

DOS TERREIROS ÀS ESCOLAS: Diálogos possíveis e necessários

João Victor Gonçalves Ferreira¹

Este artigo deriva da apresentação realizada na XII Semana da Cultura Religiosa da PUC-Rio, mas está em diálogo intrínseco com a dissertação de mestrado defendida ao final de 2021 sob título “*TAMBORES DECOLONIAIS: Percorrendo memórias e sonhos dos ogans nos espaços-tempos educativos dos terreiros*”, dedicada a pensar os processos educativos com crianças de terreiro. Neste artigo, porém, convido os leitores a uma reflexão sobre nossos olhares e práticas educacionais vinculados ao respeito ou à ausência dele em relação às religiões de matriz afro-brasileira. Começo com atravessamentos tão contemporâneos e cada vez mais discutidos que apoiaram a construção da apresentação e da dissertação, que são os movimentos decoloniais. Por que um estudo sobre educação, religiões e terreiros dialoga com essas questões? Como as práticas decoloniais podem nos auxiliar no estabelecimento de tais diálogos? Acredito que nossa formação escolar e acadêmica é resultado de uma construção histórica pautada nos elementos resultantes do projeto colonial ao qual fomos submetidos. Os conteúdos trabalhados, os saberes mais ou menos reconhecidos, os currículos e a própria estrutura escolar resultam, inegavelmente, de um padrão estabelecido na colonização e que ainda hoje pauta ações e estruturas.

Para poder transformar, promover e estreitar diálogos, precisamos reconhecer nossas bases estruturais. Antes de professor, aluno ou qualquer outra definição sou ogan confirmado², filho de Yemanjá³ e desde criança fui criado em terreiro de Umbanda Omolokô⁴. Fui uma criança de terreiro, e passei por todos os percalços que isso significa, seja na luta contra os preconceitos na escola, a invisibilidade nas atividades, exemplos e calendários escolares e também nas relações com os colegas. Passei pelos conflitos familiares, pelos olhares atravessados nas ruas e todo o espanto que uma roupa branca, um boné de mesma cor e fios de conta de um preceito⁵ podem causar em um transporte público ou em uma calçada. Ainda hoje vivo/venço os obstáculos que o mercado de trabalho nos oferece. Reconheço, porém, que a minha

¹ Mestre em educação pelo ProPEd/UERJ, licenciado em Geografia pela UFRJ e professor de Geografia na Educação Básica. jvferreira07@gmail.com

² Nome dado ao Ogan que completou todos os seus rituais iniciáticos.

³ Orixá das águas, que no Brasil foi associada as águas salgadas. É a dona das cabeças e ligada a maternidade.

⁴ Omolokô é uma religião de matriz afrobrasileira que, como uma proteção ao seu culto no século XX em meio as perseguições policiais e políticas, se associou a Umbanda, esta já mais fortalecida e com bases de proteção centradas nas federações religiosas. Ver mais em FERREIRA (2021).

⁵ Preceito consiste em um conjunto de regras, ações e restrições cumpridas pelos filhos e filhas de santo (praticantes das religiões de matriz afro-brasileira) antes ou depois dos rituais religiosos. Nesta fala, especificamente, são referenciadas situações vividas por mim e comuns nos terreiros após a realização de rituais religiosos.

branquitude⁶ me poupou de outros problemas que meus irmãos e irmãs de santo, quando negros, passam em maior intensidade.

Catherine Walsh (2013) fala das necessidades de resistir, insurgir e transgredir frente às marcações históricas enraizadas, e é nisso que acredito ao pensar a educação que pratico nas minhas aulas. Ainda que essa ideia da decolonialidade esteja sendo utilizada de forma um tanto arbitrária, esforços e práticas decoloniais se fazem necessários para transformar os espaços em que estamos inseridos. Há quem diga que a colonização se encerrou, mas podemos encontrar suas marcas, como a perversa herança da colonialidade. Uma dessas heranças foi delegar ao papel marginal os saberes produzidos pelas comunidades religiosas não cristãs, com especial repressão às vindas de África, como consequência da *colonialidade do saber* (QUIJANO, 2014) e da hierarquização racializada que também resulta do projeto colonial.

Assim, acredito que uma educação com práticas decoloniais passa por abrir novos canais de diálogo, romper com essas hierarquizações e, em especial, seguir os caminhos de Mignolo (2003) na busca por dar luz a saberes desacreditados, potencializar criações distantes dos padrões curriculares eurocentrados e aprender com novos olhares de mundo. Reconhecer os saberes dos terreiros é, em outra perspectiva, reconhecer os valores de saberes que não são só saberes ditos “não formais”, mas são saberes negros, sobre Deuses Africanos, construídos em espaços religiosos sem livros sagrados, referendados pela oralidade e pela ancestralidade que se pratica. Em meio a uma segmentação racializada, foram construídos papéis e lugares na estrutura escolar em que hierarquizações foram impostas, assumindo o que era valoroso e o que merecia ser desconsiderado. Nesse sentido, as múltiplas faces do racismo e da segmentação por raça do projeto colonial se fazem presentes, inferiorizando todos aqueles saberes que nunca adentraram o chão da escola.

Não trago esses debates na tentativa de promovê-los deliberadamente em escolas ou universidades. Destaco, porém, objetivando normalizar tais construções para que seus praticantes possam exercê-los sem que sejam alvos de violências físicas e psicológicas. Ao conseguir criar projetos educacionais que promovam essas convergências, tenho certeza que nós, sujeitos praticantes dessas religiões, encontraremos muito mais acolhida e menos violência nos cotidianos sociais. É no sonhar com formações plurais, de respeito e crescimento coletivo que sigo meus passos docentes. Nessa perspectiva, me valem os saberes que vivo no terreiro, tentando mostrar o valor daquilo que não é dicotômico, excludente, na base da oralidade que se ensina, na observação, nas trocas e no não-falar, no praticar, no sentir e no toque dos instrumentos sagrados. Cada gesto, cada dança, cada batuque ensina, aprende e apreende o praticante. Esse processo se faz por um outro lugar, outras maneiras e gramáticas que, infelizmente, nem sempre são respeitadas. Isso se deve pela característica que exprime

⁶ Como branquitude assumo os efeitos da cor da minha pele em relação aos papéis e tratamentos sociais, tal qual: “uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade” (SHUCMAN apud ALMEIDA, 2020).

resistência epistêmica nos povos de axé, bem como em culturas indígenas, que é o fato de não ter como marca a prática do binarismo bem/mal, céu/inferno, sagrado/profano e toda essa construção cartesiana. Novamente retomando Mignolo (2017) e a heranças coloniais, o racismo epistêmico, cultural e religioso se apresenta como complemento de uma problemática maior.

Há também uma dimensão a mais da colonialidade, pouco considerada, que enlaça com as outras três. É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana, entre homem/natureza, categorizando como não modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmologias, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana. (WALSH, 2009, p.15)

Ao invés de descredibilizar, como apontado por Walsh, e de promover essa histórica marginalização e desrespeito - por fugir da eurocentralidade tradicional -, acredito que tais características poderiam servir para novos olhares, de acolhida e reflexão. Mais uma vez, perde-se a chance de aprender com o terreiro e sua capacidade de promover aos indivíduos a liberdade e o respeito a suas memórias e identidades que não encontram em outros espaços. Indivíduos que não acreditam no inferno, no mal, mas se pautam em uma vida baseada em equilíbrio de energias, escolhas e decisões. A partir de Fernandes e Souza (2016) e Ferreira e Carvalho (2018), temos a construção de que romper com a lógica dominante é um ato transgressor para desconstruir práticas hierarquizantes, com contribuições para todas as crianças que frequentam as escolas, negras ou brancas.

Dessa forma, convido todos a seguir com esse debate, incentivar o diálogo que transforma e humaniza relações, ajudar na desconstrução dos valores enraizados e na promoção de políticas e mudanças. Que nossa forma de ver e viver o mundo possa ajudar na condução dos debates sociais e ambientais que são tão caros socialmente e, no futuro, encontremos diálogo, respeito e acolhimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

FERNANDES, Viviane; SOUZA, Maria. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. In. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo: n.63, p.103-120, 2016.

FERREIRA, João Victor Gonçalves. *Tambores decoloniais: Percorrendo memórias e sonhos dos ogans nos espaços-tempos educativos dos terreiros*. (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação ProPEd/UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

FERREIRA, Cléa; CARVALHO, Edileia. Educação para as relações étnico-raciais: uma conversa com professores da escola básica. In. CANDAU, Vera. *Didática: Tecendo/reinventando saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*; vol. 32 n° 94, Epub June 22, 2017

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos; In: WALSH, Catherine (ed.) *Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y(re) vivir* (Tomo I) Quito-Ecuador, Ed. Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2009.

