

**PEDAGOGIAS DE AXÉ: LINGUAGENS, MODOS DE FAZER
PEDAGÓGICOS E A CIRCULARIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO NA DIÁSPORA AFRICANA**

Jéssica Cristina Alvaro de Oliveira (UENF⁵⁷)

jessicaoliveira.territorios@gmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

giovane@uenf.br

Clara Mara Gonçalves Chaves (UENF)

clarachaves55@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar a existência de pedagogias próprias que sistematizam os conhecimentos (re)criados na diáspora africana, os quais ainda resistem nos terreiros de candomblé. A preservação da memória expressa em diferentes formas de linguagem, foi fundamental para a (re)existência de africanos e africanas na diáspora. Dessa forma, inicialmente os corpos de pessoas escravizadas, em performance, e posteriormente os terreiros se configuraram como espaços de circulação de memória que resguardou princípios cosmológicos, cosmogônicos, valores éticos e estéticos. Entendendo a memória como conhecimento coletivizado e ensinado por ancestrais tanto pela oralidade quanto pela *performance* corpórea, buscamos, neste trabalho, entrelaçar o axé, força dinâmica e energia vital da comunidade litúrgica Nagô, com uma perspectiva de educação praticada nos terreiros. A partir dos itans das Orixás Osún e Nanã, somos instigadas(os) a estrapolar concepções binárias sobre a guerra e passamos a compreender a educação praticada nos terreiros como estratégia letal de combate ao epistemicídio praticado pelo ocidente. Ao nosso ver, tais conhecimentos só se mantiveram em virtude das sistematizações e didáticas próprias praticadas nesses espaços. Assim, o aprender fazendo ou aprender brincando são metodologias fundamentais para a circulação do saber que é incarnado nos terreiros a partir da relação vivida com os Orixás, com a ancestralidade, com Yalorixás e irmãs e irmãos de santo.

Palavras-chave:

Memória. Terreiros. Pedagogia do axé.

ABSTRACT

This work aims to investigate the existence of specific pedagogies that systematize the knowledge (re)created in the African diaspora, which still resist in Candomblé

⁵⁷ Apenas a Sigla do Endereço Institucional em que trabalha ou estuda. Não informamos nomes de Grupos de Estudos, Programas ou Departamentos, porém podemos registrar o agradecimento a Instituições de fomentos neste espaço, que é exclusivamente para “notas”. Também não informamos que o texto é parte de uma pesquisa em andamento ou fruto de uma pesquisa finalizada, mas é viável informar que se trata de uma Comunicação efetivada em um evento acadêmico ou que constitui um artigo já publicado em outro periódico. Atendem para o fato de que não se informam referências bibliográficas, que devem ser incluída no espaço específico ao final do artigo.

terreiros. The preservation of memory expressed in different forms of language was fundamental for the (re)existence of African men and women in the diaspora. Thus, initially the bodies of enslaved people, in performance, and later the terreiros were configured as spaces for the circulation of memory that safeguarded cosmological, cosmogonic principles, ethical and aesthetic values. Understanding memory as collectivized knowledge and taught by ancestors both through orality and through bodily performance, we seek, in this work, to intertwine axé, the dynamic force and vital energy of the Nagô liturgical community, with a perspective of education practiced in the terreiros. From the itans of the Orixás Osún and Nanã, we are instigated to overturn binary conceptions about war and we come to understand the education practiced in the terreiros as a lethal strategy to combat the epistemicide practiced by the West. In our view, such knowledge was only maintained due to the systematization and didactics practiced in these spaces. Thus, learning by doing or learning by playing are fundamental methodologies for the circulation of knowledge that is incarnated in the terreiros based on the relationship lived with the Orixás, with ancestry, with Yalorixás and sisters and brothers of saints.

Keywords:

Memory. Terreiros. Axé pedagogy.

1. Introdução

Para iniciar a discussão sobre as pedagogias do axé, é necessário tratar brevemente dos temas: invenção da raça e a não humanidade da população africana, posteriormente população negra em diáspora. Como afirma Helena Theodoro (2008), os egbés se configuram como espaços de preservação da cultura nagô, no Brasil. Foram constituídos com pretexto religioso, contudo se configuraram como espaço de (re)criação de princípios cosmológicos, cosmogônicos, valores éticos e estéticos advindos das populações africanas que partilharam do trauma ocasionado pela diáspora forçada.

Os terreiros possuíram e ainda possuem fundamental importância para a (re)criação de epistemologias oriundas das diversas sociedades africanas cujos membros foram capturados e sequestrados para o trabalho escravizado nas colônias. Esse processo que perdurou por quase quatro séculos com a legitimação da igreja e da filosofia, como relembra Ramse (2011). Para o autor, tanto a religião quanto a filosofia foram pilares de sustentação da colonização. A primeira teve a missão de cristianizar todos os seres do mundo, ainda que contra sua vontade. Já a segunda concedeu às pessoas do Ocidente a autêntica personificação da afirmação aristotélica “o homem é um ser racional”. Assim, apenas os ocidentais seriam dotados de razão.

Contextualizando as distintas pesquisas sobre a educação

desenvolvida nos terreiros, percebemos que há diversas contribuições importantes para entender metodologias desenvolvidas nos egbés, como o aprender fazendo e o aprender brincando que transmitem o saber encarnado nos terreiros por meio dos Orixás. A oralidade possui papel protagonista nesses espaços, visto que além de transmissora do asé, força dinâmica primordial, é também a forma de comunicação escolhida para propagar os conhecimentos (re)criados nos terreiros.

Ao olharmos através do abebé de Osún, que “é concebida como a divindade responsável pela saúde, pela fartura, pela fecundidade, pela maternidade e, em síntese, pela própria vida” (NETO, 2020, p. 114). Observamos que as populações da diáspora africana sempre organizaram modos de combater as distintas formas de violência realizadas contra suas vidas, suas formas de culto ao sagrado, seus conhecimentos, suas culturas e contra a forma com que se relacionam com a terra. Contudo, buscamos refletir sobre a educação desenvolvida nos terreiros como forma não convencional de combate à medida que barra a lógica epistemicida ocidental.

2. Diáspora africana e a invenção do ser negro

A diáspora africana se constituiu como um processo de migração forçada de africanas e africanos para diversas partes do mundo para constituição do modo de produção sustentado pela mão de obra escravizada. A continuidade desse processo migratório por quase quatro séculos possui imensurável prejuízo para o continente africano, para a diáspora que é entendida como uma região de África, bem como para as colônias. Para além da questão territorial, a diáspora “está fundada sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora” (HALL, 2003, p. 32).

Cabe pensar aqui na relação que Hall (2003) faz sobre a fronteira de exclusão: por um lado, o sujeito negro, em diáspora, representa o estranho, em quem o colonizador projeta tudo de negativo e que rejeita sobre si, como afirma Kilomba (2019). Por outro lado, pode representar um lugar que transcende às definições de identidade fixadas nas delimitações do Estado-nação – no qual negras e negros foram excluídas e excluídos, ora como não humanas ou humanos, ora como não cidadãos –, a consciência da diáspora africana como multiplicidade transnacional, transcultural. (OLIVEIRA, 2021, p. 21)

Atualmente, as reflexões sobre invenção da raça são evidenciadas na produção epistêmica decolonial. Existe uma compreensão de que o modelo de colonização moderna não se resumiu ao controle do trabalho, mas

instituiu um padrão de poder que controla o Estado e suas instituições, assim como a produção de conhecimento. Dessa maneira, a colonização é indissociável da colonialidade, que segundo Wallerstein (1990), consiste na ideia de que raça e racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação do capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo. O discurso ocidental ganha centralidade na configuração do sistema mundo moderno colonial, visto que, apresenta o homem europeu enquanto sujeito, bem como a civilização ocidental como a desenvolvida que possui a obrigação moral de auxiliar no desenvolvimento do outro e das sociedades entendidas como primitivas.

A relação estabelecida entre “ocidente desenvolvido” e as sociedades entendidas como primitivas é marcada pelo processo de objetivação e como aponta José Castiano (2010), esse processo, transformou as pessoas africanas, e posteriormente as pessoas negras em objetos mensuráveis e analisáveis. O processo de objetivação é explicado na produção decolonial a partir da fusão realizada entre a colonialidade e a modernidade. Para Walter Mignolo (2017) a modernidade surge com a colonização do tempo e do espaço. Ela compreende as relações intersubjetivas correspondentes que fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo e se configuraram como um universo de relações intersubjetivas de dominação para a hegemonia eurocentrada (Cf. QUIJANO, 2004).

A colonialidade é um elemento constitutivo e específico do padrão mundial do poder capitalista e se funda com a imposição de uma classificação racial da população mundial como pedra angular. Ela opera em cada âmbito e dimensão material e subjetiva da existência e escala social (Cf. QUIJANO, 2004). Assim a colonialidade é uma estrutura complexa dividida em três dimensões. A fim de melhor compreender como ela incide na subjetividade do/a colonizado/a. Segundo Nelson Maldonado-Torres,

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 42)

Tentando responder: “O que é o negro?”, Santos (2002) apresenta relatos dos viajantes no século XVI e em sua maioria narram sobre os mistérios selvagens da África negra que ajudaram a consolidar a imagem da pessoa negra na França, no século XVI. Nesses relatos há a descrição de

africanos/as como “brutos sem razão, sem inteligência (...) selvagens que mal sabem falar, tão brutos que mais parecem com cães famintos” (SANTOS, 2002, p. 54). O(A) negro(a) é aquele(a) que precisa ser investigado, especulado por ser um fenômeno diferente, seja por obra da natureza seja por obra divina. A pele escura e a cultura diferente careciam de explicação e todas elas levavam a inferioridade natural das populações de África. Se a população ameríndia, mesmo inferior, era dotada de “pureza”, os diversos grupos populacionais africanos eram encarados homogeneamente como “bárbaros”. “A invisibilidade das diferenças entre os vários povos da África fazia com que todos fossem vistos de uma única e mesma forma: todos são negros” (SANTOS, 2020, p. 55).

O processo de desumanização da população da diáspora africana, para além dos castigos físicos, envolveu relações de violência no que tange a negação e a demonização dos saberes dessa população, “essa violência expressa nas práticas de demonização dos saberes-negro africanos contribuiu para a constituição de regimes de verdade em torno da narrativa colonial” (RUFINO, 2019, p. 51). Assim, houve a destituição do sentido de ser de pessoas que foram compreendidas como coisas, bem como seus corpos, que foram reduzidos a máquinas de trabalho. Operar pelas frestas, pelas dobras e interstícios se constituiu, assim, como estratégia para (re)criação de ethos e de epistemologias por meio do corpo.

Situando-nos sobre o tráfico transatlântico da população africana, para além de entender os Nagô como os últimos a se estabelecerem no Brasil, entre o final do século XVIII e início do XIX, Juana Elbin dos Santos (2012) especifica que este grupo populacional pode ser entendido como um complexo cultural, pois o termo “Nagô” compreende diversos grupos societários provenientes do Sul e do Centro do Daomé e do Sudeste da Nigéria, como: os Kétu, os Sabe, os Óyó, os Ègbá, Ègbado, Ijesá, Ijebu. Estes grupos “(...) importaram para o Brasil seus costumes, suas estruturas hierárquicas, seus conceitos filosóficos e estéticos, sua língua, sua música, sua literatura oral e mitológica. E, sobretudo, trouxeram para o Brasil sua religião” (SANTOS, 2012, p. 28). O termo Nagô passa a ser aplicado não somente aos lugares habitados pelos Yorùbá, mas também aos povos que não pertenciam estritamente ao povo Nagô.

A organização de um complexo cultural Nagô é propiciada pelo momento da chegada desse grupo. Enquanto as pessoas africanas de origem Bantu, do Congo e de Angola chegam no período da “conquista” e da “expansão” da colônia e são distribuídas em pequenos grupos, pelas planícies espalhadas pela enorme extensão territorial brasileira. Os diversos

grupos Nagô, por chegarem durante o último período da escravidão e por estarem concentrados nas zonas urbanas, conseguiram estabelecer mais contatos e se aproximavam pela semelhança dos costumes, mas, sobretudo, pela origem mítica e sua prática religiosa comum (SANTOS, 2012, p. 32).

Retomando as reflexões de Theodoro (2008) e Sodré (2018) sobre as associações, ou egbés que foram criadas com pretexto religioso. Cabe destacar que essas culturas, privadas do contato com o território de origem, utilizaram desses espaços, conhecidos como terreiros, como espaço de (re)criação de vínculos comunitários, mas, principalmente, como polos de irradiação de um complexo sistema simbólico continuador de uma tradição cujas divindades (Orixás) são princípios cosmológicos.

Ao refletir sobre modelos de resistência ao projeto de dominação europeia, desenvolvidas por populações racializadas enquanto negras, Dantas (2020) observa como a espiritualidade se constituiu como frente importante de resistência à medida que “nela há uma vinculação pressuposta pela inserção social e existencial do indivíduo em uma comunidade que se fundamenta em uma série de valores e de práticas de conduta, que são orientadas pelo transe” (DANTAS, 2020, p. 55). É o transe que guia os possíveis caminhos, tanto individuais quanto coletivos, para compor uma “filosofia a toque de atabaques”.

No livro *Pensar Nagô*, Muniz Sodré (2018) percorre um caminho teórico objetivando defender o uso da palavra filosofia para descrever o pensamento nagô. Para ele, tal insistência está justificada pela pressuposição de uma universalidade filosófica no que tange as especulações sobre o melhor, o bem, para uma determinada forma de vida, reencontrando com a questão socrático/platônica sobre “Como devemos viver”, tal questão envolve aspectos éticos, políticos e ontológicos. Para Sodré (2018) existe uma unidade temática, característica de um estilo propriamente filosófico no pensamento nagô, e isto significa dizer que “há uma universalidade inscrita na força primária de toda ação e inação, na originalidade do que significa ser ou não ser” (SODRÉ, 2018, p. 20).

Ao tratar especificamente do pensamento nagô, Sodré (2018) o entende como uma modulação da paixão de compreender o mundo e o cosmo. Esse pensamento, inclusive, é um construto que se estende a outras formações étnicas presentes na diáspora escrava no Brasil. Esse construto possui a particularidade de poder reinterpretar um patrimônio simbólico africano, milenar, resultando em formas de agir e instituições originais,

como é o caso dos terreiros de Candomblé. O autor diz que além de ser uma filosofia que começa na cozinha, ela é resultante de uma diátese média, que é uma modulação sustentada pela corporeidade. Vale salientar que Sodré propõe um formato de construção textual por meio da dialogicidade entre as diferentes filosofias, buscando em todo percurso teórico apresentar o mútuo atravessamento dos conceitos e das imagens trabalhadas pela razão, seja a instrumental, seja a sensível. Optando pela dialogicidade entre as distintas filosofias, Sodré (2018) decide por ser fiel ao formato de organização da epistemologia africana na diáspora escrava no Brasil.

Apresentar uma discussão sobre os pensamentos africanos (re)criados no Brasil, é de suma importância para este trabalho, pois, compreendemos os terreiros como espaços primordiais de circularização de epistemologias marcadas por tentativas persistentes de aniquilação, ou seja, pelo epistemicídio. Assim, para Theodoro (2008) e Sodré (2018), os terreiros se constituíram como espaços de preservação e (re)criações de saberes africanos no Brasil, ou seja, como lugares de memória. Entretanto, Simas e Rufino compreendem que, antes da possibilidade de criação desses espaços, os corpos africanos e afrodescendentes já exerciam essa função e, por isso, são corpos terreiros, “suportes de memórias e sabedorias que em diáspora inventam outros saberes, mundos, cotidianos, territórios, e possibilidades de sobrevivência em forma de potência de vida: terreiros” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 47).

2.1. Reflexos de uma educação através do Abebê de Oxum

“Somente a água fresca apazigua o calor da terra.”

O pensamento hegemônico europeu institui a modernidade/colonialidade como modelo organizativo que negligencia as existências de mundos a fim de impor a unidade do mundo subdividido hierarquicamente por escalas evolutivas. Com isso, instaura um estado de guerra entre humanos e *terranos*, como alertado por Bruno Latour. Os humanos, para Latour, são os representantes da modernidade, responsáveis por fazer a divisão entre humanos e não humanos a partir da divisão rígida entre Natureza e Cultura. Já os *terranos* são os oponentes dos humanos que reconhecem a iminência de uma catástrofe ecológica e todos os entes que povoam a existência são dotados de agência. Assim, são as múltiplas associações entre os entes que constituem o mundo em que vivemos. Gaia, o planeta, não está sob a vontade dos entes, ela é a entidade que os reúne.

A população da diáspora africana, que constrói o complexo cultural nagô, é situada como *terrana* na guerra instituída pelo ocidente, e tem em seu complexo sistema simbólico os Orixás que além de divindades, são zelados como princípios cosmológicos. Os Orixás são a própria força da natureza. Ìyá Osún é a força regente das águas doces, “(...) condição indispensável para a fertilidade da terra e a produção de seus frutos, do que decorre sua profunda ligação com a gestação” (CARNEIRO; CURY, p. 127). Osún “é concebida como a divindade responsável pela saúde, pela fartura, pela fecundidade, pela maternidade e, em síntese, pela própria vida” (NETO, p. 114, 2020). Para além disso, “Oxum é a mulher que, através do trabalho, do respeito às tradições e da luta, foi capaz de reverter as estruturas de poder e riqueza e apropriar-se de fatias consideráveis desse poder e dessa riqueza” (WERNECK, 2007, p. 27).

Assim como Orixá Exu, Ìyá Osún, na cosmopercepção nagô, não é capturada por dicotomias propostas pelo ocidente. Enquanto Exu não pode ser enquadrado na concepção binária de bem e mal, feminino e masculino, Osún não pode ser aprisionada na oposição mãe x mulher. Além de Ìyá, ela é a Orixá da sensualidade e beleza. Em alguns itans, Ìyá Osún usa de sua sensualidade para conseguir o que quer. Ao trazer o termo Ìllyá, seguimos a reflexão de Oyeronké Oyěwùmí (2016), sobre o processo de generificação desta figura a partir da relação com o ocidente, sendo traduzida para o inglês como mãe.

No centro do sistema baseado na senioridade, que simboliza o que Oyěwùmí (2016) descreve como princípio matripotente, está localizado Osún é. Para a autora: “A Matripotência descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de Ìllyá. A eficácia de Ìllyá é mais pronunciada quando considerada sua relação com a prole nascida.” (OYĚWÚMÍ, 2016, p. 2). Assim, ninguém é mais velha que uma Ìllyá, pois, é a partir dela que se inicia a família. E ela, é a pessoa que institui uma relação sócio- espiritual com a prole como nenhuma outra figura conseguiria estabelecer, nem mesmo a figura paterna. Sendo assim, a figura de Ìllyá para o bem-estar de sua prole é metafísica, emocional e prática.

A Orixá Osún é entendida como Ìllyá primordial, “(...) é honrada pelas pessoas que lhe são devotas não apenas porque ela lhes dá a prole, mas também porque a divindade as provê” (OYĚWÚMÍ, 2016, p. 23). Em outro pólo oposto, as Ìllyá são caracterizadas como Àjé, seres espiritualmente poderosos e abençoados, e Osún é a Àjé soberana. Contudo, na tradução para o inglês Ajé são bruxas, e, em muitas partes da sociedade Iorubá atual, ser chamada de Àjé pode provocar perseguição. Para Oyěwùmí

(2016), “a má tradução e compreensão àjé como “bruxa” resultou em dicotomias de gênero que colocaram anafêmeas em geral, e Ìllyá em particular, na categoria de demônio” (OYẸWÙMÍ, 2016, p. 35).

A figura de Ìllyá Osún, em alguns momentos é entendida na figura da mãe ocidental, uma mulher passiva e destituída de sexualidade. Em outros momentos, ela é hipersexualizada e, a bruxa, uma entidade demonizada pelo cristianismo europeu. A figura de Osún sempre foi vista a partir de uma fragilidade, principalmente no que se refere as guerras. Um *itan* conta que

[...] Em época que Oxum, Olyá e Obá viviam no reino de Xangô, houve uma grande guerra. É Xangô convocou as três Yabás para irem com ele guerrear. Olyá e Obá disseram à Xangô que Oxum não sabia guerrear. Então Xangô disse: “– Oxum, tu deverás aprender a guerrear para se proteger, caso o palácio seja invadido pelos inimigos!”. Oxum então disse: “– Podem ir! Eu cuidarei do palácio, Xangô!” Então, Obá enfurecida respondeu: “– Como tu, Oxum, cuidarás do reino, sendo que apenas sabes te embelesar?” Olyá disse: “– Iremos! Os escravos tomarão conta dela!” Partindo para a guerra, deixaram Oxum sozinha com as escravas. Certa noite, correu uma escrava ao encontro de Oxum e disse: “– Oxum, minha rainha, o palácio está sendo invadido! “Oxum, calma no seu trono, não se temeu e disse à escrava: “– Mandem-nos entrar, e sirvam a melhor comida e bebida para eles, pois os receberei!” Então, as escravas fizeram conforme Oxum havia mandado. Entrando os inimigos de Xangô, estranharam Oxum calmamente sentada em seu trono. Ela então falou: “– Podem assentar-se. Xangô fugiu junto com suas duas esposas, me abandonando para trás. Então, fiquei sozinha! Vamos, sirvam-se, pois ordenei que preparassem este banquete para vós!” Assim, todos começaram a comer. No dia seguinte, Xangô, Obá e Olyá haviam recebido a notícia de que Oxum estava em perigo, e voltaram às pressas. Chegando ao palácio, estranharam. Estava tudo em silêncio. Perceberam que todos os soldados dormiam. Oxum disse: “– Está vendo Xangô? Não precisei levantar a espada e nem usar da fúria. Mandeí servir a melhor comida aos inimigos, e todos comeram. Mas antes, mandei colocar esta porção na comida e matei a todos, sem levantar a mão.

Ao realizar uma leitura atenta do *Itan* podemos observar que a Ìllyá é entendida, pelos Orixás guerreiros, como frágil. Em diversos itans Osún está penteando os cabelos, se admirando em seu abebé, limpando suas jóias e as/os demais não a compreendem como guerreira. Contudo, ela desafia a noção fixa sobre um formato de guerra que demanda espadas e lutas corporais ao derrotar os inimigos do palácio. É seu formato de guerrear que nos chama atenção, tanto na passagem do castelo, ou em algumas outras, a Orixá vence os/as inimigos/as sem precisar tocar em nenhuma arma de guerra convencional. Ela usa de subterfúgios nada convencionais na disputa e, ao final, preserva seu reino e sua vida. Osún não declara inimizades para conseguir a vitória, ela age pelas frestas para conseguir o que almeja.

Um último aspecto de Ìyá Osún precisa ser abordado neste trabalho, é a orixá enquanto Ìyalóòde. Jurema Werneck (2007) rememora que Ialodé é um título atribuído à Osún e à Nanã, ambas são importantes referência na luta contra sobreposição do poder masculino e a favor do reconhecimento do poder igualitário entre os gêneros. Assim, “Ìyálóòde é um título decorrente das ações políticas de Orixás femininas em defesa da condição feminina como detentora de poder e de capacidade de luta” (WERNECK, 2007, p. 29).

Apesar da complexidade de apresentar definição para as(os) Orixás, pois são princípios Cosmológicos da matriz africana, importante situar Nanã, como o princípio feminino do mundo. Cléo Martins (2011, p. 49) a define como a Yabá dos primórdios, senhora dos pântanos e lagoas, das areias movediças e das poças de água. Com a lama, matéria prima que molda a existência de seres vivos, Nanã é co-participe na criação das pessoas, sua cor é rouxo ou lilás e a orixá protagoniza distintos *Itans* questionando e desautorizando a pretensa superioridade dos Orixás masculinos, como no *Itan* a seguir:

Estavam um dia reunidos todos os Orixás feminino e masculinos, quando passaram a debater qual, entre todos, era o mais importante. Discorreram largamente sobre a importância de cada um dele, seus talentos, seus poderes. Até que, em determinado momento declaram que, entre eles, Orum era o mais importante. Nanã discordou veementemente. Os orixás presentes argumentaram então que é graças a Ogum, o ferreiro, o dono das ferramentas de metal que permitem o trabalho de arar, colher e comer, que todos podem garantir a sobrevivência de todos. Ogum, no entanto, contestou a visão de Nanã, insistindo que, uma vez que os demais deuses e deusas lhe rendiam homenagens, Nanã deveria fazer o mesmo. Firmemente ela afirmou que jamais faria tal coisa. É assim que no culto a Nanã não entram metais, sendo utilizados somente instrumentos de madeira.

Como podemos ver, Nanã se posiciona contrária à decisão de atribuir a maior relevância a Ogum. Enquanto princípio feminino da vida, a orixá compreende que não deve render homenagens a um orixá masculino que para ela teria a mesma relevância de outras (os). Ao fazer esse movimento, Nanã se coloca no sentido oposto de qualquer decisão que coloque homens em situações de privilégio em relação às mulheres. Na tradição yorubá, transladada na diáspora africana, ainda que as representantes fundamentais das Yalodés seja Osún e Nanã, Werneck (2007) lembra que, o título é atribuído às lideranças políticas femininas que realizam atividades nos grupamentos urbanos.

É a partir da figura da Ìyá Osún que visualizamos a educação desenvolvida nos terreiros. Uma educação preocupada com seus próprios

interesses, ou seja, a (re)criação e circularização dos conhecimentos sintetizados da diáspora; mas, que se configura como uma estratégia de guerra à medida que combate uma das armas mais letais desenvolvidas pelo ocidente, ou seja, o epistemicídio, ou, a aniquilação do saber do/a outro/a. As reflexões construídas por membros/as do coletivo modernidade/colonialidade, vão para além da sistematização dos domínios pelos quais o ocidente busca manter sua hegemonia.

2.2. Linguagens e Pedagogias de Terreiro: um levantamento bibliográfico sobre o tema

Neste tópico iremos apresentar um breve levantamento bibliográfico sobre a discussão envolvendo pedagogia e o Candomblé. Além de evidenciar uma vasta produção acerca do tema, a proposta é apresentar as distintas maneiras como pesquisadores e pesquisadoras observam esse formato de educação. Notamos nos trabalhos a tentativa de contribuir para com os espaços formais de aprendizagem, a escola, por meio da dinamicidade e dialogicidade presente na figura do Orixá Exu. A escola em muitas situações se caracteriza como lugar de reprodução do racismo, na medida em que é dominada por uma milenar concepção ocidental que não considera outras formas de saber. Com este levantamento, buscamos compreender as proximidades e distancias da pesquisa com a literatura já produzida sobre a temática.

Em Educação nos Terreiros, Stela Caputo (2011) define como o foco da sua pesquisa as crianças e a forma como estas se inserem e crescem nos terreiros e observa em sua pesquisa como a educação formal pode se constituir como espaço de preconceito para com as crianças candomblecistas. No decorrer do trabalho ela descreve a relação comunitária e de pertencimento étnico-racial que o terreiro proporciona para essas crianças. Uma questão colocada pela autora é o fato de que as hierarquias de idade são estabelecidas de acordo com o tempo de “feitura do santo”. Este ponto é fundamental para pensar como se institui a relação de poder nos terreiros, visto que uma criança pode ser adulta caso tenha tempo suficiente de feitura no Orixá10, essa é uma diferença fundamental nas relações ocidentais, pois são pautadas no adultocentrismo. Assim, elas devem respeito aos mais velhos, porém devem ser igualmente respeitadas por ele.

No decorrer do seu trabalho, Caputo (2011) faz um levantamento histórico sobre o Candomblé, desde a Casa Branca, ou do Engenho Velho, o Asé Ilê Iya Nassô Oká, primeiro terreiro na Bahia, passando pela fixação

do Candomblé no Centro do Rio de Janeiro, no último quarto do século XIX, na Pedra do Sal. Sua pesquisa de cunho etnográfico foi realizada no Ilé Omo Oya Leji e tem uma relevância, inclusive em descrever, dentro dos limites do segredo, o processo iniciático.

Mesmo apresentando a carência nas pesquisas sobre o processo iniciático infantil a autora evidencia a narrativa da Yalorixá Palmira de Yansán, e, como as crianças, além de exercerem funções iguais às de adultos nos terreiros, a raspagem do cabelo, que indica que a pessoa está iniciando para uma nova vida, normalmente não é solicitada para as crianças e tanto adulto quanto criança se alimentam com comida de Orixá. Para além disso, ela relata que quando uma mulher está “(...) grávida fará obrigações específicas. Tudo o que é feito na cabeça de um iniciado e na cabeça de uma mulher grávida que está se iniciando também se faz na barriga dessa mulher” (CAPUTO, 2011, p. 71).

Após apresentar a relação das crianças com os adultos, relatar sobre o processo iniciático e como se dão as brincadeiras das crianças nos terreiros, Caputo (2011), volta seu olhar para o preconceito e a perseguição no espaço escolar, a partir de uma aproximação ao que acontece na sociedade desde os primeiros terreiros instalados no Brasil. Ela entende que essas discriminações dificultam a construção da identidade de alunos/as negros/as, e, utiliza o conceito de branqueamento – que fragiliza a tomada de consciência do sentido duplo do racismo – para explicar o modelo de racismo existente na sociedade brasileira. Ao questionar por que Jesus entra na escola e Exú é proibido, a autora escancara o racismo presente nas instituições formais de ensino. Caputo (2011) associa Jesus ao padrão estético instituído como belo pela branquitude, enquanto evidencia a negritude de Exu, mostrando que se trata de um processo de demonização dos símbolos pertencentes à população negra.

No trabalho intitulado Pedagogia dos terreiros: pela descolonização dos terreiros de candomblé, os autores buscam discutir as práticas e os saberes construídos nos terreiros de Candomblé, além de realizar uma crítica ao atual modelo escolar que, segundo eles, legitima uma cultura de intolerância e racismo. No que se refere ao conhecimento (re)criado nos terreiros, os autores o compreendem a partir do conceito de saber e é mais especificamente a perspectiva do saber popular que, segundo eles, em uma de suas diversas dimensões, é o saber orgânico de classe que integra processos de formação de identidades coletivas e visão de mundo de grupos sociais, e, pode exemplificar o que acontece com os terreiros.

Há um entrelaçamento entre saber e poder no candomblé, pois esses saberes registrados na memória, produzidos pela experiência e manifestados pela oralidade são institucionalizados no formato de cargos existentes no terreiro, o acesso a um novo cargo permite o contato com novos saberes e, conseqüentemente, a novos poderes. Esses saberes são transmitidos gradativamente, pois, são preservados pelo segredo. E, à medida que se convive diariamente e por meio da oralidade é que esses saberes são acessados. Assim, a coletividade e a presença são fundamentais para acessar esses saberes que não estão escritos nos livros, mas são transmitidos pela oralidade e pelo “ver fazer” (MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019, p. 18).

A pedagogia de terreiro ganha força ao tratar os valores afro-brasileiros no contexto das roças, diferente da escola, pois enquanto a segunda encontra dificuldade em desconstruir modelos engessados de formação de professores, a primeira é lugar de cruzamento de perspectivas trazidas por sujeitos. O acolhimento também é destacado como diferente nesses espaços, enquanto só se acessa à escola a partir dos padrões normatizados, há uma vivência pluricultural, que segundo eles:

[...] dá com uma identidade colorida construída com tantas alegrias, signos, linguagens, mitologias, festas, danças, comidas, artefatos manuais, oralidade, rodas de conversas, tradição e ancestralidade, respeito aos mais velhos, temporalidades, poder e fé. Infelizmente pouco aproveitada, pois é secundarizada quando esse sujeito atravessa o portão para fora da Roça, atravessa a rua e se depara com a porta da escola (MACEDO, MAIA, SANTOS, 2019, p. 18)

As crianças, segundo os autores, convivem e aprendem com os adultos e desenvolvem diversas funções no terreiro de candomblé. É por meio da cultura de terreiro, das festas, das danças, das comidas, das mitologias, na hora de suas refeições, que adultos e crianças constroem as suas próprias cosmovisões e identidades, visto que são construções socioculturais que se relacionam tanto com a experiência individual quanto coletiva. Os autores concordam com Almirante (2014) e Caputo (2012), as crianças aprendem brincando nos terreiros de candomblé, e não distinguem o sério do brincar, fazendo brincadeiras que imitam ritualística e o transe no final das atividades.

Ao trazer a forma de ensino e aprendizagem presente nos terreiros, os autores apresentam como a pedagogia do terreiro pode colaborar com o processo formal de aprendizagem. Tendo em vista que a escola é um espaço que produz violência contra a população negra e com os adeptos das religiões de matriz africana.

No trabalho intitulado *A pedagogia de Exu: educar para resistir e (r)existir*, João Augusto dos Reis Neto (2009), propõe a pedagogia exúlica como possibilidade de construção de uma pedagogia antirracista, contra-hegemônica e humanizadora. Nesse sentido, o locus originário dessa pedagogia são espaços mantidos e fundidos pela matriz africana, ou seja, os terreiros, Segundo Neto (2020), a pedagogia exúlica é,

Em síntese, uma pedagogia que busque, em sua construção, valorizar aspectos fundamentais da cultura e história dos povos afro-pindorâmicos como a ancestralidade, a corporeidade, a oralidade, a circularidade, a relação íntima entre humano-natureza, a arte, além de prezar pela presença alteritária do outro, convivendo com as diferenças. Uma pedagogia que busca romper com a lógica cartesiana e individualista do ocidente, que se volte para o coletivo, para o exercício democrático e pela emancipação e autonomiados sujeitos. (NETO, 2020, p. 12)

No desenrolar do seu texto o autor traz essa pedagogia como possibilidade de articulação com as leis que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história da África, pois, nos espaços formais de aprendizagem como a escola, ela insere o debate sobre a diversidade de visões de mundo sobre a diversidade epistêmica, racial e religiosa, ao mesmo tempo que questiona o currículo vigente. A pedagogia é nomeada como exúlica pois é assentada na percepção do autor na transgressão que o Orixá Exu faz aos esquemas binários consolidados pelo ocidente. Exu, na cosmologia nagô, é o Orixá central da trama da vida e do sistema místico, rege a comunicação, é o guardião dos caminhos, o senhor das encruzilhadas (Cf. NETO, 2020).

Ao situar Exu como pedagogo, Neto (2020) pretende apresentar o Orixá como possibilidade de re-criar uma outra pedagogia, resistente as amarras coloniais e que dê conta de repensar os sentidos políticos, práticos, ideológicos e práticos no sentido da profissão em si. Ainda que ele aponte que o Orixá não requer título, ele o intitula como educador no sentido crítico empregado por Paulo Freire, cuja educação é calcada no respeito, na ética e sobretudo no diálogo.

O livro mais discutido sobre o tema, atualmente, é intitulado *Pedagogia das Encruzilhadas*. Este, que é resultado de uma tese de doutorado em educação, traz contribuições importantes no que tange a denúncia endereçada ao ocidente sobre sua tentativa de hegemonia que demonizou epistemologias que não partissem de suas instituições. Evidencia as formas sofisticadas de racismo como a demonização do corpo que na perspectiva judaico-cristã é fonte de pecado, mas no pensamento nagô é produtor de conhecimento. O Orixá Exu, é a autoridade dos poderes divinos com os

quais Olorun criou o universo. Como o portador da energia viva, o axé. O Orixá Exu é responsável por potencializá-lo, circulá-lo, trocá-lo e multiplicá-lo.

“A ciência moderna/racionalismo ocidental, quanto às políticas de expansão judaico-cristãs estiveram a serviço do colonialismo” (RUFINO, 2019, p. 50). Assim, tanto a ciência quanto a igreja foram e ainda são pilares de sustentação da pretensa hegemonia ocidental, pois, enquanto Exu é transformado no diabo cristão, as pessoas que o cultuam passam a ser entendidas como inferiores, atrasadas e bárbaras. E, é a partir deste Orixá, que ele desenvolve a pedagogia das encruzilhadas. “As encruzilhadas são a morada do dínamo do universo, ponto de força, caminhos de interseções e possibilidades” (RUFINO, 2019, p. 41). A noção de terreiro, para Rufino (2019, p. 101) excede a compreensão física, pois é um “campo inventivo” seja ele material ou não, que se ergue da criatividade e necessidade de reinvenção e encantamento do tempo/espço.

A pedagogia proposta opera diretamente nas obras do colonialismo como um contragolpe. Nesse sentido, invoca e encarna Exu evidenciando um contragolpe. Nesse sentido, invoca e encarna Exu evidenciando seu caráter tático e suas presenças como esfera de saber na luta contra as injustiças cognitivas/sociais produzidas ao longo da história (Cf. RUFINO, 2019).

A Pedagogia das Encruzilhadas é entendida pelo autor como um “(...) projeto libertador, pois radicaliza com o domínio epistemológico praticado por referências ocidentais” (RUFINO, 2019, p. 85). O desafio dessa pedagogia é o racismo das educações, isto porque Rufino compreende que a educação brasileira esteve a serviço da agenda colonial ao institucionalizar-se como espaço de ensino das noções de civilidade europeia. Contudo, essa “pedagogia montada por Exu”, não exclui as produções científicas, sua proposta é a contestação dela como superior. Sua proposta é realizar o cruzo epistêmico a fim de provocar um efeito mobilizador para a emergência de processos educativos comprometidos com a diversidade de conhecimentos” (RUFINO, 2019, p. 85).

3. Considerações finais

A discussão sobre colonialidade e a invenção do ser negro contribuem para uma reflexão mais densa sobre as estratégias desenvolvidas por pessoas da diáspora africana para a preservação e (re)criação de

ontologias, cosmologias, cosmogonias, valores éticos e estéticos. A raça como organizadora das relações sociais e das subjetividades assujeitou pessoas racializadas enquanto negras a mercadorias e consequentemente desautorizou a compreensão destas, como pessoas dotadas de conhecimento. Ao evidenciar essa realidade, buscamos apresentar as condições sob as quais a população de afrodiáspora esteve subjugada historicamente. Essas condições influenciam no auto ódio de pessoas negras, motivado pela demonização dos traços físicos de pessoas negras, bem como impedem e/ou afastam pessoas negras das religiões de matrizes africanas, por exemplo, visto que estas são demonizadas.

Retomando a defesa de Sodré (2018) sobre o uso da palavra filosofia para nos referirmos ao pensamento Nagô. Compreendemos que o égbé, ou seja, o lugar de circulação e prática desses pensamentos é na verdade um espaço de formação e letramento, visto que cotidiana e gradativamente as pessoas adeptas são ensinadas e acessam os conhecimentos que lhes auxiliarão a refletir e a compreender o estilo propriamente filosófico do pensamento nagô, como é nomeado por Sodré (2018). Ao ressaltar que o pensamento é modulado pela corporeidade, o autor evidencia nesta filosofia o maior dos desafios para pessoas como nós, formados pela ciência e pela filosofia ocidental, que é entender o corpo com um lugar de pensamento. E, considerando o processo de migração forçada decorrente da escravização pela população da diáspora, o corpo foi o único lugar de memória da diáspora escrava.

É neste sentido que, evidenciamos um estado de guerra, mas a guerra protagonizada por um grupo de pessoas que ao se intitularem humanas, impõem a forma com que a experiência em Gaya precisa ser vivida, inclusive negando para alguns a possibilidade de uma experiência plena. E, por grupos outros, terranos, que buscam preservar as suas formas de ser e estar no mundo para a continuidade do grupo. Neste trabalho, a população da diáspora africana é situada no segundo grupo e vislumbramos com isto, refletir o que significa estar em guerra e quais são as estratégias utilizadas. E percebemos que se trata do uso de violências materiais e simbólicas, por humanos, para extermínio de grupos sociais inteiros e pela criação de estratégias, dos *terranos*, para preservar a possibilidade de continuar existindo, pois o racismo, o epistemicídio e o racismo religioso são algumas das armas sacadas e utilizadas historicamente para a aniquilação de membras(os) de grupos socializados enquanto outras(os).

O ensinamento das Yabás Osún e Nanã, bem como do Orixá Exu

sofistica nosso entendimento sobre estratégias de guerra à medida que nos instiga a não cair no erro ocidental de ler o mundo a partir de uma concepção binária e explorar possibilidades outras de estratégias com elevado grau de letalidade. A educação desenvolvida nos terreiros, ou melhor a educação de axé é alçada como uma das estratégias, pois despretensiosamente ou não, desempenha o importante papel de transmitir epistemologias, cosmologias e cosmogonias miradas como alvos a serem acertados e exterminados. A oralidade que transmite o axé, princípio dinâmico fundamental para o poder que circula nos terreiros, transmite também, formas de perpetuação do conhecimento, por meio do aprender fazendo ou aprender brincando o saber que é incarnado nos terreiros a partir da relação vivida com os Orixás, com a ancestralidade, com Yalorixás e irmãs e irmãos de santo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CARNEIRO, Suely; CURY, C. O Poder Feminino no culto aos Orixás. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). *Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 85-96

DANTAS, Luis Thiago. Acontecimento-Êṣù: a circularidade como trãnsito contra colonialista. *Calundu*, v. 4, n. 2, p. 53-72, Brasília, 2020.

MACEDO, Yuri Migue; MAIA, Claudia Braga; SANTOS, Mariana Fernandes dos. Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. *Vivências*, v. 15, n. 29, p. 13-25, Erechim, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 365p. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, globalización y democracia. *Revista de Ciencias Sociales de La Universidad Autónoma de Nuevo*, p. 1-

23, Lima, 2001.

RUFINO, Luis. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 164p.

THEODO, Helena. RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRA. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). *Guerreiras de Natureza*, 2008.

SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996.

WERNECK, Jurema. *O samba segundo as ialodês: mulheres negras e a cultura midiática*. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 298f.