



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JAILTON PINTO CONCEIÇÃO

**PEDAGOGIA DO TERREIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA: UMA
ANÁLISE SOBRE SER DOCENTE COM RAÍZES
AFROINDÍGENAS**

**AMARGOSA-BA
2022**

JAILTON PINTO CONCEIÇÃO

**PEDAGOGIA DO TERREIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA
PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA: UMA ANÁLISE SOBRE SER
DOCENTE COM RAIZES AFROINDIGENAS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Ana Cristina Nascimento
Givigi

**AMARGOSA-BA
2022**

Dedico esse trabalho a Edileuza Pinto Conceição, sendo ela minha e minha filha Dandara de Souza Conceição as razões para seguir. Um incentivo diário para enfrentar as limitações e vencer mais essa batalha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a ancestralidade por permiti estar e ser, fortalecendo-me e mostrando-me, a cada dia, que era possível e que mesmo achando que deveria parar, dava-me motivação para seguir.

Agradeço minha mãe Edileuza (em memória), por estar comigo, em todos os momentos; meus irmãos Júnior e Nai que me ajudaram e apoiaram e também foram razão para que eu superasse as adversidades; agradeço a minha filha que é inspiração pra seguir na busca dos meus objetivos; Meu pai Dailton pelas orientações e indicações de como encarar todos os desafios de forma correta e segura. Agradeço também aos familiares que direta e indiretamente ajudaram-me nesta jornada sendo estímulo, mesmo quando não me davam apoio.

Agradeço também a todas e todos da comunidade Caxuté, por me acolherem como filho e com sua contribuição ao fazer-me entender-me como sujeito social, mostrando-me que sou e não estou sozinho, em destaque à Mam'etu Kafurenga, que em sua sabedoria, indicou-me um caminho digno, ao qual de fato vale seguir, que é na luta pelo direito à educação para o meu povo, possibilitando a idealização desse projeto.

Agradeço á Nengwa Matambale (Mãe Kiki), que além de professora foi/é companheira de luta ancestral, a qual também contribui com amor, carinho e respeito nesse meu caminhar, dando-me sempre a palavra devida como uma Mãe faz à seu filho.

Agradeço à comunidade Nzo Matambale Ventos de Angola, por serem meu lugar de renascimento não somente ancestral, mas também pessoal. Em especial às e aos que estiveram mais presentes durante esse caminhar Ndandaintondesi, Carol, Kaiamilanga, Karijikongo, Belasi, Hongolomesi, Zumbakaia, Kokulehoxi, Lembakutango, Nzarasanji, Leunkosi.

Agradeço às amigas que fiz ao longo dessa graduação, levo cada uma/um no coração, salientando Milena, Andreia, Leide, Laren Lua, Talita Silva, Valney Bomfim, Antonio, Clebison e Daniel, que estiveram comigo dividindo as dúvidas e superando grandes obstáculos.

Teu choro já não toca meu bandolim
Diz que minha voz sufoca teu violão
Afrouxaram-se as cordas e assim desafina
Que pobre das rimas da nossa canção
Hoje somos folha morta
Metais em surdina
Fechada a cortina Vazio o salão
Se os duetos não se encontram mais
E os solos perderam a emoção
Se acabou o gás
Pra cantar o mais simples refrão
Se a gente nota
Que uma só nota
Já nos esgota
O show perde a razão
Mas iremos achar o tom
Um acorde com lindo som
E fazer com que fique bom
Outra vez o nosso cantar
E a gente vai ser feliz
Olha nós outra vez no ar
O show tem que continuar.

Arlindo Cruz

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender, por meio de narrativas autobiográficas de professoras filhas de Nkise, como essas são atravessadas pela pedagogia do terreiro gerando (ou não), práticas pedagógicas antirracistas. A pedagogia de terreiro desenvolvida por Mam`etu Kafurenga no Nzo kwá Minkisi Nkasuté Ye Kitembu Mvila (Comunidade Caxuté, Valença/BA) tem cuidado e criado espaços de aprendizagem e de formação de outros terreiros da raiz, é o caso do Nzo Matambalê Ventos de Angola, em Amargosa/BA, onde os/as sujeitos/as desta pesquisa também vivem/convivem com o candomblé. As práticas da pedagogia do terreiro utilizam-se dos saberes do povo negro, trabalhador e de comunidades tradicionais para desenvolver conhecimentos negados pelo cotidiano da escola e da sociedade racista brasileira. A ausência destes saberes vem sendo alterada pelas Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003¹ e, especialmente Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e História e Cultura Afro-brasileira Indígena, respectivamente, criando assim subsídios para uma possível prática de educação antirracistas. Assim, espera-se que estejamos no horizonte de gerar uma educação que dialogue com a escola de forma representativa, não excludente e antirracista. Tratarei a importância de se valorizar a história e cultura do povo negro, questões que são silenciadas por um modelo de sociedade eurocêntrica e excludente, que se apropriou dos conhecimentos dos povos de África e, conseqüentemente, desvalorizou seus costumes e tradições. Contudo, essa realidade é diferente na educação de terreiro. Temos construído referências para que negros/as busquem a construção de sua identidade, alterando o cotidiano de filhos/as, pesquisadores/as e educadores/as, como mostramos nas narrativas de Alecrim, Guiné e Alfazema, nossos/as sujeitos de pesquisa. Concluímos que a vivência em terreiro e o aprendizado com a matriarca cria bases para transformação da prática de professores/as, funcionando como modo de exercício das leis referidas no cotidiano docente. Trago como base os diálogos com os/as pesquisadores/as que dialogam com a temática, como: Santos (2019), Silva (2017), Santos (1995, 2018), Mazama (2009), Gomes (2005, 2012), Freire (1996), dentre outras/os pesquisadores que buscam desenvolver estudos sobre a temática apresentada. A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e lança mão da entrevista narrativa e observação para constituição dos dados. Assim, queremos mostrar a importância da ampliação da forma do ensinar e aprender com base em uma educação desenvolvida em uma escola de terreiro e como essa prática possibilita o diálogo com a lei 11.645/08.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do Terreiro, Educação Antirracista, prática docente, Cultura Afro-brasileira

¹ A Lei 10.639/03 é resultado de muitas lutas de movimentos sociais, com o protagonismo dos movimentos sociais de negros no Brasil. Ela altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Neste trabalho, utilizaremos a relação com a Lei 11.645 por considerá-la ainda mais inclusiva das histórias de povos minoritários no Brasil.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

This project is for present teaching practices based on the pedagogy of the terreiro, once a time this methodology applied in discussions of ethnic-racial relations and education, and bringing in its discussions alternatives for an education that dialogues with the schools in a representative form, not exclusionary and anti-racist. I'll address the importance of valuing the history and culture of black people, questions that are silenced by a model of a Eurocentric and excluding society, which has appropriated the knowledge of the people of Africa and, consequently, has devalued their customs and traditions. Adhering to this theme, I will show how the pedagogy of the terreiro enables educational work based on Law 10,639 of January 9, 2003 and, especially, Law N° 11,645, of March 10, 2008, which establishes the guidelines and bases of national education, to include in the official curriculum of the education network the mandatory theme of Afro-Brazilian History and Culture and Indigenous Afro-Brazilian History and Culture, respectively, thus creating subsidies for a possible practice of anti-racist education. Based on researchers who dialogue with the theme, such as: Santos (2019), Silva (2017), Santos (1995, 2018), Mazama (2009), Gomes (2005, 2012), Freire (1996), among others /researchers who seek to develop studies on the theme presented. The present research has a qualitative approach, being subsidized by participatory ethnographic research which, among its various techniques, contributed to the data collection, the narrative interview, observation. We seek to demonstrate the importance of expanding the way of teaching and learning based on an education developed in a terreiro school and how this practice enables dialogue with law 11.645/08.

Keywords: terreiro pedagogy, anti-racist education, teacher training, afro-brazilian culture.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	9
1.1 A encruzilhada e os caminhos para definição dos objetivos	19
2.PERCURSO TEÓRICO -METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
2.1 A Escola Caxuté e a pesquisa qualitativa	23
2.3 Campo da Pesquisa	28
2.4 Sujeitos da Pesquisa	29
3.O EPISTEMICÍDIO E O NARRAR A SI	31
4. “GIRA DEIXA A GIRA GIRAR”: O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS	48
4.1 Pedagogia do Terreiro nutrindo a Escola Pública	51
4.2 Novas Perspectivas Para a Educação	56
REFERÊNCIAS	62

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta práticas docentes baseadas na pedagogia do terreiro, uma vez que esta pedagogia se situa nas discussões das relações étnicas raciais e educação, por trazer em seu cotidiano, alternativas para uma educação que dialogue de forma representativa, não excludente e antirracista. Meu objetivo foi compreender, por meio de narrativas autobiográficas de professoras filhas de Nkise, como essas são atravessadas pela pedagogia do terreiro gerando (ou não), práticas pedagógicas antirracistas. Apresentaremos como chegamos a este objetivo. Alguns fatores são determinantes e despertam-me o interesse no desenvolvimento deste trabalho, aos quais começo a narrar.

O primeiro interesse é por minha experiência ou ausência dela, no que tange a conviver/aprender com professores/as negros/as na educação básica. Tive apenas dois profissionais da educação negros durante esse meu caminhar. No entanto, chegando à universidade, deparo-me com tantos outros exemplos representativos de professoras e professores negros/as, colegas demonstrando orgulho seus cabelos, de sua pele, de seus traços, e, a partir daí, questiono-me sobre essa falta na minha vida.

Outro fator determinante foi minha tomada de conhecimento sobre religiões de matriz africana, especificamente o Candomblé. Este é mais um momento no qual me deparei com uma realidade que não tinha vivenciado; na verdade, sequer conhecia. Falarei mais sobre esses momentos no decorrer do trabalho, a fim de detalhar como esses encontros impactaram na reconstrução de minha identidade.

Tratarei sobre a importância de valorizar a história e cultura do povo negro, questões que são silenciadas por um modelo de sociedade eurocêntrica e excludente, que se apropriou dos conhecimentos dos povos de África e, conseqüentemente, desvalorizou seus costumes e tradições. Aderindo a essa temática, mostrarei como a pedagogia do terreiro possibilita o trabalho educacional com base na Lei Nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003² e, especialmente a Lei Nº. 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e

² A Lei 10.639/03 é resultado de muitas lutas de movimentos sociais, com o protagonismo dos movimentos sociais de negros no Brasil. Ela altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Neste trabalho, utilizaremos a relação com a Lei 11.645 por considerá-la ainda mais inclusiva das histórias de povos minoritários no Brasil.

História e Cultura Afro-brasileira Indígena, respectivamente, criando assim subsídios para uma possível prática de educação antirracistas.

Sobre a Lei 11.645/2008 é importante falar das contribuições para a educação, pois a mesma traz uma visão ampliada da identidade cultural brasileira, sobre nossas origens, para os estudos dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas e privadas, apresentando a necessidade de uma reformulação na forma de desenvolver os conteúdos pedagógicos, ao incluir a história e a cultura dos povos africanos, afrobrasileiros e dos povos indígenas nas escolas públicas e privadas em todo território brasileiro. Com a docência baseada nessas leis podemos desmistificar os preconceitos sobre os povos indígenas, pois a sociedade tende a se basear em valores ligados aos europeus e aos estereótipos racistas para pensar sobre os povos indígenas e afrodescendentes. A obrigatoriedade da Lei 11645/08 é extremamente importante por trazer à tona as histórias de nossas raízes afrodescendentes e indígenas que são marginalizadas. No entanto, não somente a lei e sua obrigatoriedade se fazem suficientes para resolver o problema, precisamos pensar, a partir delas e da experiência que se acumulou até hoje, nas ações que precisam ser programadas pelas instituições de ensino, no sentido de aplicar essa lei de fato. A isso, várias questões se interpõem: Nossos professores/as estão preparados/as para isso? Os materiais pedagógicos, apostilas, livros e o próprio currículo de escolas públicas e privadas priorizam as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras? Os diálogos com as comunidades negras e indígenas são realidades na escola brasileira? Precisamos nos atentar ao que foi disseminado sobre nossos povos, e se de fato a aplicação da lei tem alterado a ausência das histórias de nossos povos nas escolas brasileiras. Este trabalho vai pensar em algumas dessas questões que referem-se às possibilidades de desenvolver, à luz da pedagogia de terreiro, uma educação antirracista.

A partir de uma política de implementação torna-se possível desconstruir a ideia que nós, negros e indígenas, somos sujeitos submissos às posições político-culturais hegemônicas da sociedade em que vivemos, mostrando a grandeza de nossa história e relatando nossas lutas na busca pelos direitos sociais que nos foram historicamente suprimidos. Sendo assim, trabalhar com a cultura afro-brasileira nas escolas, reforça o objetivo de desconstruir o imaginário de sujeitos negros que não se reconhecem como tal, por estarem em contato com ideias que ridicularizam seus princípios culturais e características.

A sociedade brasileira foi construída política, cultural, social e economicamente a partir da escravização de dois povos para ascensão de outro, e nossa sociedade carrega marcas históricas desse período, marcas que mantêm um grupo em ascensão social em detrimento de outros, sustentado pela estrutura racista do estado brasileiro, pela divisão racial do trabalho e pelo investimento regionalizado e racializado (GONZALEZ, 2020) que coloca a população negra como marginal e, a indígena, como ultrapassada.

Entendemos que os portugueses nada acrescentaram aos povos indígenas que viviam na terra antes chamada de Pindorama que, na língua tupi significa “terra das palmeiras”. Os invasores europeus produziram mais de cem anos de intensas violências para ocupação de terras indígenas, gerando uma política sistemática de eliminação das etnias, e invasão de seus territórios. Pode-se dizer que essa política de genocídio gerou a devastação de muitos assentamentos indígenas, povos que foram enganados, explorados, escravizados e massacrados, sendo considerados como selvagens pelos portugueses e brancos, ações que ainda podemos presenciar. Assim, como os indígenas foram violados, os povos africanos que foram sequestrados e trazidos à força para as Américas, também sofreram com violências e imposições, junto a um processo de imposição social e cultural aplicada pelos jesuítas, a fim de disseminar o catolicismo, ao mesmo tempo que utilizavam da catequese como política de aculturação.

Na minha formação nas séries iniciais, ensino fundamental e médio, aprendi que o povo negro é descendente de escravos, que o negro veio de um ‘país’ chamado África e que o Brasil foi descoberto pelos portugueses. Somente após adentrar a universidade comecei a desconstruir essas ideologias que são disseminadas sobre o povo negro e indígena como forma de desvalorizá-los, fato esse alicerçado pela rejeição do direito de se constituírem como sujeitos sociais e invisibilidade de informação e formação sobre esses povos na construção da vida escolar.

Sou o filho mais velho de três, numa família em que minha mãe Edileuza, trabalhadora do campo, não completou o ensino fundamental e meu Pai Dailton, metalúrgico, é formado no ensino médio; Júnior, meu irmão do meio, desistiu de estudar no 1º ano do ensino médio e Ednailton, o caçula, que está com a formação escolar em curso. Sou o primeiro da família a adentrar na universidade, espaço no qual encontro subsídios que me possibilitam dar início a uma ressignificação do ser homem negro. A universidade também me fez entender o que eram/são as agressões racistas (xingamentos e apelidos dirigidos a mim por colegas de escola e do bairro onde morei em São Paulo) que me faziam sofrer e não sabia ou entendia ao certo o porquê dessas

atitudes. O sofrimento vai começar a mudar quando chego à universidade e me deparo com um homem negro, assim como eu, na posição de professor, fato que nos meus 19 anos de estudo presenciei somente duas vezes: o professor Anailton, no Colégio Estadual Doutor Lauro Passos, na terceira e quarta séries do ensino fundamental e, a professora Ivani Maia, na disciplina de história, na Escola Estadual Pedro de Moraes Victor, na sexta e sétima série do ensino fundamental. Bom salientar que tive minha formação nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas na cidade de Cruz das Almas-Ba, localizada no Recôncavo da Bahia, território majoritariamente negro. A minha outra parte da formação do ensino fundamental II ocorreu em São Paulo, outra cidade onde a população negra não é pequena. Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a população da cidade de São Paulo era de 11.253.503 habitantes. Destes, aproximadamente 37% (4.164.504 habitantes) pertenciam à população autodeclarada negra (pretos e pardos).

Motivado por meus pais que sempre buscaram ampliar minha área de educação, a época por meio de cursos profissionalizantes, e pela família Galvão, família de minha ex namorada em São Paulo, que me levaram a uma faculdade a fim que eu me inscreva no curso, e aquela época eu já tinha escolhido o curso de pedagogia, mas ainda foi o momento de ingressar no ensino superior. Passando alguns anos, retorno para Cruz das Almas, onde inicio um novo namoro, e minha nova sogra é pedagoga, e ela me envolvia em seu trabalho, pedindo ajuda na elaboração de atividades e correção das mesmas. Assim surgiu meu interesse em prestar o ENEM em 2012, no qual fiz o vestibular, mas não ingressei na universidade por ter retornado a São Paulo em busca de trabalho. Ainda assim, mais uma vez com os mesmos incentivos, participei do vestibular novamente e mais uma vez tenho um bom desempenho e busco o curso de pedagogia como primeira opção. Para além dos incentivos familiares e amigos, eu também tomei por decisão que não queria mais trabalhar aos fins de semana, buscava algo que fosse de segunda a sexta, e só por meio dos estudos poderia conseguir algo. Quando cheguei ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP-UFRB), vejo professoras negras e professores negros iguais a mim e passo a questionar-me porque demorei tanto para ter essa representatividade em uma sala de aula, de forma mais ampla, e não como exceção. Assim, vou construindo um caminhar de questionamentos, reconhecimento e pertencimento na universidade, espaço que me reafirmo passando a (re)criar minha identidade enquanto sujeito negro, ressalto aqui a importância de se ter uma universidade pública no interior do Recôncavo, trazendo essa

possibilidade de reeducação e não somente para mim enquanto sujeito negro, mas para outros que se reeducam em suas diversas identidades socioculturais. Ainda cheio de dúvidas de como me entender nesse novo espaço com tanta representatividade recebo convite de colegas e começo a participar do Núcleo de Negras e Negros - Irmandade Sankofa, e cada vez mais vou me questionando sobre algumas coisas como: por que deveria sempre cortar o cabelo baixo, por que nunca fui apresentado a uma religião de matriz africana? Por que todos dizem que devo saber sambar ou tocar tambor? Questões que sempre me foram colocadas pela sociedade.

Fundada no dia 16 de agosto de 2014, a Irmandade Sankofa é um grupo construído a partir da união entre estudantes no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP-UFRB) e moradores/as de Amargosa. Um núcleo de jovens negras e negros, com o objetivo de discutir e minimizar os problemas vivenciados, por meio de um processo de desenvolvimento educacional, político, racial e social do povo negro no Centro de Formação de Professores-CFP e na comunidade da Katiara, que é uma comunidade periférica e marginalizada de Amargosa-BA. Pensado para ser um coletivo atuante nos espaços acima citados, a Irmandade Sankofa tem a finalidade de refletir sobre os processos históricos dos povos negros no Brasil, problematizando as seqüelas do período da escravidão e construir estratégias na busca da valorização da história e cultura afro-brasileira. Por ser formada principalmente por alunos que estavam no fim da graduação a irmandade Sankofa, teve suas atividades suspensas, e hoje se encontra com as atividades suspensas, havendo mobilização e encontros quando os integrantes ou parte realizam alguma atividade, mas as formações e ações nas comunidades deixaram de ocorrer.

Animado com as propostas do grupo, participei de formações propostas na CASA do DUCA³ (Centro de Artes de Amargosa - Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade), que aconteciam quinzenalmente, com propostas de estudos a partir de referências bibliográficas constituída de negros/as, oficinas temáticas, cine afro, entre outras atividades internas. Em períodos como carnaval, São João e Natal, as atividades eram desenvolvidas na comunidade da Katiara, como disse, uma das localidades que sofrem maior discriminação por parte da população do município.

A partir da minha participação na Irmandade Sankofa, vejo-me interessado por outros estudos e diálogos realizados na universidade, interesse esse que me leva a ter

³ Espaço cultural pertencente à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

uma conversa com a Prof.^a Dr^a Dyane Brito⁴, e a mesma me indica uma amiga de trabalho e caminhar político, Prof.^a Dr^a Ana Cristina Nascimento Givigi (Prof.^a Kiki). Após algumas conversas, a Prof.^a Kiki me convida para a III Vivência Internacional da Comunidade Caxuté, no Terreiro de Candomblé Bantu-Indígena Nzo kwá Minkisi Nkasuté Ye Kitembu Mvila (Comunidade Caxuté), na comunidade da Graciosa, localizada na cidade de Valença-Ba, onde me deparo com realidades que me levam ao reconhecimento enquanto sujeito pertencente à cultura religiosa do candomblé. Naquele momento tive a possibilidade de conviver e vivenciar experiências em uma comunidade de terreiro, uma vez que os cinco dias de vivências foram o suficiente para o meu despertar e auto-entendimento enquanto sujeito daquele chão sagrado. As contribuições não pararam de acontecer e a cada participação nas oficinas propostas fui me identificando ainda mais com os conhecimentos apresentados.

No Terreiro Caxuté tive acesso a uma aula de estética afro com Dani Jeje e Mestre Jorge Rasta, membros da Casa do Boneco de Itacaré-BA⁵. Nessa aula pude conhecer roupas e acessórios africanos, apresentados por Dani, que me mostrou cada peça e contou histórias relacionadas aos/as nossos/as ancestrais. Ela me ensinou que eles também faziam uso de roupas e acessórios parecidos e logo ela me convidou a usar uma das roupas para que eu visse como iria me sentir. Retraído, resistir à oferta, resistência contida quando Mestre Jorge se juntou à Dani e ambos conversaram comigo, dizendo que ali eu estava entre irmãos e irmãs, que essa vergonha não era coisa nossa, que a insegurança é coisa que europeu colocou em nossa mente para nos reprimir. Compreendi que são com atitudes como estas, construindo negativamente nossa imagem, que europeus conduzem o enfraquecimento do/a negro/a, dizendo a ele sempre o lugar ao qual pertence, mostrando a ele que não pode estar ali, que não tem direito nem condição de chegar a determinados lugares. A ideia da oficina era problematizar como a estética dominante nos afasta dos nossos referenciais estéticos, políticos, filosóficos, religiosos e tantos outros. Contra essas atitudes, temos negras e negros que

⁴ Professora Associada II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Atualmente é Diretora do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB (2020-2024). Professora do Quadro Permanente do Mestrado em Política Social e Territórios (POSTERR/UFRB), Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. É Pós Doutora em Sociologia pela USP. Doutora em Educação (UFBA), Mestre em Ciências Sociais (UFBA) e possui Graduação também em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1998). Atuou como pesquisadora da UNESCO e MEC/SECAD na avaliação das Ações Afirmativas no Ensino Superior e como Consultora do UNICEF para a implementação da LEI 10.639/03 na região do Semi Árido Brasileiro. É Vice Líder do Observatório de Política Social e Serviço Social (OPSS - UFRB) e Membro Pesquisadora do Programa A cor da Bahia (UFBA).

⁵ <https://casadoboneco.blogspot.com/>

cada vez mais (re)tomam consciência de sua negritude e se unificam na busca por ampliação de acesso aos direitos sociais, culturais e econômicos. Estes momentos e muitos outros mais nos instigou a entender essas práticas de educação antirracista, buscar quais caminhos seguir e o que devemos combater.

Tempo que segue, os caminhos se cruzam entre a nascedoura comunidade de candomblé em Amargosa e os meus. Deste modo, após ‘enredos ancestrais’ sou confirmado pela Cabocla Bartira - encantada do Nzo Matambalê- como seu filho e dou início ao meu caminhar ancestral. Torno-me filho deste chão sagrado e, ao mesmo tempo, do chão de Cajaíba (Local onde fica o terreiro Caxuté). Identifico-me com a formação dentro dessa comunidade e começo a trilhar meu caminho ancestral e acadêmico de forma indissociável. Com uma formação melhor preparada, por meio das militâncias, comecei a observar e questionar certas atitudes nos espaços acadêmicos e nas instituições de ensino em que desenvolvia os estágios e também atuava como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), locais onde presenciei reprodução de atitudes racistas e preconceituosas, crianças que rejeitam sua identidade negra e, assim, remete-me às lembranças de tudo que já passei e, por nunca ter realmente estudado ou tido a oportunidade de refletir sobre, achava que eram coisas normais.

Segui em busca de escolas que trabalhassem de forma representativa e coerente, com base na realidade da sociedade brasileira, que é formada por 56,10% de negros. Esse é o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE, realizada em 2019. Dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos são, portanto, a maioria da população⁶. Apesar disso, ser maioria, nesse caso, não quer dizer ser o mais valorizado, pelo contrário, a população negra é inserida em um sistema racista que limita seus acessos, e impõe salários desiguais, se comparados à população branca, locais de moradia mais vulneráveis, onde o acesso à saúde, à segurança e à educação são também desiguais, além do convívio com o desemprego. Nessa busca por uma escola que trabalhe a identidade afro-brasileira não tenho muito sucesso. Mas, acabo, neste entrelaçar entre universidade-terreiro, e conheço a Escola de Terreiro Caxuté.

⁶ <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/>

Esta é a primeira escola de matriz africana no Baixo Sul da Bahia, fundada em 2005 e reconhecida pela Fundação Palmares, em 2015. Lá as formações de cada profissional da educação se dão no fazer cotidiano, de inspiração ancestral, cuidando das nsabas, preparando maiongas, plantando e colhendo o que virá a ser o ngudia para o sagrado e para a comunidade. Utilizando-se do cotidiano de povos bantu, rememorado no dia a dia do Nzo, a Pedagogia do Terreiro, criada por Mam'etu Kafurengá, mulher preta, pedagoga e sacerdotisa afro brasileira, constrói perspectivas que ultrapassam o terreiro e nos abastece para uma vida de combate contra a colonização do saber e atitudes racistas presentes nas escolas públicas (SANTOS, 2019).

Quando somos alunos da Escola Caxuté somos levados a pensar a respeito dos direitos de povos afro-brasileiros e indígenas, sobre a valorização de sua identidade histórica, étnico e cultural, que se fazem presentes como cidadãos brasileiros. Pensamos numa educação em que cada um possa expressar-se de acordo com seus valores étnicos e sociais, podendo acessar e usufruir de iguais direitos sociais, civis e políticos, ou que haja um trabalho que venha trazer uma equiparação que assim o seja. Assim sendo, a Escola Caxuté coloca-se na luta por políticas, partindo da comunidade onde se está inserido, observando e analisando necessidades, decisões, formulações, execução e avaliação de projetos, que buscam possibilitar e acessar recursos para implementar e executar direitos negados aos povos pretos e indígenas. Deste modo, a partir da pedagogia do terreiro, passamos a ter conhecimentos que nos levam a reivindicar estas pautas. Nós, afro-brasileiros, povos bantu indígenas, filhas e filhos de Mikisi, Cablocos/as e Encantados, salientamos a necessidade de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino passem de fato a valorizar igualmente a diversidade étnica presente na sociedade brasileira, passando a discutir as relações étnicas, no Brasil, analisando assim a perversa e falsa democracia racial.

Para além da opressão exercida pelo estado, esta se desdobra em práticas sociais racistas mantidas por ele, mas também pelas instituições culturais que desvalorizam e rejeitam os saberes do povo negro, através da construção de dispositivos feitos por brancos para brancos, aos moldes da cultura dos brancos impedindo o acesso, ao construir modelos impeditivos aos negros. Essas práticas estão no âmbito do que pode ser identificado como racismo, que segundo Silvio Almeida:

...é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição

tem sua atuação condicional a uma estrutura social previamente existente com todos os conflitos que lhe são inerentes, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura (ALMEIDA, 2019, p.31).

Deste modo, ao reconhecermos a estrutura racista de nossa sociedade e instituições, podemos nos posicionar. Desde que fomos sequestrados e trazidos à força para as Américas, aqui fomos obrigados ao trabalho escravo, à proibição de nossas expressões culturais religiosas, tais como o candomblé, a capoeira, as rodas de samba, nossos modos de viver e educar, etc. Mesmo diante de tanta opressão lutamos para manter nossas culturas vivas no decorrer dos séculos, criando inúmeras estratégias de laços entre nós e afirmamos assim a positividade e beleza de sermos negros: construímos uma vida afirmativa, apesar dos brancos e da estrutura racista (GONZALEZ, 2020, GOMES, 2009).

Ainda assim, é comum ouvir crianças negras dizendo que são brancas ou que querem ser brancas, desconhecendo seus traços identitários ou não se afirmando como negras. Muito já se falou da ausência de representações nas escolas, livros, televisão, jornais, revistas, novelas etc. Mas, em nossa sociedade existem práticas históricas e culturais afro-brasileiras e essas não estão vinculadas somente à música e ao esporte, mas a todas as esferas e dimensões da vida social no Brasil e no mundo.

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (BRASIL, 2007, p. 25).

Nilma Lino Gomes (2009) salienta também que, a ressignificação da ideia de raça nos debates brasileiros vai ao encontro das elaborações de Quijano (2005). Ou seja, a raça como expressão da experiência de dominação colonial que fundamentou uma racionalidade específica e o eurocentrismo. Para Nilma, esses debates fazem da ressignificação do termo raça uma categoria “[...] útil de análise para entender as relações raciais, colocando-se no terreno político e epistemológico de desconstrução mental [...]” (GOMES, 2009, p. 429).

O estado brasileiro tem uma prática educativa silenciosa, onde não se pode ou não se tem sempre condições de trabalhar a cultura afro-brasileira nas salas de aula. Temos uma lei que obriga esse ensino, porém, como não é algo que represente a minoria

dominadora do país, esses estudos nem sempre orientam a prática pedagógica cotidiana e, desta forma, deixam de lado os modos de construir ciência do povo preto. Ou seja, temos problemas na formação de professores e impedimentos políticos na implementação das leis antirracistas na escola, por força das narrativas hegemônicas instituídas na história.

As representações de todos os grupos sociais circulam no meio social produzindo sentidos e conseqüências. No entanto, algumas representações ganham maior visibilidade e passam a ser consideradas como expressão da realidade social. Na sociedade brasileira, assim como em outras, as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas, capazes de representar um grupo social em detrimento de outros. Essas representações foram construídas mediante a óptica eurocêntrica, que institui sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente (FERNANDES, 2016, p.104).

Isto mostra que o referente é o branco, sempre ‘criando’ para sua narrativa o seu ‘outro’, menor que ele ou a quem se sobrepõe, por meio das linguagens hegemônicas que desenvolve. Vi bem isso quando cheguei à escola nos dias em que estava de preceito religioso, recém-saído do processo de iniciação no candomblé. Retornei às atividades como professor de apoio em uma escola municipal de Amargosa. E como ensina a tradição, estava com vestes brancas, fio de conta, cabelo raspado, entre outros símbolos da religião afro-brasileira, no meu caso, o candomblé congo angola. Embora, em momento algum tenha sido chamado pela direção/coordenação para dialogar com os estudantes da escola sobre esse momento, quando era notória a curiosidade dos mais de 100 alunos da escola, tomei a iniciativa e coloquei uma possibilidade de diálogo nas salas de aula e com as professoras no momento da coordenação, como proposta laica de difusão da cultura de terreiros. Tive a rejeição como resposta, tendo por justificativa a falta de tempo para tais produções. Apenas uma professora cedeu momentos de suas aulas para esses diálogos com a turma, permitindo tirar parte das dúvidas das crianças. Isso mesmo! Uma única professora de um quadro que totalizava seis!

Pensava em como mostrar aos estudantes a riqueza do aprendizado de nossas historicidades, nossas tradições, relação com a natureza, etc. As vigentes técnicas de afastamento, exclusão ou controle que temos em pleno século XXI, faz com que os sujeitos vivam em frequente desvalorização de sua própria cultura e identidade. Assim, torna-se necessário um trabalho educativo, voltado especificamente para esse público,

trabalho que pode ser desenvolvido através de um currículo relacionado com as temáticas e identidades que são desvalorizadas pela sociedade e pelo estado. Podemos promover metodologias de ensino e capacitação profissional, com base na lei 11.645 e suas diretrizes, sendo uma forma de, através da educação, promover mudanças em uma sociedade que comete crimes por meio do racismo.

A problemática que nos orienta é a possibilidade de que as práticas diferenciais de um terreiro de candomblé, e/ou a pedagogia de terreiro possam, em diálogo com professores de escola pública, construir pedagogias antirracistas na escola, alterando os modos de inserção de professores da rede básica de ensino, especialmente. Será possível que a formação em terreiro produza alterações nas práticas de professores/as instigando a aplicação de práticas antirracistas? Práticas essas que incidem na valorização da identidade e de trajetórias dos diferentes povos que formam um país, se tratando de Brasil, se faz necessário um trabalho contínuo de formação desde os anos iniciais até a formação acadêmica. Sendo a escola uma das principais fontes de construção social, cabe a ela trabalhar uma educação que valorize a identidade e a trajetória de diferentes povos, não tendo a visão do colonizador como referência. Além disso, se faz necessário pensar uma educação que ajude no sentimento de pertencimento ao espaço escolar e acadêmico por parte de crianças, jovens e adultos negros/os. Essa é a educação antirracista, que valoriza a diversidade, que diz sobre os diferentes, mas não os hierarquiza, uma educação que entenda a sociedade racista a qual estamos inseridos, que saiba que as relações interpessoais são pautadas também a partir do lugar social e racial que elas ocupam, uma educação que se preocupa no preparo do indivíduo que venha ser capaz de se colocar contra um sistema que gera desigualdades sociais.

1.1 A encruzilhada e os caminhos para definição dos objetivos

Após conhecer a Escola Caxuté, busquei outras instituições educacionais que trabalhassem de acordo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e, por meio de diálogos e encontros propostos pela Irmandade Sankofa, tomo conhecimento de projetos como: Casa do Boneco, no Quilombo D'Oiti, Itacaré-BA; da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, no Ilê Axé Opô Afonjá, Salvador-BA e da Escola Winnie Mandela, localizada no bairro Engenho Velho de Brotas, Salvador-BA.

Essas são escolas que desenvolvem os trabalhos em diálogo com a prática afrocentrada, e contribuem na luta contra o sistema racista. Certamente, há outras, mas tendo conhecimento dessas escolas procurei entender um pouco mais como são desenvolvidos os trabalhos, uma vez que nas escolas que tive oportunidade de observar de perto como estagiário, raramente eram desenvolvidas atividades com base na cultura afro-brasileira e indígena, visto a problemática de falta de preparo profissional, conteúdo e material didático. Com muito interesse em entender a forma de desenvolvimento e organização, cheguei a planejar a possibilidade de ir até essas escolas para maior conhecimento dessas metodologias e como eram desenvolvidas, porém por condições financeiras limitadas, não foi possível. Apesar de ser bolsista pelo Programa de Bolsa Permanência do MEC, tinha que escolher entre alimentação, moradia e viagens de extensão. Mais uma vez o sistema sendo aplicado na limitação sobre um corpo negro, limitação essa que foi recorrente durante toda minha graduação.

Apeguei-me à Escola Caxuté, e passei a observar e dialogar com formandas e formandos da escola que atuam em áreas diversas da educação, o que mais à frente chamarei de colaboradoras desta pesquisa. Elas me indicam possibilidades de ampliações metodológicas a partir da Pedagogia do Terreiro, de todo esse processo que acontece ao longo da minha graduação, o que me possibilitou relacionar diálogos com as colaboradoras com práticas de docentes nas aulas que acompanho, possibilitando que toda essa gama de conhecimentos venha a contribuir na minha identidade docente, seja de forma positiva ou não. Vejo possibilidades do que fazer ou não na sala de aula, como planejar ou não uma aula, além de perceber as diversas formas de lidar com situações e pessoas e agir de acordo com as suas singularidades.

Os terreiros têm sido espaços de guarda da memória negra ancestral, uma vez que puderam, ao longo dos anos, criar estratégias de preservação, apesar de toda violência. Assim,“ (...) os espaços de Candomblés servem para a preservação da tradição cultural e religiosa africana, dentro de uma dinâmica social caracterizada pela secularização e avanços industriais” (BORGES, 2013). Deste modo, resistindo à massificação e destruição da sociedade moderna, os terreiros tornaram-se verdadeiros territórios pedagógicos de povos pretos. Por que não aprender com essa forma de guardar, transmitir e educar? O desafio a aprender com povos negros passa pelo enfrentamento ao racismo que impede o acesso aos conhecimentos ancestrais.

Caputo (2012, 2013, 2018) que estuda com/os povos de terreiro, especialmente as crianças e a educação de terreiros diz que “(...) Sabemos que os Estudos com

Crianças de Terreiros fundaram um campo novo de estudos para o qual seriam necessárias novas formas de fazer pensar, incluindo novos autores nem sempre vistos por olhos tão eurocentradamente acostumados” (CAPUTO, 2018, p. 53). Trata-se, então, de construir um novo olhar para o conhecimento.

Foi exatamente este novo olhar que pude deixar construir na convivência em terreiro, que me fizeram avistar a perspectiva e temática deste trabalho: a relação da educação em terreiro e educação antirracista com a escola pública. Convicto de que a idealização do negro é diminutiva e violenta, faço-me aluno da Escola Caxuté, junto a outros irmãos de minha comunidade, a qual passei a pertencer, quando me entendi homem de candomblé. A Escola Caxuté é constituída por espaços de produção e reprodução da pedagogia de terreiro de Mam’etu Kafurengá, desde o baixo sul da Bahia até os locais onde esta raiz gerou filhos/as-educadores/as, ao tempo em que são filhos de candomblé. Assim, um lócus desta pesquisa é um dos territórios desta raiz: é o Nzo Matambalê Ventos de Angola, em Amargosa-BA, dirigido pela Sacerdotisa Nengwa Matambalê, filha de Mam’etu Kafurengá. Portanto, somos raiz do Nzo kwá Minkisi Nkasuté Ye Kitembu Mvila, localizado na comunidade da Graciosa, Valença-BA, o conhecido Terreiro Caxuté.

A seguir imagens adquiridas no google satélite mostrando a localização da comunidade Caxuté.

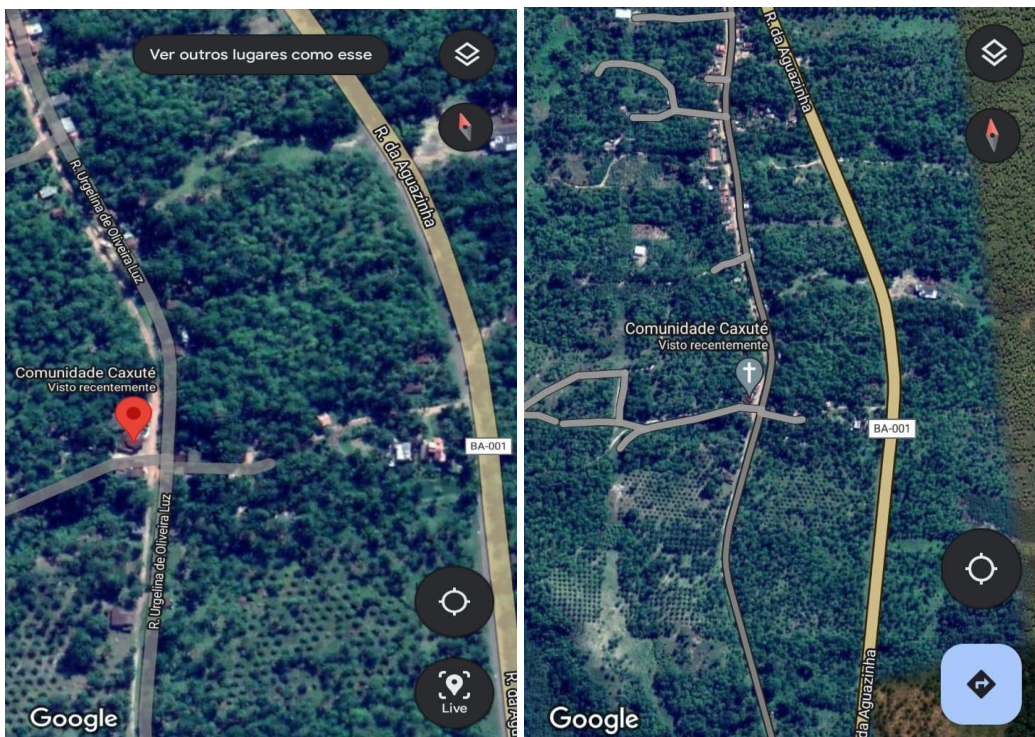
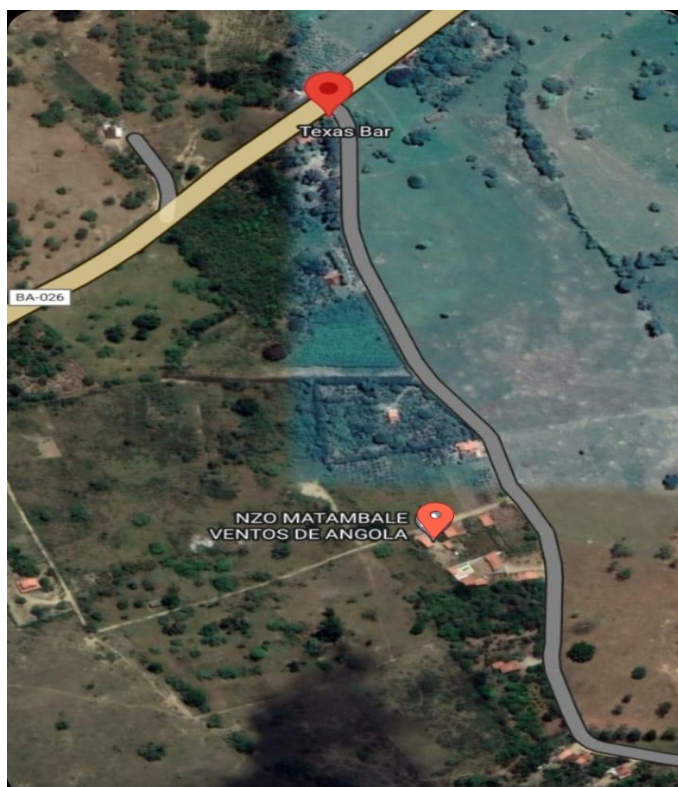


Imagem adquirida no google satélite mostrando a localização do Nzo Matambalê.



O Nzo Matambalê Ventos de Angola está localizado na comunidade da Baitinga, zona rural do município de Amargosa-BA e possui 39 membros. Dezoito deles são professores e professoras, duas delas de ensino superior. Esses profissionais estão inseridos em escolas do município de Amargosa e Vale do Jiquiriçá, São Francisco do Conde, Sagrado Coração de Maria e Itaparica, assim como no Centro de Formação de Professores (CFP-UFRB). Outras seis possuem ensino superior completo (teatro, educação física, direito, odontologia, comunicação social. Três são crianças e os demais são educadores sociais ligados à pedagogia de terreiro. Contudo, todos são alunos e alunas da Mestra Mam'etu Kafurengá e sua inovadora pedagogia do terreiro, da qual falaremos longamente.

Vivenciando o dia a dia de terreiro, agora como filho, mas também como Pai, uma vez que fui suspenso, após meu ritual de iniciação, como Taata Ndengue do Nzo Matambalê, pude relacionar meu aprendizado diário em terreiro, no cuidado com filhos, acompanhando processos educativos de iniciação e tudo que acontece no entorno dessas verdadeiras aulas de filosofia, economia, ciências, etc – com minha condição de

professor. Além disso, na convivência com outros/as professores/as, que também são filhos/as de Nkise, pude pensar na relação destas duas condições que acontecem ao mesmo tempo e enfrentar a tarefa de relacionar os saberes para discutir uma educação antirracista. Ouvindo outras professoras e filhas pude notar como suas práticas se mobilizaram após se tornarem filhas de terreiro. Entendi que era preciso pensar sobre isto de forma mais sistemática para responder à problemática que construí após ‘viver terreiro’ e ‘viver pedagogia’.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi compreender, por meio de narrativas autobiográficas de professoras filhas de Nkise, como essas são atravessadas pela pedagogia do terreiro gerando (ou não), práticas pedagógicas antirracistas. Como objetivos específicos tivemos: a) investigar como a convivência como a pedagogia do terreiro na escola Caxuté alterou a prática pedagógica das filhas de nkise; b) investigar como o saber construído em uma escola de terreiro contribui na elaboração e prática em sala de aula; c) entender se a pedagogia do terreiro pode contribuir para diálogos sobre uma imagem positiva do negro e negra; d) compreender o que as professoras entendem como educação antirracista.

A nossa hipótese é que a pedagogia do terreiro enseja que, em outros espaços, o trabalho com a Lei 11.645/08 seja aprendido e efetivado, por apresentar possibilidades de novas práticas pedagógicas, inspiradas nas historicidades dos povos negros e indígenas e toda sua riqueza nos aspectos culturais, sociais, econômicos e intelectuais. Deste modo, pretendemos demonstrar as possibilidades de que a pedagogia antirracista, aprendida nos terreiros, altere a imagem de que negros são subalternos e sem capacidade intelectual, que servem apenas para mão de obra barata, trabalho escravo e que povos indígenas são selvagens que vivem somente em meio às matas, não tem contato com equipamento e tecnologias, ou se o têm perdem a sua identidade, sempre estereotipada em somente cocares e tanga, dentre outras afirmações limitadas sobre os mesmos.

2. PERCURSO TEÓRICO -METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 A Escola Caxuté e a pesquisa qualitativa

Apresentarei neste capítulo os caminhos metodológicos que segui para construção da pesquisa monográfica, mostrarei quais caminhos tracei para analisar as narrativas autobiográficas de professoras da rede básica que também são alunas de uma escola situada dentro de um terreiro de candomblé. Nas minhas primeiras observações, que aconteceram em conversas cotidianas no Nzo Matambalê, pude ouvir relatos de experiências pedagógicas destas irmãs, professoras, filhas de nkise, que diziam sobre suas novas estratégias na escola depois de se autoperceber, especialmente como professoras negras em escolas públicas, de forma simultânea aos seus caminhos no terreiro. Nós somos filhos da pedagogia de terreiro, ensinados por Mam'etu Kafurengá, que organiza todas suas práticas pedagógicas, além de demonstrar as experiências de parte de seus alunos/filhos/as em seu livro e mais, recentemente em suas pesquisas para a (re) construção do projeto político pedagógico da Escola Caxuté, que será fruto de seu trabalho de especialização⁷.

Ser aluno de uma escola de terreiro, nesse caso específico, da Escola Caxuté, é se desprender dos títulos adquiridos nas instituições que tem seus princípios baseados em estruturas racistas e capitalistas e, por isso, limitados pelo foco de poder que as orienta, apesar das disputas em torno destes temas. É entender que uma pessoa de cinquenta anos poderá aprender com uma criança de dez anos, compreender a importância de conviver e respeitar cada um e suas particularidades, buscando superar preconceitos criados no convívio social anterior. É um processo de reeducação social e cultural que contribuiu para auto-afirmação e auto reconhecimento de muitas pessoas, que antes eram colocadas na situação de incapazes e hoje se afirmam em seus lugares de fala, seguindo os aprendizados produzidos dentro da escola e/ou para aqueles/as que abrem mão de seus privilégios para aprenderem práticas antirracistas. Essa escola não se limita a uma sala de aula tradicional, nossas aulas são nas cozinhas, no barracão, nas ruas, nas encruzilhadas, nas cachoeiras, nas beiras de rios, nos mangues, junto ao mar, lugares sistematizados pelo Projeto Político Pedagógico da escola como espaços de experiência e conhecimento, que coincidem com pontos de relações com os saberes ancestrais: encruzilhadas, terra, matas, águas, ar, minerais e fogo, cargo⁸. Nossos professores são os Mikisi e os mais velhos, ao mesmo tempo em que nessa relação circular nos tornamos professores/as. Sendo aluno desse espaço, é possível entender que

⁷ No momento de defesa deste TCC, Mam'etu Kafurengá, a senhora Maria Balbina dos Santos, já havia defendido seu TCC de especialização na Uneb.

⁸ Cargo refere-se ao aprendizado de atividades da hierarquia de terreiro. A nomeação destes espaços encontra-se no trabalho de Mam'etu Kafurengá, 2022, no prelo.

os aprendizados se dão a todo e qualquer momento em que relações, diálogos, e conversas circulares possam ser produzidas, mas que são sistematizadas num conjunto de princípios, valores e diretrizes.

A escola é a comunidade e dimensiona-se pelo território que a constitui, tudo que ali é feito pode ser considerado como uma prática educacional, contudo, o PPP da Escola organiza sua grade curricular, o que nos faz dizer que ‘embora tudo possa acontecer’, há um planejamento de atividades a partir de um projeto pensado e discutido pela comunidade, orientado pela mais velha. Todos que se fazem presente na escola Caxuté, mesmo que seja visitante, não vão sair dali sem ter aprendido algo. Como dito anteriormente, a todo momento estão acontecendo aulas, o saber se dá de forma circular, por meio das interações e relações com a cosmologia.

Como diz Taata Luangomina em sua dissertação, “(...)educa-se para que filhos/as do terreiro valorizem a natureza como espaço sagrado de memória biocultural, necessária para a vida material e espiritual, pois a cosmovisão bantu-indígena compõe-se de necessárias conexões entre biodiversidade e diversidade cultural” (LUANGOMINA, 2019, p.56). Assim, podemos dizer que nossa cosmologia tem como constituição uma relação entre vivos, que se entendem parte de um mundo natural, hierarquizado pelo bem-viver, ou seja, pela lógica de uma vida saudável e feliz, que, por muitas vezes, choca-se com o projeto desenvolvimentista em curso na sociedade capitalista, que subalterniza povos negros a partir de sua classificação racial (QUIJANO, 2005).

Posteriormente, cada sujeito formado pela pedagogia do terreiro, passa desenvolver suas práticas de forma que o leve a entender os contextos sociais que atravessa. Capacitados por Mam’etu Kafurengá, e pelas Nengwas que ela mesma capacita, por meio de sua pedagogia do terreiro, esses alunos saem da escola Caxuté e reestruturam as suas capacitações como professoras/es da educação básica e superior, que unem saberes acadêmicos com os apresentados na Escola Caxuté para desenvolver uma prática antirracista, comprometida com as lutas sociais. Deste modo, nos orientamos pela prática pedagógica de Mam’etu Kafurengá que dialoga com a pedagogia das encruzilhadas, com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e com a pretagogia (SANTOS, 2019).

Para possibilitar a pesquisa sobre/com uma escola, cujo território é pedagógico e se espalha por meio da formação de educadores/as do Caxuté em diversas partes da Bahia, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa.

A pesquisa em tela é de abordagem qualitativa. As histórias de pesquisas sobre educação na abordagem qualitativa começam no início do século XIX, mas somente no século XX houve um desenvolvimento destas, o que mostra a importância da pesquisa qualitativa hoje na área da educação para entendermos fenômenos sociais e culturais que têm relação com a educação nos seus processos. A pesquisa é importante para possibilitar a construção de dados que possam subsidiar qualitativamente a organização e desenvolvimento do tema e, assim, os agentes sociais poderão, diante das questões levantadas pela pesquisa, buscar soluções para os problemas tratados pela monografia.

A pesquisa qualitativa se aproxima dos fenômenos sociais mais complexos e únicos preocupando-se com os sujeitos e lugares socioculturais, por esses fatos que opto por utilizar dessa abordagem para desenvolver minha pesquisa. A qualificação dos dados não invalida a pesquisa quantitativa nem seus métodos, pelo contrário, as pesquisas quantitativas são importantes e necessárias no auxílio da compreensão de fatos e dados sociais. Mas, no caso deste trabalho, a adequação ao método qualitativo é uma realidade.

Os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância das estruturas sociais, (...) os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser (HAGUETTE, 2007. p. 63.).

A pesquisa em educação utiliza-se da abordagem qualitativa para construir dados sobre as relações dinâmicas dos sujeitos envolvidos. Por ela se pode fazer descrições de pessoas, narrar sobre os sentidos de suas escolhas e fazeres, incluir instrumentos como imagens e sons, e ou dados que possam qualificar um fenômeno e/ ou relações (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Assim, desenvolver a pesquisa qualitativa tendo o método autobiográfico como modo de acionar os sujeitos e construir dados é um desafio para nós. Utilizamos a entrevista narrativa, da qual já falaremos melhor. Deixamos o/a entrevistado/a relatar da melhor forma, demonstrando como ele/a se relaciona aquele fenômeno específico apresentado. Utilizamos-nos da gravação seja em vídeo ou áudio, para assim ter maior naturalidade do conteúdo adquirido, sem perder detalhes que venham ser importantes para a pesquisa narrativa.

A pesquisa qualitativa se baseia no contexto natural, tendo o/a pesquisador/a como peça chave nas análises e na experiência e na vivência do/a participante. Esse tipo de pesquisa confia em múltiplos métodos, principalmente de coleta de dados. É preciso triangular fontes e análises para conseguir que os dados e análises sejam verídicos ao campo estudado. As formas mais comuns de coleta de dados qualitativos são: textos, entrevistas, grupos focais, análise de documentos, observações etnográficas, observações participantes e não participantes, nesse caso utilizaremos o método autobiográfico e a entrevista narrativa.

A escolha foi feita por ter nesse tipo de entrevista a possibilidade de o/a participante reflita sobre si, desenvolvendo um processo de autoconhecimento. Pensando no campo da docência, não se pode limitar à aplicação de receitas, é preciso buscar o/a professor/a em sua formação pessoal e trajetória, é preciso haver uma valorização do sujeito, para que os/as professores/as consigam identificar as questões relativas à formação. Precisamos pensar nossa formação antes de pensar na formação do outro. Então, possibilitando que os/as participantes relatem as suas histórias, os/as levaremos à reflexão do seu passado, fundamentando a importância da memória, como espaço de estruturação das experiências das pessoas. Utilizo uma filosofia dos povos de língua Akan da África Ocidental que diz, “voltar atrás e buscar o que se perdeu”.

Com a prática metodológica baseada nas entrevistas narrativas, saberes diversos serão apresentados por cada sujeito da pesquisa, que aqui tratarei como produtores/as de saberes, dando-lhes o devido respeito e os/as não tratando apenas como objetos. Nessa forma, possibilitar que pessoas antes desvalorizadas/silenciadas, possam falar de si e de suas experiências é também uma forma de superar os paradigmas sociais. Permitir que pessoas falem de si, os/as leva a ter entendimentos e reflexões de forma ampla e mais detalhadas. Em diálogo com Camila Junqueira Muylaert,

...esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social(1). Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias. (MUYLAERT et al, 2014, p.194)

Ao contar histórias de si, o sujeito visita sua própria relação com o mundo, referindo-se às relações que pode ver a partir de si. Por isso, na entrevista ele/a é

instigado a falar livremente, reconstruindo, narrando, compartilhando uma história vista desde si.

Buscando uma melhor definição ao que tratamos como entrevista narrativa, chega-se ao entendimento que essa é uma ferramenta estabelecida em uma série de especificidades, que de um modo geral apresenta uma ideia de protagonismo, na qual o outro da pesquisa não é um ser qualquer, é ele que narra, ele que traz e faz sua história. Ela valoriza o contar, o dizer, o escutar, o escrever, o perguntar, o ler. Dentre suas variações, as entrevistas narrativas priorizam as lembranças, as histórias, o reviver o passado, e também o presente, o dizer individual e coletivo.

As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista e, determinado tempo, espaço e contexto sóciohistórico. (MUYLAERT et al, 2014, p.195)

Chego à entrevista narrativa sabendo que a mesma me possibilita aprender como escutar, como ler, como escrever, como possibilitar que essas histórias se mantenham vivas. O saber perguntar é importante, porque a pergunta já te posiciona na forma de como você irá escutar, então o saber perguntar dispara e abre portais, ilumina a consciência. Com essa prática é possível alcançar uma transformação dos sujeitos, tanto quem narra quanto quem escuta, passam por uma produção e conhecimento, ressignificando e se entendendo de forma diferente. Quando falamos de um cotidiano, ressignificamos o mundo, desencadeando uma forma diferente de agir e pensar e se auto reconhecer.

2.3 Campo da Pesquisa

Nzo Matambalê Ventos de Angola é um terreiro de candomblé fundado em 2018, nas águas do candomblé de Angola, mas funciona com autonomia jurídica religiosa, a partir de 2021. Até então todos os trabalhos eram conduzidos por Mam'etu Kafurengá, mãe da Nengwa Matambalê, hoje sacerdotisa do terreiro. Entre seus membros estão muitas professoras e professores, dezoito, como apontamos. Esses

profissionais estão inseridos em escolas do município de Amargosa e Vale do Jiquiriçá, São Francisco do Conde, Sagrado Coração de Maria e Itaparica, assim como no Centro de Formação de Professores (CFP-UFRB). Situado na comunidade da Baitinga, no município de Amargosa-BA, o terreiro busca desenvolver na comunidade amargosense o trabalho na luta contra o racismo, por meio da participação no Conselho de Igualdade e Promoção Racial, Conselho de Educação e movimento social do campo. Para isso, dialoga com sujeitos do campo da região, que estão na Licenciatura em Educação do Campo/UFRB e no Mestrado em Educação do Campo/UFRB, além de associação de agricultores da região.

Conforme indicamos, o campo de pesquisa foi o Nzo Matambalê Ventos de Angola. Aqui, em nosso Nzo Matambalê, raiz Caxuté, a escola Caxuté estende suas ações e práticas pedagógicas, demonstrando que o território de uma raiz extrapola dimensões físicas. Nosso Nzo aqui em Amargosa (re)produz práticas aprendidas cotidianamente em nossa raiz estendendo os limites da Escola Caxuté para além de Valença até onde a pedagogia de terreiro possa se estender.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

A seguir apresentaremos as professoras e professor que contribuíram com a pesquisa, afirmamos que outras pessoas também contribuíram para aquisição de dados por meio de diálogos durante o dia a dia do terreiro e suas funções. Tal observação de campo contribuiu para construirmos os dispositivos que ensejaram as entrevistas narrativas. No quadro a seguir, encontra-se informações que pouco dizem sobre essas parceiras e parceiro que contribuem e muito, desde o início, com o pensar e produzir dessa monografia, uma vez que suas experiências perpassam os muros das escolas.

Pelo fato dessas professoras e professor, as quais denominarei como nome de algumas nsabas (plantas sagradas) Alecrim, Guiné e Alfazema, estarem atuando diretamente nos processos educativos que dão base à formação sócio educacional, além de serem alunas/os em formação da pedagogia do terreiro de Mam'etu Kafurengá, o que possibilita adquirir ampla experiências sobre nosso tema, nesse caso a Pedagogia do Terreiro e suas contribuições para uma educação antirracista desenvolvida na escola

pública. No desenvolvimento da escrita apresentarei dados que justificaram a escolha dessas colaboradoras.

O/a profissional da educação tem que estar sempre disposto/a às atualizações de suas práticas metodológicas, assim, se faz necessário estar dedicado/a à formação continuada, que remete a possibilidade de buscar novas formas de ensino aprendizagem, Nesta pesquisa entenderemos como a Escola Caxuté pode contribuir nessa formação.

Nome	Raça	Formação	Idade	Gênero	Quanto tempo de terreiro	Escola/ Secretaria em que trabalha
Alecrim	Indígena	Mestra em relações étnicas e contemporaneidade	32 anos	feminino	11 anos na comunidade de terreiro 3 anos nas águas de Angola	Secretaria de educação municipal de Coração de Maria
Alfazema	preta	pedagoga pós graduada em psicopedagogia clínica e institucional	35 anos	feminino	7 anos na comunidade de terreiro 3 anos nas águas de Angola	secretaria municipal de educação de Brejões, BA
Guiné	preta	Pedagogo	32 anos	masculino	5 anos na comunidade de terreiro 5 anos nas águas de Angola	Ainda não encontrou espaço para exercício da profissão

O tempo de terreiro aqui refere-se não somente à inserção no candomblé de Angola, mas ao tempo em que essas pessoas constituem-se como comunidade. Antes das águas de Angola esta comunidade vinculava-se à Umbanda.

Apresento aqui quem muito colaborou para a elaboração desse trabalho, o sentido em ter denominado cada uma/um com nomes de folhas sagradas é também mostrar como estamos ligados ao ser natural, como filhas e filhos da Nsaba.

Camila Oliveira, Muzenza Ndandakarijikongo é professora e aluna da escola Caxuté, pedagoga formada pela UFRB e atua como diretora do departamento pedagógico do município de Coração de Maria/BA, é mestra em relações étnicas e contemporaneidade pela UESC-Jequié e tem especialização em relações étnicos raciais, representatividade e identidade pelo IFBA-Salvador.

Jaqueline de Souza Barreto Santos, Mam'etu Bakisi Ndandaintondecí, professora e aluna da escola Caxuté, professora de escola multisseriada do campo no município de Amargosa-BA e professora de uma escola municipal no município de Brejões-BA.

Robervaldo Neri dos Santos Passos, Tata kambondo Lumbondo Nzarasani, professor e aluno da Escola Caxuté, Pedagogo formado pela UFRB, com atuação na Associação Criança Alegria de Viver-ACAV no município de Amargosa-BA e Coordenador voluntário da Associação Entre Sorriso e Encantos no município de Feira de Santana-BA.

3 -O EPISTEMICÍDIO E O NARRAR A SI

Há um contexto político epistemológico que atravessa, ao mesmo tempo que constitui, nossa pesquisa. Queremos recontar nossa história. É pensando nesse reconto e, na possibilidade de demonstrar outras formas de ampliação do saber, que busco desenvolver toda a organização desta monografia, tornando-a mais uma ferramenta de luta contra o sistema que, a todo momento, limita-nos, especialmente a nós, negras/os. No que se refere a essa construção acadêmica a limitação vem por meio do epistemicídio, que oprime os saberes populares, os desvaloriza e procura técnicas para os apagar. Contra essa prática podemos dialogar com Sueli Carneiro que nos apresenta que:

...no caso da negritude, a sua irredutibilidade consiste no seu deslocamento para uma alteridade que a institui como a dimensão do não-ser do humano. Se o outro é aquele através do qual o eu se constitui, o outrem será aquele intrinsecamente negado pelo ser, o limite de alteridade que o ser concede reconhecer e se espalhar. De que nos serviria essa distinção? Para compreender pactos em que houve oportunidade para que algum e qualquer outro, pudesse ser incluído na sociedade brasileira, e que recorrentemente o negro é rejeitado, situação da qual a nossa história é prenhe de exemplos (CARNEIRO, 2005, p.27).

Seguindo esse pensar de Sueli, temos a visão de que o ser negro é constituído como um não ser, um outro que não é referente e que representa o que foi negado pela história, especialmente na sociedade brasileira. Na educação existe uma ferramenta que nos remete a estas construções das relações, onde as pedagogias podem reafirmar ou não a inexistência do sujeito negro. “(...) O epistemicídio consiste em não qualificar a pessoa negra independente do grau de sua formação e/ou atuação profissional” (NECTOUX, 2021, p.773).

Mantendo o diálogo com Sueli, cito Andrea Lugo quando ela nos apresenta que o epistemicídio se caracteriza como.

...processo de desqualificação, destruição e aniquilamento de formas de conhecimento, a partir de pressupostos etnocêntricos, exclusivistas e excludentes, é um dispositivo chave para compreendermos como são estruturadas as relações sociais e raciais a partir da lógica colonial. (NECTOUX, 2021, p. 773).

Ter conhecimento de tais conceitos e como eles são estabelecidos em a sociedade se faz necessário, pois através deles é possível entender como o sistema eurocêntrico atua de forma a se manter como no controle das narrativas e construções sócio culturais, de forma a perpetuar a prática racista e normaliza-la na sociedade.

No dia a dia do Nzo Matambalê, por meio da pedagogia do terreiro, buscamos demonstrar aos estudantes/filhos/as/visitantes que eles/as são sujeitos sociais, com histórias inspiradoras a serem contadas e recontadas, tirando-nos desse lugar de submissão cultural. A pedagogia do terreiro nos traz que:

o terreiro é território de informação e formação sobre as tradições bantu, sendo este espaço onde se desenvolve a educação do povo de nkisi, especialmente quando este povo não encontra na escola uma

forma de desenvolver autoestima, identidade e valorização de seu fazer/saber, devido ao silenciamento e negação de seu modo de vida e de sua cultura. Por isto, na tentativa de descolonizar os saberes, o terreiro desenvolve práticas educativas que se encontram nas memórias ancestrais do povo negro de terreiro. (SANTOS, 2019, p. 20.)

A pedagogia de terreiro inventa-se como lugar de produzir educação diferenciada, onde as habilidades e os saberes encontram ancoradouro numa memória negra extirpada de livros e academias. Tendo a educação como ferramenta contra o epistemicídio, por ela podemos desenvolver estudos das histórias dos povos negros escravizados e sequestrados que foram trazidos ao Brasil entre os séculos XV, XIV e XVII, sendo eles em sua grande maioria, povos bantu, que trouxeram as identidades linguísticas e culturais quimbundo, quicongo e muxicongo, entre outras. Povos esses que podem ser localizados no continente africano indo de Camarões e Gabão às Ilhas Comores, sentido norte-sul, do Sudão à África do Sul.

Construir pontes e derrubar paredes é essa função da educação, que precisa ser desenvolvida para ampliar o saber popular, dando às pessoas o direito de terem entendimento de seus direitos sociais. É por meio da educação que sujeitos, antes invisibilizados, passam a se auto reconhecer na sociedade, buscando cada vez mais estar em evidência, sabendo que existem possibilidades que a eles pertencem, educação, cultura, lazer, trabalho, entretenimento, entre outros direitos sociais que todo cidadão tem direito.

A pedagogia do terreiro também nos coloca na condição de exercer nosso direito enquanto cidadãos, nos levando ao (re)conhecimento de direitos fundamentais, negados pelo modelo de desenvolvimento capitalista e pela política racista que fundamenta o estado brasileiro. Por meio desta pedagogia, alcancei a conscientização do ser homem negro e da periferia. Entendi que tenho direito a entender minha história enquanto sujeito negro, retomando conhecimento das tradições religiosas e culturais afro-brasileiras, com as quais somente encontrei no ensino superior. Podemos evidenciar essa prática revolucionária de reeducação quando entramos na pedagogia do terreiro.

Sabemos que, ao longo dos tempos, para produzir conhecimento, embora a referência seja contínua à Europa, vivenciamos e aprendemos com uma diversidade cultural e múltiplas visões de mundo. Desenvolvo um trabalho que propõe, a partir do encontro com experiências de professoras e também filhas de nkisi, notabilizar a

ampliação de saberes, práticas sociais, educacionais e políticas. Propondo esta forma de agrupar, organizar, analisar e reexpressar ideias, sigo tentando quebrar a hegemonia de construção do saber, valorizando assim, outras formas de conhecimentos e modos de ampliá-los.

Em comunidades tradicionais os sujeitos se constituem continuamente por meio da interação com o outro, de modo circular e a partir do conhecimento do mais velho, sendo estas interações definidoras para a construção das particularidades e das posturas em referência à identidade e sujeito coletivo. Para alcançar a relação que se dá entre vivência em terreiro e construção de novos saberes docentes, lidamos com a diversidade apresentada no espaço.

É importante ressaltar que dentro de comunidades tradicionais, prevalece o diálogo e a socialização de saberes através da oralidade, sendo esta uma forma poderosa de construção de conhecimento. Segundo Mam'etu Kafurengá "(...) a maioria de nossos sujeitos de pesquisa vivenciam suas experiências por meio da transmissão oral e por ela são instituídos e conservam suas tradições" (Kafurengá, 2019, p. 51). Deste modo, podemos dizer que os sujeitos de pesquisa estão em contato com forma de conhecer, ao mesmo tempo em que estão na escola, desenvolvendo pedagogias escolares. Isto significa que ao acionar a entrevista narrativa, teremos uma mediação entre um mundo apreendido em terreiro e as dimensões epistemológicas acionadas na escola. Assim, as entrevistas acionam este espaço de aprendizado e negociação na vida das/os professoras/es. Sendo fruto de espaços de vivências que se atravessam, os/as sujeitos de pesquisa também estão atentas/as à fertilidade dos saberes tradicionais e como estes são importantes na produção de conhecimento cotidianamente e que, do mesmo modo, são excluídos da escola. A construção do conhecimento como experiência vem sendo cultivada nas comunidades tradicionais. Assim:

A transmissão de saberes tradicionais, desta maneira, conceitua-se indissociada da experiência vivida e criadora, e por isso constituidora da humanidade de seus detentores. O próprio entendimento de saber, nesse contexto, traz em si o sentido de algo que está "em", na pessoa, e só pode ser ensinado pelo convívio entre as pessoas e com o mundo. O livro, como ferramenta, não pode ensinar sozinho. O ato de educar, de transmitir, significa conviver, em diálogo e experiência cotidiana. (SILVA, 2017, p. 19).

O aporte principal para nossa coleta de dados, como já dissemos, é a entrevista narrativa, quando podemos possibilitar as/aos entrevistadas/os estímulos que as/os leve a contar fatos ocorridos, reconstruindo momentos passados importantes para si. No nosso caso, verificamos como esta vivência em terreiro abastece o cotidiano docente.

Trato aqui epistemicídio como uma ferramenta que caminha paralelamente ao genocídio da população negra, e não falo somente da morte física e sim da simbólica, que contribui para a visão negativa de si, a autoexclusão de espaços sociais e para a baixa autoestima. Deparo-me com essa problemática quando vou em busca de autoras e autores que possam fundamentar minha escrita de forma afrocentrada, e percebo que por meio do acervo disposto no Centro de Formação de Professores em que estudo, essas referências bibliográficas serão insuficientes, não são utilizadas por todos/as professores/as.

Se tratando da dimensão territorial e populacional brasileira, pouco se faz em relação ao combate efetivo contra o racismo, e nas escolas isso se mostra de forma mais forte quando tratamos da Lei 11.645/08 somente em dias pontuais. Sobre isso Andrea Lugo afirma que:

Uma das formas notáveis de funcionamento do epistemicídio colonial no Brasil baseia-se nas concepções a respeito da formação da identidade brasileira que predomina no senso comum e também no ambiente escolar, com acento ao mito da democracia racial. Essas concepções, de modo geral, apontam para o esvaziamento da relevância da contribuição negra e indígena no que diz respeito ao legado de sua produção de saberes e práticas intelectuais - assim como da competência epistêmica de seus produtores. O imaginário racial produzido por essas concepções converge com os resultados de um outro aspecto do epistemicídio, que é a negligência concreta das condições educacionais destinadas a essas populações (NECTOUX, 2021, p.774).

Faço parte de uma Universidade declarada majoritariamente negra, que está situada no Recôncavo da Bahia, território com população predominantemente negra, mas não me possibilita acesso a escritoras/as negras que possam fundamentar minha escrita. Não quero aqui generalizar e dizer que na biblioteca não há autores/as negros/as, temos muitas obras, porém o campo de produção do/s negros/as é vasto e poderia estar à nossa disposição de forma mais eficaz. Mas, essa não disponibilidade de material produzido por negras e negros é parte da ideia do paradigma tradicional, tratado anteriormente, no qual somente uma fonte de saber é tida como válida.

Faço um diálogo também com Boaventura S. Santos, no que se refere ao genocídio e epistemicídio no Brasil, que em sua reformulação a partir da invasão dos

européus passa a ser constituído, por meio da escravização de povos indígenas e povos do continente africano, tirando desses povos sua humanidade, lhes tratando como sujeitos submissos e sem valor, assim dialogando com a afirmação de Santos.

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas, o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais) (SANTOS, 1995, p. 328).

Trabalhar a escrita com essa perspectiva de reconhecimento é colocar o povo negro em evidência como detentores de saberes e acionar a troca de conhecimento constituído. As violências impostas a povos negros e originários não podem ser esquecidas, porém através das vivências de povos africanos que influenciaram nas estratégias de resistência dos/as negros/as temos a dimensão da colonização e da colonialidade. A compreensão de que a conquista violenta de territórios, subalternizou, subordinou e marginalizou povos indígenas e, do mesmo modo, gerou inúmeras violências em direção a povos africanos, é compreender que o racismo é parte do processo de colonização como objeto constante de dominação. Tal pensamento conduz ao diálogo com Andrea Lugo Nectoux quando a autora afirma que:

O epistemicídio, entendido como processo de desqualificação, destruição e aniquilamento de formas de conhecimento, a partir de pressupostos etnocêntricos, exclusivistas e excludentes, é um dispositivo chave para compreendermos como são estruturadas as relações sociais e raciais a partir da lógica colonial. (NECTOUX, 2021, p. 773).

Assim, realizar um trabalho que dialogue com a diversidade de representações encontradas no contexto sócio cultural brasileiro, onde a população majoritariamente é negra, e outros tantos descendentes de indígenas, - contudo silenciados/as e violentados/as - torna-se uma tarefa de construir estratégias para que o povo negro saiba lutar contra as violências. Nessa perspectiva, busco desenvolver um trabalho que

valorize outras formas de construção do saber, evidenciando saberes populares e ancestrais que são desvalorizados nas metodologias eurocêntricas.

É importante dizer que a Escola de Terreiro Caxuté é um espaço, cujas metodologias aplicadas dizem respeito às experiências vividas em terreiro e advém de um planejamento interessado e posicionado com/para/entre povos negros. Mam'etu Kafurengá diz: “uma escola não formal, que tem sua própria formalidade”⁹. Nessa prática de educação não formal¹⁰ da Escola Caxuté temos por objetivo promover a cidadania e inclusão social, possibilitando a ampliação dos conhecimentos, por meio de diálogos e atividades nos espaços tradicionais, sejam eles o terreiro, as comunidades quilombolas, os assentamentos, as aldeias e/ou espaços dialógicos no contexto urbano.

Com esse modelo de pesquisa podemos contribuir com dados e propostas para os diálogos existentes sobre a cultura e história da África e afro-brasileira, uma vez que é obrigatório, pela Lei 10.639, que eles existam nas escolas públicas do país, porém esses diálogos não acontecem de forma eficaz durante as aulas, sendo aplicado somente em datas pontuais, tais como o dia 20 de novembro. As justificativas vão desde a ausência de qualificação para tal até a recusa sistemática de falar de saberes negros na escola, por conta do racismo. Assim, o estudo, a pesquisa e a divulgação da prática dessas professoras/es, depois de serem alunas de uma escola que fica dentro do terreiro de candomblé, pode contribuir muito na problematização do racismo e na afirmação pedagógica de professores/as negros/as e antirracistas.

A Escola Caxuté vem, ao longo de sua existência ainda curta, problematizando a formação do sujeito negro e a invisibilização cotidiana daquilo que vem sendo produzido por negros e negras ao longo dos séculos. Isto nos leva a identificar a pedagogia de terreiro como um espaço que constrói com seus adeptos e simpatizantes, uma relação dialógica e circular, levando esses sujeitos à busca da emancipação social e cultural. O/a educador/a envolve-se na busca por referências próprias da experiência negra que, em diálogo, leva os/as educandos/as a se envolverem nesse processo de ensino-aprendizagem, mediando as relações dos sujeitos com essas experiências. O conhecimento daí gerado vai gerar incômodo, conflitos e diálogos na sala de aula e isso é ótimo, porque por meio desses conflitos que a educação antirracista vai sendo construída, coletivamente, e dar base a um trabalho de descolonização dos saberes e dos currículos que os subsidiam.

⁹ Esta frase é repetida por Mam'etu em diversas ocasiões de nossas formações.

¹⁰ Este ‘não formal’ diz respeito à não ser uma escola de currículo válido nacionalmente.

A ciência e sua produção européia estabeleceu-se como a referente capaz de explicar a vida e seus fenômenos, tornando-se dominante em detrimento de outras produções de conhecimentos não ocidentais, dando ênfase aqui ao conhecimento produzido por povos da África e povos Indígenas. Assim, a construção de um conhecimento plenamente interessado, como o europeu, torna-se referência de neutralidade e objetividade, gerando ao mesmo tempo a hegemonia daqueles que o produz e a subalternização de outros grupos (GOMES, 2009). Esta dicotomia se traduz em disputa curricular na escola moderna, onde povos hegemônicos e grupos subalternos passam a fazer do currículo, território de enfrentamento. Estas disputas se traduzem em formas de descolonização do saber, tornando as escolas espaços de possível construção de ambientes educacionais plurais e democráticos baseados em leituras de mundo plurais.

Durante a graduação tivemos uma experiência destes diálogos na formação de professores e professoras, no componente Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, ministrada pelo professor Lucas Bonina, que propôs a análise de alguns livros didáticos, que eram utilizados no ano letivo de 2017, por turmas do ensino fundamental I. Nesse processo foi possível verificar que os livros didáticos estavam longe de dialogar com a diversidade étnica e cultural do Brasil, caso que se agrava ainda mais quando pensamos em uma cidade do interior baiano, nesse caso Amargosa-BA. Aqui tratamos de um projeto que perdura a mais de cinco séculos que de forma violenta imprime uma remodelação das existências, do pensar, do interagir, do criar conhecimento.

E para superarmos tais práticas é preciso pensar em cada concorrente e perpendicular, pois, o saber se constitui nas ruas, becos, vielas, as vivências nas encruzas, que podem e devem ser usadas. A educação como projeto libertador, que não se baseia em uma linha reta, mas se utiliza das encruzilhadas como fontes de sabedoria, conhecimento e aprendizagem. Segundo Gomes (2012) a descolonização dos currículos precisa ser compreendida como um ganho na construção democrática, que promova de fato a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnicos-raciais e sociais. Ainda em diálogo com a autora acima ela diz que:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimento e vitórias.

Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (Gomes, 2012, p. 99)

Nesse sentido, que se faz necessário a aplicação da lei 11645/08, exigindo mudanças nas práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior. Mudanças que devem se estender aos lugares de poder, às representações, apontando relações de direitos e privilégios enraizados na cultura política e educacional, indo de creches às universidades.

Nos foi imposto relações, conceitos, representações sobre a África e seus descendentes, assim como dos povos indígenas. Chega o momento em que esses povos precisam ser vistos como alicerce da sociedade brasileira culturalmente e socialmente. Contudo, a cultura brasileira tem um grau enorme de neurose, como aponta Gonzalez (2020). A autora nos diz que ao negar o racismo, mas ao mesmo tempo não poder escondê-lo, a sociedade brasileira pratica a ‘denegação’. Mesmo sendo visível a presença negra na cultura, a sociedade brasileira ousa em criar lugares específicos para negros/as, em detrimento de positivação de sua contribuição na construção do Brasil.

O colonialismo deixou de existir enquanto um sistema institucional, político, econômico em 1822, entretanto os padrões de colonialidade permanecem no imaginário coletivo da população brasileira até os dias atuais. Ou seja, esses padrões constituídos subjetivamente e que ancoram relações sociais coloniais, sejam elas econômicas, sociais ou culturais, permanecem até os dias de hoje (QUIJANO, 2005). Como entender isso de forma mais fácil, é pensar que tudo o que vem do lado norte do mundo é superior, é tomado por exemplo. Quando falamos que uma pessoa precisa tomar um norte na vida, ou que ela precisa se nortear, estamos achando essa dimensão do norte do mundo é toda uma lógica de referência e o que a no lado sul é menosprezado. Se nos utilizarmos dos mapas do pan-africanismo é como invertesse a situação, mas o objetivo principal não é inverter, e sim, é colocar, a partir de uma nova perspectiva o mapa do continente africano, assim como o mapa das Américas que, seguindo a lógica da descolonização de saberes, assume outro lugar de referência. Então, ao acharmos que tudo que vem do norte é melhor a cultura, pensando aqui Europa e norte da América, a cultura, a estética, concepções éticas, a religiosidade, os conhecimentos científicos filosóficos as narrativas historiográficas, por muito tempo tivemos uma única história sendo narrada e essa é sustentada pelo colonizador.

Para que possamos falar de múltiplas referências precisamos desafiar os paradigmas modernos e pensar em como o conhecimento se torna cientificamente aceito e socialmente válido. Falemos, então sobre os paradigmas e suas atribuições, nesse caso me atenho ao paradigma emergente que oferta uma gama de fatores que validam minha pesquisa, indo contra essa restrição epistemológica. O tradicionalismo e conservadorismo é estabelecido de forma estruturada, tendo o racismo como parte dessa estrutura que causa, dentre outros, o baixo rendimento escolar.

Profissionais da educação que chegam à escola e, de forma preconceituosa, estabelecem onde determinado aluno irá chegar, estão contribuindo com a diminuição do desenvolvimento dessa criança. Se uma criança negra que não pode ir à escola com sua roupa branca porque vai sofrer retaliações, e quando pegamos nossos livros de histórias e as vemos como escravizadas, podemos ver pedagogias racistas em ação. Estas páginas da história da educação brasileira, vem sendo superadas, por meio de muitas lutas dos movimentos sociais, mas ainda está longe de ser extinta. Hoje tenho 32 anos e consigo lembrar agressões racistas que passei na juventude, ser impedido de entrar em loja, ser dispensado de entrevista sem ser ouvido com a justificativa que as vagas já foram ocupadas, mas ver que o participante que vinha depois de mim foi chamado para ser entrevistado. Com essas lembranças diálogo com Benilda Brito, pedagoga e mestre em gestão social, que em uma entrevista nos diz que ao um canal digital nos diz que “O racismo é uma violência que não vai sair da sua cabeça.”

As escolas precisam trabalhar com as leis 10639/03 e 11645/08, levando os professores a terem condições de trabalhar as questões raciais nas escolas, porque o estrago que o racismo provoca, muitas vezes é irreparável. São situações que a sociedade diz serem sutis, mas que nos deforma para o resto da vida. Volto aqui a citar a Escola Caxuté, onde o saber é ampliado, através do diálogo com as mais velhas, onde a criança preta se vê representada. Por meio de brincadeiras difundidas pela educação popular, vocabulário de nossos ancestrais, efeitos lúdicos com seu lastro na África, as crianças vão se reconhecendo positivamente em sua negritude, preparando-se para se defender do racismo. Creio que a educação para gente passa por aí, não é somente a formalidade de uma graduação, do mestrado ou doutorado, mas dos mais velhos que aprenderam com a vida, que nos educam, nos ensinam a respeitar outros valores que a escola formal não consegue dar conta por desprezar conhecimentos socialmente válidos, mas não reconhecidos pelos paradigmas tradicionais da ciência.

Como apresentado anteriormente, passei a ter uma educação étnico racial, quando entrei na universidade com 25 anos de idade, quanto deixei de saber de mim por conta desse atraso que é formalizado, sim é isso que a escola formal faz com as crianças pretas, as dirige para o mercado de trabalho, como se sua função no mundo fosse trabalhar, ou seja são restringidas pelo racismo a imaginar o mundo, as ciências, etc, como se não fossem feitas para isso. Não é fácil chegar em casa com o boletim cheio de notas azuis, apresentar aos seus pais e não ter alegria, não ser comemorado, como era quando chegava com R\$80,00 fim de semana recebido pelo trabalho na fábrica de bolachas. Essa é a restrição que aponto aqui, que faz com que uma família negra valorize uma pequena renda e desvalorize uma conquista na formação escolar.

O racismo está presente em nosso país, herança que constantemente oprime a população negra. Seja de forma explícita ou velada por meio das mídias, imprensa, televisão, rádio, redes sociais, livros didáticos e nas escolas. Tratando da escola e dos livros didáticos o racismo impacta de forma oprimir estudantes negros/as trazendo prejuízos à construção de suas identidades. O racismo faz com que rejeitem sua ancestralidade para se sentirem parte de um grupo tido como ideal.

O livro didático é uma ferramenta pedagógica de uso sistemático, que circula em escolas das mais variadas correntes, e que ainda é pensado para políticas de educação não atualizadas. Além disso, o livro didático gera referências para o aluno, que ainda está no processo formativo e pode incorporar certas noções para sua vida cotidiana. Muito do que se diz sobre o negro nos livros didáticos – seja por imagens ou incompletudes – é que somos melhores para desenvolvermos trabalhos braçais e domésticos. Essas representações estereotipadas, podem passar por transformação a partir de novas perspectivas. A exemplo dessa mudança pode ser citado o trabalho da professora Ana Celia da Silva, docente na UFBA, que desenvolveu a pesquisa de análise de 84 livros das séries iniciais e de língua portuguesa, pesquisa publicada como o livro intitulado *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. A autora apresenta que nesses livros analisados os/as negros/as eram desumanizados/as, sendo associados/as a macacos, além de serem representados como minorias e incapazes. Entendendo que essa seja uma forma de desqualificação social, afim de controlar o indivíduo. Descreva o sujeito de forma a ridicularizar, e faça isso de forma concreta contínua que em certo momento irá conseguir com que esses sujeitos estejam presos em tendências e fraquezas, sintam-se desencorajados ou, de outro modo produzir revolta, a ponto de se justificar o castigo (morte) como única forma de controle. Aqui novamente se abre

possibilidade de falar sobre epistemicídio, e assim Carneiro (2005), pois essa prática produz um apagamento histórico dos negros enquanto sujeitos de conhecimento. Sueli nos apresenta que:

...o epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do outro como não ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua interseção com o experimento colonial, que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do ocidente. A compreensão da negação do outro como sujeito de conhecimento, que se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado; que lhe impõem, via de regra, um destino social dissociado das atividades intelectuais; que promovem a profecia auto-realizadora legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada; que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada (CARNEIRO, 2005, p.277).

Essa busca por uma nova forma de educar, para além do apresentado ao longo da escrita, vem também com subsídio das lutas dos movimentos negros sociais que vem batendo de frente com esse sistema racista. Em meados dos séculos XIX e XX, as teorias racistas que surgem na Europa e Estados Unidos foram articuladas para que a população negra fosse vista como inferior. O embranquecimento da sociedade brasileira era um argumento fortemente utilizado com a justificativa que os de pele escura não serviam para os novos empregos, especialmente no período de início da industrialização do país, mesmo que as políticas de migração de caráter racistas tenham trazido para o Brasil brancos com as mesmas qualificações que negros brasileiros: os/as agricultores/as.

Tendo participação junto ao movimento negro e participando de grupos de estudos, percebo que uma das possibilidades seria (é) fortalecer laços com pessoas que dialogam a partir dos mesmos costumes e elementos africanos. Na chegada à universidade, tenho aquele estranhamento e sentimento de não pertencer, o que muda após contato com outros colegas de curso que já caminhavam nessa busca de afirmação étnico-racial. Essa reconstrução da identidade não chega para todos, muitos/as ainda permanecem na busca de ser e viver algo que não lhes pertence, sendo a identidade um alicerce constituído de costumes, afirmações, estéticas e cultura desenvolvidos por uma comunidade. Dialogando com Sodré que nos traz que "identidade ou conformidade, por semelhança ou igualdade, entre coisas diversas é, assim, o caráter do que se diz "um",

embora seja “dois” ou “outro”, por introjeção, de uma identidade estruturada” (SODRE, 2015, p.3).

Nesse sentido, compreendendo a escola como espaço ativo na construção de identidades, a mesma interfere no modo a desenvolver essa identificação do negro, seja de forma a ajudar na afirmação ou na rejeição do ser, por meio das interações ali produzidas e reproduzidas. Sendo um processo gradual de construção, precisamos entender quais representações do negro

estão sendo apresentadas na escola, se nesses espaços não estão sendo difundidos apenas estereótipos que venham desqualificar ou minimizar a cultura negra, fazendo com que muitas vezes aja o distanciamento do querer ser e reconhecer como tal, buscando no outro uma imagem sobre si.

No processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização (Gomes, 2002, p.)

Pensar a construção da identidade é entender que esse processo se dá por meio das interações e relações sociais que reafirmam a imagem positiva do/a negro/a. É por meio dessa busca que se faz possível encontrar forças para a luta contra os meios institucionais que nos oprimem.

O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade. Africanidade e brasilidade inscritas num corpo, muitas vezes, de maneira tensa e ambígua. No corpo negro e mestiço do brasileiro e da brasileira, a africanidade, como conformadora da identidade negra, incorpora e, ao mesmo tempo, extrapola os sinais diacríticos. Ela está nos gestos, na expressão estética, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e ver o mundo. É a complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida num corpo (GOMES, 2002, p.42, 2002).

O corpo é, portanto, um lugar de inscrições e transcrições que extrapolam as definições físicas, as restrições estéticas, sendo ele mesmo mobilizado pela sua historicidade.

Vemos este corpo na escolha do campo de pesquisa em tela. Trata-se de uma escola de terreiro vista a partir de seus efeitos na vida de professoras/es negras/os. Não nos fixaremos nas formas desenvolvidas por essa escola como prioridade, mas os efeitos que ela causa nas práticas profissionais daquelas que são suas alunas.

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e as experiências de vida de um lado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas[...] (SANTOS, 2008, p. 56).

Ao ouvir professoras sobre o sentido comum e ordinário que dão às suas trajetórias ao se tornarem alunas da Escola Caxuté vemos como essa experiência pode alterar a prática também cotidiana em sala de aula, envergando-se à uma educação antirracista e, de modo sequente colaborar na construção da identidade afro-brasileira.

Utilizar o recurso de narrativa autobiográfica dá a possibilidade de escrever e falar de nós mesmos. Encontramos lugar de significação para nossas trajetórias. Essa narrativa nos ajuda a perceber quem somos, através do relato de memórias sociais e culturais. Ouvir o outro nos faz ter vontade de falar de nós mesmos, esse relato permite uma incursão fértil sobre as questões educacionais. À medida que identifico trajetórias às quais se passou conseguimos localizar temas que são importantes para serem compreendidos, entendo que esses relatos são individuais, mas também coletivos, muitas experiências que não são de um/a único/a professor/a, mas são vividas pela categoria. Nas experiências das/os professoras/es aparecem questões importantes e determinadas teorias e conceitos que podem nos ajudar a compreender essas questões e resolvê-las. Aqui partimos da valorização das experiências das/os professoras/es, e a

partir dessas experiências se compreende algumas questões e a partir disso mobilizar ações.

Ao ouvir narrativas no ponto de curvatura entre o que aprendem em terreiro e os efeitos disso na prática profissional cotidiana requereu de nós a eleição de dispositivos para as entrevistas que estimulam a narrativa livre, sem maiores intervenções, deixando vir à tona os movimentos realizados para obtermos sentidos, ações, práticas antirracistas que nascem desse encontro pedagogia de terreiro e escola. Partimos do entendimento de que a pessoa negra é narradora de si, quando estimulada a reatar laços com suas próprias histórias, para isso nos constituímos como um pesquisador que mobiliza a afrocentricidade.

A afrocentricidade surge como possibilidade de o povo negro escrever e contar sua própria história, por meio de suas vivências e experiências, já que o que temos posto são histórias escritas e contadas por europeus que colocam a Europa como a sociedade modelo, construindo assim uma consciência histórica de mundo de acordo com sua imagem. Privilegiar as escritas de si para o estudo das relações que se estabelecem entre a experiência, o processo de formação e de atuação docente nos faz integrar os conceitos de experiências formadoras, que por meio de vivências próprias me coloco à defini-la de forma como viver o saber por meio do fazer, circularidade presente em comunidades tradicionais é muito referenciada na comunidade e Escola Caxuté.

A afrocentricidade surge como resposta para à supremacia branca, que assume variadas maneiras de violências, em sua grande maioria, brutais. No contexto brasileiro, podemos citar o processo de escravização dos povos indígenas e conseqüentemente dos povos africanos, processo que durou centenas de anos e ainda deixa sua herança de terror, instalado por todo país, que é tomado como a história do povo negro – como se a escravidão não fosse um processo de violência racial e econômica de construção do capitalismo na América do Sul. Assim, optar por fazer uma pesquisa de forma afrocentrada é pensar e praticar na perspectiva que os africanos são sujeitos e agentes de fenômenos e atuam com sua imagem cultural e interesses próprios.

Os estudos sobre afrocentricidade surgem em decorrência do processo de tomada da conscientização política e dos direitos civis da população negra que se encontrava à margem dos processos históricos norteados pela experiência eurocêntrica (apud GOMES, 2016, p.739).

Dialogando com Assante sobre como podemos definir a afrocentricidade o autor nos apresenta que:

...a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASSANTE, 2009, p.93).

Assim, se faz entender que partir da afrocentricidade para pensar a identidade do/a negro/a é uma questão de envergar o ponto de partida e produzir pertencimento, o que nos faz sair da margem eurocêntrica buscando sermos os contadores de nossas histórias. Pouco se sabe dos povos africanos e afro-brasileiros ditos por eles mesmos, maior parte do que se sabe sobre a história desses povos é contado através da ótica dos europeus. Deste modo, a Pedagogia do Terreiro pode ser considerada Afrocentrada, ou seja, dialoga permanentemente com a afrocentricidade na construção de uma prática antirracista, dando possibilidades de exercer novas metodologias de trabalho pedagógico em diálogo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Torna-se possível fazer essa afirmação uma vez que a pedagogia do terreiro é desenvolvida e aplicada em todo território nacional e internacional, mas sempre se remete a sua raiz, ou seja, à comunidade de terreiro Caxuté, os mangues, as praias, os rios, as estradas, as encruzilhadas, entre outros tantos espaços nos quais são desenvolvidos esses ensinamentos. E assim como outros estudos que se remetem a uma filosofia afrocentrada a pedagogia do terreiro é marginalizada uma vez que não atende aos padrões de produção eurocêntricos. Basicamente, se dizer afrocentrado parte do princípio de estar sendo guiado por uma cultura africana, e seguir a cultura afro-brasileira e suas referências históricas, sem a necessidade de desqualificar qualquer que seja a outra cultura, mas, buscando sempre a valorização enquanto povos descendentes de África. É nesse sentido que a pedagogia do terreiro trabalha possibilitando que seus/as alunos/as, professores/as, estudantes e leitores/as reconheçam o povo negro como protagonistas no desenvolvimento humano.

Trilhando tais caminhos, podemos desenvolver práticas de reeducação para a sociedade, uma vez que, nesse processo de reeducação todos nós, negros/as, indígenas, brancos e demais grupos étnicos presentes no Brasil, aprendemos sobre relações raciais, aprendemos mais sobre o Brasil, sobre nossa ancestralidade africana e como ela é recriada e ressignificada no Brasil, ao longo desse processo histórico. Somos

convocados a entender como é perverso o racismo no Brasil e como estamos buscando meios de superação e de equidade racial, então precisamos entender que no Brasil o racismo age de forma diferente do resto do mundo. Aqui ele é dualista – negação e omissão -, tendo a capacidade de se afirmar por meio da negação, então, para quem busca uma construção de educação antirracista, emancipadora social, se faz preciso entender que mesmo sendo um país diverso, carregamos na nossa estrutura social o racismo.

Ao dialogar sobre racismo com Gomes (2005) ela o vê como “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc” (GOMES, 2005, p.52) que se manifesta individualmente de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos, podendo atingir níveis extremos de violências, como agressões, destruições de bens ou propriedades e assassinatos. Aqui podemos referenciar casos como de Amarildo e Marielle Franco, no Rio de Janeiro (RJ); Busto de Mãe Gilda de Ogum, que foi vandalizado em Salvador (BA), perseguição de um pastor à Mam’etu Kafurengá, que por vezes sofreu ameaças de invasão ao espaço de sua comunidade.¹¹

Desse modo, possibilitar a ampliação de novas formas de saberes possibilita aos sujeitos que carregam junto a si um conhecimento diferente do referente hegemônico, conhecimento esse que é construindo na luta política, luta por equidade, luta por direitos sociais, sendo esses conhecimentos que enriquecem a todas/os nós, Faz-se preciso oportunizar que grupos sociais possam falar de suas construções e ampliações dos seus saberes, coletivos e sujeitos sociais que antes foram desvalorizados, aqui retomam seus direitos como protagonistas do saber social e cultural.

Mam’etu Kafurengá em uma formação afirma que:

Na nossa comunidade cultivamos o orgulho de construirmos valores afirmativos de lutarmos como negros/as, caboclos/as, mestiços/as, assim, o terreiro arregimenta valores, práticas, memórias, tradições e vivências ancestrais, instituindo uma pedagogia, que busca

¹¹ https://www.instagram.com/p/CFS_LCiDi1W/?igshid=MDJmNzVkMjY=

<https://www.cese.org.br/denuncia-pela-segunda-vez-o-busto-de-mae-gilda-de-ogum-e-atacado-e-apedrejado-em-salvador-bahia/>

utilizar-se deste reservatório ancestral para formar sujeitos (Formação ano 2019).

Os estudantes da Escola de Terreiro Caxuté, como dito anteriormente, são os próprios filhos e filhas do terreiro, além de freqüentadores – pesquisadores, religiosos, etc - que comparecem às formações que ocorrem, seja em ocasião das preparações das festas, como na Kizomba Maionga que acontece em agosto; Meã Cumbuca, em janeiro; águas de Kaiala, em fevereiro, Festa de Matamba, em dezembro; ou em jornadas marcadas pela Mam'etu, ou mesmo no cotidiano em Cajaíba. É importante também dizer que o dia a dia no terreiro proporciona à pedagogia de terreiro que estabeleça rotinas de aprendizado a partir dos locais de terreiro, a cozinha, o ndemburo, o barracão, onde as conversas circulares são iniciadas pelas mais velhas a partir de temas geradores que nascem da vivência com a cosmovisão bantu indígena. Sobre essa filosofia Taata Luangomina traz que:

...a cosmovisão bantu indígena compõe-se de necessárias conexões entre biodiversidade cultural. Esta cosmovisão é intermediada por saberes herdados destas ancestralidades, de modo a tanto educar sobre as tradições como também com ênfase na defesa dos povos e comunidades tradicionais, no reconhecimento da relação cotidiana com o espaço que é circunscrito o Terreiro e na afirmação das águas e das matas dos arredores da comunidade, preservando-os e pautando sua salvaguarda (LUANGOMINA, 2019, p.56).

A escola busca para além de alfabetizar, contribuir com a emancipação de sujeitos que vivem em situação de abandono social por parte do estado, além de acolher esses sujeitos e lhes mostrar o seu devido lugar na sociedade, a Escola Caxuté com sua pedagogia do terreiro é fonte de construção identitária e pertencimento, por ser o local onde as pessoas se descobrem como sujeitos sociais e dessa maneira passam buscar acesso a direitos que a sociedade não os oportuniza. SANTOS (2018) em sua monografia nos diz que:

Um terreiro é lugar de povos para quem os direitos foram negados, deserdados da terra e excluídos de muitos espaços sociais. Assim sendo, o Nzo é constituído de diversos povos que foram esquecidos, negados, apagados pelas práticas de invisibilização da modernidade e, torna-se um espaço que resiste e que socializa sujeitos. É no nzo que me constituo, é no nzo que aprendo as astúcias da cobra, é no correr da água que vejo meu corpo bailar. São estes elementos constituidores da ancestralidade que nos levam a pensar de outro modo e geram um funcionamento político que se difere do cotidiano. Práticas pedagógicas funcionam num

terreiro ancorado na vida ancestral, fabricam-se vidas a partir de cosmologias que diferem-se da lógica que ancora a sociedade capitalista (SANTOS, 2018, p.58).

Os estudantes variam em tipo de formação, posição social, etc., são eles/as professores/as e estudantes universitários, marisqueiros/as, pescadores/as, pedreiros, advogados/as, costureiras, entre outros, que constituem essa pedagogia viva ministrada por Mam'etu Kafurengá.

Falar dessa ampla formação é caminhar pela encruza do ensinar e aprender, onde a política do saber se faz de forma circular. A aprendizagem se dá de forma silenciosa, ao observar curiosa e respeitosamente o ensinamento, buscando manter aquele ensinamento vivo entre gerações, ampliando a lição do aprender fazendo.

Prática de ressignificação, reconto, reformulação, reestruturação, renascimento, a pedagogia do terreiro é para seus/as estudantes fonte de contribuição e ampliação do saber; por ela observa-se a renovação da autoestima das pessoas e enriquecimento sócio cultural. Nessa prática pedagógica a hierarquia dominante de professor/a não existe, todos/as são capazes de ensinar, bem como todos/as ali estão para aprender uns com os/as outros/as. Não existe distinção de saber mais ou menos, todos/as sabem demonstrar esse saber à sua maneira, contudo é preciso que se diga da primazia da mais velha, no sentido de que sua experiência longa com a vida é valor *sine qua non* para povos tradicionais.

4 - “GIRA DEIXA A GIRA GIRAR”: O QUE NOS DIZEM AS NARRATIVAS

É nesse giro de saberes que se aprende como lutar por seus direitos, seja por meio das leis, poesias, versos, músicas, pinturas, costuras, plantação e colheita. Na pedagogia do terreiro se aprende a lutar, assim como nossos antepassados fizeram nos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX no Brasil. Lutaram por acesso à educação ampla e de qualidade para os negros e negras, dentre tantas outras coisas, apesar das violências e das cicatrizes. Se a falta de representação nas políticas e instrumentos oficiais da educação eram reais, hoje podemos ver que essa problemática ainda permanece de

vários modos, mesmo após as Leis 12.711 de 2012 e 12.990/14¹², seja por falta de estrutura ou pela falta de conteúdos e formas de ensinar e aprender que estejam contextualizadas às rotinas de povos negros. Por isso, trabalhar com as leis 10.639/03 e 11.645/08, permite uma melhor aceitação dos/as jovens negros/as às escolas, uma vez que os/as mesmos/as poderão sentir-se representados/as como parte de povos que contribuem sócio e culturalmente para a formação do país, se mantenham nas escolas buscando cada vez mais ampliar esses espaços de representações.

Para verificar os efeitos da educação de terreiro nas práticas docentes de professoras e filhas de nkise desenvolvemos as entrevistas narrativas. Estas foram desenvolvidas no ano de 2021 de forma remota/virtual, por estar em momento de crise sanitária e pandemia de Coronavírus 19¹³ e, seguindo as recomendações de afastamento social, tivemos que optar por meios que reduzissem o contato. Foram assim realizadas por meio de encontros virtuais na plataforma google meet.

Realizamos uma apresentação de nossa proposta no seminário “Homens e Mulheres de Ngunzo”, na escola Caxuté no ano de 2021, em agosto, durante a Kizomba Maionga, realizada de forma de presenças restritas. Nesse seminário pude apresentar um pouco do que viria ser o desenvolvimento da monografia. O processo de seleção dos/as entrevistados/as se deu pela sua formação e atuação profissional e por serem membros do Nzo Matambale e da Escola Caxuté. A ideia inicial era que as entrevistas fossem realizadas em encontros na comunidade, porém com a pandemia teve que ser revisto esse modo de registrar os saberes e vivências dos/as entrevistados/s. Muito me questionei de como deveriam ser realizadas as entrevistas, porque penso que deveria ser algo que pudesse sentir o que seria apresentado nas falas das pessoas, tendo essa troca de forma mais humana.

¹² A lei 12.711/12 refere-se ao acesso de negros e estudantes de escolas públicas às universidades públicas federais, e a Lei 12.990/14 refere-se à reserva de 20% das vagas oferecidas em concursos públicos da administração federal para candidatos que se declararem negros."

¹³ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-COV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos e juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas. Em 26 de novembro de 2021, a OMS designou a variante da COVID-19 B.1.1.529 como uma variante de preocupação denominada Ômicron. Essa variante apresenta um grande número de mutações, algumas das quais preocupantes. As outras variantes de preocupação ainda estão em circulação e são: Alfa, Beta, Gama e Delta.

Em diálogo com a orientadora Prof.^a Kiki, chegamos à possibilidade de utilizar o google meet, e assim o fizemos, realizando encontros com cada convidada e convidado em dias distintos, gravando as entrevistas as quais seriam transcritas posteriormente. O não realizar as entrevistas no chão da comunidade não retira a essência da tradição bantu indígena, pois em cada entrevista foi possível sentir o que estava sendo dito por serem diálogos que atravessam tanto entrevistados e entrevistadas quanto entrevistador.

As conexões virtuais e tecnologias digitais, que já estavam em expansão nos últimos anos, e foram ainda mais potencializadas com a COVID-19, as TICs (tecnologias da informação e da comunicação), estão cada vez mais integrando o dia a dia social, o que demonstra um crescimento e desenvolvimento de habilidades digitais, facilitando a participação nessa diferente forma de coleta de dados.

Para tal coleta foi preciso alguns ajustes, como acesso à internet de qualidade, e aparelhos que possibilitasse um momento prazeroso para os/as convidados/as das entrevistas. Algumas limitações estão presentes também nas entrevistas online, mas apesar disso é preciso entender que ela apresenta potenciais para a realização de estudos qualitativos, levando em conta o contexto pandêmico que exige um distanciamento social. Assim, surgiu a possibilidade de implementar o uso de tecnologias nas práticas educacionais, ampliando as possibilidades de atuação e de ampliação do saber.

Dentre as muitas definições que podem ser atribuídas à entrevista, a compreendo como uma ferramenta que auxilia o pesquisador a recolher informações em uma determinada interação, possibilitando uma coleta de dados que ainda não foram documentados. A entrevista narrativa, deste modo, traz a possibilidade do sujeito falar de si, como se tecer uma malha e projetando nela cada detalhe de suas experiências, considerando suas trajetórias pessoais, seu contexto histórico e suas memórias. Essas narrativas autobiográficas e/ou memórias se encontram no campo da história oral que abrange estudos entre autobiografias e histórias de vida, memória e história, trajetórias pessoais e biografias.

Ao analisar as contribuições apresentadas pelas entrevistadas acima citados, entendendo que as contribuições vêm também por meio das vivências dentro da comunidade, uma vez que o ser docente se apresenta em todo e qualquer momento. Nesse sentido, não se trata de encontrar nos escritos uma verdade, mas, o ato de dizer sobre si, e estudar como as colaboradoras e colaborador dão forma às suas experiências e sentidos, como reconstroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens

nesse território que as habitam e são por elas habitadas mediante os processos de auto-biografar.

Sabendo que a grafia não se limita ao simples ato de escrever produzido em uma forma natural (oral e escrita), vem pelo fato de falar de si em diálogo com o meio em que se sente atravessada/o, dialogando com a biodiversidade e a cosmologia nela presente. Assim afirmando, mais uma vez, diálogo com Freire, quando o mesmo traz que:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformar [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas de contorno não discirna; [...] Isto é verdade se, se refere às forças sociais[...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (PAULO FREIRE, 1977, p. 48).

Indo além do que foi/é apresentado por pesquisas acadêmicas, é notório que essa educação não formal já vem sendo desenvolvida em comunidades tradicionais tais como, quilombos, terreiros e assentamentos indígenas no dia a dia, desde o acordar para preparo de um banho, que pode ser preparado somente na madrugada, até uma planta a ser colhida e plantada em determinado momento do dia, entre outras vivências a serem aprendidas nesses espaços de educação e vivências populares.

Após a coleta e sistematização dos dados construídos no campo de pesquisa, chega o momento seguinte que é a análise e interpretação dos mesmos, estabelecendo ambas no foco da pesquisa. A análise é a tentativa de comprovar as possíveis relações entre os fatos estudados e outros fenômenos que surgem a partir dele, se tratando da atual pesquisa falamos dos efeitos produzidos pela pedagogia de terreiro na prática de professoras/es.

Durante a análise é preciso que o pesquisador busque os detalhes dos dados do trabalho, com intuito de adquirir respostas das questões lançadas, estabelecendo vínculos necessários entre os dados obtidos e as possibilidades concebidas.

4.1 Pedagogia do Terreiro nutrindo a Escola Pública

Buscando formas de quebrar um paradigma educacional que está posto na sociedade brasileira, encontramos na educação de terreiro possíveis ferramentas que nos auxiliassem nesse levantamento pedagógico. Com a pedagogia do terreiro tivemos esse encontro de possibilidades que podem vir a ser desenvolvidas e ampliadas nas escolas, mas para tanto, antes tivemos que fazer uma análise com algumas profissionais da educação que tiveram contato com essa prática, a fim de buscar subsídios que afirmam e comprovam que de fato essa prática educacional tem capacidade e pode ser ampliada. Por meio das entrevistas realizadas é possível notar algumas contribuições dessa prática educacional que refaz o ser docente.

E sobre essa possibilidade de mudança de prática e identidade docente a partir da pedagogia de terreiro Guiné nos diz que,

"Me vejo como alguém que aprende mais e mais a cada dia que passa, aprendo coisas que levo para minha vida pessoal, acadêmica, individual e coletiva. Sou grato a nzambi todos os dias pelo meu caminho (GUINÉ, ENTREVISTA, 2021).

Nessa perspectiva, podemos observar que a Pedagogia de Terreiro desenvolvida na Escola Terreiro Caxuté, tem por objetivo criar estratégias de empoderamento cultural e social a população afro-brasileira e indígena, por isso os combates à discriminação e ao racismo estão presentes em tal prática educacional, que gira saberes e é reverberado por nossa sacerdotisa. Pedagogia que tem como base a contribuição e ampliação dos conhecimentos afro-indígena no Brasil, sendo capaz de despertar em corpos, mentes e sentidos de cada ser que venha ter contato com esse saber, a descolonização dos saberes e das tradições que historicamente foram discriminadas por influências da supremacia eurocêntrica, que buscou e busca destruir o pensamento dos afro-brasileiros e povos indígenas.

A vivência na escola Caxuté, eu penso que ela vem materializar aquilo que eu estava aprendendo dentro do campo da teoria, ela vem trazer essa vivência prática do corpo e dos sentidos, ela vem mesmo me deslocar dessa lógica ocidental, que por mais que eu estivesse problematizando o ocidente, estava problematizando a partir do pensamento, ainda dessa lógica racional de ler interpretar e questionar (ALECRIM, ENTREVISTA, 2021).

Sobre a afirmativa de Alecrim, Givigi, Barreto e Brandão também afirmam que.

torna-se ainda mais importante construir espaços de resistência onde o debate pretende-se plural e onde as táticas podem ser combinadas para ampliação do espaço público, que aqui chamaremos de espaço negro. A Comunidade de Terreiro do Campo Caxuté é um espaço onde denegrimos tornamos os dias e as práticas negras fortes produções e/ou (re)memorações de nossa experiência. (GIVIGI;BARRETO;BRANDÃO, 2016, p.2)

Logo podemos identificar que o primeiro passo vem a ser a reformulação da prática profissional e pessoal, como apresentado por Alecrim, que ao ser atravessada pela pedagogia do terreiro busca se orientar nos sentidos desenvolvidos a partir desse contato, indicando a corporeidade como parte fundamental da educação. Esta reformulação de sentido permite a Alecrim ver que com os olhos no Ocidente não se pode ver o sul. Reformulação que vem por meio de uma análise social mais ampla, e que para o ser docente se faz necessário estar em constante reformulação e resignificação dos saberes.

Na vivência da Escola Caxuté o racional se desloca para o sentido, para as sensações, para a prática do corpo, para o aprender fazendo e observando, para o tentar e errar e fazer novamente. Então a partir disso, nesse deslocamento do corpo e dos sentidos e do próprio pensamento, isso me dá confiança e me dá uma condição de afirmação dessa teoria que eu já vinha problematizando e repensando (ALECRIM, ENTREVISTA, 2021).

Como vem sendo apresentado ao longo do desenvolvimento da monografia, é preciso uma nova forma de pensar e desenvolver a educação, a ser apresentada de forma gradual desde os anos iniciais até o nível superior. Quando falamos em repensar a educação, é entendê-la como uma possível ferramenta de construção social.

...trabalhar no campo é trabalhar os saberes do território, cultura local camponesa e identitária que não se restringem apenas a atividades de agricultura ou a manejo dos recursos naturais, mas sim a toda a vida no campo, desde a produção de alimentos, a construção identitária e o contexto político e social desses sujeitos (ALFAZEMA, ENTREVISTA, 2022).

Assim sendo, repensar a educação é entender que precisamos desenvolver práticas que dialoguem com os sujeitos e suas comunidades, buscando sempre trazê-los para a construção coletiva do saber, dando-lhes noção de pertencimento a esse processo de elaboração sócio educacional. Desenvolver a pedagogia de terreiro é isso, permitir que cada sujeito desconstrua essa ideia de não pertencente, de não detentor de direitos, de incapaz, e levá-los a um patamar de sujeitos sociais participativos. A necessidade de ampliar o saber popular está evidente no meio social e é ligado a essa evidência que devemos produzir e prosseguir com novas formas de ser e estar no meio educacional. Deste modo, Alfazema enxerga que atividades agrícolas educam e são saberes sobre o território que podem constituir a identidade.

...é se desconfigurar e se reconfigurar e ao mesmo tempo um processo de significação eu acho, ou de compreensão, ou referenciamento do que normalmente na prática das pessoas de cor ou pessoas negras, não tem referências né?!. Eu acho que a Escola Caxuté, ela permite que a gente consiga referência, conseguir compreender e juntar um pouco dos estilhaços, um pouco do quebra cabeça do que é a história do povo negro, do povo africano no Brasil (ALECRIM, ENTREVISTA, 2021).

Alecrim se encontra com África, por meio da reconfiguração de seu saber. Compreende que pessoas negras podem ser referências para si mesmas, ou como venho dizendo, podem narrar a si mesmas.

Ainda sobre nessa linha de raciocínio, quando questionado sobre as alterações em sua prática a partir da pedagogia do terreiro, Guiné nos apresenta que:.

O Caxuté me ajudou a refletir mais sobre compreender a realidade do outro, ouvindo o que ele ou ela tem a dizer, ouvir muito mais do que falar, a construir meu plano de aula pensando na realidade da minha turma, entendendo que cada pessoa que ali está independente da idade tem algo para me ensinar e eu devo estar atento para escutar (GUINÉ, ENTREVISTA, 2021).

Seguindo nessa linha de raciocínio ainda devemos compreender que as ações pedagógicas não pensadas junto com povos negros fortalecem o racismo, situação que vem sendo denunciada e combatida há décadas, e as mudanças vêm ocorrendo de forma devagar e gradual e fortalece cada vez mais a luta contra os problemas causados pelo racismo estrutural no âmbito da educação. A militância negra tem na educação uma forma de emancipar os povos de terreiro, moradores de periferias, enfim, todos/as que formam a camada popular da sociedade e que sofrem discriminações. Quando se trata de relação educacional, devemos tratar também de afeto, devemos mudar o sentido dos

diálogos, e nunca deixar de tratar o racismo. Não podemos falar de avanço educacional sem trabalhar a autoestima da criança negra, junto a esses apontamentos afirmamos que o racismo está ligado diretamente ao processo de ensino e aprendizagem e ao processo de ter referências.

Alecrim diz *“a Escola Caxuté, ela permite que a gente consiga referência, conseguir compreender e juntar um pouco dos estilhaços, um pouco do quebra cabeça”*. Diz ela sobre uma vida estilhaçada, feito um quebra cabeças, que é reconstruída por meio de uma escola que cultiva referências negras e permite que a professora negra se veja também como produtora do saber. Permanecendo na prática educacional que conecta e reconecta os sujeitos, Alfazema nos,

A terra é espaço de memória e resistência. Pensar o território e a sua importância como elo de fortalecimento e construção de identidade. A terra é memória, é semente de existência e sobrevivência., é pertencer e reconhecer como corpo constituído por esses elementos que compõe esse espaço (ALFAZEMA, ENTREVISTA, 2022)

Se observarmos de maneira a fazer recorte racial, perceberemos que as crianças e jovens negras são presença majoritária em turma de aceleração, tem maior dificuldade de aprendizagem, ou turmas com desenvolvimento tido como atrasado, é notório que as crianças negras estarão sempre em maior número nessas turmas consideradas piores, é preciso entender que o racismo está vinculado às relações sociais, sendo modo de viver cotidianamente. O racismo estilhaça as vidas das pessoas negras, inferiorizando-as, não permitindo que se vejam como criadoras e criativas.

Alecrim nos apresenta meio de combater essa prática limitadora e excludente, quando diz que:

Na escola eu ensino, no Nzo eu aprendo, dois espaços de construção e transmissão de conhecimento. Aprendi no Nzo para alterar os currículos formais e ocidentais que excluem os povos indígenas e negros, e assim transporto esses aprendizados nas disputas epistemológicas dentro da escola (ALECRIM, ENTREVISTA, 2021).

Quando falo dessa relação social é sobre pontos como economia, política, saúde, cultura, educação, infraestrutura, saneamento, justiça, entre outros direitos que para população negra são omitidos. Dito isso, percebe-se a necessidade de uma educação que venha levar a reelaboração das práticas socioeducacionais superando a prática racista que está estabelecida na sociedade. Sobre esses índices de rejeição, evasão e estigmas, podemos notar uma forma de agir que perpassa o contexto histórico brasileiro. Sobre esses fatos, kafurenga nos apresenta por meio da pedagogia do terreiro que.

O discurso hegemônico também indica que o problema é causado pela falta de compromisso dos professores em ensinar, isentando o estado de suas responsabilidades e tirando o foco do que acreditamos ser um dos grandes problemas da educação: a imposição de um modelo único, que não contempla a diversidade humana (SANTOS, 2019, p.35).

Pessoas negras são capacitadas tanto quanto uma pessoa branca, o que precisa ser feito é a equidade de acesso a direitos sociais possibilitando que ambos tenham as mesmas condições de viverem socialmente.

4.2 Novas Perspectivas Para a Educação

Pensamos e produzimos conhecimentos que vão de enfrentamento ao sistema educacional tradicional, porém ao desenvolver essas atividades nas escolas e instituições de ensino, somos limitados pelo mesmo sistema que estamos combatendo.

Ótimos currículos e boas estruturas técnicas de nada valem se o currículo escolar tem por base única ideologias pensadas e aplicadas para manterem uma estrutura social excludente e desvalorizadora como a que temos na sociedade brasileira. É sabido que o sistema eurocêntrico atua para manter uma superioridade racial, mantendo em evidência uma estrutura hoje tratada por estudiosos de Racismo Estrutural, que delimita a ascensão social de parte da sociedade.

Assim, se pensar uma escola que trabalhe as questões de gênero, maternidade/paternidade, religião/ancestralidade, saúde e educação alimentar, entre outras demandas complexas que nos rodeiam e precisamos entender que a solução deve

ser pensada por pessoas pretas para pessoas pretas. Assim, ao direcionarmos nossa dedicação aos ensinamentos passados na pedagogia do terreiro e como essa prática vem contribuir com o fortalecimento social, cultural e político de sujeitos, podemos ter noção de que é possível sim desenvolver esse trabalho de forma ampla, desde que estejamos à frente de sua elaboração e desenvolvimento prático. Desta forma, professores/as formados/as pela Escola Caxuté podem ter envergaduras radicais em sua própria formação, de modo que, o efeito seja ver a si e a escola de modo diferente.

Com raízes nas lutas que vem desde o século XVI, a pedagogia do terreiro também vem buscando possibilitar que pessoas pretas tenham acesso à educação, assim como sua reinserção na sociedade.

Na contramão de algumas práticas das escolas tradicionais que contribuem a evasão escolar, por suas práticas de estigmatizar, a escola Caxuté tendo por base a pedagogia do terreiro, que busca entender as problemáticas que contribuem para que os/as alunos/as se afastem da escola, sabendo que a todo momento a sociedade tende a colocar corpos negros em situações de submissão e isso não é diferente no campo educacional, é onde acontece a principal forma de manipulação e controle dos corpos. Desenvolver uma educação social para que os sujeitos possam se emancipar socialmente e politicamente, uma prática que não exclui, mas busca agregar de forma que cada pessoa que esteja em contato com essa prática educacional venha a ser sujeito de possibilidades.

Aqui indicamos o estado como principal responsável pela prática educacional limitadora, projeto muito bem idealizado, sabemos que quem está no poder não tem interesse que a grande massa se torne povo. Esses falsos líderes querem cada vez mais que fiquemos em suas cozinhas e portarias, dentre outras senzalas que o estado vem estruturando para impedir uma ascensão social preta.

Assim, compete-nos valorizar a resistência negra aos processos de aniquilação e/ou exclusão vivenciados pelo povo negro. Negras e Negros lutaram por meio de uma multiplicidade de estratégias e formas de resistência para lutar contra a hegemonia branca colonizadora. Tal diversidade, ainda que muitas vezes apagada pela razão dominante, resiste. Na educação de terreiro, o processo educativo constituído a partir da pedagogia do terreiro contribui para o fortalecimento de nossa autonomia e autoestima enquanto negros e negras, além de alimentar o espírito de nossos ancestrais. (SANTOS, 2019, p. 36)

Socialmente estruturada para domínio de povo e exploração de outros, a sociedade brasileira se mantém por meio da exploração, genocídio tanto dos povos originários quanto dos povos seqüestrados em África. As contribuições que deveriam ser feitas por meio das Leis 10.639/03 e 11.465/08 são limitadas justamente pelo não interesse de que esses/as seres colonizados/as saibam de suas histórias reais.

Contra as mistificações e estereotipações de negros/as, feitas pela prática racista cotidiana, mas também por escritos que limitam o conhecimento afro-brasileiro, temos na pedagogia do terreiro, ensinamentos que nos levam a aprender sobre nós e nossos ancestrais congo angola e indígenas. Aprendemos como se organizavam politicamente, na educação e na cultura. Por meio desses saberes ancestrais, chegamos à necessidade de compreender nossa relação com o meio natural, e assim, compreendemos a necessidade de uma educação que contribua para essa forma de viver ancestral; para nós trata-se de entender nosso reposicionamento na cosmologia bantu, vivenciada pelos povos de terreiro de candomblé de angola. Sabendo sobre nós mesmos e nos reconhecendo, podemos nos reinserir afirmativamente na sociedade, possibilitando que cada sujeito seja protagonista de sua história.

Na aplicação da pedagogia do terreiro, temos a prática do bem viver que nos mobiliza a plantar nossas verduras e legumes, criar nossos animais, cuidar de nossos rios e mares, zelar pelas matas, saberes esses trazidos nos ensinamentos dessa escola que vive a prática de educação antirracista em seu dia a dia. Tais saberes nos permitem que nos (re)situamos no mundo e, por conseguinte, possamos aprender uns com os/as outros/as.

Ao criarmos uma pedagogia que coloca o negro e o indígena enquanto protagonista centrais do processo, como produtores de saberes e fazeres, como seres que tem muito a ensinar e também muito a aprender, estamos criando uma proposta de educação que poderia ir além dos dendezeiros e matas do Caxuté: podem ser uma referencia para escolas publicas em geral. (SANTOS, 2019, p. 42).

Retornando a falar sobre evasão escolar, é possível notar a falta de representação nos conteúdos apresentados em sala de aula e os que estão presentes nos livros didáticos que chegam aos alunos. Devemos levar em consideração que os planejamentos devem ser desenvolvidos de acordo o contexto que cada escola está inserida e, além disso, pensar a quais alunos/as estamos direcionando esses conteúdos.

África ser um país, povos negros serem descendentes de escravos, povos indígenas serem passivos a escravidão: é contra esses e outros ensinamentos racistas que a pedagogia de terreiro se faz presente e necessária. Se nas escolas tradicionais trabalharmos conteúdos de história e geografia, trazendo temas dos povos africanos como os dominadores de tecnologias tais como arquiteturas produzidas pelas mulheres de Matobo, província de Matabeleland, no sul do Zimbábue, a agricultura, astronomia, que eram grandes guerreiras como as Candaces, rainhas do Império Méroe que no auge do Império Kush ocupavam postos elevados no reino, chegando a assumirem o controle político no império.

Partir da afirmação que somos descendentes de reis e rainhas, é uma forma de nos desprendermos dos estigmas a nós aplicados, porém podemos também desenvolver estudos sobre esses reis e rainhas, para além de sabermos que também somos descendentes de trabalhadoras e trabalhadores populares, agricultores, artesãos, marceneiros, ferreiros, entre outras profissões importantes para a organização e desenvolvimento social dos povos africanos. Sabendo disso pode-se desenvolver estudos sobre essas profissões e sua aplicação no meio social em que falar sobre Mansa Musa rei africano, que até os dias de hoje é tido como a pessoa mais rica do mundo, falar que no período antes do colonialismo, a África era um continente repleto de riquezas e com pessoas detentoras de fortunas.

Musa serviu como rei de 1312 a 1336, sendo o décimo Mansa (Rei dos Reis) do Império Mali, que era um reino grande que incluía os territórios hoje denominados geopoliticamente como Mauritânia, Senegal, Gâmbia, Guiné, Burkina Faso, Mali, Níger, Nigéria e Chade. Território onde se encontrava a maior produção de ouro do mundo, estima-se que Musa tinha valor pessoal avaliado em US \$400 bilhões hoje. São conteúdos como esses que temos acesso na Escola Caxuté, por meio da pedagogia do terreiro que nos possibilita e nos conduz a ir em busca da real história dos nossos ancestrais, histórias essas que não tiveram início no período escravocrata.

Em relação aos povos indígenas entender suas culturas, nas aulas de arte e ciências buscar desenvolver saberes como o processo de criação das tintas retiradas das árvores, argilas, frutos, entre outros. Como esses povos organizam seus povoados geograficamente, buscando uma forma ecológica de viver com a natureza, na disciplina de português entender as diversas linguagens apresentadas por esses povos, e suas contribuições para sociedade brasileira. São exemplos de conteúdos possíveis a serem desenvolvidos nas escolas, universidades e em qualquer outra área educacional.

Partimos do ideal no qual nosso ensino-aprendizagem se dá em nossa pedagogia, que alfabetiza fazendo costura, catando marisco, fazendo artesanato de cipós, catando dendê, fazendo pipoca de Kavungo, plantando o milho, fazendo indumentária do Nkisi, pescando e vendendo peixe, "tangendo" gado, tecendo rede, pintando, dançando, brincando, girando saberes sobre culinária e o ngudia, conhecendo experiência de diversos sujeitos da comunidade. Assim, a primeira Escola de Matriz Africana do Baixo Sul da Bahia, Escola de Terreiro Caxuté não rejeita a diversidade de seu povo, pelo contrário: pauta-se nisso para ensinar e aprender, reafirmando a construção coletiva dos saberes e fazeres.

Tendo por objetivo compreender por meio das narrativas auto biográficas de professoras filhas de Nkise, como essas são atravessadas pela pedagogia do terreiro gerando (ou não), práticas pedagógicas antirracistas. Entendo ter alcançado o objetivo, uma vez que durante as entrevistas e também observações por meio das convivências inter pessoais, notasse que a prática da pedagogia do terreiro não se limita somente nas salas de aula, contribuindo também para o modo de ser e perceber o mundo a sua volta. É preciso entender que por meio da imersão como estudantes da Escola de Terreiro Caxuté e ampliadores desses saberes ancestrais, culturais e sociais estamos dialogando diretamente com a execução da lei 11645/08, ao trabalharmos as culturas indígena e afrobrasileira nas salas de aula, em debates educacionais, em formações pedagógicas, ou até mesmo em roda de conversa entre amigos. A pedagogia do terreiro é mutável, ou seja, pode ser aplicada e desenvolvida em qualquer momento tendo a devida preparação para tal. É notório que as contribuições e mudanças na prática profissional tanto de Alecrim, Alfazema e Guiné, quanto em minha atuação, que alicerçados pela Escola Caxuté fomos possibilitados ao menos repensar o ser docente, digo ao menos pensar por muitas vezes estarmos impedidos de desenvolver um trabalho com total desenvolvimento da lei 11645/08, muito pelo desinteresse e/ou falta de reconhecer a importância desse trabalho. A Escola Caxuté permite essas mudanças nas práticas profissionais, pois possibilita que cada aluno, desenvolva seu ensino-aprendizagem no aprender fazendo, errando e entendendo que isso é parte do processo, é na possibilidade de ouvir, observar, praticar e assim aprender exercitando suas funções. Desta forma a possibilidade da escola Caxuté ampliar seus horizontes e contribuir de forma mais efetiva com a formação de professores e no processo de ampliação do conhecimento estudantil, se torna possível, seja por meio de disciplinas especiais, encontros formativos, aulas em alternância universidade - Escola de Terreiro Caxuté. A pedagogia

do terreiro, assim como a lei 11645/08 precisam ser estudada e aplicada nas salas de aula, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Na vivência da Escola Caxuté o racional se desloca para o sentido, para as sensações, para a prática do corpo, para o aprender fazendo e observando, tentar errar e fazer novamente. Então ela vai dando segurança para que as possamos em momento de aula, encontros formativos, mesas de debates, entre outros momentos de expressar o saber pedagógico baseado na Pedagogia de Terreiro demos a oportunidade para os envolvidos nessa dinâmica de ensinar e aprender possam estar inseridos e sintam representados no desenvolvimento, os deixando contar suas histórias, fazendo leituras de imagens e recriando o roteiro sem seguir o que o livro didático indica, fazer momento de expressões corporais. Essa é uma prática desenvolvida na Escola Caxuté com a Pedagogia de Terreiro que nos leva a pensar e buscar novas formas de desenvolver as aulas e diálogos formativos.

Apresentando tantas possibilidades, a Escola Caxuté ainda não chega a modificar os PPS das escolas, mas permitiu que os entrevistados fizessem contribuições pontuais na elaboração desse documento quando possível foi, a exemplo de Alecrim que criou uma pasta para dialogar a importância do novembro negro ser dialogado durante todo ano letivo e não somente na semana do dia 20 de novembro, como costumeiro, mas que pudesse se aprofundar nos aprendizados trazidos com esses povos, como a fauna e flora africana, a geografia, a musicalidade, religiosidade, entre outras contribuições potentes que podem ser desenvolvidas.

Para além de contribuir na formação e elaboração de conteúdos pedagógicos, a pedagogia de terreiro nos leva a entender de forma mais ampla como racismo está velado na sociedade, e nos impossibilita de ser e estar. Perceber os olhares, a agressão "sutil" nas palavras, o afastamento físico quando, entre outras situações que pessoas negras passam diuturnamente. Na escola Caxuté é passado a cada estudante como devemos agir diante da sociedade racista que estão inseridos, educar uma criança a entender e se defender de uma agressão. Por meio dessa pedagogia, é possível criar outros olhares sobre a cultura negra, principalmente no que se diz sobre a religiosidade. Uma vez em contato com esses ensinamentos, também se aprende sobre a religiosidade banto indígena, podendo levar a desmistificação e quebra de preconceitos que agridem esses povos.

Compreendo que educação antirracista, seja aquela que venha equipara as oportunidades de acesso à cultura, ampliação do saber e desconstrução de paradigmas e preconceitos estabelecidos contra os povos negros e suas culturas. Assim por meio das entrevistas cheguei ao entendimento que essa prática educacional, é uma forma de construção de sujeitos a partir de ferramentas, que nos casos tratados se baseiam na Pedagogia do Terreiro e o vivenciar suas cosmologias, compreendendo os processos de produção e transmissão de conhecimentos. Os conhecimentos que circulam e os modos outros de educar na constituição das memórias, modos de ser, estar, relacionar transcorre por construções de subjetividades com raízes coletivas e contínuas. De modo que ser estudante da Escola Caxuté possibilitou um giro epistemológico nas práticas docentes, transmutando em águas a coragem e potência de produzir uma educação com potência de vida, com respeito à diversidade, a partir da inserção do fazer cosmológico, metodológicos, práticas pedagógicas da Pedagogia do Terreiro e de pedagogias outras da pedagogia e modelo educacional da educação pública brasileira. Para avançarmos nas transformações das pedagogias de terreiro, indígena, quilombolas, negras, do campo devem derrubar os muros e currículos escolares.

Com o desenvolvimento das ações pedagógicas incorporando das histórias dos povos afro-indígenas e suas influências na construção dos saberes por meio da ginástica dos Mikisi, o redirecionamento das significações do espaço e tempo, do aprender fazendo, da musicalidade, corporeidade, energia, vital, coletividade ser acionadas em dinâmicas pedagógicas no planejamento das rotinas das aulas.

Por compreender que jamais venceremos as desigualdades e o racismo, tão latente, sem reconhecer os saberes, fazeres e modos de pensar e educação desses povos, uma educação para uma formação integral dos sujeitos precisa considerar as muitas histórias dos povos para a construção de uma identidade pautada nos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AMADO, J; SILVA, L.C. **MANUAL DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO**. Universidade de Coimbra, 2013.

APLICAÇÃO DE PESQUISA QUALITATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA. disponível em:

<https://blog.urbansystems.com.br/aplicacao-de-pesquisa-qualitativa-em-tempo-de-pandemia/> acessado em: 20 de maio de 2022

BORGES, Camila Gomes. **O CANDOMBLÉ CONGO-ANGOLA: MANIFESTAÇÃO BANTU A IMPORTÂNCIA DOS SABERES AFRO-RELIGIOSOS NA EDUCAÇÃO.** disponível em <https://www.geledes.org.br/candomble-bantu-e-a-importancia-dos-afro-saberes-na-educacao/> acessado em 17 de janeiro de 2023

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A CONSTRUÇÃO DO OUTRO COMO NÃO-SER COMO FUNDAMENTO DO SER.** Feusp, 2005.

FERNANDES Barboza, Viviane, Cortez Christiano de Souza, Maria Cecília, **IDENTIDADE NEGRA ENTRE EXCLUSÃO E LIBERDADE.** In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 2016.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N.L. **ALGUNS TERMOS E CONCEITOS PRESENTES NO DEBATE SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2005. p. 39-61.

GOMES, N.L. **EDUCAÇÃO E IDENTIDADE NEGRA.** Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit> acesso em: 18 de dezembro de 2022

GOMES, Nilma Lino. **INTELECTUAIS NEGROS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA.** In: SANTOS,

GOMES, Nilma Lino. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS.** In *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 (online)
http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_racia_is_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores (as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, nº. 1, 2003, p. 167-182.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almeida, 2009. P. 419-441.

GONDIM, Sônia. GRUPOS FOCAIS COMO TÉCNICA DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: DESAFIOS METODOLÓGICOS

GOMES, Nilma Lino Indagações sobre currículo : diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 25 p.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político econômica. in GONZALEZ, Lélia **Por um feminismo Afro-latino-americano. Ensaios, intervenções e diálogos.** RIOS, Flávia LIMA, Márcia São Paulo, Rio de Janeiro, Zahar, p. 49 a 64, 2020.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **METODOLOGIA QUALITATIVA NA SOCIOLOGIA.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **FUNDAMENTOS DE METODOLOGIA CIENTÍFICA /** Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 6. Ed – 5. reimpr. – São Paulo : Atlas 2007.

LUANGOMINA Heráclito dos Santos Barbosa Taata. **Candomblé Bantu-Indígena da Bahia: organização sociorreligiosa e relação global da Comunidade Caxuté na Costa do Dendê,** 2019, p.56

MAZAMA, Ama. **A AFROCENTRICIDADE COMO UM NOVO PARADIGMA.** In: Nascimento, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MUYLAERT, Camila Junqueira, et al. **ENTREVISTAS NARRATIVAS: UM IMPORTANTE RECURSO EM PESQUISA QUALITATIVA.** 2014, p.194.

SANTOS, Maria Balbina dos. **PEDAGOGIA DO TERREIRO: EXPERIÊNCIAS DA PRIMEIRA ESCOLA DE RELIGIÃO E CULTURA DE MATRIZ AFRICANA DO BAIXO SUL DA BAHIA.** ed. 1 - Simões Filho-BA : Kalango, 2019.

SANTOS, S. Boaventura. **PELA MÃO DE ALICE.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, S. Boaventura. **UM ESTUDO SOBRE AS CIÊNCIAS /** Boaventura de Souza Santos. – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. **EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIAS E TRADIÇÃO ORAL:** a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. 2017. 217 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

O Núcleo de Negras e Negros. Disponível em: <<http://irmandadesankofa.blogspot.com>>. Acesso em 18 de agosto de 2018.

ALMIRANTE, K. A. DE. CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 296 p. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 36, 10 nov. 2014.

BORGES, Kamila Gomes .**O Candomblé Congo-Angola: manifestação bantu a importância dos saberes afro-religiosos na educação**, in <http://www.geledes.org.br/candomble-bantu-e-a-importancia-dos-afro-saberes-na-educacao/#gs.lschVrU> , 2013 < acesso em 29 de abril de 2022.

CAPUTO, Stela Guedes, Crianças de Candomblé, não!, **Revista Caros Amigos**, número 110, maio, 2008, p.28.

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

CAPUTO, Stela Guedes. Reparar miúdo, narrar kékeré - notas sobre nossa foto etnopoética com crianças de terreiros. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 53, p. 36-63, jul. 2018. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34443>>. Acesso em: 29 abr. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2018.34443>.

GIVIGI, Ana Cristina. BRANDÃO, Jefferson, SANTOS, Jaqueline Barreto. O NZO E NZAMBI: ancestralidade e experiências educativas Bantu em Valença-BA in **Anais do I Congresso Internacional e III Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades: Literaturas e Linguística** –Universidade Federal do Espírito Santo, Nov/2016 , Vitória-ES.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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