado, quando é preparado para se entregar e ser esse elo ancestral.

Esses cuidados se dão em um processo formativo que como destacamos anteriormente, se inicia a partir dos cuidados com o Orí (Cabeça), com as oferendas, recolhimentos entendidos com o afastamento de atividades, de festas, bebidas e outros afazeres que possam prejudicar a concentração e disponibilidade de escuta da ancestralidade, pois, a colaboradora diz que, “na lógica do orí, nessa coisa dessa cabeça que guarda a essência. Então, para isso, passa a questão do conhecimento, passa a questão da saúde mental, várias coisas” (Professora, Ida).

É um momento de aprender a cuidar do corpo que guarda a herança do sagrado, e neste cerne se resgata a subjetividade e estimula um conhecimento saudável, ou seja, um

saber atravessado pela memória corporal e que tem o poder da cura. Assim, para favorecer este momento de consagração e cuidados, os contatos com as pessoas são restritos apenas aos e às integrantes da casa.

Acrescenta-se ainda, neste período, os cuidados que levam as/os futuras/os filhas e filhos da casa a aprender a importância do segundo elemento do pertencimento religioso, que é a **Natureza**. Em suas vidas, em seu processo educativo e na existência da religiosidade do povo de axé, a natureza é preponderante. Desde os banhos de ervas que irão purificar o corpo, as rezas e cânticos, para saldar o Orí e todo o corpo, em cada etapa as/os adeptas/os, da formação nos ilês – como detalhamos nos capítulos anteriores – vão aprendendo em um processo de integralidade, desde a Abiã a Iyalorixá, quais são as suas práticas no terreiro. Vejamos que as ervas são rezadas desde o momento da colheita até o momento de fazer os banhos e comidas. E em relação aos cânticos Omi Ceci diz que: “a gente pensa que é cantiga. Não, não é! É uma lição que está dando o tempo todo na vida da gente. Está ali. E a gente não percebe”.

A ênfase da docente chama atenção para essa educação que está em movimento e, como acrescenta Silva ao escrever que, “o corpo só está vivo enquanto animado por ritmos biológicos, variados, enquanto explora o espaço e o tempo por gestos ritmados” (2001, p. 133).

Imagens XXXV e XXXVI: Xirês epistêmicos, corpos em movimentos outros.



Imagem: Registro de I Xirê Epistêmico PPGEduc/UFPE, e **Imagem 2:** Site Google.

Conforme as imagens e as reflexões de Silva, o corpo tem vida a partir do movimento no qual ganha e concede essa vivacidade através dos ritmos e cantos; seriam estes os elementos tão presentes nos terreiros e em seus ensinamentos como uma das portas de entrada

para a formação docente decolonial? Compreendo que o cantar, a reza, são respostas para quem busca no seu eu e na natureza as respostas necessárias para dar sentido a sua vida e como intervir no mundo.

Mediante o exposto, a educação nas vivências nos terreiros destoa dos procedimentos do ensino eurocêntricos/coloniais, por devolver para as mulheres negras o encontro consigo e o reconhecimento de seu corpo em sua integralidade, sem destoar e sem dividir a epistemologia do corpo nos terreiros que têm memórias de resistências e está regada em sentimento, prazeres, desejos e trajetórias, com relata a professora quando diz,

Eu fui levada para um terreiro de umbanda, e a minha formação dos 13 aos 20 anos foi dentro desse terreiro. Nesse período, eu posso com toda segurança lhe dizer que não tive gravidez precoce, que eu não entrei no mundo das drogas, que eu não desviei meu caminho; foi pela orientação da espiritualidade em especial de uma entidade, Baiana Açucena que era a liderança desse terreiro (Professora, Ida).

Vimos a partir das contribuições dos docentes nesta pesquisa que a Espiritualidade orienta esse processo de integridade vivenciada na educação nos terreiros, e isto é um elemento que transforma e se diferencia das formações recebidas nos espaços públicos, como por exemplo, as escolas e as universidades. Tendo em vista que os estudantes trazem para a sala de aula, seus valores, suas diferenças e realidades diversas, as mazelas da sociedade capitalista (gravidez precoce, drogas e prostituição) são situações que no sistema de dominação patriarcal prejudica as populações desfavorecidas, especialmente as mulheres negras e indígenas.

Nesse contexto, os impactos nas instituições de ensino público são diversos, desde os cortes nos financiamentos, na ausência de formação continuada e, sobretudo, no âmbito das relações educativas, que ainda apresenta dificuldades de acolher e prefere ignorar a presença destes, reafirma Moura ao escrever que:

A escola não leva em conta o saber diferenciado que o aluno pode trazer da vivência no seio de sua família, aprendidos com seus pais, e avós ou no seu meio social de origem. Assim, ela desconhece a origem étnica dos alunos e a formação cultural de sua clientela” (2001, p. 70).

Na verdade, as/os estudantes das escolas públicas ainda são meros clientes, como discorre a autora. É triste ter que concordar com suas reflexões, embora seja uma observação que ocorreu na virada do século vinte um, e ainda está tão presente nas instituições de ensino atuais. Possivelmente, o joio da colonialidade permaneça infiltrado nas práticas docentes no ensino público, negando e excluindo a existência de outras formações, outras práticas, outros

valores e outras epistemologias. Ainda nesse contexto, nos reportando à importância da natureza, como destacamos anteriormente, afirmamos que é a presença viva dos orixás que não existe, isto é, sem a natureza não existe orixá,

Sem folha não tem orixá
 Divindade do axé
 Filhos de Ilê Ifé
 Ossain mandou avisar
 Sob os olhos de Olorum
 Adiná folha sagrada
 Ta no Ayê, tá no Orum
 Ewé Ossain (Picolli, 2018).

O trecho da música citada acima retrata essa relação entre a natureza e a ancestralidade, presentes no dia a dia dos terreiros, nos ensinamentos das Iyás, que consideramos como fundamentais em todos os aspectos da vivência da comunidade. O canto acima reverência Ossain, o senhor das folhas, a quem pedimos agô para colher. A música detalha a consagração da folha. Esse contato com a natureza e o aprendizado das ervas contribui para desconstruir os conceitos, pré-conceitos no contexto educativo e, ao mesmo tempo, é o meio de contribuir com as práticas docentes em sala de aula como bem descreve a docente,

ao falar e ensinar alguma coisa relacionada às ciências naturais, trago a perspectiva de observar, por exemplo, as plantas, as partes da raiz, das folhas e tal, esses saberes. Aí levei as plantas, como arruda, pitanga, para que eles percebam que as plantas estão em nossas vidas e para que eles compreendam a importância e contribuições delas (Professora, Omi Ceci).

Assim, podemos perceber os ensinamentos e cuidados com o corpo influenciados na atuação da professora, no qual não separa o cuidado do corpo e o cuidado da alma, pois, ali é a morada da espiritualidade, que é cuidado pela comunidade e preparado para receber e ser um com o divino, como enfatiza Machado ao dizer: “nesse sentido, os rituais, presentes na comunidade, sintetizam momentos importantes de todos os tempos que constroem as pessoas e comunidades” (2017, p. 59).

Essa correlação com a ancestralidade, nas narrativas da docente, demonstra o aprendizado no terreiro como inspiração para suas práticas na escola pública, visando a um conhecimento que é um corpo coletivo que se reconhece como parte da natureza, que constantemente está ligado às energias do orixá.

Assim, nos reportamos ao processo de **Acolhimento/Ritos e Encantamentos** existentes nas vivências educativas nos terreiros. Este é um elemento básico nos terreiros como bem descreve a Iyá, quando relata:

Tudo me encantou porque a gente sabe – né? – que quando, mesmo para a gente que só vai à festa, são os cânticos, são as roupas e um abraço do Orixá, não tem bibliografia, não tem referencial teórico que se equivale a um abraço daqueles. Então, o candomblé foi entrando na minha vida e eu já era uma mulher adulta” (Professora Ida).

Em vista desta acolhida, que não ocorre só pelo amparo das integrantes presentes nos ilês, mas, segundo a colaboradora, existe um encantamento no chamado e aconchego ancestral, é como se uma energia que habita no interior das/dos visitantes ao ser abraçada pelo orixá, naquele momento regressasse e trouxesse de volta de algum lugar longínquo, a energia de uma existência tão desconhecida pelas/os visitantes.

No entanto, esse axé entrando em minha vida, expresso nas falas da iyá, nos convida a indagamo-nos: diante do processo educativo, quantas vezes nos sentimos acolhidas/os como pessoas em nossas instituições de ensino, nas propostas pedagógicas, nas ementas de cursos e nos quadros de profissionais, e no modo como abraçam esses seres diversos e diferentes?

A indagação é algo que surge, não reportando apenas à acolhida, os toques físicos, mas, pelo abraçar as pessoas como elas são, com seus sonhos, medos, histórias e realidades diversas. Sem imposição ou enquadramento em perfil algum que não lhe acolhe, como bem descreve a professora ao se referir ao ensinamento acadêmico, ela explica que, “a gente nunca está em linha, né? Então, tipo, me colocar numa linha já faz com que eu não seja eu. E eu estou trabalhando muito isso em relação a ser eu em todos os ambientes” (Professora Oguiã).

A relevância desta narrativa é importante para que possamos identificar a importância da dimensão humana, superando os possíveis enquadramentos, propostos em nossas formações e nas propostas pedagógicas. Assim, outro detalhe importante é o reconhecimento do pertencimento ancestral, quando a iyá se reporta às encruzilhadas como ponto de referência territorial, bem como os becos e vielas. Isto porque nas encruzilhadas habita Exu, que no processo de aprendizagem das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, é o guardião dos saberes ancestrais, o senhor das demandas, que segundo Rufino,

Exu encarnado nas práticas da afro-diáspora mantém vigorosamente o seu poder inventivo e multifacetado. A sua vitalidade nos indica que a redenção colonial, em certa perspectiva fracassou, e que as travessias dos tumbeiros codificaram o oceano enquanto encruzilhada (2019, p. 49).

Conforme a narrativa da colaboradora, o seu entendimento nos diz que ela não cabe nesta proposta unilateral imposta pelo padrão colonial e a mesma visibiliza essa vitalidade de Exu, como bem descreve Rufino, fazendo essa correlação, que nos proporciona uma aproximação no entendimento das práticas educativas no terreiro juntamente com a temática do acolhimento, que ainda neste contexto reitera a Professora Yabá:

Quando eu voltei para o candomblé já tinha uma formação acadêmica já consolidada. Eu tinha uma formação profissional já consolidada e quando entrei no terreiro foi que vi que nem estava tão consolidada como eu pensava. Então, foi assim: um novo aprendizado acadêmico, um novo aprendizado profissional, um novo aprendizado quanto pessoal.

Em outras palavras a professora, mesmo com toda formação recebida, percebeu que é no terreiro que se dá a tomada de consciência e a redescoberta, que não havia nada consolidado, e que estava diante de um outro processo formativo, em que suas epistemologias tinham como base a subjetividade e o reconhecimento da legitimidade dos diferentes saberes, culturas e que é imprescindível reconhecer a dimensão do ser gente (Freire,1996).

Deste modo, observa-se que as vivências no chão do terreiro influenciam as práticas das docentes, tendo em vista o movimento pela sua subjetividade e que devolve às mulheres negras de axé a cidadania, como descreve a colaboradora ao relatar esta condição “aprendi a ser outra pessoa, aprendi a ser mais tolerante, aprendi a ser mais compreensiva, aprendi a ser menos exigente” (Professora, Yabá). (Volta à tona a integralidade do ser e o senso ético presente nas inter-relações!).

É possível perceber na fala das Iyás o quanto o racismo é excludente, sufocante e que essa realidade racista as desafiam constantemente por serem mulheres negras dos terreiros. Por compreenderem as possíveis mudanças, podem ocorrer, a partir dessas rupturas de quem recebe uma formação educativa outra, que devolve as forças, ou melhor, o axé ancestral, as tornando guardiãs da história, da cultura e da religiosidade de um povo. No entanto, as docentes percebem a necessidade desse rompimento com as fronteiras da colonialidade e criam outras possibilidades como verbalizam as colaboradoras, ao ressaltar uma prática de superação do racismo, numa perspectiva coletiva,

[...] porque várias pessoas estão trabalhando, estão construindo essa coletividade, então isso me ajuda a pensar na luta antirracista, desde o momento em que eu estou com meus irmãos e minhas irmãs lutando para a manutenção desta tradição religiosa, filosófica e social, e na qual tenho como me espelhar para a luta antirracista (Professora Ofá).

A docente se reporta ao *ubuntu* – isto é, *eu sou porque nós somos*, baseadas na filosofia africana, que recusa a lógica individualista que subverte a ordem colonial. Numa perspectiva *ubuntuística*, a expansão do autoconhecimento se dá a partir do coletivo e do bem comum. Corroboramos ainda com o que diz Nascimento e Botelho (2010): a filosofia *ubuntu* permite compreender através da história da filosofia outras realidades. Acrescentamos, ainda neste contexto, vejamos o relato da iyá,

essa relação cultural que eu queria trazer para minha sala de aula e essa discussão da questão do terreiro, da mulher negra, do conhecimento afro-brasileiro para a sala de aula, e eu via que tinha uma contribuição na qual discutia a inclusão e intolerância” (Docente Yabá).

Contudo, estas relações com as forças sagradas, suscitam a luta por direitos e dignidade, como podemos perceber no terceiro elemento **Pertencimento Sociopolítico-Cultural**, a colaboradora relata que, “ser do candomblé significa resistência da cultura de meu povo negro, do meu povo africano. Dizer que ser do candomblé é resistir, é dizer que a gente não sucumbiu a todas as mazelas que esse mundo racista fez para tentar nos apagar e nos silenciar. Ser do Candomblé é também ser resistência” (Professora Ofá).

Imagem XXXVI: Rum da resistência



Imagem: A autoria da pesquisadora.

Vejamos que mulheres aprendem na vivência nos terreiros a reivindicar os direitos de vivenciar sua fé, e se unem para sensibilizar a sociedade intolerante e racista. Em coletivo, as

mulheres negras (re)constroem nas suas identidades e resistências, desde uma perspectiva da memória, essas mulheres, enquanto agentes de conhecimentos, com o compromisso com o legado daquelas que as antecederam e demarcam o presente no qual o pertencimento sócio político configura uma nova história. Nesse sentido, compartilho a imagem por retratar o engajamento e também a força da ancestralidade que estimula e prepara estas mulheres para se apropriarem do direito de vivência de sua fé. Nascimento (2017), profere não apenas a problemática do racismo, mas as características da resistência, às formas de violências raciais, sexistas fundamentadas na colonialidade que se insufla nas religiões de matrizes afro-brasileiras.

Neste contexto, a palavra resistência é forte nas falas das professoras ao se referirem ao pertencimento sociopolítico e cultural. Ser do terreiro requer engajamento e compromisso com os demais setores da construção social; deste modo, podemos pensar que a educação no ilê também é fundamentada na resistência de um povo que busca os seus direitos e que contam com os ensinamentos da ancestralidade para ter sua cidadania, como acrescenta Carneiro; Cury ao dizer que:

Assim, na organização social do candomblé, procura-se reviver a estrutura social e hierárquica de reinos africanos (especialmente os de Oyó) que a escravidão destruiu, porém na diáspora essa forma de organização visava reorganizar a família negra, perpetuar a memória cultural africana e garantir a sobrevivência étnica. A transmutação nos deuses africanos foi uma das formas de sustentação dessas mulheres para o confronto com uma sociedade hostil. Hoje, no entanto, observa-se a crescente afluência de novos adeptos a esses cultos oriundos de outros segmentos sociais e raciais (2008 p. 122).

Nos estudos das autoras há uma correlação com as falas das iyás que reconhecem esta necessidade de resistir, tentar manter-se como guardiãs deste legado de seus antepassados, de reorganizar seu povo na garantia de manter os ensinamentos herdados de seus antepassados. Vejamos o que relata Yabá: “ser do candomblé, significa ser uma pessoa, gente humana com amorosidade, com belezura, tendo uma postura sempre comprometida com ações democráticas, dialógicas, solidárias”.

Deste modo, a narrativa de Yabá destaca que o pertencimento ao terreiro devolve para ela um compromisso político humanizado, o ser comprometido com o exercício da democracia em processos dialógicos, ou seja, as vivências no terreiro influenciam suas práticas, pois, devolvem para as iyás a importância do diálogo e da solidariedade, como bem relata Oliveira,

a visão do mundo do povo-de-santo é integrativa e não excludente; é humanista e não tecnicista; é polivalente e não totalitária; constitui uma unidade dos elementos, e não uma fragmentação dos mesmos. Como as pessoas advindas de culturas não africanas não encontram em suas culturas de origem os valores capazes de lhe proporcionar uma vivência digna e justa, elas encontram nas religiões de matrizes africanas um outro sistema de valores e princípios que não estão aprisionados pelo racionalismo, pelo cientificismo ocidental, pelo individualismo liberal (2020, p. 113).

Conforme a reflexão de Eduardo Oliveira, as mulheres de terreiro, com base nas práticas educativas vivenciadas nos ilês, no qual se fundamenta a ancestralidade, a coletividade e natureza, e elas não se desvinculam destes valores, os quais proporcionam o desvincular com o clientelismo ocidental. Assim, no decorrer deste estudo é possível perceber que são essas mulheres no exercício da docência, no ensino público, que vão constituindo a possibilidade de superação do racismo, como relata a Iyá:

Porque existe o racismo institucional. Mas, sempre em nosso processo cotidiano de trabalho na universidade, aí estou falando da universidade, não só do meu departamento, mas também dos demais, a gente está sempre alerta para ir acabando com o racismo recreativo. Precisamos ser o tempo todo atentos, professora também, nesses espaços além da sala de aula. Outro dado é que estamos o tempo todinho lutando pelo direito dos alunos negros e negras, porque eles são invisibilizados o tempo todo (Professora, Ofá).

Eventualmente, a professora narra os desafios vivenciados em seu cotidiano no ensino público, em um espaço que embora seja de elaboração de novas epistemologias, ainda se encontra atrelado e fortalecendo o joio da colonialidade. A docente expressa o quanto é desgastante esse processo de descompromisso por parte dos órgãos responsáveis para a efetivação de políticas para com a população negra, especificamente com as/os estudantes negros que não são percebidas/os no interior do ensino público.

De certo modo, o que está no cerne dessas questões levantadas e mostradas ao longo desta tese são os valores democráticos; no entanto, isto se distingue do que vem sendo desenvolvido em um mundo dominado por hierarquia global e que se encontra atrelada ao poder das sequelas da colonialidade, enfraquecendo a democracia em todos os âmbitos. Para Bell Hooks, a educação e a democracia andam juntas, isto ela diz para reforçar que “precisamos que educadores transformem as escolas em espaços onde as condições à consciência democrática possam se estabelecer e florescer” (Hooks, 2020, p. 43).

Parafraseando Freire, a educação como prática da liberdade deve ser considerada para além dos muros das instituições de ensino. Isto porque consideramos as aprendizagens como permeadas e valorizadas nos diferentes espaços e formas de atuação. Ainda, se pode perceber

o pertencimento aos terreiros como fator formativo das mulheres negras e as devolvem para as mesmas o potencial de conceber as suas práticas de sala de aula como possíveis espaços de transformações sociopolíticas e culturais, como descreve Oliveira, “a mulher negra, assim, encontra no candomblé não apenas plenas possibilidades de realizar-se religiosamente, como também política e socialmente” (2020, p. 111).

Assim, subentende-se que as epistemologias vivenciadas no chão do terreiro são interseccionais, pois as demandas destas mulheres perpassam por diversos desafios quando nos reportamos às políticas sociais. Igualmente destaca a docente ao trazer suas indagações,

como você pode ter uma sociedade emancipada, se você tem uma sociedade racista? Como você pode ter uma sociedade humana, se essa sociedade é preconceituosamente racista? E aí, além do racismo, vem o machismo, vem a homofobia, vem a intolerância religiosa, vem a questão do sectária a mulher” (Professora Yabá).

Nas questões trazidas pela docente é possível visibilizar como o racismo está estruturalmente nas diversas áreas social, política, econômica esse fenômeno perverso enraíza toda sociedade em diversas maneiras. Bem como, agindo na vida do povo negro, especialmente na vida da mulher negra. Deste modo, ambas são críticas em suas reflexões, ao perceber que as mulheres negras de terreiro encontram forças na sua ancestralidade e não se curvam diante dos descasos das políticas públicas. Isto fica evidenciado na explicação da Iyá ao dizer que, “nós é que precisamos estar criando as políticas públicas dentro da universidade” (Professora, Ofá).

A colaboradora expressa a importância da participação da sociedade na construção das políticas públicas que afetem, ou melhor, atendam às necessidades nesse caso da população negra. Esta participação social tem demonstrado no arranjo constitucional das políticas sociais brasileiras a mudança na cultura política do país, introduzindo novos valores democráticos. E dessa forma, buscam dar sua contribuição visando as/os seus, contribuindo no processo de ensino antirracista nas instituições públicas, como tentaremos identificar nos próximos itens.

6. 4 OXUM ILÊ OPÓS: Protagonismos das Iyás na educação antirracista

*“Não mais só,
Recolheu o só
Da outra, da outra, da outra...
Fazendo solidificar uma rede
De infinitas jovens linhas
Cosidas por mãos ancestrais*

*E rejubilou-se como tempo
Guardado no templo
De seu eternizado corpo”.*

(EVARISTO, 2008)

Exaltar o protagonismo a partir do poema de Conceição Evaristo é positivar as suas contribuições, enquanto ação coletiva das mulheres negras, que historicamente se uniram em duas maneiras diferentes, mas relacionais: dores e potências, formando um grande movimento.

Mediante o exposto, o protagonismo das mulheres negras de candomblés é a fonte inspiradora de nosso estudo, compreendendo essas como o axé de Oxum Ilê Opôs, que traduzindo para nossa língua portuguesa: são os pilares que amparam a casa, é o orixá feminino que representa o esteio do terreiro. É importante destacar que desde o início desta tese nos deparamos com os protagonismos das mulheres negras, pois, são coautoras desta pesquisa.

Embora reconheçamos que nas produções científicas as epistemologias negras sejam invisibilizadas e sem os devidos reconhecimentos, quer seja o histórico-social, bem como o cultural e o religioso, nossa tese chamou a atenção para essa possibilidade outra de fazer e compreender a educação. Este item propõe reconectar o corpo docente, discente, pesquisadoras/es, os projetos políticos educacionais, nesta rede descrita por Evaristo, ao ponto de perceber as contribuições das Iyás na educação.

As Mulheres negras foram criando possibilidades de atuar de forma interseccional em toda trajetória deste país, desde o processo de escravização, no uso da sabedoria, da articulação e organização do seu povo, os quilombos, por exemplo; mas também no processo econômico como quituteiras ensinaram o que hoje o quilombamento desenvolve enquanto criatividade e forma de trabalho. Ao se unirem em feiras solidárias nos bairros e nas comunidades, os conhecimentos, culturas e artesanatos são produzidos e distribuídos de forma coletiva; o que se torna as bases de preservação da religião das quais são elas as herdeiras da ancestralidade, desde as irmandades, até os terreiros.

Imagem XXXVII: Ilê Asé Alagbede Orún, liderança de Iyalorixá



Imagem: Autoria da Colaboradora.

Como podemos observar na imagem acima do Ilê Asé Alagbede Orún, esta é uma das casas lideradas por uma mulher negra que ocupa o cargo de Iyalorixá e é uma das colaboradoras desta pesquisa. Esta casa é um espaço apontado e direcionado pelos Orixás, este espaço foi conquistado com empenho e dedicação da Iyalorixá, mulher negra docente e suas/es filhas/os, que nas suas atuações materializaram uma resistência anticolonial e por meio da religiosidade, a pertença transformada em protagonista do ato político na afirmação da negritude.

Deste modo, ao nos reportarmos ao protagonismo das mulheres negras Iyás de terreiro e docentes, ainda percorremos por vários desafios, entre eles: a ausência de diagnósticos e registros oficiais que constem a presença e atuação destas mulheres negras nas instituições que delegam políticas públicas; um exemplo disto, são as ausências de dados que apresentem o diagnóstico com o número de terreiros liderados por mulheres negras, constituindo isto um dos motivos para que este trabalho se torne um importante instrumento que venha a contribuir nesta perspectiva de evidenciar o protagonismo dessas mulheres.

Ciente de que as afirmações até agora feitas nos fazem correr o risco de nos auto-desafiarmos enquanto estudante e pesquisadora em um contexto político-social permeado de racismo estrutural, servindo como eixo de fortalecimento das amarras da colonialidade, e que impõe os caminhos teóricos e metodológicos de modo uniforme, padronizado e competitivo, que desconhecem as presenças efetivas das mulheres negras, como agentes de transformações.

Deste modo, tendo em vista que, ao longo de nossas histórias, as mulheres negras foram colocadas à margem e suas presenças foram consideradas insignificantes, ou melhor

ignoradas, pois, do ponto de vista do opressor-colonial, os povos negros não tinham valores, mesmo sendo esses povos os construtores deste país. Como afirma Gomes: “Nesse contexto, saberes considerados hegemônicos são questionados e novos saberes são produzidos” (2011 p. 45).

Vejam que a atuação e as contribuições destas mulheres sem que nos reportamos a um resgate histórico para reafirmação de sua existência e intervenções, a impressão que causa é o que já foi expresso pelas colaboradoras e, mostrado anteriormente, quando sentem o cansaço no processo de constantemente se afirmar e demarcar espaços.

No entanto, em todo o percurso desta escrita, as mulheres negras de terreiro docentes são as coautoras, são as colaboradoras e suas práticas docentes antirracistas nas instituições públicas, fundamentam este trabalho reconhecendo que são escolhidas pela ancestralidade para este feito. Sobretudo, no processo de análise, pois são as suas narrativas das vivências educativas no cotidiano dos terreiros de candomblés, orientadas pelas/os mais velhas/os, as intervenções deste aprendizado em suas práticas docentes nas escolas e universidade, que já enunciam que ocupam um lugar de protagonismo em torno da construção de conhecimentos e seus relatos são fontes de aprofundamento desta pesquisa.

Portanto, para além deste item, e no decorrer de todo o estudo, identificamos esse protagonismo, especialmente no empenho em prol de uma educação antirracista, que reconheça as subjetividades, a interculturalidade existente nas escolas e universidades, e que não se prendam a um único padrão de ensino.

De acordo com as reflexões aqui levantadas continuamos ressaltando o protagonismo das docentes em suas práticas na sala de aula, talvez que com maior ênfase nesta subseção, porém, sem ter a pretensão de restringir apenas a este processo de análise e sistematização toda a riqueza do processo, pois, elas vêm rompendo as fronteiras da colonialidade no cerne da educação, como:

- ❖ Nas práticas de sala, que reconhece os corpos em movimentos de integridade em suas diversidades;
- ❖ Propondo uma formação para a vida;
- ❖ Na perspectiva de fazer do ensino público uma aldeia, um grande xirê epistêmico da descolonialidade.

Assim, as docentes negras reverberam a importância de observar que o protagonismo enquanto conceito materializado a partir das vivências dessas mulheres negras docentes candomblecistas é o protagonismo que não se auto-representa, que tem como atuação várias/os autoras/es principais, sujeitas, agentes e ou promotoras de ações coletivas. Por isso,

esse protagonismo é considerado pelas mulheres negras ao longo dos relatos, de forma interseccional, como narra a Professora ao dizer que, “foi o que me levou a pensar hoje em interseccionalidades, porque hoje, pensar numa mulher negra sem agregar: raça, gênero, a sua moradia, a sua sexualidade, e a sua escolaridade, reduz muito para entender o contexto sócio e cultural” (Professora Ida).

A colaboradora reforça a noção de interseccionalidade por Akotirene (2018), Collins (2020); Carneiro (2011) cujas experiências são oferecidas pelas camadas sociais, no caso das mulheres negras, não se separam das opressões, porém, elas são intersectadas, e as diferenças são fundamentais para promover políticas públicas, em especial, para a educação, pois é notório na educação dos terreiros que só é possível elaborar políticas educacionais com aproximação, ou melhor, com as pessoas inseridas na luta antirracista e outras formas libertadoras. Desse modo, evidenciamos algumas bases relevantes deste protagonismo que são:

Diagrama XVII: As fontes que as fortalecem



Diagrama: autoria da pesquisadora

Como pode ser observado no diagrama acima, estamos tratando dos elementos, e tomados como elos que fundamentam os compromissos das docentes em seu fazer protagonista, enquanto valores que fortalecem o processo. Assim, destacamos os seguintes aspectos, como **Ancestralidade/Espiritualidade**, sendo esta aquilo que move o Ser e que está subjacente nas narrativas singulares e na diversidade epistêmica das mulheres negras do candomblé, que ao serem escolhidas passam a exercer poder **Coletivo/Integralidade do ser** numa conexão com a **Humanidade/Natureza**.

A ancestralidade/Espiritualidade por ser a base principal no fundamento do candomblé, e que sobressai em todas as narrativas das docentes, trata-se de relacionar e ampliar a compreensão sobre o povo de santo e a dinâmica civilizatória africana, ao mostrar a participação da mulher como as transmissoras deste conhecimento sagrado, como a afirmação de Bispo deixa evidente ao dizer que:

seja no campo pessoal ou no âmbito coletivo, enquanto Mãe de Santo, as Mulheres de Axé transmitem ao seus filhos e filhas todo amor e aconselhamento próprio de sua construção materno-religiosa; bem como, ao mesmo tempo, exercem a autoridade de sujeito político detentor de um saber/fazer/poder específico em torno do qual articulam e agregam uma gama de pessoas que buscam não apenas as bênçãos e proteções do Sagrado mais a força e o entusiasmo que emanam de uma religião cuja história e tradição emanam autonomia, resistência e coragem de mulheres e homens que professam esta fé e lutam no dia a dia pelo reconhecimento e respeito necessários (2013, p. 37).

As reflexões da Cordelista Professora e Pesquisadora ressaltam o quanto o valor da ancestralidade devolve às diversas dimensões e atuações das mulheres e dão visibilidade à sua participação na construção histórica e social, numa perspectiva inclusiva. Assim o protagonismo inicia-se pela ancestralidade ao escolherem as mulheres negras como Iyás, (mães) e confiar a responsabilidade de gerar outras formas de vidas sem perder de vista essa relação com a divindade que as incentivam a lutar por e nos espaços como relata a colaboradora ao dizer que, “Eu hoje sou uma mulher bastante fortalecida, vou para os embates, vou para as disputas. E isso incomoda uma classe média, média porque hoje professora universitária é classe média, quem quiser que ache o contrário. Mas essa classe média estava acostumada a lidar com pessoas negras no lugar dos serviçais, estar no mesmo pé de igualdade, incomoda” (Professora, Ida).

A fala da professora ressalta o seu protagonismo, a partir do momento em que reconhece que a ancestralidade que rege o seu Orí vai para a conquista de seu espaço, sem receio, que sua força interior e os ensinamentos do axé, a transformam em uma mulher guerreira, como bem ensina Ogum, Orixá que prepara as ferramentas e vai para a guerra, como em seus movimentos é possível de observar, bem como nos cantos e rezas. Logo, podemos observar na atuação das Iyas, que essa convivência com os orixás, que as fazem ser chamadas para serem filhas e filhos, gera um aprendizado herdado do regente de seu Orí. Assim, podemos observar o que dizem as demais colaboradoras em relação a esta força ancestral que as tornam protagonistas no contexto educativo quando expressam que:

- Houve um entrelace da minha vida acadêmica pela razão que eu já nasci dentro do espaço do terreiro (Professora, Yabá);
- A gente pensa em ir muito longe, aí nos conteúdos de história, por exemplo, tem que pensar que os ancestrais deles são aqueles que estão pertinho, os mais velhos, então, eu faço com que eles percebam que aquela vizinha que está em casa tem que ser respeitada (Professora, Omi Ceci);
- Eles colocam a gente no colo com tanto carinho, com tanta sabedoria, que a gente tem que aprender com eles a ser assim. Orixá, no caso, essa troca de ensinamentos, nós levamos para ver no nosso grupo (Professora, Yabá);
- Eu tento tornar aquela turma harmônica e sempre ter a partilha visualizando aquela coisa do xirê, onde todo mundo se auxilia. Isso é uma coisa que eu visualizo. Uma outra coisa é que, quando estou entrando em sala de aula, é engraçado. Sempre peço a Deus e ao Orixá que bote as palavras certas em minha boca, especialmente a Odé, que é meu Orixá patrono e isso funciona, porque, às vezes, me empolgo (Professora, Ofá).

As docentes negras trazem ao contexto educativo uma vivência comprometida e os valores desta epistemologia herdadas das/os antepassadas/os formam as fontes que contornaram as pedras solidificadas da colonialidade do saber, ser, fazer e da natureza (Torres; Walsh, 2008). E refizeram outros percursos sem perder de vista suas origens, mas, sendo guiadas pelos movimentos do axé das divindades, como acrescenta Oliveira ao escrever que, “a pessoa é o resultado das forças divinas como naturais. Sua essência está indissociavelmente ligada às divindades como aos elementos da natureza. Ela é a síntese de todos os seres que compõem o universo” (2020, p. 67).

Esses conhecimentos, a saber, o cósmico africano, o afro-brasileiro e o afro-indígena, existentes nas vivências das docentes negras, nesta inter-relação, sendo protagonizados nas práticas docentes nas instituições de ensino, ainda são desconhecidos nos currículos e nos planos de ensino das escolas e universidades. Uma demonstração disso é a escassa existência de dados que registrem essas presenças e práticas educativas desenvolvidas pelas docentes negras de terreiros, como podemos constatar nos levantamentos de dados e produções teóricas realizados durante nossas análises e demonstrado em capítulos anteriores.

Ainda neste contexto, observamos que no caso das vivências das Iyás todo processo educativo está interligado em uma epistemologia da ancestralidade, que fortalece o protagonismo das docentes e suas práticas antirracistas estão fundamentadas neste elo, como as mesmas corroboram quando dizem:

Eu tenho certeza disso. Depois que eu entrei no terreiro, que eu comecei a elaborar algumas coisas, minha prática mudou. Inclusive, por exemplo, eu tenho uma concepção de que as pessoas que eu oriento na ação aconteceu porque os nossos Oris se escolheram para isso” (Professora, Ida).

Por outro lado, acrescenta a Professora Ofá que “o candomblé me ensina a ter respeito pelo outro, e esse respeito aí me leva a ouvir meu alunado e a saber que todos e todas ali são como se fossem um grande xiré”. As narrativas acima nos apontam que as docentes de axé, encontram no terreiro uma metodologia outra, e isto nos leva a perceber mais um elemento que evidenciamos no decorrer deste estudo, qual seja: o de que os protagonistas destas mulheres, no deslocamento de suas epistemes-metodológicas a partir das vivências nos terreiros, ao detalhar os elementos que a compõem são prova de práticas antirracistas na educação e fonte de novas políticas públicas educacionais que evoquem a necessidade desse novo nos processos ainda em construção da educação:

Diagrama XVIII: Metodologia: Rum das Iyabás

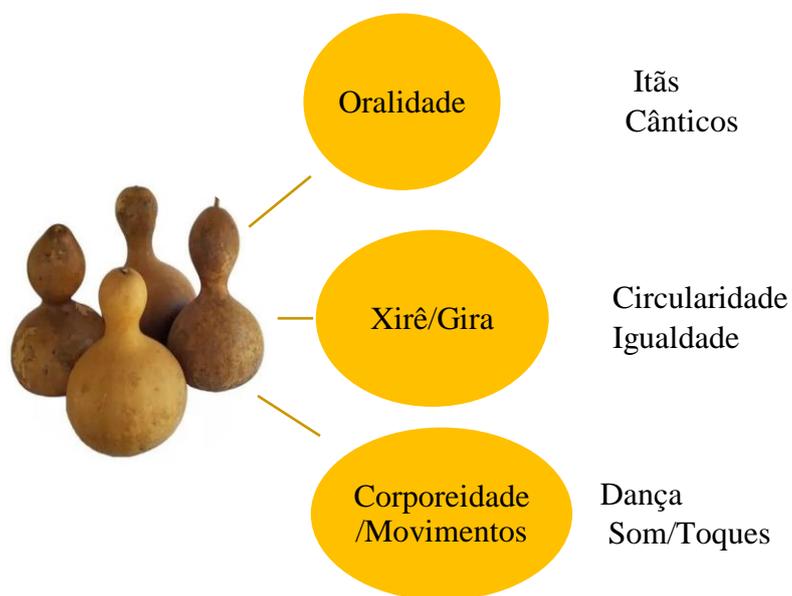


Figura: autoria da pesquisadora

A cabaça, para os povos de terreiros, tem fortes significados, tendo em vista que é um dos elementos de Nanã, a senhora dos lagos e pântanos, aquela que junto a Oxalá se responsabiliza pela criação da humanidade. Entendo esse momento de estudo como a possibilidade de recriar e dar vida aos processos metodológicos existentes nos sistemas de ensino, ainda saturados e enredados nas amarras do padrão eurocêntrico.

A imagem acima aparece neste contexto com o intuito de propor uma metodologia que, embora no interior da cabaça, assim como no ventre, possa estar germinando vidas. De tal modo que, partindo desta reflexão, nos desafiamos a apresentar essa proposta epistêmico-metodológica, com base no Rum da Iyabás, visualizando os terreiros como um ventre, representado na cabaça com sementes. Assim, destacamos nas narrativas das Iyás o elemento da **oralidade**, por ser a forma que devolve às gerações a possibilidade de se encontrarem na conexão com os antepassados e resgatarem as diversas maneiras de aprender e alcançar seus objetivos de vida, e dinamizando a manutenção de uma herança ancestral, como os **itãs** dos orixás que faz reviver na memória as histórias dos antepassados, como relata a docente: “Eu demorei muito para perceber que os Itãs são os ensinamentos e a gente é que não nos damos conta deles e achamos que são só historinhas” (Professora Omi Ceci).

Acrescenta a colaboradora Oguiã, “nossa ancestralidade vem da **oralidade**, entendeu? Vem da **oralidade**, mas, a leitura, o registro que foi feito dessas **oralidades**, nos dá caminhos para a gente poder se situar”. Deste modo, com base nos relatos podemos dizer que é uma maneira de mantermo-nos situadas nos fundamentos dos orixás. Neste sentido, os **cânticos** ou toadas, são saudações e rezas que chamam os Orixás para a terra.

O **Xirê** ou gira são elementos nos quais desmistificam a horizontalidade e a verticalidade usadas até hoje em nossos sistemas de ensino, especialmente nas pesquisas acadêmicas, eventualmente, elas não rejeitam, mas, percebem a necessidade de propor a **circularidade** do xirê, onde todas/os se veem e estão no contexto de **igualdade**, a professora narra que, “Eu já trabalhava em modos **circulares** com crianças, em duplas, em grupo, mas agora, tem todo o entendimento e como a energia flui. Quando eu vou estudar com as crianças e vou discutir alguns povos do continente africano, alguns povos em especial, como os Iorubás, ai entro falando de **Xangô**, da cidade de Oyó” (Docente Oguiã, grifos nossos).

Neste círculo, donde flui a energia diaspórica, enfatizamos a contribuição no protagonismo de retomada da história dos povos afro-brasileiros, apresentada e conduzida, em um processo metodológico, que devolve para os estudantes as trajetórias das populações originárias de nosso país, é também uma forma de favorecer o reconhecimento da importância do coletivo, como detalha a professora ao narrar que: “Fui juntando inicialmente os orientandos para fazerem estudos e trabalhos juntos. Um iria ajudando ao outro, ia conhecendo a história do outro, viam que não estavam sozinhos/as e se fortaleciam” (Ida).

Criar um espaço de acolhida na universidade é desafiador, mas, a professora autodesafia o que está posto e criar outras maneiras de fazer de sua sala de aula um espaço de reconhecimento da importância das/os outros estudantes, criando alternativas, como sugere a

colaboradora Ofá ao dizer que “sempre paro para abrir um texto e uso um provérbio africano, falo em Orixá, faço conexões falando o que é o terreiro e o que é a realidade” (Professora, Ofá). Em suma, a docente diferencia em sua prática de sala de aula, construindo e ou adaptando sua metodologia, fazendo esse paralelo entre Orixás, conexão e realidade, de forma que para as/os discentes elas/es são integradas em seu processo de aprendizagem, mas também uma ação vivenciada na formação do ilê.

Ao evidenciar a dimensão da integridade, ainda na perspectiva metodológica, nos deparamos com o **movimento** que dá vida ao **corpo**, entendendo este como um procedimento que devolve a vivacidade e a subjetividade de forma que as mulheres vivenciam, no corpo, os movimentos do xirê, onde tudo que foi preparado, neste momento, se tornará uma oferenda que fortalece as/os adeptos e visitantes. O corpo que **dança**, nos movimentos correspondente aos arquétipos dos orixás, nos ritmos dos atabaques que ecoam os **sons** correspondentes às toadas de cada entidade, que dançando recebe a força do Orixá, e estes vêm ao mundo e energizam a todas e todos. Ao ponto de mudar as maneiras de se comportar no mundo individual e coletivo, no tempo do orixá como explica a Professora, “tudo tem o seu momento como ocorre na dança dos **Orixás**, cada um com seu movimento, vão designando os momentos de cada coisa e acontecimentos de luta, recuo” (Docente Omi Ceci).

Deste modo, a metodologia existente no terreiro é fundamentada na vivência ancestral, embora tenhamos destacado apenas três aspectos que a constituem; com base nas análises das narrativas das Iyás, temos consciência que são elementos que nos deslocam e colocam em evidência o quanto podemos aprender enquanto pesquisadoras/es com as práticas educativas dos terreiros.

A metodologia existente nos terreiros estimula as/os pesquisadoras/es a estar inseridas/os na realidade, a manter a ética e o respeito. Deste modo, a referida metodologia propõe desprender-se dos métodos de pesquisa que os distanciam de seus objetos, ou criados para confundir as/os estudantes que, conseqüentemente, perdem o prazer de estudar, ao ponto de abandonar o curso.

No entanto, observamos que estamos diante de um processo metodológico, oriundo da vivência das populações subalternizadas pelo sistema colonial, porém, que busca ressignificar sua presença e atuação nas epistemologias-metodológicas existentes nos terreiros para interferir nas práticas docentes no ensino público. Pois o elo com a ancestralidade as impulsionam a propor um compromisso com essas possíveis mudanças.

Inclusive este vínculo ancestral do presente no xirê das práticas docentes da vida à comunidade escolar e favorece o reencontro com sua subjetividade, como relatam as iyás ao expressarem:

O que você faz no terreiro? Como é que eu aprendi isso? Não tem ninguém que chegue da rua sem tomar um banho, sem beber uma água, para depois interagir com os Orixás e a Iyalorixá, para depois interagir com os demais. Aí eu fiquei pensando, bom, se você não chega da rua já no movimento, lá na universidade é a mesma coisa, às vezes sai de uma disciplina anterior que não foi bacana, às vezes pegou um ônibus cheio, então, vamos fazer esse tempo do descansar da rua, vão beber água (Professora, Ida).

A prática da Iyá se destaca e demonstra seu protagonismo no respeito às necessidades das/os estudantes, com base em suas vivências no terreiro, onde se prepara para ir ao xirê; portanto, no xirê da aprendizagem em suas práticas em sala de aula é necessário sentir as/os discentes chegarem com seu corpo por inteiro naquele espaço.

Desse modo, as práticas têm fundamentos, como afirma a autora, “Para as mulheres negras, raramente novas formas de conhecer são constituídas sem a participação de outros indivíduos, e elas são normalmente desenvolvidas por meio do diálogo com outros membros de uma comunidade” (Collins, 2020, p. 153).

Nesse processo, as ações educativas vêm contribuir para um assimilar que perpassa por todo o ser, como acrescenta a docente ao dizer que, “eu tento tornar aquela turma harmônica, e sempre ter a partilha visualizando aquela coisa do xirê, onde todo mundo se auxilia. Isso é uma coisa que eu visualizo” (Professora Ofá). Ainda neste contexto, adverte Rufino descrevendo que “a educação como ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultados de quebrantos que nos foram postos” (Rufino, 2021, p. 31).

As reflexões ressaltam o quanto as escolas públicas poderiam aprender com as vivências educacionais dos terreiros e como poderiam avançar nas práticas antirracistas, desde a coletividade evidenciada em todos os contextos das vivências das mulheres negras nos terreiros, seja de classe social, cultural, moradia e gênero.

Portanto, são interligadas aos elos como a ancestralidade e a natureza, deste modo suas vivências epistêmicas nos ilês reverberam no ensino público, em uma prática de acolhida humanizada, como bem descreve as iyás ao relatarem os itens que favorecem seu protagonismo, quando se reportam aos Orixás/ancestralidades destacando que, “A gente está ali e ele nos atendem, eles nos acolhem, eles nos acalentam. Eles colocam a gente no colo com tanto carinho, com tanta sabedoria, que a gente tem que aprender com eles a ser assim” Professora, Yabá).

Nessa linha de pensamento, a importância da formação docente correlacionada pelos valores de acolher, ser afetivo, desejos e emoções e aceitação dos medos e ansiedades transformando em tranquilidade e coragem. Percebemos isto expresso nas palavras de Freire: “E tudo isso nos traz de novo a imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo a radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (1996, p. 52).

Ressaltamos que Freire expressa o termo Natureza trazendo sentidos de mediação do ser humano com o mundo e em nosso papel de atuar de forma intencional e de cuidar eticamente. Aproximamo-nos de Freire no livro pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa (1996) que apresenta nesta obra um manifesto de amor à docência e assume o compromisso com a realidade discente.

Na mesma direção, o depoimento da docente enfatiza a vivência no chão do terreiro que influencia o seu protagonismo no processo de acolhida e de repasse deste afeto em um processo humanizado. Acrescenta a Professora, “Significa um compromisso com Deus, com a natureza, através dos Orixás” (Omi Ceci). E ainda voltada para essa dimensão da **natureza** aprendida na educação do candomblé a outra docente acrescenta que:

Estamos neste ambiente de sala de aula, com cadeiras, ar condicionado? Por que é **natureza**. Esta representação ambiental é natureza. Tudo é **natureza**! Porque não estamos aqui sozinhas! Nós estamos aqui com a presença dos orixás. Estamos aqui com a presença dos pretos velhos. Nós estamos aqui com a presença dos indígenas, eles estão nos guiando, guiando tuas perguntas, guiando minhas respostas. Então esses conhecimentos dessas relações, elas estão sempre presentes, por elas estarem presentes é que vêm as ideias. (Professora Yabá, grifo nosso)

A relação com seu contexto de fé, na fala da professora, mobiliza-a a propor uma educação que retoma e devolve o protagonismo dos povos originários. Enfatiza ainda as relações com a divindade que é também a relação com a **natureza**. No entanto, a colaboradora reafirma que a natureza é a representação do orixá. Em virtude deste entendimento descolonial, a estudiosa Hooks descreve que, “Quando amamos a terra, somos capazes de nos amar mais plenamente. Eu acredito nisso. Minha ancestralidade me ensinou. Quando criança, eu amava brincar na terra” (2023, p. 2013).

Em outras palavras, Hooks e as demais autoras propõem a escola e a universidade pública a repensar suas práticas eurocêntricas, sem elo com a realidade. O protagonismo das mulheres negras rompe com essa prática e devolve aos estudantes a possibilidade de se sentirem parte e se encontrarem como agentes de transformação:

Então, eu não oriento meus alunos apenas para a prática intelectual, eu **oriento para a vida** e não sei fazer diferente. Por que qual é a minha missão com aquela pessoa? **Orientar**. A ação dela se dá na academia, mas se dá fora da academia também, então eu tenho e pego, por exemplo, nessa relação de **orientação**, como uma **missão espiritual**. A gente não se encontrou por um acaso, a minha forma de dar aula é **circular**, porque esse também é o princípio da **roda do Xirê** na qual cabem todos, tem hierarquia, mas estamos todos no mesmo patamar. Tem hierarquia sem **subalternizar**, porque **o círculo** faz isso. A Fila, o que é que ela faz? **Subalternizar**, porque, aquele que está lá atrás não é a mesma coisa daquele que está na frente, a roda não, a roda nós estamos numa hierarquia sem **subalternizar** as pessoas (Professora Ida, grifos nossos).

Na narrativa da docente colaboradora desta pesquisa percebe-se que a relação educativa para com educandas/os traz um horizonte emancipatório para a vida pessoal e coletiva, que mostra que para fazer o bem é preciso **ter postura e atitudes de coragem**, de amorosidade e de fé refazendo as relações sociais que estariam de acordo com uma pedagogia crítica baseada nos ensinamentos de Freire. Sobre isto a professora antirracista afirma, que, “Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender, de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. (Hooks, 2017, p. 58).

Bell Hooks enfatiza a educação como prática da liberdade e na “humanização e criação de uma comunidade de aprendizagem” (Idem). Para ela, a sala de aula era o espaço estimulador para as críticas e discussões. E foram suas experiências à luz da realidade das professoras negras que lhe inspiraram sua concepção de formação.

No contexto de **desvalorizar** a vida, da perda de referências de valores de humanização, as práticas antirracistas sugerem enfrentar o racismo, mas, sobretudo, a rejeição a qualquer forma de discriminação. Eis que as contribuições oferecidas pelas docentes assumem um compromisso político-social. Vejamos nos relatos em destaque os momentos em que se ressaltam seus protagonismos nas práticas docentes a partir dos aprendizados nos terreiros, descolonizando saberes, neste sentido, seus relatos convergem:

A gente traz temáticas para a sala de aula, a questão da **intolerância religiosa**, por exemplo, a questão de gênero, a **questão do racismo**, trazendo a literatura brasileira, literatura infantil. Eu já vivia trazendo muito para minha docência; essa **participação cultural** de afoxé, maracatu. Como sempre trabalhei com lazer, com **práticas lúdicas**, formação docente, sempre considerei importantes essas práticas para a sala de aula (Docente, Yabá, grifos nossos).

Essa prática de **orientação coletiva**, pelo grupo de estudos de pesquisas, eu bebo na formação do candomblé, porque quando a gente senta para dar uma orientação de aprimoramento é do abiã a Egbome, minha **prática pedagógica**, hoje, dialoga diretamente com a **aprendizagem do terreiro** (Docente Ida, grifos nossos).

Primeiro, o candomblé me ensina a ter **respeito** pelo outro, e esse **respeito** aí me leva a ouvir meu alunado e a saber que todos e todas ali são como se fossem um grande **xiré** (Docente Ofá, grifos nossos).

As narrativas das docentes aparentam e apontam para um indicativo de práticas fecundadas nos princípios do candomblé, que educar e aprender a sermos humanos na verdade fortalece a humanização da docência dessas mulheres no seu papel social e político. Como apresentamos em capítulos anteriores. Ainda nesta compreensão, visibilizamos seus protagonismos na educação antirracista, nas narrativas, e nas observações em visitas nas escolas, universidades e terreiros. As práticas docentes são conduzidas como uma missão espiritual, subentendemos que seja fruto de uma formação que reverbera em compromisso, para além do ilê.

Assim, a participação nas práticas educativas vividas nas instituições de ensino, oriundas das vivências nos terreiros, já estão nas escolas e universidade como uma metodologia de ensino antirracista, humanizada e decolonial; porém, desconhecidas pelo sistema educacional, que ainda se utiliza destas vivências como objeto de estudo em processos de reprodução dos resquícios da colonialidade. Assim, explica Bento ao afirmar:

é na organização da instituição, ao longo da história, que se constrói a estrutura racista. É na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude. Elementos das culturas negra e indígena, quando presentes no currículo, não são reconhecidos como tais ou estão estigmatizados (2022, p. 78).

Contudo, as mulheres de axé sentem que é necessário descolonizar os programas, os currículos, ou melhor, o ensino público em sua estrutura. Essas docentes se autodesafiam em propor um fazer pedagógico, desvinculado das epistemologias eurocêntricas, reconhecendo os potenciais das outras ciências, de outras epistemes, especialmente as oriundas dos povos originários. Neste caso, as ciências que não são experimentadas, são atravessadas nos corpos das mulheres de terreiros docentes nos quais estão fazendo a diferença nas instituições públicas.

Porém, por serem mulheres negras e de candomblé esses saberes ainda são rejeitados e, quando não, são tidos como objeto de estudos, como folclore e/ou usados nos momentos pontuais e até mesmo como temas transversais (Gomes, 2003). Vejamos que o protagonismo das docentes parte de um processo de diálogo na oralidade e escuta das/os mais velhos, das sabedorias de quem já vivenciou, sentiu e conviveu.

São práticas educativas do terreiro que remetem a um aprendizado deslocado do padrão eurocêntrico. Nas narrativas das Iyás, é visível aferir que elas conseguem desmistificar

o racismo e recriam propostas metodológicas apropriadas às realidades das/os estudantes. Ao ponto de identificarem-se com a docente, ao explicar:

Sempre quando eu termino o semestre, um dos Estudantes – negros e negras – me procuram para perguntar se eu vou abrir seleção para pesquisa, se podem entrar no meu grupo de estudos. Assim, eles buscam como se fossem se agarrar em mim, colocando que vão fazer mestrado, doutorado e dizem: “é a senhora que pode me ajudar na minha pesquisa. Não tem ninguém aqui que possa me ajudar”, eu respondo: calma, aqui têm muitos professores. Mas, acredito que isso tem a ver com a identidade, o visual de estar diante de uma mulher negra em uma universidade federal e que é possível chegar onde eu estou; isso e também as temáticas que eu abordo (Professora, Ida).

Embora tudo isso ocorra em um sistema ainda extremamente eurocentrado, onde nos deparamos com um número reduzido de professoras e professores negros/os, e poucas/os parcerias com docentes não negros. Contudo, acreditamos que estas mulheres estão quebrando as formas impostas pelo sistema colonial nos sistemas de ensino, ou melhor, seguiram o percurso designado e guiado pelos ancestrais. Ao realizar o rumo de Oxum, elas vão abrindo pequenos riachos, aquilo que chamamos de possibilidades outras, nos ensinos públicos, como relatam elas ao dizerem:

Nas conversas que eu tive na sala essa semana, nas conversas que a gente teve. E no planejamento entrou muita coisa da conversa com as crianças sobre o mar, de entender como o mar se organiza e, como o mar é dono de tudo e foi aterrado e é por isso que as grandes ondas não têm culpa, vão destruindo cidades pelo Brasil inteiro. Na verdade, está só reclamando e retornando ao seu lugar. E me faz pensar muito na ideia de que meu planejamento entra em questões de botar a música para tocar. Eu trabalho muito com as crianças com músicas e diversos artistas, mas, as músicas instrumentais só têm melodias. Quando as crianças as ouvem, se concentram. Principalmente nas músicas que vêm de terreiro (Professora Oguiã).

O relato da professora nos chama a atenção para o processo de escuta das/os docentes, mas, não se trata de uma escuta parcial ou de um breve levantamento de expectativas; é um diálogo que intervém em sua ação pedagógica, que transforma e que garante uma participação ativa das/os estudantes, para que no final do semestre não nos deparamos com uma evasão escolar, mas, sobretudo com a permanência acadêmica especialmente das/os discentes negros/os.

Logo as colaboradoras prosseguem relatando, a partir de suas vivências no terreiro, em que elas remetem para suas práticas ao dizerem que, “como dava certo no candomblé juntar tantas pessoas diferentes, então pensei que na academia também poderia dar certo” (Professora Ida).

Vejamos que seu protagonismo se intensifica em diversas conjecturas e práticas. Em vista disso, nos arriscamos em destacar as contribuições nas práticas antirracistas e seus

protagonismos, porém pontuamos os impactos mais recorrentes neste processo de análise que são:

Diagrama XIX: Xirê das Iyás, Protagonizando as Práticas Docentes Antirracistas



Diagrama: autoria da pesquisadora.

Assim, observamos nas narrativas das mulheres iyás docentes que a educação parte do corpo em movimentos que integram e resalta a dimensão da subjetividade, a **identificação e valorização de sua negritude** e a apropriação do protagonismo de seus antepassados. Isto é algo comum entre as colaboradoras, a saber: a valorização do pertencimento às religiões de matrizes africanas, o enfrentamento antirracista, demonstrando em diferentes situações a denúncia ao racismo institucional e ao racismo religioso, problematizando as matrizes do poder colonial e o lugar da hierarquia racial, pois todas contestam o processo de escravização.

Deste modo, os terreiros fortalecem o processo de construção da identidade da mulher negra e possibilitam o fortalecimento das **práticas antirracistas** das educadoras negras nas instituições de ensino públicas. Essas mulheres negras educadoras apontaram ao longo da pesquisa a necessidade de romper com os frutos da colonialidade, a partir de suas práticas no cotidiano das salas de aulas e em suas intervenções em outros espaços institucionais.

Os terreiros de **Candomblés como territórios epistêmicos**, em que os sentimentos/saberes/fazeres africanos, afro-brasileiros e indígenas são a base da formação, tendo a ancestralidade como referência, seja pelo axé dos Orixás (Orún), que asseguram o pertencimento, seja pela devolutiva da subjetividade, sem fragmentar o corpo, mas, compreendendo-o como um coletivo em movimentos constantes.

Acima de tudo, a epistemologia ancestral é vivenciada neste território (Aiyê) e repassada de geração em geração no dia a dia do ilê através da oralidade, orientadas pelas sabedorias das/os mais velhas/os. Assim, nos arriscamos em afirmar que as mulheres de terreiro exercem o protagonismo no exercício cotidiano na educação pública no esforço em furar a rigidez dos programas, dos tempos disciplinados e descolonizar os processos epistêmico-metodológicos.

Mediante ao que foi exposto, ao longo de nosso estudo, são várias as frentes nas quais as docentes assumem o protagonismo, especialmente em nossas análises verificamos que suas vivências educativas nos terreiros as transformam e devolvem a força, o desejo de justiça, dignidade e humanidade aos envolvidos nos processos educacionais. Tanto que, assumem a luta para que outras e outros sejam reconhecidos, por exemplo, Bell Hooks quando ressalta este tema, inferindo, “Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos” (2017, p. 175). Em outras palavras, Hooks reafirma a importância do aprendizado que rompe fronteiras, como reitera a docente Yabá,

Eu, você, negras periféricas estarmos aqui, realizando uma pesquisa acadêmica para socializar uma pesquisa acadêmica, o conhecimento sobre o terreiro. Um espaço que é negado ainda, que não era nem falado, mas já era negado. Então, quando você fala da troca de conhecimentos que veio de lá e que foi de cá para lá, é a troca de conhecimento. É o dialógico (Professora).

Neste sentido, ambas as autoras alegam que todos os conhecimentos são válidos, podendo ser apreciados e reverenciados no rompimento das fronteiras coloniais. Porém, observa-se nas falas das mulheres negras, no decorrer das vivências educativas nos terreiros, que as mesmas trazem para as práticas docentes no ensino público, propostas voltadas para os diversos campos da produção científica, especialmente no que se refere à pesquisa, ao currículo, ao contexto de formação para a docência e para as políticas públicas educacionais.

Mediante o exposto, compreendemos que as práticas docentes antirracistas das mulheres negras de terreiro são geradas em suas relações com os Orixás no cotidiano dos candomblés, ao ponto desta vivência influenciar suas práticas docentes. E rompendo o silêncio e as diversas formas de opressão e contribuindo na educação para as relações étnico raciais nas escolas e universidades, seguindo o aprendizado herdado de sua ancestralidade, como tentamos desenhar no diagrama abaixo.

Diagrama XX: Resumo dos Núcleos dos sentidos evidenciados nos relatos das Iyás Docentes Colaboradoras

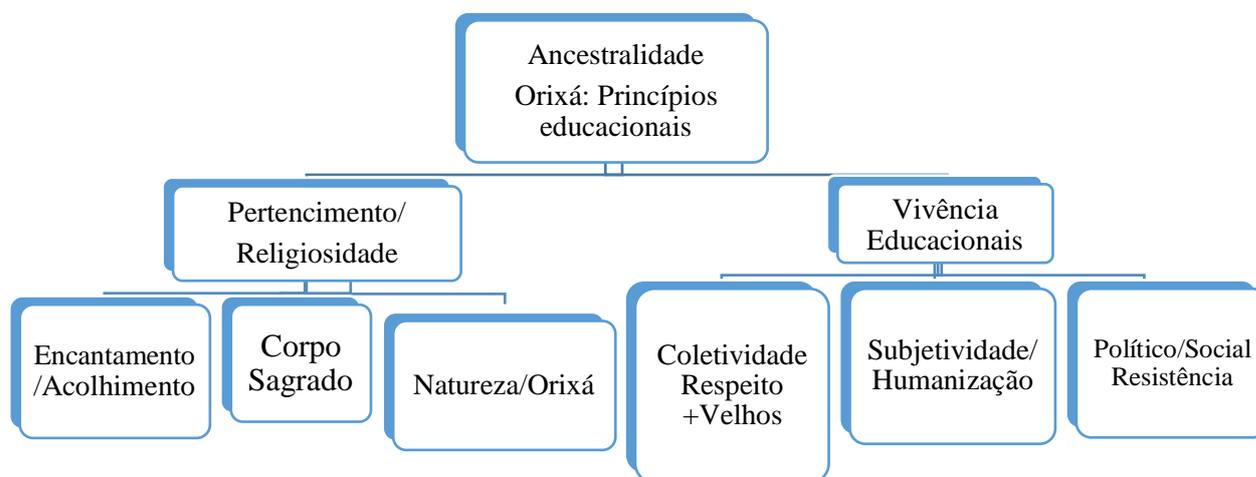


Diagrama: autoria da pesquisadora.

Deste modo, o organograma acima é uma forma de sintetizar nosso percurso de análise e explicar detalhadamente os temas e os núcleos de sentidos que foram diagnosticados nas narrativas das mulheres negras de docentes e integrantes de terreiros. Observamos que no percurso realizado, a **ancestralidade** é a âncora que movimenta todo o processo formativo.

Porém, é ainda uma forma de evidenciar as **Vivências Educacionais nos Terreiros** e observarmos que os destaques das narrativas das colaboradoras perpassam por todas as outras unidades, pois, estão correlacionadas como se fossem um elo. Em outras palavras, poderíamos dizer que as práticas educativas nos ilês estão interseccionadas, pois, aliam-se à **religiosidade**, à realidade, à coletividade e às políticas-sociais.

No entanto, convém reafirmar o êxito do alcance de nossos objetivos na referida pesquisa, os quais mencionamos no decorrer deste estudo; e apontamos como resultados os possíveis frutos, as discussões, as críticas e as epistemologias ancestrais vivenciadas no processo formativo no chão dos terreiros, que influenciam as práticas antirracistas dessas educadoras negras de axé.

Decerto, esta pesquisa traz como subsídios para a educação nas instituições públicas a reflexão e o reconhecimento das contribuições das mulheres negras professoras de axé, que fazem de suas práticas em sala de aula um espaço de desmitificar o racismo e propor uma educação descolonizadora, antirracista, rompendo e ampliando outras fronteiras epistêmicas-metodológicas oriundas das vivências formativas dos povos de terreiros, afro-brasileiros e indígenas.

7. RUM DE OXALUFAN: Considerações

*“Àwuré, Àwúre, Búkún, sùre Ajalá,
Òjise Tàyó, Olórínse, èró, èró”⁶¹.*

Na perspectiva de continuidade do xirê epistemológico descolonial, neste item e reverenciando as divindades do recomeçar e do círculo da vida, Oxalá e Nanã, pedindo suas bênçãos para que possamos prosperar no propósito de uma educação transformadora.

Ao longo desta tese, propomos uma compreensão nova acerca da contribuição das práticas de mulheres negras de axé que trariam para uma educação pós-colonial. Vimos também as concepções para as/os adeptas/os das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras a conclusão não se limita a algo fechado e fixo, tendo em vista que o processo educativo ocorre em constantes movimentos. Porém, mediante as referências das epistemologias ancestrais, evidenciaram-se as contribuições das práticas docentes de mulheres negras de axé, que a partir de suas vivências nos terreiros nos apresentam possíveis mudanças na educação pública, e no reconhecimento das epistemologias existentes em suas vivências educacionais nos ilês, e no exercício da docência enquanto mulheres de terreiros.

Logo, percebemos nas narrativas das mulheres de axé que, nós estudantes e acadêmicas como um todo, somos convidadas/os a repensar nossas teorias, produções, metodologias e formatações, para não correremos o risco de reproduzirmos o que já está posto pela educação bancária, classista, sexista e racista, que ainda permeia o sistema de ensino público.

Portanto, consideramos neste trabalho os esforços da população negra, especialmente das mulheres negras das periferias, dos quilombos e da religião candomblecista, que conseguiram chegar aos bancos das escolas e universidades, propondo e ressaltando o que surge de novo neste processo de pesquisa, e na maioria das vezes, sem as devidas considerações dos setores competentes.

Contudo, partimos da cosmologia de Oxalá, por ser ele o criador de todas as coisas, o Orixá do renascimento, o senhor do Alá, da proteção que representa o Orún, porém, compartilhando com Nanã esse dom da criação, por ser ela a modeladora do ser humano a

⁶¹ Tradução: Bênçãos, Bênçãos, A benção de quem semeia a prosperidade, mensageiro da alegria, Senhor que faz a cabeça e acalma. (Tradução da cantora e compositora de Terreiro: Jann Souza).

mulher que faz de seu corpo terra, Aiyê, o ventre criador, onde Oxalufã evoca o sopro das vidas.

Dito isso, destacamos a importância do coletivo, pois, é deste coletivo criativo que surgem vidas, considerando que nas religiões de matrizes africanas Oxalá é o último a ser saudado na roda, tendo em vista, que no xirê tudo está em círculo de vida. Ele é o último, mas não o final, pois tudo com ele recomeça, em movimento de vida constante (Rufino, 2019).

No entanto, este estudo se inicia com o axé e a permissão de Exu que abre a gira, e perpassa pelos demais Orixás, e ao finalizar este trabalho em abertura, pretendemos entregar as descobertas e as novas possibilidades surgidas nas mãos da sabedoria de Babá Oxalufã, Orixá do ressurgimento e o senhor da continuidade, com a compreensão de que nada se finaliza, pois, o círculo continua se renovando. Assim, esta vivência educativa no cotidiano dos terreiros, no fazer coletivo e com o axé da ancestralidade coloca em evidência nossa hipótese nesta pesquisa, pois, é a educação ancestral que forma e conduz essas mulheres em suas práticas nas escolas e universidades, tornando-as protagonistas de uma educação antirracista e inclusiva.

Em nosso xirê de considerações, sentimos a importância de retomar as nossas motivações, as quais alimentaram, estimularam e deram sustentação ao desenvolvimento de nossa tese. Reconhecemos, dessa forma, o Axé da ancestralidade que habita em nosso ser, a vivência coletiva, nos movimentos e comunidades. Na perspectiva profissional, o acreditar na educação como recurso de transformação política-social, cultural, econômica e religiosa em relação às motivações científicas que estão atreladas às anteriores, mas, assinalando a importância de reconhecer os saberes e metodologias existentes no vivenciar e produzir ciências dos povos de terreiros, incidindo e transformando as/os indivíduos, podendo assim, transformar os modelos de política educacionais e intervindo nas práticas docentes nas instituições públicas. Posto isso, propomos um processo de aprendizado que descoloniza e reintegra o ser humano ao mundo (Carneiro; Cury, 2008).

Assim, acrescentamos às nossas considerações nesta pesquisa com um propósito de contribuir com o que foi pesquisado, evidenciando as possibilidades de a educação brasileira reconhecer no seu interior, nos planos pedagógicos, currículos, pesquisas e práticas educacionais, essa mudança necessária de paradigmas. Este estudo demanda romper os discursos prontos e acabados, as ementas amareladas pelo tempo, as propostas de projetos e pesquisa com produções fixadas nas prateleiras das universidades. Talvez seja muita pretensão de nossa parte, mas, confiamos no sopro de vida e mudanças de Oyá, senhora dos

ventos, para que sobre as poeiras das prateleiras e produções das bibliotecas que ainda retratam as populações negras e indígenas de forma pejorativa e excludente.

Dito isso, com base nas falas das colaboradoras, reconhecemos que este é um processo desafiador, especialmente em um país racista, como o Brasil. No entanto, esta situação histórica e estruturante é um dos indicativos de limites no abismo entre o terreiro, escola e universidade. Enquanto as instituições de ensino considerarem aprendizagem a matriz educativa fixa, universal e silenciar os saberes vivenciados nos terreiros restringindo aos tempos e espaços da transmissão formal na sala de aula. Como já afirmamos, o aprendizado de forma fragmentada no reducionismo. Observamos que, esses limites são apresentados nas narrativas das docentes pesquisadas e colaboradoras que proferem como a educação nos terreiros influencia a promover uma comunidade de aprendizagens mútuas.

Nesse contexto, o abismo entre terreiro, escola e universidades leva a resistência da gestão escolar como todo sistema de ensino a não propiciar as ricas interações entre as referidas instituições. E nos perguntemos: Há algum tipo de resistência ou embates por parte do terreiro com a gestão escolar? Se formos fieis às narrativas das docentes negras candomblecistas, teremos que responder: Na verdade não seriam embates, o que ocorre são processos educativos pontuais. Tendo em vista que os terreiros, assim como seus povos e representantes se deslocam até as escolas e universidades, mas as instituições de ensino não fazem os mesmos processos numa perspectiva contínua, criar coletivamente os projetos políticos pedagógicos na troca de saberes e vivências.

Desta maneira, os embates ocorrem nesses “muros” produzidos pela questão do racismo. Assim, tiramos como lição das docentes protagonistas o convite de estabelecer parcerias com terreiros, pessoas e grupos culturais nas escolas, como exemplo leva a cultura que existe através dos maracatus, e afoxés estas manifestações culturais de origem afro-brasileira tem fundamentos nos terreiros. Isso é visível nas falas das docentes que fazem no cotidiano do seu trabalho um processo sistemático superando a visão pontual de trabalhar em apenas datas comemorativas, exemplificando 13 de maio ou 20 de novembro. Elas criticam e apontam que o embate da gestão escolar está dentro desse processo do racismo institucional.

Sem dúvida, as recomendações metodológicas do ser e fazer das mulheres Iyás buscaram se reencontrar, se refazer e se fortalecer, nos terreiros de candomblés, o referido estudo quer ser uma oportunidade de proporcionar à comunidade acadêmica a proposta de ampliação dos entendimentos das práticas docentes de mulheres negras de terreiro, que vivenciam um processo formativo, nos pés dos Orixás, sim, nos pés, pois é nesta ligação com

a Terra-Natureza-Orixás-Corpos que ocorre todo processo formativo das Iyás no ilê, na integralidade do ser, que é compreendido como ser coletivo (Theodoro, 2008).

E mais, sem negar sua subjetividade, nem suas fronteiras, porém, fundamentadas em uma epistemologia ancestral, no dia a dia do terreiro, afirmando a partir dos saberes das/os mais velhas/os no elo entre Aiyê e Orún, que ressaltam as mestras e os mestres das práticas educacionais, numa circularidade onde todas/os se veem e se reconhecem no coletivo.

Contudo, as iyás, as colaboradoras desta pesquisa, não descartam os ensinamentos recebidos na educação pública em suas formações profissionais, mesmo que em seu processo formativo, voltado apenas para o exercício docente da educação, no entanto, em seus relatos, elas deixam nítida que essa formação perpassa por um processo voltado em uma única vertente, rígida, competitiva, desumanizadora, fundamentada nos resquícios da educação bancária (Freire, 1996), impondo aos seus corpos fragmentações, sendo usados como meros reprodutores de possíveis objetos, quer sejam nas perspectivas das pesquisas e produções, como em outras produções epistêmicas. No contexto das pesquisas, ressaltamos os distanciamentos impostos às pesquisadoras/es para que não haja aproximação ou envolvimento com a realidade a ser a partir do estudante sentir, vivenciar, conviver e ao despertar do senso crítico com veracidade (Piedade, 2017).

Além disso, as falas das mulheres, neste estudo, favorecem ao entendimento de que enquanto estudiosas/os se faz necessário romper com a visão de uma pesquisa que apenas experimenta e observa, como é posto nos processos metodológicos das universidades; um outro item se refere ao despreparo para a aproximação da história, cultura e religiosidade dos povos negros e indígenas, pois, com base nos relatos são povos que têm suas epistemologias-metodologias, e assim precisamos nos aproximar dessas epistemes com flexibilidade de aprender, respeitar, a partir das metodologias vivenciadas nas comunidades.

Por este motivo, em relação à produção desta tese, destacamos a importância de considerar que para as/os adeptas/os dos povos de axé, tudo que vai, volta e, mesmo que não seja da mesma forma, com isso queremos salientar que as devolutivas das produções finais com as contribuições das coautoras/colaboradoras selando um retorno para as suas bases e suas comunidades.

Por outro lado, observamos a necessidade do reconhecimento das contribuições das mulheres negras e de suas presenças nos órgãos públicos de ensino, que até então, existem apenas como prognósticos oficiais nos cadastros dos profissionais da educação, negras e negros, sejam em secretarias de educação, sejam em grande parte das universidades públicas. Aferimos que não há identificação étnico/racial em seus cadastros de profissionais, as

mulheres negras são invisibilizadas. Consideramos que esta ausência está correlacionada ao descaso para com a população negra, pois as ausências de dados podem advir dos reflexos dos racismos estruturais nas instituições públicas (Gomes, 2011).

Observamos o quanto o racismo é perverso nestes contextos e como ainda está se infiltrando na educação brasileira, nos projetos políticos pedagógicos, que preferem pensar em intervenções pontuais, em datas comemorativas sem enfrentar os problemas de frente, mas maquiando a realidade de forma grosseira e acrítica. As mudanças necessárias ainda acontecem em passos lentos para uma intervenção efetiva nos currículos das escolas e universidades e no ensino como um todo, embora diante dos 20 anos de existência da lei 10.639/03, sua efetivação nas redes de ensino ainda é um desafio, especialmente nos projetos e programas da maioria das instituições públicas. E se voltarmos o olhar para a pesquisa, neste contexto explicitado nesta tese, teremos outros desafios apontados, como a ausência de uma formação e de políticas de valorização do docente, fundamentadas nas diversas realidades culturais, religiosas, entre outras.

Neste contexto, pontuamos a importância de reconhecer as contribuições das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no que se refere às práticas educativas, pois, como bem relatam as professoras colaboradoras, o processo formativo nos terreiros favorece um compromisso com a educação preparadora à vida e reconhece o indivíduo em sua integralidade.

Assim, podemos diagnosticar que a educação nos terreiros é descolonial, pois, surge nas fronteiras, nas áreas que são vistas como marginalizadas pelo poder opressor, que renasce das necessidades de se unir e ressignificar a existência e a resistência dos quilombos e mocambos (povoados), desvinculada da educação existente nas instituições públicas. Deste modo, quando apontamos que o educar no ilê rompe com o padrão eurocêntrico é que as docentes negras fazem de seus aprendizados no candomblé uma prática docente transformadora nos sistemas de ensino públicos.

De modo que, no processo educativo das instituições públicas, as mulheres possam ser visibilizadas, e ainda hoje, há uma imposição para que não se vejam como gente, como mulheres negras, sua presença era e ainda é ignorada, suas realidades negadas, sua religiosidade demonizada. No entanto, a educação nos terreiros embasadas nos valores civilizatórios Afrobrasileiros, tais como ancestralidade, religiosidade, corporeidade, circularidade, oralidade, axé, ludicidade, coletividade e musicalidade, devolvem para as mulheres negras a dignidade, as humanizam e as estimulam a intervir na sociedade, nas políticas e na educação.

Diante do que foi proposto neste trabalho, percebemos que os objetivos foram alcançados. Conforme explicitado no **primeiro capítulo**, nos aproximamos das docentes negras de terreiro, com o intuito de conhecer suas vivências naquele espaço sagrado e concretizamos algumas visitas nas escolas, universidades e terreiros. Além de realizarmos as entrevistas com questões semiabertas, tendo como foco as narrativas de suas práticas docentes, as mulheres interrogadas expressaram e mostraram os terreiros como espaços formativos e geradores de processos educativos que lhes devolviam sua humanização, neste item. Diante da exposição mostrada, a reconexão com seus antepassados de forma coletiva e um resgate epistêmico metodológico existente na tradição do povo negro.

Na continuidade, apresentamos no **segundo capítulo** os objetivos, através dos quais foram ressaltados as práticas docentes influenciadas a partir das vivências nos terreiros; e em que as iyás apontaram em unanimidade, que as vivências nos terreiros influenciam suas vidas como um todo, e deste modo, como são seres integrados em suas práticas em sala de aula, o que não poderia ser diferente, a ponto de trazer para os espaços de ensino público propostas transformadoras, desde seus planos de aula até suas intervenções nas reuniões e grupos de pesquisas.

Por sua vez, no **terceiro capítulo**, entrelaçado com os anteriores, objetivamos destacar os elementos antirracistas nas instituições de ensino, onde se constituiu como um desafio, tendo em vista a perversidade das consequências da colonialidade existentes nos interiores das instituições públicas e mais, partindo de um contexto histórico permeado pelas sequelas coloniais nos quais forjaram um discurso de democracia racial, sem, no entanto, temos sequer o respeito pela raça e pela cor do outro. Um exemplo desse descaso foi quando enfrentamos o desafio de acessar os dados referentes às professoras negras de terreiros. Nos órgãos públicos as respostas eram as mesmas, “estamos em processo e no momento não dispomos dos dados”.

Assim, a missão prazerosa, porém desafiadora que foi compreender as práticas docentes antirracistas das mulheres negra Iyás e entender como suas vivências nos terreiros contribuem para a educação das relações étnicas/raciais nas instituições públicas, escolas e universidades, e ao mesmo tempo se colocar como pesquisadora negra, nas possibilidades de trazer elementos para análise novos ou melhor ignorados não se encerra aqui, mas trazem novas indagações que surgem enquanto estudante para pesquisas futuras, tendo em vista a morosidade das instituições responsáveis pelas políticas públicas para a educação população negra e de terreiros, da seguinte forma:

Com as ausências dos dados referentes a estes povos, como ter diagnósticos e criar políticas públicas para esta população? (Políticas públicas, econômicas-sociais)

Como elaborar um projeto de educação para as relações étnico raciais sem escutar e nem conviver e considerar as epistemologias existentes nas comunidades e nos terreiros? (Políticas educacionais);

Quais as produções científicas elaboradas por mulheres negras de axé fazem parte das ementas das escolas e universidades? (Políticas educacionais);

As indagações reverberam o nosso compromisso enquanto pesquisadora negra e que vivência a existência das sequelas da colonialidade no cotidiano das escolas e universidades. Embora existam discursos e desejos por parte de alguns professores e gestores de descolonizar, suas práticas não condizem no fazer pedagógico, exigindo de nós estudantes negras/os e indígenas um processo de adaptação desfavorável e distante dos aprendizados nos terreiros e nas comunidades.

No entanto, na educação nos terreiros, observa-se que a sequência dos cargos um está em relação com o outro, ninguém faz nada sozinho, cada função representa um fazer coletivo. É importante perceber que estamos nos referindo a uma religião composta por pessoas e que embora sua força esteja fundamentada na ancestralidade, como em todos os espaços sociais aqui também há divergências, preconceitos e centralização.

Deste modo, tentamos compreender esses desafios, como reafirma nas narrativas das iyás que deixaram explícitas ao relatarem que em sua formação não tiveram acesso aos estudos sobre educação para as relações étnico raciais, e que as instituições de ensino, em toda sua trajetória, foram alimentadas pelo racismo em suas diversas facetas. As iyás descrevem como têm sido suas lutas e conquistas dentro e fora dos espaços de ensino.

Contudo, as vivências nos **terreiros**, no pé dos Orixás e na coletividade, as mulheres são impulsionadas a desviar do percurso no seu fazer pedagógico e assumem o pioneirismo ao romper as fronteiras da educação eurocentrada, combatendo o racismo em suas práticas docentes, porém, reconhecem que a formação antirracista é fruto da sua convivência com a ancestralidade, em todos os sentidos, são os axés dos Orixás, aprendidos na educação transmitida através da oralidade no dia a dia, no chão do terreiro e sob a orientação das/os mais velhas/os, em um giro coletivo.

Por fim, este trabalho aponta as possíveis **contribuições** das mulheres iyás docentes para a construção de uma educação antirracista, e assim, traz para o centro de nossas reflexões as suas colaborações que perpassam pelo processo educativo. Em consonância a isso se denota às tendo vivências interseccionais que impedem um protagonismo fixo apenas na educação, ou em suas salas de aulas. Estas condições são práticas que ultrapassam os muros das instituições de ensino.

Logo, tendo em vista que o nosso objetivo está voltado para a educação, evidenciamos o quanto no setor educativo elas têm descolonizado saberes, desde suas presenças com seus corpos negros e suas diferenças, até às vestes com seus axós (roupas/vestes), a criação de núcleos de pesquisas, criação de projetos, publicações e outros, mesmo que ainda sejam invisibilizadas, elas não perdem a esperança de uma educação antirracista, onde as/os estudantes não sejam apenas incluídas/os, mas, que garantam a permanência e a conclusão.

Para, além disso, esta pesquisa **aponta que é possível romper com os resquícios da colonialidade**, pois, os povos negros de terreiros e indígenas nos apresentam uma epistemologia fundamentada em práticas ancestrais, onde todas/os se reencontram, são fortalecidas/os e se comprometem com uma política educacional descolonizada. Deste modo, este **trabalho é mais uma ferramenta** que pretende contribuir nas escolas e universidades públicas, mas também para um projeto educacional interseccional junto aos demais setores da sociedade.

Portanto, a referida pesquisa suscita os lugares de enunciação dos terreiros nas vivências educativas das colaboradoras iyás negras docentes, enquanto interlocutoras com a academia e a sociedade, subsidiando especialmente a característica de ser como um instrumento que proporciona o reavaliar das políticas educacionais voltadas para a educação étnico racial nas instituições públicas.

É como um xirê que se desenvolve em forma circular não fixando as questões postas que sugerimos perspectivas no presente trabalho. As narrativas nos remetem a pensar sobre as docentes negras candomblecistas, propondo-nos reorientar o foco da pesquisa para subsidiar futuras reflexões sobre os desafios das políticas educacionais no reconhecimento dos terreiros como espaços epistêmicos, isto é, exigindo, ao mesmo tempo, a superação de preconceitos e para isso, aprofundando sobre as agendas das políticas públicas que poderão ser o propósito de estudos posteriores.

Outro aspecto destacado como questão aberta é a compreensão da existência de outras metodologias a exemplo a existente dentro dos terreiros, na qual a prática educativa se diferencia com as práticas das escolas e universidades. Vejamos que esta metodologia ao longo do texto podemos observar que ela recupera aquilo oriundo da educação popular, já que ela traz a dimensão da subjetividade, localiza o indivíduo no acolher e provoca pensar para suas identidades diversas. Ao apresentar esta ideia, se pode ressaltar a importância do coletivo e democratização dos saberes. Assim indagamos: Será que esta metodologia ancestral advinda dos terreiros entrecruza com a educação popular, e a educação dos povos indígenas? É

possível pensar na educação nos terreiros como uma proposta/projeto que fará o elo para desmistificar a educação antirracistas nas instituições públicas?

Neste sentido, propomos continuar o grande xirê, dentro e fora das instituições de ensino públicas, sugerindo em primeiro lugar a devolução da pesquisa com diversos segmentos sociais, principalmente com as colaboradoras, pois o reconhecimento e a valorização dos seus saberes corporais provocam debates entre elas, dentro e fora das instituições públicas de ensino. O segundo é manter a vivência do processo de pesquisa, pois, se, de um lado, há a sensação de finalização de uma etapa, doutro também há uma sensação de continuidade nos estudos acadêmicos, que possam contribuir para o reconhecimento dos protagonismos das mulheres de axé, no desmistificar o racismo e suas diversas formas de violências, propondo teorias fundamentadas em suas vivências que interferem nas práticas docentes, mas, para além disso apresentam neste estudo a possibilidade de descolonizar a educação pública.

Imagem XXXVIII: Xirê Epistêmico Rompendo Fronteiras.



Autoria da Pesquisadora.

A imagem acima é um exercício do processo de descolonização dos saberes, dos elementos organizados no chão da sala da universidade, diante do círculo de professoras/es, coordenadores e estudantes que demonstram que há possibilidades de mudanças em nossos fazeres pedagógicos. Assim, queremos reconhecer e agradecer às mulheres negras que rompem as fronteiras e ressignificam o verbo “Esperançar “na educação (Freire), dizendo:

Imagem XXXXIX: Mo dupê!



Imagem: Pesquisada no Google imagens.

REFERÊNCIAS

ABREU, Elizete Santos. **História de vida de Mulheres negras, Professoras nas cidades de Caxias e Maranhão**. Dissertação (Mestrado em educação). Centro de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo- RS, 2009.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Avanços no Conhecimento Etnográfico da Escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 99-110.

ALMEIDA, Junior; NICÁCIO, Lemos. **Estudos de Clima Urbano: Uma proposta Metodológica**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso; 2005.

ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Cad. Pesq. São Paulo, 77, p. 53-61, maio, 1991.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. Vozes, 2011.

ASANTE, MOlefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. ASANTE, M. **Ensaio Filosófico**. Volume XIV – Dezembro/2016.

_____. **Afrocentricidade**. A teoria de Mudança Social. Tradução; FERREIRA, Ana Monteiro, MIZANI, Ama e Ana Lucia. Afrocentricity International, 2014.

BÂ, A. Hampaté, A tradição viva. In. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de L'Analyse de Contenu. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021. Edição Revista e Atualizada.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRAGA, Graça Elenice do Santos; SANTOS, Maria José do e RAMOS Adilson dos. **Mulheres Negras e Direitos Humanos: Educação Popular no giro do Esperançar Rev. Direito e Práx.** Rio de Janeiro, Vol. 12, N.04, 2021, p.2742-2757. DOI: 10.1590/2179-8966/2021/62745 | ISSN: 2179-8966.

BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos de. **A LENDA E A LEI: A ancestralidade afro-brasileira como fonte epistemológica e como conceito ético-jurídico normativo**. Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. ISSN: 2525-4715 – Ano 2018, Volume 3, número 6, julho – dezembro de 2018.

BERNARDO, Teresinha. **Negras, Mulheres e Mães** (Tese de Livre-Docência / PUC-SP), 2002

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixá**: processos educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba. 118 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NASCIMENTO, W. F. **O TERREIRO ENTREMUNDO**: resistência nos processos educativos dos candomblés. IN. Tecendo redes antirracistas II contrarcolonização e soberania intelectual. (Organizadores) JESUS ,Leandro Santos Bulhões de; BARROS Miguel de; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC).2020. Páginas. 258-278

____. **Educação e religiosidades afro-brasileiras**: a experiência dos candomblés. Participação, n. 17, 21 dez. 2011.

BIROLI, Flavia; MIGUEL Luís Felipe. **Gênero, Raça, Classe**: Opressões Cruzadas e Convergências na reprodução das desigualdades. Dossiê-Desigualdades e Interseccionalidades. Mediações, Londrina, V. 20 N. 2 p. 27-55. Jul./dez. 2015.

BISPO, Sandra Maria. Elas Por Elas. In. **Mulheres de Axé**. Org. RESENDE, Marcos Fábio; Salvador: Kawo-Kabiyasilê, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar. **Cultura popular e educação popular**: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRANDÃO, Gersonice Euede Sinhá. **Euede: a mãe de todos-Terreiro Casa Branca**. Org. Lyrio, Alexandre e JAQUES, Dadá. Salvador: Barabô, 2015

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Alimento: Direito Sagrado**. Pesquisa Socioeconômica e cultural de Povos e Comunidades tradicionais de Terreiros. Brasília. DF.Secretaria de Avaliação e Gestão de Informação, 2011. Disponível em:https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de_conteudo/consultorias/seppir/mapeamento-das-redes-dos-povos-e-comunidades-de-matriz-africana-e-de-terreiros. Acesso em: 23 abril de 2023.

BRASIL. **LEI Nº 14.532**, DE 11 DE JANEIRO DE 2023. Altera e acrescenta alguns pontos à Lei 7.716/1989 (Lei do Racismo), 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília-DF. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03/. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília-DF, 2005.

BRASIL. **LEI Nº 7210** de 11 de julho de 1894. Lei de Execução Penal. 1984.

BROCHADO Marisilda. **Quem é Nanã Buruquê: a yabá anciã da Sabedoria!** Entenda os mistérios da vida, morte e renascimento da Orixá mais antiga. 26/07/2020. Pesquisado em 19 de Janeiro de 2023.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

_____. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CAPES: [WWW.periodicos.capes.gov.br/http://www.censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadoressociais-municipais2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio](http://www.periodicos.capes.gov.br/http://www.censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadoressociais-municipais2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio). Pesquisado e, 04 de Março de 2017. As 17:35.

CAPUTO, Stela Guedes. **Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi: O candomblé também está na escola**. Mas como? In. Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

_____. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados.49 2003. Disponível <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso no dia 12/07/2024.

CARNEIRO, Sueli; CURY, Cristina. O poder feminino no culto aos orixás. In: Nascimento, Elisa Larkin. (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo- SP. Selo Negro, 2008.p. 117-143.

CARVALHO, Marília Pinto de; PINTO, Regina Pahim (Org.) **Mulheres desigualdade e gênero**. São Paulo: Contexto, 2008. (Série justiça e desenvolvimento/IFP-FCC).

CASTILLO, Lisa Earl. **Entre a Oralidade e a Escrita**. Salvador: EDUFBA, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CÉSAIRE, Aimé; MOORE Carlos. (Org.). **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro** / Ademar Cirne. – Ilhéus, BA: Editus, 2020.

CONCEIÇÃO, Manuel Vitorino da. **Das Reinvidicações à Lei: Caminhos da Lei nº 10.635/03**. História Social (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. 2011.

COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. Tradução de Ana Claudia Jaquetto Pereira in. COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL

Ramón. Organizadores. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte. Autêntica, 2020. Páginas 139-170.

_____. **Interseccionalidade**. Srma Bilge. Tradução Rane Souza. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

_____. **Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e Política emancipatória**. Revista paragrafo jan/jun 2017. Disponível em <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>.

CORONIL, Fernando - Autor/a; Autor(es) Natureza do **Pós-Colonialismo**: do Eurocentrismo ao globocentrismo In. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas En: Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005.

CONCEIÇÃO, Manuel Vitorino da. **Das Reivindicações à Lei**: Caminhos da Lei nº 10.639/03. Dissertação (História Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

CORREIA, Lepê. **Rainha Matamba**. Recife. Faces. 1987.

CURIEL, Ochy. **Crítica Pós-Colonial a partir das Práticas Políticas do Feminismo Antirracista**. Universidade Federal de Goiás, Revista de Teoria da História-Volume 22, dezembro de 2019.

_____. **Descolonizando el Feminismo**: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe. In: Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, Buenos Aires, 2009.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História Oral- Memória, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Anuário das mulheres brasileiras**. São Paulo: DIEESE, 2011.

D'OSOGIYAN, Fernando de. Ìyàmì- A Grande Mãe Ancestral. In: **Candomblé Mundo dos Orixá**. Revista eletrônica 11 de Novembro de 2014. <https://ocandomble.com/author/fernandodosogiyam/>

EVARISTO, Conceição. **Poema da Recordação e outros Movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala. (Coleção vozes da diáspora negra, volume 1). 2008.

_____. **Histórias de leves enganos e parencças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016

ESTUDOS AVANÇADOS 34 (99), 2020 239 BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Nota Técnica n.20/2020 SAPS/GAB/SAPS/MS dispõe sobre Notificação Imediata de Casos de Síndrome Gripal via plataforma do e SUS VE e Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) hospitalizado no SIVEP-Gripe. Abril de 2020b. Disponível em: Acesso em: 30 maio 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 1983.

_____. **Por uma revolução africana**: textos políticos; tradução Carlos Alberto Medeiros. – 1 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

FERREIRA, Michele Guerreiro, **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. Tese de Doutorado. 2018. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32814>.

FERREIRA, Michele Guerreiro e SILVA, Janssen Felipe da. Educação Das Relações Étnico-Raciais E Currículos Antirracistas: “O CAMINHO SE FAZ ENTRE O ALVO E A SETA, In. **Políticas curriculares e as inovações (neo)conservadoras**: (trans)bordamentos, desafios e ressignificações / organização Ana Cláudia da Silva Rodrigues. [et al.]. – 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

_____. **Perspectiva Pós-Colonial das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares**: Conteúdos selecionados e silenciados. Revista Teias v. 14 • n. 33 • 25-43 • (2013): Dossiê Especial.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente**: Identidade em Construção. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido 32ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leituras).

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1996.

FRISOTTI, Heitor. **Passado de Luta e Resistência**. In: Revista, Sem Fronteira. Ed. Especial, Junho, Taboão da Serra-SP. Ed. especial para Estudos e Pesquisas. 1994.

GERBARA, Ivone. **Teologia Ecofeminista**. Ensaio para repensar o conhecimento e a religião. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GERÔNIMO; TAVARES, Ildásio. **Salve as folhas**. BETHÂNIA, Maria. Memória da Pele. CD. Universal/Pollygram, 1989.

GOES, Emanuelle F.; RAMOS, Dandara O.; FERREIRA, Andrea J. F. **Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020, e 00278110. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00278

GOMES. Nilma Lino. **O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. Pereira, in. COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL Ramón. Organizadores. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte. Autentca, 2020. Páginas 223-246.

_____. **Educação Raça e Gênero: relações imersas na alteridade**, Cadernos PAGU, Campinas-SP, p. 67 – 82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. A tensão regulação-emancipação social e a corporeidade negra, in. **Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra**. Contemporânea ISSN: 2236-532X n. 2, p. 37-60 jul. – dez. 2011

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

_____. **A mulher Negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nima Lino; FERREIRA, Amauri Carlos. **Educação e diversidade: a ignorância religiosa no caminho do preconceito?** In. FIGUEIREDO, Janaína (Org.). *Nkisi na Diáspora: raízes Bantu no Brasil*. São Paulo: Acubalin, 2013. p. 20-28

GONZALEZ Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**, *Revista Ciências Sociais Hoje*, [Rio de Janeiro] 1984, p. 223-244.

_____. Mulher Negra. In. Nascimento, Elisa Larkin. (org.) **Guerreiras de natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. (org.) RIOS, Flávia; LIMA, Márcia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007b.

GROSGOUEL, Ramón; MIGNOLO, Walter. **Intervenciones decoloniales: una breve introducción**. Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 29-37, julio-diciembre 2008.

_____. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v.80, p. 115-147, março 2008.

_____. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

GUBER, Rosana. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial, Norma, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOOKS, Bell. **Irmãs do Inhamé**: mulheres negras e autorecuperação. Tradução floresta. 1 ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2023.

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas** tradução Stephanie Borges, São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Ensinando pensamento crítico sabedora prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **O feminismo é para todo mundo**; políticas arrebatadoras; tradução bhuvi Libanio. 14ª ed. Rio de Janeiro; Rosa dos Temos, 2020.

_____. Educação democrática. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Fernando Cássio (org.). 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Vivendo de Amor**. in. O livro da saúde das mulheres negras. Nossos Passos vêm de longe. Organização: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelin c. Pallas. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE, 2016.

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>

JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos – São Paulo: Ação Educativa, CFAAI; ENFOC, 2020.

JUNIOR, Vilson Caitano de Sousa. Celebrando a Vida com os Orixás. In. **Caminhos de Compreensão e Dialogo com as Religiões afro-brasileiras**. Revista: Sem Fronteiras: A igreja no Brasil Aberta ao Mundo. Ed. Especial, junho de 1994.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: Episódios de Racismo Cotidiano. Tradução De Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**; Tradução, Stephanie Borges –1 ed. –Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2020.

LAGE, Allene. **Educação e movimentos sociais**: caminhos para uma pedagogia de luta/ Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Afoxés em Pernambuco**: usos da história na luta por reconhecimento e legitimidade. *Topoi*, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 146-159. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/CSVgMgDvMMXwsTBq97M4VDf/?lang=pt&format=pdf>

MACHADO, Vanda. **Pela da cor da noite**. 2ª ed. –Salvador: EDUFUBA, 2017

_____. **Ilê Axé**: Vivências e invenção pedagógica. Crianças do Afonjá. 2. ed. rev. atual. Salvador. EDUFUBA; SMEC, 2002

MANUELA, Maria. **Cargos no Candomblé Ketu/Nagô**. Revista O Candomblé, 26 de agosto de 2008. Disponível em: <https://ocandomble.com/2008/08/26/cargos-no-candomble-1/>

MARCONDES Mariana Mazzini: et al. (Orgs.). **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

MEJIA, Marcos Raul. Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. In: **Investigar desde el Sur Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes**. Ediciones desde abajo www.desdeabajo.info Bogotá D. C., Colombia, Agosto de 2022.

MENESES, Maria Paula. **Cocina nacional, processos identitários y retos de soberanía**: las recetas culinarias construyendo Mozambique. In: Revista Debates Insubmisos, vol. 1, nº2, p. 7-32, 2018

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2005.

MIRANDA, Tomaz; DOMÊNICO, Deivid; MAMA; BOLA, Márcio; OLIVEIRA, Ronie; FIRMINO, Danilo. **História para Ninar Gente Grande**. Rio de Janeiro. 2019. Download digital, streaming.

MOREIRA, Aderbal. Natureza, Morada dos Orixás. In: **Guerreiras de Natureza**: mulher negra, religiosidade ambiente. Nascimento, Elisa Larkin, (org). São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 153-168.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de ensino Fundamental. 2001.

_____. Nkisi na Diáspora. In. FIGUEIREDO, Janaína (Org.). **Nkisi na Diáspora**: raízes Bantu no Brasil. São Paulo: Acubalin, 2013. p. 8-11.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Manoel (Papai). Obaloayê O deus da Epidemia. In. **ATOTÔ: Cartilha de Prevenção as DST/AIDS** dirigida aos participantes dos cultos afros-brasileiros. Secretaria de Saude do Estado de Pernambuco, Diretoria de Epidemiologia e Vig. Sanitária – Programa Estadual de DST/AIDS. 2001.

NASCIMENTO, Wanderson Flor; BOTELHO, Denise. **E`kọ́ láti sayé: Educação e resistência nos candomblés**. REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA | v. 17, n. 48, p. 406-423, 2020.

_____. **Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre África e Brasil**. Ensaios Filosóficos, Volume XIII- Agosto de/2016.

_____. **O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas**. Revista Eixo, 6(2), 51-56, (2017).

NETO, João Augusto dos Reis. **Exu e a descolonização da docência: religiosidade afro-brasileira, cinema e a formação de professores (as)**. São João del-Rei, 2019.

NETO, Aristides Monteiro; VERGOLINO, José Raimundo de Oliveira. **Pernambuco. 2000-2013: sociedade, economia e governo**. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Estudos Estados Brasileiros).

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa** [livro eletrônico]. São Paulo - Sueli Carneiro; Pólen. 2020 (Feminismos Plurais, Coordenação Djamilia Ribeiro).

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o Gênero: Os Fundamentos Eurocêtricos dos Conceitos Feministas e o Desafio Das Epistemologias Africanas**. in. COSTA, Joaze Bernadino;

TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL Ramón. Organizadores. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte. Autentca, 2020. Páginas 171-182.

OLIVEIRA, Eduardo, **Filosofia da Ancestralidade: Corpo de mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

_____. **Elementos para uma filosofia afrodescendente**. Coleção X (Organização: Rafael Haddock-Lobo) – 1 ed. Rio de Janeiro: Apè`Ku, 2021.

OLIVEIRA, Mônica. SOS Corpo. **Condições da Mulher Negras em Pernambuco**. In. SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia. Disponível em: <https://soscorpo.org/wp-content/uploads/Condicoes-de-Vida-das-Mulheres-Negras-em-Pernambuco.pdf>. Recife, dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>

OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.). **Relações raciais e educação: novos desafios.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira, **Educação e Militância Decolonial** - 1ª ed. – RJ: Editora Selo Novo, 2018.

PIEDADE, Vilma. **Sororidade.** São Paulo: editora Nós, 2017.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Et al. **Experimentos com Histórias de Vida.** (Itália-Brasil). São Paulo-SP. Ed. Revista dos Tribunais Ltda, 1988.

_____. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível”. In. PINSKY, Carla Bassanezi, (Org.) **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas, Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

_____. “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. In: Edgardo Lander (ed.). **La colonialidad del saber.** Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO. 2000.

_____. **Solidaridad” y capitalismo colonial/moderno.** Otra Economía - Volumen II - Nº 2 - 1º semestre/ 2008 - ISSN 1851-4715 -www.riless.org/otraeconomia. Disponível em <https://revistas.ungs.edu.ar/index.php/otraeconomia/article/view/987/1234>

QUENTAL, Pedro de Araújo. **A Latinidade do Conceito de América Latina.** Revista; Geografia. V. 14 nº 27. 2012.

REIS, Maria da Conceição. **Educação, identidade e histórias de vidas de pessoas negras do Brasil** – Recife: Tese de doutorado, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13011>.

REIS, Diego dos Santos. RE-ORIENTAR: BEATRIZ NASCIMENTO E MÃE BEATA DE YEMONJÁ, HISTORIADORAS AFRO-ATLÂNTICAS. Revista da ABPN • v. 12, n. 34 • Set - Nov 2020, p.841-863

REZENDE, Marcos Fábio (Org.). **Mulheres de Axé.** Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2013.

RIBEIRO, Denize de Almeida. **Concepções e Estratégias de Segurança Alimentar e Nutricional entre os Terreiros de Candomblé de Novos Alagados/BA D.A.R.** – Salvador/BA – 2013.

_____. Denize de Almeida. **FEMINISMO NEGRO E AS MULHERES DE AXÉ**. 2018, disponível em: Disponível em: <https://www.sinteseeventos.com/site/redor/G17/GT17-14-Denize.pdf>

ROSSI, Reginaldo. Recife Minha cidade. Compositor. In: **Cheio de Amor**: EMI, 1984. LP.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

_____. **Vence-demanda**: educação e descolonização-1ed. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz; MIRANDA, Marina Santos de. **Racismo religioso**: política, terrorismo e trauma colonial. Outras Leituras sobre o problema. *Problemata*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 229-242, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2013.

_____. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. p. 157-183 e 403-433. Coimbra/Portugal: Edições Almedina, 2018.

SANTANA, Marcia: **Escravidão no Brasil**: os terreiros de candomblé e a resistência cultural dos povos negro. In: Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional IPHAN. 2003.

SANTIAGO, Eliete, BATISTA NETO, José, GUEDES, Marília Gabriela. **Pedagogia do Oprimido**: Compromisso e Testemunho de Respeito ao Humano e à Humanidade. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.16, n.4, p. 986-1007, out./dez.2018 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/40605/27680>.

SANTOS, Nadja Antônia Coelho dos. O Candomblé na representação da Iyalorixá. In. REZENDE, Marcos Fábio (Org.). **Mulheres de Axé**. Salvador: Kawo-Kabiyesile. 2013. p. 38-45.

SANTOS, Maria Sandra dos. **O poder das mulheres de saia no Ile Asé Iyá Nassô Oká'**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião Instituição de Ensino) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2003.

SANTOS, Maria José dos. **Trajetória Educacional de Mulheres Quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santos Agostinho-PE**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2014.

_____. **O Axé dos Orixás**: Rege a Memória do Ser Mulher Quilombola. 18ª REDOR perspectivas feministas de Gênero: Desafios no campo da militância das práticas. 2014.

SANTOS, Milton. **O retorno do território**. En: OSAL: Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires: CLACSO, 2005. ISSN 1515-3282.

SEGATO, Rita L. “Gênero, política e hibridismo en la transnacionalización de la cultura Yoruba”. In: **Estudios Afro-Asiáticos**, Año 25, no 2, pp. 333-363, 2003. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ea/a/YhPrGzndqwbqLCPQ4cnnqrQ/?lang=es>

SILVA, Alexandre. População negra e Covid-19: Crises e conflitos pelo direito de respirar. In. A população e desenvolvimento em debate [Livro eletrônico]: Impactos Multidimensionais da pandemia Covid-19 no Brasil. 1, ed. Campinas-SP. Trocas Publicações e Design: Associação Brasileira de Estudos populacionais. 2021.

SILVA, Deyvson Barreto Simões da; BOTELHO, Denise T'Ògún. **Mulheres Negras e a Representação dos Sentidos na Construção do Sagrado-Educativo em Terreiros**. Revista Mosaico, v. 17, n. 1, p. 66-76, 2024. e-ISSN 1983-7801. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/13922/6628>.

_____. **Rituais e Atos Pedagógicos Performáticos da Jurema Sagrada em Terreiro do Umbanda em Alhandra** – PB. 2020. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Eunice Pereira da. **Geperges Audre Lorde e processos emancipatórios: professoras e o enfrentamento do racismo em espaços escolares**. Dissertações de Mestrado - Educação Contemporânea/CAA. UFPE. 2021. Disponível: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42418>

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos de Avaliação da Educação e no ensino e no Currículo na Educação básica através dos Estudos pós-coloniais Latino americanos. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.1, p.49-64, Janeiro a Abril de 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n1.049064/13124>

_____. **Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americano**. XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Recife, 2013.

_____. **Modelos de Formação de Pedagogos Professores/as e Políticas de Avaliação da Educação superior: Limites e possibilidades no chão das IES**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007 pag. 495.

SILVA, Claudilene; SOUZA, Ester Monteiro de. **Sem elas não haveria carnaval: mulheres do carnaval do Recife**. Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2011.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Maria Eliete. **Pensamento negro e educação intercultural no Brasil**. In. territórios: Revista de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, v. 2, n. 3, p. 78-100, 2016.

SILVA, Cátia Candido da; BORGES Fabrícia Teixeira. **O professor de tradição iorubá e a Pedagogia do Terreiro: Uma proposição de educação antirracista**. Cadernos RCC#24. Volume 8. Número 1. Março 2021.

SILVA JR., Hédio **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais** / Hédio Silva Jr. – Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Entre o Brasil e África: construindo conhecimentos e militância**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Petronilha; Beatriz Gonsalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação no Brasil: experimento do movimento negro.** (Organizadoras). São Paulo: Ed. Da UFSCar. 1997.

SILVA, Tomas Tadeu da, **Documentos de Identidade: uma Introdução às teorias do currículo.** 2. Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

SODRÉ, MUniz. **A Lei do santo:** conto. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

_____. **Um Vento Sagrado:** História de vida de um adivinho da tradição nagô brasileira. Rio de Janeiro, Mauad. 5ª ed. 2014.

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

_____. **Pensamento nagô.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA, Jann. **Cantigas de Oxalá.** 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=3C64uhsh2tA1> Download digital, streaming.

SOUZA, Nadson Nei da Silva de. **Mulheres do axé:** da invisibilidade social à visibilidade religiosa. 2014. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** (Org.) João Batista Neto e Eliete Santiago. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.

THEODORO, Helena. **Religião Afro-brasileira.** In. Nascimento, Elisa Larkin. (Org.). *Guerreiras de natureza:* mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.p.65-95.

_____. **Mulher negra luta e fé- Séculos XVI a XIV.** In: WWW.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn_mn_t_histo01.htm (Pesquisa em setembro de 2011).

_____. Buscando Caminhos nas Tradições. In. Kebengele Munanga. (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** - [Brasília]: Ministério da educação, Secretária de Educação Fundamental 2001

TEIXEIRA, S. M. **Envelhecimento, família e políticas públicas:** em cena a organização social do cuidado. Revista Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 137, p. 135-154, jan./abr. 2020.

TORRES, Nelson Maldonado-, «**A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade**». Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo:** disputas nas fronteiras da validação do currículo. Recife, 2018

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Joaze Bernardino-Costa; Romón Grosfoguel (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2020.

Torres, Nelson Maldonado. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento**. Modernidade, império e colonialidade, Revista Crítica de Ciências Sociais 80, Março 2008: 71-114

TRINDADE, Camila; NAÍSE ,Indy. **Ancestralidade**. Compositoras. TRINDADE, Camila; NAÍSE, Indy.2020. Download digital, streaming.

TRISTÃO, Waldete Farias de Oliveira. **Conhecendo os Orixás: de Exu a Oxalá** – 2ª ed. – São Paulo: Arole Cultura, 2020.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1990. p. 101-128.

VANSINA, J. **A tradição oral e sua metodologia**. In: Ki-Zerbo, Joseph (Ed.) geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. Brasília: UNESCO. 2010.

VAZ, Paulo; Cissa. **Heranças Bantu**. Salvador. 1996. Disco de Vinil.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. São Paulo: EDUSP, 1999.

VIALIE, Wilton do Lago, **Babalorixá Ominarê. Candomblé de Kato ou Alaketo**. 5º ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 1996.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

_____. **Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial**. In: LINEA, A.; MIGNOLO. W.; WALSH, C. Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 17-51.

_____. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>.

_____. (org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed., Equador: Abya Yala, 2013, v. 1, p. 15-18.

_____. **Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir**. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2013.

_____. **Interculturalidad crítica y decolonialidad:** ensayos desde Abaya Yala. Quito: Abya-Yala, 2013.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. **O livro da saúde das mulheres negras:** nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas Criola, 2000.

XAVIER, Lúcia. **EXPOMINAS** - Belo Horizonte- MG, Cood. Criola – Rio de Janeiro. 2009. Site: MEC. Lei das Cotas nas Universidades. <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

YEMONJÁ, Mãe Beata de.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). Primeiras Palavras. In. **Guerreiras de Natureza:** Mulher negra, religiosidade e ambiente. Selo São Paulo. Negro Edições, 2008.

YEMONJÁ, Mãe Beata de. *Tradição e religiosidade*. In: WERNECK, Jurema. (org). **O livro da saúde das mulheres negras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

ANEXO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO
AGRASTE-PPGEDUC/UFPE
CURSO DOUTORADO

Orientanda: Maria José dos Santos

Orientador: Prof.º Dr. Janssen Felipe da Silva

QUESTÕES ABRE CAMINHOS

Pauta de nosso diálogo (questões semiabertas)

1. O Candomblé

- a. O que entende por Candomblé e o que representa ser integrante das religiões de matrizes africanas?
- b. Qual a sua relação com as/os demais pessoas da casa?
- c. O que mudou em sua vida ao ingressar no terreiro?

2. A formação no Ilê/ Terreiro

- a. Poderia fazer um breve relato de sua formação no terreiro (dos primeiros contatos aos dias atuais)?
- b. A possibilidade desta formação no Ilê motivar algumas mudanças em sua vida nos aspectos:
 - Na sua relação consigo, e com as pessoas especialmente as velhas/os;
 - A natureza, significado, cuidados, relações;
- c. Os ritos e experiências formativas no Terreiro influenciam suas relações com as práticas docente antirracistas?
- d. Quais as experiências no terreiro que você destaca como antirracistas e que dar subsídio para a sua prática em sala de aula?
- e. A vivência com os Orixás e suas cosmologias, contribuem na sua prática docente?
- f. Na convivência no terreiro você já sofreu algum tipo de racismo?

3. Formação docente (Espaços públicos)

- a. O que é ser uma docente negra Iyá nos espaços educacionais como: Escolas e Universidade?
- b. Em sua formação docente você participou ou teve algum curso, ou disciplina sobre religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras?
- c. Como você avalia sua formação docente nas instituições públicas?
- d. Em algum momento você foi vítima de racismo por ser docente negra, candomblecista?
- e. No seu ponto de vista a vivência no terreiro, contribui para uma prática antirracista? Como você percebe isso em sua sala de aula?

4. Visão e experiências com o racismo nas instituições

- a. Qual é o seu entendimento de racismo?
- b. Nas instituições que você trabalha já enfrentou algum tipo de racismo?
- c. Quais as contribuições das vivências nos terreiros, para a superação do racismo na sua prática docente?
- d. É possível visibilizar as contribuições de suas práticas docentes quanto mulher negra de terreiro e seus protagonismos na educação antirracista?
- e. Você teria algo a mais acrescentar, sobre as práticas docentes antirracista?

ANEXO 02



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO
DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO CURSO DOUTORADO LINHA DE PESQUISA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA
PEDAGÓGICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro estar ciente de que participo, como informante, da pesquisa de Doutorado em Educação realizada por Maria José dos Santos, sob a orientação do Professor Dr. Janssen Felipe da Silva, tendo como tema: **Iyá Oluko: Trajetórias Epistêmicas de Mulheres Negras dos Terreiros e suas Influências nas Práticas Docentes antirracista.**

Pelo presente instrumento, autorizo os registros de imagem e/ou áudio, captadas durante a pesquisa acima mencionada para fins de utilização em obras audiovisuais e/ou obras impressas e outras, produzidas com a finalidade de contribuir nas produções científicas e educacionais, editadas e/ou publicadas.

Poderá utilizar-se da imagem/áudios e relatos escritos, do(a) AUTORIZADOR(A) para fins de divulgação das atividades, podendo reproduzi-la e/ou divulgá-la pelos diversos meios de comunicação, sem qualquer retribuição pecuniária em favor do (a) AUTORIZADOR(A).

A presente autorização é concedida em caráter gratuito, não cabendo ao (à) AUTORIZADOR (A), qualquer pagamento, remuneração ou compensação, a qualquer tempo e título.

Declaro ainda que estou de acordo com a publicação total das transcrições editadas das referidas gravações inseridas na tese de doutoramento da referida estudante/pesquisadora de acordo com uma das especificações abaixo:

() Reservo-me o direito de manter minha identidade pessoal em absoluto anonimato e de não tê-la mencionada em nenhuma apresentação oral ou escrita que venha a ser feita da tese em questão.

() Autorizo a divulgação de minha identidade pessoal e não me oponho que a mesma venha a ser mencionada em qualquer apresentação oral, escrita e virtual que venha a ser feita da tese em questão.

Entrevistada/o

Maria José dos Santos (Estudante/Pesquisadora)

ANEXO 03



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA DO
AGRASTE-PPGEDUC/UFPE
CURSO DOUTORADO

Orientanda: Maria José dos Santos

Orientador: Prof.º Dr. Janssen Felipe da Silva

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOCENTE

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Sexo: () M. () F. Idade: _____

Cor/Raça: () preto () branco () pardo () indígena.

Estado civil: _____.

Cidade em que nasceu: _____ Estado _____.

Endereço atual:

Rua: _____ Bairro: _____.

Cidade: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Participa de algum grupo social, cultural ou político?

() Não () Sim Qual? _____.

Que atividades são realizadas? _____

Por que você faz parte desse grupo?

2. RELIGIÃO

Qual o nome de seu Ilê? _____

Endereço: _____

Ano de fundação? _____. Qual o Orixá regente da Casa? _____.

Fundadora/o ou Fundadoras/es:

Nome completo _____

Pseudônimo (caso tenha): _____

Zeladora/or a atualmente no Ilê? _____.

Quantos anos de convivência você tem neste terreiro? _____.

A quanto tempo suspensa? _____.

Qual o tempo de feitura no Santo? _____.

Qual o seu cargo no Terreiro? _____.

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de atuação como docente na educação básica:

() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 7 anos () 8 a 11 anos

() 12 a 15 anos () Mais de 15 anos

Tempo de atuação como docente no ensino superior:

() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 7 anos () 8 a 11 anos

() 12 a 15 anos () Mais de 15 anos

O que a fez ingressar na Docência?

Nome da Instituição em que está vinculada profissionalmente?

Endereço: _____