

■ ARTIGOS

■ O professor de tradição iorubá e a Pedagogia de Terreiro: uma proposição de educação antirracista

 Cátia Candido da Silva*
Fabrícia Teixeira Borges**

Resumo: Os debates acerca do racismo estrutural presente no nosso país têm eclodido em diversos âmbitos da sociedade brasileira. Após décadas de mobilizações e conquistas de pequenos avanços relacionados ao combate ao racismo, vemos tomar forma no Brasil uma agenda regressiva, elaborada a partir de uma retórica falaciosa da democracia racial. Na esteira dessas discussões encontra-se a escola que tem se tornado, gradativamente, uma arena onde as disputas ideológicas relacionadas às relações raciais ganham impulso. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar como as vivências culturais e religiosas de um professor de origem iorubá em uma comunidade de terreiro influenciam na sua constituição de si e podem contribuir para a proposição de uma educação antirracista. Adotamos como perspectiva teórica a Psicologia Cultural e os pressupostos da Pedagogia de Terreiro. Com base na metodologia qualitativa, os dados da pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas narrativas e analisados a partir do Método de Análise Temática Dialógica da Conversação adaptado à Psicologia. Os resultados demonstraram que o conhecimento e a vivência de valores e significados culturais afro-referenciados podem interferir na constituição de si dos sujeitos e contribuir para a proposição de uma educação mais democrática e antirracista. Ademais, a pesquisa indicou, ainda, que independentemente das vivências culturais e religiosas pelas quais tenham passado, é imprescindível que os professores busquem apropriar-se dos conhecimentos relacionados à história da África e à cultura afro-brasileira visando à superação de práticas preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar e garantindo a liberdade de ser de cada pessoa.

Palavras-chave: Educação antirracista. Pedagogia de Terreiro. Psicologia Cultural.

* Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, bem como Psicopedagoga pela (UnB) e, Pedagoga com habilitações em Educação Especial e Orientação Educacional (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: catiacandido77@gmail.com

** Pós-doutora pela Universidade Autônoma de Madrid (UAM) e Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, Mestre em Psicologia pela Universidade e Professora da Universidade de Brasília no departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP). Contato: fabricia.borges@gmail.com

O racismo estrutural no Brasil e o contexto escolar

Os debates acerca do racismo estrutural e seus desdobramentos presentes no nosso país têm eclodido nos mais diversos âmbitos da sociedade brasileira. Negado por muitos, com base na falaciosa teoria de democracia racial, segundo a qual negros e brancos convivem harmoniosamente e desfrutam de iguais oportunidade de existência sem nenhuma interferência das origens raciais e étnicas (NASCIMENTO, 2016), o racismo é naturalizado no Brasil e configura-se como um tipo de violência comum, com muitas facetas e nuances, à qual pessoas de origem afro-brasileiras são submetidas cotidianamente (ALMEIDA, 2019).

Após muitas décadas de mobilizações de coletivos que conquistaram avanços relacionados ao combate ao racismo, como a implementação da Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história da África e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras e da Lei 12.288/2010, conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, vemos tomar forma no Brasil uma agenda regressiva, elaborada a partir de uma retórica falaciosa da democracia racial que, ao negar a existência do racismo, busca conter ou anular os pequenos avanços que foram árdua e historicamente conquistados.

Na esteira dessas discussões encontra-se a escola, uma instituição que reflete todas as tensões sociais e que tem se tornado, cada vez mais, uma verdadeira arena onde as disputas ideológicas relacionadas às relações raciais têm ganhado ainda mais impulso. Se por um lado, a instituição escolar tem como característica ser um espaço privilegiado de encontro e acolhimento das diversidades, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas; por outro, lamentavelmente, tem sinalizado, ao longo dos anos, dificuldades em lidar com as múltiplas identidades que circulam nos seus corredores, tornando-se um local gerador de desigualdade e segregação (ODOLESSY, 2020).

Conforme Madureira e Branco (2014), historicamente tem-se percebido uma disseminação de inúmeros preconceitos no ambiente escolar traduzidos em práticas discriminatórias e processos de exclusão. Dentre as mais flagrantes formas de preconceito continuamente perpetuadas na escola estão a discriminação racial e a intolerância religiosa disseminadas por meio da demonização das religiões tradicionais presentes no Brasil, do silenciamento das epistemologias africanas da diáspora e da subjugação de corpos negros. Estes são evidentes dispositivos da implementação e perenização de um projeto de poder hegemônico branco e colonialista historicamente presente em nossa sociedade (SILVA; LANZA, 2019; NOGUEIRA, 2020).

Nesse sentido, a escola tem perpetuado conceitos e significados imbuídos de preconceitos raciais, reforçando percepções estereotipadas das pessoas negras e apresentando aos estudantes “um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2019, p.41), tornando-se coadjuvantes de sua própria história.

Todas essas formas de violência efetiva ou simbólica são impostas a crianças e jovens de origem afro-brasileira no ambiente escolar e imputam-lhes cotidianamente um sofrimento que lhes obriga a um movimento de silenciamento visando sua invisibilização como forma de proteção (BRANCO; CORSINO, 2015; CAPUTO, 2015; OLVEIRA; LAGE, 2016; REGIS; MIRANDA, 2018; RODRIGUES, 2020). Diante de tais violências, ao invés de se sentirem acolhidos na escola, um espaço múltiplo e democrático, esses estudantes veem subalternizadas a sua história, a sua memória, a sua fé e todos os saberes ancestrais de seu povo, o que impacta indiscutivelmente na construção de suas identidades e na configuração de suas subjetividades.

Apesar de todo esse quadro ora exposto, acreditamos que a escola seja a instituição que tem o potencial de proporcionar a transformação da sociedade de modo a torná-la mais justa para todos. Sua peculiaridade de ser hospedeira irrestrita das diversidades a torna um nascedouro das mudanças latentes as quais se concretizam por meio de proposições de atitudes e linguagens inovadoras. Tais mudanças podem, sorrateiramente, iniciar pequenos abalos nas estruturas hierárquicas vigentes. Conforme Freire (2011),

Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem, pensamento e mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajar em práticas também democráticas. (p. 68).

Acreditando no potencial transformador da escola e refletindo sobre a complexidade das relações étnico-raciais e da inquestionável presença do preconceito em seu cotidiano, este estudo teve como objetivo analisar como as vivências culturais e religiosas de um professor de origem iorubá em uma comunidade de terreiro influenciam na sua constituição de si e podem contribuir para a proposição de uma educação antirracista. Para tal análise, assumiremos os pressupostos teóricos da

Psicologia Cultural (BRUNER, 1997, VALSINER, 1997) e da Pedagogia de Terreiro (CAPUTO, 2015; 2018; IYAGUNÁ; DANTAS, 2019).

1. Pressupostos da Psicologia Cultural

A partir da perspectiva teórica da Psicologia Cultural, admitimos a complexidade e a multiplicidade do desenvolvimento humano e compreendemos que as subjetividades emergem das interações. Deste ponto de vista, os sujeitos se constituem situados histórica e culturalmente sendo perpassados pelos processos de produção de significados da cultura na qual estão inseridos (BRUNER, 1997, VALSINER, 1997). É nesse sentido que compreendemos que o contexto onde as pessoas nascem e vivem, suas intenções, crenças e valores, os artefatos culturais e o caráter situacional das ações humanas são pontos-chave para a sua compreensão.

Dentre os inúmeros contextos nos quais os processos de significação são realizados pelos sujeitos, a religião se destaca como um dos mais importantes, uma vez que se trata de um sistema cultural e simbólico que atua na orquestração das experiências humanas, oferecendo-lhe sistemas semióticos e discursos ideológicos (BAUCAL; ZITTOUN, 2013; BELZEN, 2009). Desse modo, na medida em que participa de uma determinada comunidade religiosa e vivencia seus ritos e liturgias, o sujeito familiariza-se com os significados compartilhados (ritos, símbolos, histórias, objetos e discursos) e esses significados passam a ser recursos que lhe permitem apoiar e enriquecer o seu conceito de si e a compreensão de seus pensamentos, sentimentos e ações.

No caso específico deste estudo consideramos importante salientar a amálgama existente entre a cultura e a religião do participante. Essa inseparabilidade pode ser justificada a partir do ponto de vista histórico, pela própria peculiaridade da constituição das religiões afro-brasileiras em decorrência da situação diaspórica pela qual as pessoas das nações escravizadas passaram. Conforme Prandi (2000),

o Candomblé que se formou no Brasil foi mais que a reconstituição da religião. Não sendo a religião africana separada na sociedade, para que ela fizesse sentido, muitos aspectos da sociedade tiveram que ser reconstituídos, pelo menos simbolicamente, uma vez que no Brasil as estruturas familiares e societárias africanas estavam completamente ausentes, substituídas, mesmo no caso do escravo, pelos padrões ibero-brasileiros. (p. 62).

É nesse sentido que, nesta pesquisa, ao nos referirmos aos valores e significados culturais apresentados, estaremos também falando de aspectos relacionados à religiosidade.

2. Pedagogia de Terreiro

O conceito de Pedagogia de Terreiro tem sido amplamente discutido pelos pesquisadores que estudam as religiões afro-brasileiras. Tal conceito surge a partir da ótica de que os espaços religiosos das tradições religiosas de matriz africana - candomblé, umbanda, tambor de mina, xangô de Recife - não são vistos apenas em sua dimensão religiosa, onde ocorrem as cerimônias litúrgicas, mas configuram-se, antes de tudo, como lugares de resistência da cultura e da história africanas, espaços que hospedam os saberes tradicionais, quilombos epistemológicos que mantém viva nas comunidades a ancestralidade negra (NOGUEIRA, 2020).

E é justamente neste espaço sagrado-educativo que se desenvolve a Pedagogia de Terreiro, um modo peculiar de educação intimamente ligado ao cotidiano dos terreiros onde ocorrem a construção/ reconstrução de saberes afro-referenciados e múltiplas aprendizagens que participam da formação dos sujeitos e de suas identidades. Nos espaços educativos dos terreiros o aprender envolve a coletividade e a presença. Os conhecimentos são adquiridos na prática, por meio da oralidade, da observação, da imitação e das interações. Segundo Caputo (2018), “a transmissão do conhecimento no terreiro se dá através da complexa trama simbólica em que o oral constitui um dos elementos, o princípio básico da comunicação constituído pela relação interpessoal” (p. 50). Assim, todos os lugares e todas as ocasiões de interação configuram-se como oportunidades, as aprendizagens ocorrem das mais diversas maneiras: da participação nos rituais à limpeza do barracão, da preparação dos alimentos à repetição de rezas e cantos, da exaltação da oralidade à valorização ética do silêncio.

Outra peculiaridade dos processos de aprendizagem que ocorrem nos terreiros é que estes não seguem a mesma lógica de espaços educativos “convencionais”, onde um adulto detentor do conhecimento se encarrega de “passar lições” às crianças. No terreiro, as aprendizagens são múltiplas e coletivas, “as trocas espalhadas distribuem o conhecimento” (CAPUTO, 2015, p. 780). Crianças, jovens e adultos participam em iguais condições dos processos de aprendizagem,

respeitando-se as hierarquias dos cargos e do tempo de iniciado dos adeptos e não a sua idade cronológica. Desse modo, as aprendizagens nos terreiros não se restringem a ações de condução da criança à fase adulta, mas se estabelecem por meio das interações, dos “atos de envolvimento” realizados em “mão-dupla” entre os participantes da comunidade, permitindo o diálogo entre as culturas infantil e a adulta sem haver uma visão hierarquizada dessas culturas (IYAGUNÃ; DANTAS, 2019).

3. Metodologia

Ao assumirmos a Psicologia Cultural como perspectiva teórica para a realização desta pesquisa, optamos pela utilização da metodologia qualitativa para a produção e análise de dados, considerando que este paradigma metodológico tem a peculiaridade de ampliar as possibilidades de estudos empíricos, levando em conta a pluralidade das esferas da vida, a diversidade das perspectivas e das causalidades dos eventos, a singularidade das construções sociais e a riqueza da construção interativa dos dados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; FLICK, 2004).

3.1 Participante

O participante desta pesquisa, doravante nomeado como Ogan (sugestão feita por ele), é um professor negro, do sexo masculino, de 48 anos de idade, pedagogo, especialista em Educação e Diversidade e mestre em Educação. Na ocasião da pesquisa, atuava como professor em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Soteropolitano, Ogan nasceu e foi criado em uma Comunidade Tradicional de Terreiro de Candomblé na periferia de Salvador - BA. Sua família é de origem iorubá – uma das linhagens étnico-religiosas africanas que vivenciaram a diáspora por ocasião da escravização entre os séculos XVI e XIX – e foi imerso nesta cultura, com saberes e fazeres afro-centrados, que ele se constituiu como pessoa. Sua bisavó, nascida na Nigéria, foi escravizada e trazida para o Brasil nos últimos anos do tráfico negreiro, tendo vivenciado a “libertação” em decorrência da abolição da escravatura em 1888. Um vez liberta, foi acolhida por uma comunidade negra estabelecida nos arredores da cidade e ali constituiu sua família.

Ogan viveu na Bahia até o início da adultez quando se mudou para o Distrito Federal. Após instalado, encontrou uma Casa de Axé da mesma “linhagem” da que

frequentava em Salvador e ali continua exercendo a sua fé e participando da vida em comunidade e dos ritos religiosos.

3.2 Procedimentos de produção e análise dos dados

Foram realizadas duas entrevistas narrativas com o participante, tendo havido um intervalo de seis semanas entre elas e perfazendo, aproximadamente, 60 minutos de narração. A opção por essa técnica deu-se a partir da compreensão do papel da narrativa como um instrumento da mente a serviço da produção de significados nos sujeitos. Conforme Bruner (1997), “provavelmente, a importância da narrativa é tão grande para a coesão de uma cultura como o é para a estruturação da vida individual” (p. 66). Assim, compreendemos que o narrador é aparelhado para lidar simultaneamente com a canonicidade (aquilo que as pessoas aceitam tacitamente sobre os comportamentos esperados, de acordo com as “regras” para cada situação) e com a excepcionalidade (os comportamentos que fogem ao canônico) e esta ligação se forja por meio da capacidade do narrador em resolver conflitos e renegociar significados comuns.

Desta feita, na primeira entrevista, após os devidos esclarecimentos quanto ao objetivo da pesquisa, uma questão gerativa da narrativa (FLICK, 2004) foi apresentada ao participante, a partir da qual lhe foi solicitado que falasse livremente sobre sua compreensão de como sua cultura e sua religião de origem africana podem ter influenciado sua prática pedagógica na busca da proposição de uma educação antirracista. Na segunda entrevista, realizada após a análise dos primeiros dados produzidos, foram apresentadas algumas questões referentes aos enunciados da primeira narrativa e solicitou-se ao entrevistado que explanasse sobre elas.

Os dados produzidos durante as entrevistas constituíram arquivos digitais que foram transcritos na íntegra, tendo sido registradas, além dos enunciados oralizados, as interjeições, as tartamudezes e os silêncios, posto que esses elementos também compuseram os enunciados, definidos, nesta pesquisa, como unidades de análise.

Para a análise dos dados, utilizamos o Método de Análise Temática Dialógica da Conversação adaptado à Psicologia (PAIXÃO; 2020; SILVA, 2017; SILVA; BORGES, 2017), a partir do qual cada assertiva do entrevistado foi considerada como um enunciado. Após leitura intensiva do material transcrito, o texto foi organizado em temas. Por fim, realizou-se a análise dos enunciados à luz das proposições teóricas nas quais a pesquisa foi embasada.

3.3 Resultados

Os dados produzidos na pesquisa ilustram os pressupostos da Psicologia Cultural, quais sejam: a cultura e a religião têm participação na produção de significados, a subjetividade e a constituição da identidade dos sujeitos. Ogan inicia sua fala dizendo: “Eu sou iorubá e eu trago comigo a força dos meus ancestrais e dos orixás”. As palavras utilizadas e a entonação empregada ao pronunciá-las expressam o orgulho e o sentimento de pertencimento que o participante tem com relação às suas origens. É mister observar que ele não utiliza os termos “eu sou de origem iorubá”, mas ele diz “eu sou iorubá” como uma forma de demonstrar que não existe qualquer tipo de separação entre ele e o seu povo. Eles são um só.

Essa forma de se apresentar ao mundo expressa os significados compartilhados na cosmovisão iorubana, em que a cultura e a religião são amalgamadas. Ogan faz questão de deixar claro que os valores e as crenças apreendidos em sua comunidade forjaram o que ele é. O próprio ato de escolher o termo “Ogan” para se referir a si na presente pesquisa evidencia como os significados culturais e religiosos têm participação na sua constituição de si. Seu lugar no terreiro, o espaço que ocupa e o cargo que exerce não são apenas partes dele, mas são ele próprio.

No terreiro, Ogan ocupa um posto importante. Na verdade, o nome sugerido por ele para a designação de si se refere à função exercida na Casa de Axé. Ogans (Ogãs) são as autoridades masculinas no terreiro de candomblé. É um posto hierárquico abaixo do sacerdote, sendo um cargo de total confiança dele e de grande importância na religião devido à responsabilidade pelo cumprimento de diversas funções importantíssimas em todas as liturgias. Um Ogan não incorpora, não entra em transe e é escolhido justamente por estar sempre lúcido. Além de tocar o atabaque (principal instrumento de comunicação do homem com os orixás) e ser responsável pelas cantigas nos terreiros, ele é responsável por promover a segurança da Casa, contribuindo com o zelo dos Orixás e do Axé. (KILEUY; OXAGUIÃ, 2018).

Ogan faz questão de deixar claro que cresceu em uma comunidade negra que valoriza a ancestralidade e a negritude. Conta com honradez a história de sua bisavó, nigeriana escravizada que deu origem à sua família. Relata acontecimentos de sua infância e narra histórias de seus antepassados como se as tivesse presenciado, revelando a importância que a oralidade e a memória coletiva têm para o seu povo.

Ao ser questionado sobre como sua cultura e sua religião de origem africana influenciam em seu trabalho em

sala de aula, Ogan explicita ter consciência de que o fato de ter crescido imerso nos conhecimentos afro-referenciados do terreiro exerceu muita influência em todos os aspectos de sua vida, inclusive em sua prática pedagógica. A análise dos dados a este respeito culminou em uma organização conforme os temas abordados a partir das relações estabelecidas pelo entrevistado. Neste sentido, a configuração da análise buscou refletir a dinâmica das interações entre os elementos apresentados.

4. Sobre a influência da cultura e da religião de origem africana na prática pedagógica (elementos da Pedagogia de Terreiro)

Ao falar sobre sua prática pedagógica na busca de uma educação antirracista e sobre a influência da cultura iorubá em seu trabalho Ogan afirma:

Eu não ajo apenas por agir, eu sei o que eu tô fazendo. Eu sei que os meus gestos ensinam tanto quanto minhas palavras. Então eu imprimo a minha negritude no meu jeito de agir, no meu jeito de fazer a educação. Foi assim que aprendi no terreiro. Eu aprendi que a gente tem que se colocar, se impor como gente de valor.

Esse trecho da narrativa de Ogan ilustra a assertiva de Rosa (2016) de que as experiências vividas por uma pessoa possibilitam-lhe posicionar-se a partir dos significados construídos. Vemos que Ogan assume uma postura que demarca sua negritude e que diz quem ele é e de onde veio. Assim, acreditamos que, ao vivenciar as experiências da comunidade de terreiro, o participante experimentou o mundo e a si mesmo com base nos conhecimentos, valores e crenças daquele contexto. Para Rosa (2016), é pelo acúmulo das experiências, por meio da aprendizagem e da mediação de mitos, histórias e outras formas de conhecimentos sócio-culturalmente acumulados, que os significados podem ser atribuídos a fenômenos e a identidade e o sentido de ser são concebidos.

Com relação à influência das vivências em comunidades de terreiros nas práticas laborais, Crusóe e Soares (2016) afirmam que os ensinamentos aprendidos no terreiro de candomblé por professores adeptos servem não apenas para a sua convivência na comunidade religiosa, mas também para a vida em sociedade. Segundo as autoras, ao vivenciar o candomblé, o indivíduo [professor] adquire princípios educativos tais como: paciência, observação, audiência respeitosa, cordialidade, acolhimento e compreensão que podem reverberar em sua prática educativa na escola.

Além disso, as próprias noções de ensinar e aprender,

de protagonismo infantil, de espaços educativos e de construção/ reconstrução coletiva de conhecimento são encarados de outra maneira e perpassam a práxis desses professores. O trecho da fala de Ogan a seguir ilustra a afirmação das autoras:

Por exemplo: nas minhas aulas eu não sou o único que ensina. Durante o ano, em determinados momentos, cada criança vai ensinar para a turma, inclusive pra mim, uma coisa que ela sabe: uma brincadeira, uma receita que viu a mãe fazer, um filme que assistiu... Porque elas precisam aprender que o conhecimento não pertence a uma só pessoa e que todos têm algo a ensinar. Esse é um entendimento da minha cultura. A criança pode e deve ensinar porque todo mundo é protagonista.

Notamos, nesse excerto da narrativa de Ogan, a importância dada por ele à participação e ao protagonismo infantil. Seu relato vai ao encontro das argumentações de Caputo (2012) de que na Pedagogia de Terreiro a visão adultocêntrica de mundo perde suas forças, pois, neste espaço, as crianças também são consideradas como detentoras de conhecimento, sendo valorizadas e respeitadas. No terreiro, as crianças podem ter autoridade para falar e dar ensinamentos, uma vez que “a antiguidade iniciática é superior à idade civil” (p. 72), ou seja, uma criança que tenha sido iniciada na religião pode e deve repassar aos demais, ainda que mais velhos que elas, os seus conhecimentos.

No caso específico da pesquisa, observamos que Ogan oferece a todos os seus alunos a oportunidade de assumirem o papel de educadores e coloca-se, ele próprio, como aprendiz. Essa atitude tem o potencial de fazer com que as crianças se sintam importantes e percebam-se capazes de compartilhar os seus conhecimentos. Além disso, a atividade proposta também proporciona o exercício da escuta, tão valorizado nos terreiros de candomblé. Por meio do silêncio e da audição respeitosa do outro, abrem-se possibilidades de aprendizagem e de criação de vínculos e de comprometimentos mútuos.

Em outro trecho, Ogan exemplifica como a noção de espaços de conhecimento e aprendizagem por observação e por meio da brincadeira que existem no terreiro também interferem em sua prática pedagógica:

Eu não restrinjo meu trabalho só à sala de aula. Procuo ensinar para as crianças que todo lugar é lugar de aprendizagem e que precisamos ocupar os espaços. Às vezes dou aula no pátio, na cozinha da escola, debaixo de uma árvore. Foi assim que aprendi no terreiro: se tem alguém pra ensinar e alguém pra aprender, ali é o lugar da aprendizagem. E a aula não é só aula, a gente brinca também. E muito. Porque a criança aprende demais com a brincadeira.

Com relação ao papel da observação e da brincadeira nas aprendizagens de terreiro, Oliveira e Almirante (2014) afirmam que “as crianças são ensinadas no Candomblé mediante a observação, ainda que a aprendizagem não se dê apenas a partir disso, uma vez que a brincadeira possui uma centralidade no processo de aprendizagem das crianças no terreiro” (p. 151).

É importante ressaltar que, embora compreendamos que a importância que Ogan dá à brincadeira no processo de aprendizagem, assim como todos os outros aspectos já mencionados, tenha sofrido influência de suas vivências no terreiro, esse não é o único contexto que deve ser considerado. Como profissional qualificado que é, sem dúvida, a formação acadêmica e a experiência profissional de Ogan também devem ser tomadas como contextos importantíssimos na configuração de suas práticas.

Para concluir, Ogan fala sobre o trabalho que realiza com relação à preservação da natureza.

Outra coisa que dou muita importância no meu trabalho é a conscientização das crianças sobre a preservação da natureza. Esse assunto está no currículo, tem que ser trabalhado, mas pra nós, povo de terreiro, a importância é muito maior. Porque pra gente a natureza é sagrada. Você sabe... Aí eu trabalho muito com material reciclado. A gente até fez mini composteira na sala... pena que a pandemia chegou, aí tive que levar pra casa.

Nesse trecho da narrativa de Ogan, identificamos outro fundamento muito importante da Pedagogia de Terreiro: a preservação da natureza. Na cosmovisão afro-brasileira, a ideia de respeito à natureza está ligada tanto à noção da sacralidade quanto à noção da continuidade. É sagrado porque cada elemento da natureza é regido por um orixá, assim, sua devastação implica desrespeito à própria divindade. Portanto, é necessário cuidado e respeito. Além disso, a terra é considerada como uma “lama sagrada” à qual pertencem os ancestrais e para onde retornaremos, dando circularidade ao Axé – poder invisível que transmite a energia divina. A força que produz crescimento (KILEUY; OXAGUIÁ, 2018).

5. Sobre uma educação antirracista e afirmativa da negritude

Ao falar sobre a educação antirracista, Ogan afirma que “antes de mais nada, essa é uma questão de postura e de posicionamento político”. Ele considera inadmissível

que em um ambiente escolar as pessoas perpetuem posturas racistas ou preconceituosas de qualquer natureza. A partir dessa perspectiva, o entrevistado afirma:

Faço questão de levar para a sala de aula os mitos e as histórias africanas. E você precisa ver como as crianças negras reagem. Elas ficam encantadas! Sabe, as crianças negras precisam se sentir representadas e valorizadas. Elas precisam conhecer os heróis, as narrativas de vitórias e conquistas do povo negro. Se elas reconhecem, se sentem valorizadas indiretamente.

Essa iniciativa de Ogan corrobora a assertiva de Ribeiro (2019) de que conhecer histórias africanas promove a construção de outra subjetividade de pessoas negras, uma subjetividade diferente daquela imposta pela hegemonia branca que coloca o negro como alguém que não é capaz de construir narrativas positivas sobre si. Além disso, tal atitude colabora para que a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra seja rompida.

Ainda falando sobre o combate ao racismo em sua prática, Ogan explica:

É por isso que eu acho importante trabalhar a questão da negritude em sala de aula. As crianças precisam aprender desde cedo que todo mundo tem valor, que todo mundo é inteligente, que todo mundo pode... E essa educação antirracista não faz bem só para as crianças negras. As crianças brancas também aprendem a valorizar a diversidade e passam a ver o mundo para além do olhar de superioridade que a cultura racista impõe para elas.

Essa assertiva de Ogan, ainda que de forma não intencional, está pautada na argumentação de Gomes (2003) de que conhecer e vivenciar a cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história, uma identidade, uma estética, uma corporeidade, uma musicalidade e uma religiosidade ímpares marcadas por um processo de recriação cultural africanizada. E esse “nós” possibilita o posicionamento e reposicionamento do negro diante do outro, destacando aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

A fala do participante corrobora ainda o argumento de Regis e Miranda (2018) de que profissionais de educação que são adeptos de religiões afro-brasileiras geralmente sentem-se responsáveis por desenvolverem estratégias pedagógicas que proporcionem a diminuição do racismo e da intolerância religiosa existentes no ambiente escolar e buscam desconstruir os estereótipos produzidos hegemonicamente nessas instituições. Tais estratégias têm como referência a Pedagogia de Terreiro, na qual o diálogo respeitoso e a escuta atenta constituem o principal recurso pedagógico.

A atitude de Ogan em levar para a sala de aula as narrativas e os valores negros, seu posicionamento diante de seus colegas e seus alunos vão ao encontro do que preconiza Paulo Freire (2011) quando argumenta que a transformação da sociedade passa pela mudança na linguagem. Suas ações introduzem no ambiente escolar uma nova “gramática” que vai imprimindo, de forma lenta e gradual, um novo modo de ver e pensar o mundo.

6. Sobre a presença recorrente da intolerância religiosa na escola

Ao narrar sobre sua prática pedagógica e sobre os entraves que encontra para realizar uma educação antirracista, Ogan trouxe à tona aquilo que considera como um dos maiores problemas que enfrenta: a intolerância religiosa impregnada no cotidiano escolar. A esse respeito o participante afirma:

O que eu percebo como maior problema nas escolas é o racismo religioso. A grande maioria das professoras age como se as escolas públicas fossem escolas cristãs e todos os alunos tivessem a obrigação de cultuar o deus delas. As crianças de terreiro são massacradas por um discurso religioso porque o candomblé é colocado como coisa do diabo e elas são muito pequenas pra diferenciar as coisas.

A análise que o entrevistado fez a respeito do preconceito religioso que observa nas escolas onde já trabalhou converge com os dados de recentes pesquisas sobre essa temática. Trabalhos como os de Rocha (2016) e de Branco e Corsino (2015) ratificam a percepção de Ogan de que os discursos religiosos do cristianismo estão fortemente presentes e naturalizados no ambiente escolar por meio de imagens, símbolos, mensagens e práticas cotidianas. De acordo com Rocha (2016), na maioria das vezes essas manifestações religiosas presentes nas escolas são resultado de ações de iniciativa própria dos sujeitos envolvidos, que o fazem de forma naturalizada sem haver a orientação do Estado ou a pressão de comunidades religiosas. Essa constatação evidencia que a laicidade na escola pública não tem sido respeitada, o que significa que a diversidade e o direito à liberdade religiosa são desconsiderados e negligenciados.

Soma-se à naturalização da religião cristã nas escolas um movimento orquestrado de demonização das religiões de matriz africana, o que faz com que as crianças adeptas a essas tradições religiosas sintam-se acuadas e diminuídas, tendo sua liberdade religiosa ferida e sua dignidade como pessoas humanas atentada

(GABRIEL, 2018). A violência simbólica à qual crianças e jovens adeptos de religiões de matriz africana são submetidos no ambiente escolar reflete a intolerância religiosa disseminada no país, a qual, conforme Nogueira (2020), “empreende uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, nas falas, nos mitos, na corporeidade e nas artes de sua descendência” (p. 55).

Ogan explica que as formas que encontra para combater a intolerância religiosa que presencia nas escolas são a argumentação e as atitudes. A esse respeito, ele diz:

Tenho muito cuidado pra não cair no mesmo erro que eu critico nos meus colegas. Eu me posiciono firme exigindo da direção e dos professores a garantia da escola laica, mas com as crianças, se eu falo alguma coisa do candomblé, falo das outras religiões também. Sexta-feira, por exemplo, eu uso branco e eles já sabem que é por causa da minha religião, mas só. Eu não fico doutrinando ninguém, mas também quero ser respeitado na minha fé.

7. Sobre a necessidade de formação de professores e de cumprimento do currículo

Ainda falando sobre os problemas que encontra para realizar uma educação antirracista, Ogan traz à tona a questão da formação dos professores e o cumprimento do currículo. A esse respeito, o participante diz:

Acho que outra coisa que dificulta nossa luta antirracista na escola é que falta é formação e sensibilização dos professores. E cobrança do Estado também. Porque mesmo com a sociedade sendo preconceituosa, se os professores fizessem só a obrigação que tá na lei, já seria tudo mais fácil. Mas não, elas não seguem o que a legislação e o currículo mandam. E nos cursos nas faculdades não se fala nisso também. É como se o negro só se resumisse a ser escravo mesmo.

Uma vez mais, a fala de Ogan dialoga com os achados dos pesquisadores sobre o racismo presente nas escolas e os obstáculos encontrados para superá-lo. O participante menciona a má formação dos professores no que se refere à educação para a diversidade étnico-racial como um dos maiores problemas para a efetivação de uma educação antirracista. Essa percepção do entrevistado corrobora os achados de pesquisas como as de Oliveira e Lage (2016), Saralori e Simões (2017) e Carvalho e Silva (2018) as quais apontam que um dos problemas geradores da perpetuação do racismo na escola é a formação de professores que ainda tem como base uma visão eurocêntrica, unilateral e colonialista na qual “os saberes produzidos pelos povos brancos são credíveis dentro da sociedade” (OLIVEIRA;

LAGE, 2016, p. 45).

O desconhecimento dos professores sobre a cultura africana e o seu desinteresse com relação ao assunto leva-os à reprodução de discursos estereotipados e preconceituosos nas escolas (SARALORI; SIMÕES, 2017; CARVALHO; SILVA, 2018). Em contrapartida, o acesso ao conhecimento dos saberes afro-centrados possibilita aos profissionais a reelaboração de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, proporciona aos alunos atividades e reflexões que objetivam o combate ao racismo e à intolerância religiosa na sociedade.

Com relação ao tema currículo, citado por Ogan, recentes estudos têm sinalizado para a importância da elaboração coletiva dos currículos escolares de modo que estes contemplem a diversidade cultural e religiosa, uma vez que o que se espera das escolas é que sejam espaços nos quais os estudantes tenham a amplitude das dimensões históricas constituintes da própria cultura na qual estão inseridos (JUNQUEIRA, 2018; SANTOS, 2018); (RUSSO; ALMEIDA, 2016). Desse modo, ampliam-se as oportunidades de conhecimento, entendimento e identificação em relação às diferentes manifestações culturais e religiosas da sociedade.

Porém, no caso específico do Distrito Federal, o currículo vigente já realiza tal contemplação. Por ter sido elaborado coletivamente, em um processo democrático de produção, o Currículo em Movimento preconiza a educação para a diversidade, sendo este um de seus eixos transversais. Desta feita, o que se faz necessário, como disse Ogan, é que as orientações curriculares sejam de fato colocadas em prática nas instituições escolares.

Ogan menciona, ainda, que a legislação não é cumprida nas escolas e reclama que o Estado não realiza fiscalizações neste sentido. As leis às quais o participante se refere são a Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino de história da África e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras e a própria Constituição Federal, que preconiza que o Estado é laico e que as instituições públicas não devem professar qualquer tipo de religião, uma vez que excluiria as demais. A reclamação de Ogan tem fundamento e, de fato, é necessário que se reflita sobre a efetivação de ações de ruptura epistemológica que retirem a cultura, as subjetividades, a fé e os saberes produzidos pela população negra do lugar de subalternidade, demonização e marginalidade que lhes tem sido historicamente imposto.

Considerações finais

Os flagrantes episódios de racismo e intolerância religiosa nas instituições escolares nos leva a questionar

sobre quais movimentos têm sido realizados no sentido de se construir uma escola de fato mais democrática e acolhedora das diversidades. Embora tenha havido um avanço com relação a uma luta antirracista, principalmente em decorrência de iniciativas de coletivos negros, ainda percebemos que as mudanças não têm se efetivado como deveriam. Ao contrário, o que as pesquisas recentes demonstram é o não cumprimento da legislação específica no ambiente escolar.

Os resultados do presente estudo demonstraram como o conhecimento e a vivência de valores e significados culturais afro-referenciados podem interferir na constituição de si dos sujeitos, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e antirracista. Concordamos com Caputo (2015) em sua defesa de que é necessário um espalhamento das práticas educativas realizadas nas comunidades tradicionais e dos conhecimentos ali compartilhados em escolas públicas do país de modo a ser oportunizada às crianças e jovens negras e negros a constituição de novas subjetividades nas quais a negritude não seja subalternizada e marginalizada.

Obviamente não estamos afirmando que a prática

pedagógica de Ogan tenha sofrido influência apenas das suas vivências no terreiro. Embora não seja o foco desta pesquisa, assumimos que indubitavelmente sua formação acadêmica e sua experiência profissional, assim como as vivências em todos os âmbitos da sua vida, ocupam um espaço importantíssimo na sua prática, uma vez que se configuram como outros contextos culturais que participam da orquestração de sua subjetividade.

Nesse sentido, embora os resultados da pesquisa apontem para a influência da vivência da cultura africana na proposição de uma educação antirracista, esse não pode configurar-se como único caminho. É imprescindível que, independentemente das vivências culturais e religiosas pelas quais tenham passado, os professores busquem apropriar-se dos conhecimentos relacionados à história da África e à cultura afro-brasileira de modo a garantir que a legislação vigente a esse respeito seja efetivada. Mais que isso, é necessário que os professores reconheçam o seu papel na busca pela superação de práticas preconceituosas e discriminatórias no ambiente escolar, garantindo a liberdade de ser de cada pessoa. ■

Referências

- ALMEIDA, S. L. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BAUCAL, A.; ZITTOUN, T. Religion as dialogical resource: A Socio-cultural approach. *Integr Psych Behav*, n. 47, s/n, 2013. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9229-z>
- BELZEN, J. A. Van. Cultura, religião e self-dialógico: Raízes e caráter de uma Psicologia Cultural secular da religião. *Rever - Revista de Estudos da Religião*, p. 30-52, 2009.
- BRANCO, J. C.; CORSINO, P. (2015). O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. *Revista Eletrônica de Educação*, v.9, n.3, p.128-142. <http://dx.doi.org/10.14244/198271991162>
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAPUTO, S. G. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2012.
- CAPUTO, S. G. Aprendendo yorùbá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. *Revista Brasileira de Educação [online]*, v. 20, n. 62, p. 773-796, 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206211>
- CAPUTO, S. G. Reparar miúdo, narrar Kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. *Revista Teias*, v. 19, n. 53, p. 36-63, 2018. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.34443>
- CARVALHO, G. P.; SILVA, E. A. As religiões afro-brasileiras na escola. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 76, n. 2, p. 51-72, 2018. <https://doi.org/10.35362/rie7623012>

- CRUSOÉ, N. M. C.; SOARES, C. C. M. Experiência educativa no candomblé e suas reverberações no cotidiano da escola. *Revista Espaço do Currículo*, v. 9, n. 3, p. 393-403, 2016. <https://doi.org/10.15687/rec.v9i3.30104>
- FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. (S. Netz, Trad.). Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GABRIEL, J. L. *Liberdade religiosa e estado laico brasileiro: Uma abordagem à luz de Habermas e do direito*. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educ. Pesqui.* [online]. v. 29, n.1, p.167-182, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>
- IYAGUNÃ, D. M. A.; DANTAS, L. T. F. A criança e o candomblé: considerações acerca de uma educação decolonial. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 1, p. 42-56, 2019. <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8792>
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M.W. (2002). Entrevista narrativa. In: BAUER M. W.; GASKELL G. (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*, Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.
- JUNQUEIRA, S. A diversidade religiosa na escola: o que e como. *Revista Religare*, v. 15, n. 1, p. 05-25, 2018. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1982-6605.2018v15n1.38676>
- KILEUY, O.; OXAGUIÃ, V. *O Candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon*. Pallas, 2018.
- MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, Â. U. Gênero, sexualidade e desenvolvimento humano: Construindo uma cultura democrática na escola. In: DESSEN, M. A; MACIEL, D. M. A. (Org). *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá editora, 2014. p. 145-168.
- NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NOGUEIRA, S. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.
- ODOLESSY, C. B. M. *Igbábò: Uma práxis pedagógica exuriana*. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico Raciais). Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro - BA, 2020.
- OLIVEIRA, A.; ALMIRANTE, K. A. Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. *Ilha Revista de Antropologia*, v. 16, n. 1, p. 140-174, 2014. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2014v16n1p139>
- OLIVEIRA, A. G.; LAGE, A. C. Educação e diversidade religiosa: onde está o conhecimento sobre a tradição religiosa africana na vivência da Lei 10.639/03? *Horizontes*, 34, 1, 45-54, 2016. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i1.339>
- PAIXÃO, G. A. M. *A imaginação e seu lugar no currículo, nas narrativas e na prática docente*. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento humano e Saúde - Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38923>
- PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: Etnia, identidade, religião. *Revista USP*, n. 46, p. 52-65, 2000.
- REGIS, K. E. M.; MIRANDA, C. A. S. A educação produzida nas encruzilhadas: experiências em terreiros de candomblé e docência na educação básica. *Revista África e africanidades*, 27, s/n, 2018.
- RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
- ROCHA, M. Z. B. Expressões religiosas em escolas públicas: representações sociais ou ideologia? *Acta Scientiarum Education*, v. 38, n. 3, p. 231-246, 2016. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27281>
- RODRIGUES, D. S. S. Intolerância racial e discriminação religiosa em espaço escolar na Ilha de Mosqueiro, Belém-PA. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 15, p. 228-239, 2020.

- ROSA, A. The reflective mind and reflexivity in psychology: Description and explanation within a psychology of experience. In MARSICO, G.; RUGGIERI, R. A.; SALVATORE, S. (Org). *Reflexivity and Psychology*, 2016. p. 17- 44.
- RUSSO, K.; ALMEIDA, A. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. *Cadernos de Pesquisa [online]*, v. 46, n. 160, p. 466 – 483, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143305>
- SANTOS, C. D. Diálogos entre afrodiáspora e educação: Por um currículo a favor das culturas negras. *Revista Periferia*, v. 10, n. 1, p. 120-139, 2016. <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31531>
- SALAROLI, T. P.; SIMÕES, A. S. M. Educar para a tolerância religiosa nas escolas públicas. *Revista Unitas*, v. 5, 2 (n. especial), p. 350 – 368, 2017. <http://dx.doi.org/10.35521/unitas.v5i2.562>
- SILVA, C. C. Religião, família, formação e profissão: a amálgama no processo de significação das concepções de gênero em professores. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento humano e Saúde - Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23104>
- SILVA, C. C.; BORGES, F. T. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, n. 23(51), 2017. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8221>
- SILVA, C. N.; LANZA, F. A intolerância religiosa à brasileira: estudo de caso na cidade de Londrina/ Paraná. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, n. XXXVII, p. 97-118, (2019). <http://dx.doi.org/10.21747/08723419/soc37a5>
- VALSINER, J. *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons, 1997.