

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.006

HISTÓRIAS ORAIS E PEDAGOGIAS DE TERREIRO: AS FRESTAS E ENCRUZAS QUE POSSIBILITAM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Aline Moraes da Costa Lins¹

RESUMO

Este trabalho conclama Exu enquanto princípio cósmico da criação para abrimos uma discussão epistêmica e analítica a partir dos cruzos propostos pela Pedagogia das Encruzilhadas tentando refletir sobre as possibilidades de contribuir na formação de educadores antirracistas a partir dos diálogos entre saberes eurocêntricos e os ancestrais, marginalizados pela história colonial, mas que presentes na formação cultural e social do nosso povo brasileiro. Neste sentido, as filosofias africanas e afro-brasileiras têm nos guiado na proposta do curso de extensão Muntú – Educação Antirracista: etnosaberes e práticas de terreiro, ofertado em uma construção coletiva entre o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRJ campus Volta Redonda e o Centro Espírita Nossa Senhora da Guia. Atualmente, contamos com 56 estudantes de diferentes municípios da região Sul Fluminense, concedendo uma pluralidade cultural e territorial que proporciona a troca de histórias, saberes e memórias que constituem essa região do estado do Rio de Janeiro, ricamente povoada, antes do seu processo de urbanização e industrialização, por povos quilombolas e indígenas, como os Puris. No curso, nos propomos partir das pedagogias produzidas nos terreiros, nos quilombos e aldeamentos para promover estratégias de transformação das práticas pedagógicas universalizantes, que não incluem a representação dos povos pretos e pindorâmicos nos conteúdos escolares, pactuando com a branquitude e seu projeto de poder hegemônico pela aculturação e exclusão de corpos. Tendo como produto final a escrevivência e a construção coletiva de um mural que recontem a história recente da cidade de Volta Redonda a

¹ Mestre em Educação (UER)/FFP e Professora de Sociologia do IFRJ campus Volta Redonda aline.costa@ifrj.edu.br.

partir da perspectiva de afrofuturo, este artigo busca analisar os resultados do referido curso e compreender as possibilidades que se abrem nas brechas e nos cruzos entre margem e centro, tendo como tese que é na encruza, na pluriversalidade, que reside a possibilidade de emancipação de sujeitos sociais pelos caminhos da educação entendida, aqui, como práxis.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Pedagogias de Terreiro, História Oral, Afrocentricidade.

1 INTRODUÇÃO - EXU ABRINDO OS CAMINHOS

A história não está fadada aos regimes de verdade do colonialismo. A invenção do ocidente europeu como centro tentou aterrar a diversidade existente nas margens. Assim, algo se constitui em meio à desordem provocada. Exu existe nesse lado do Atlântico, múltiplo no uno (...). O mundo é uma encruzilhada e por isso é um campo de possibilidades infinitas, inacabadas, e é Exu quem comanda as estripulias (Rufino 2019, p. 28).

Conclamamos Exu enquanto divindade e princípio cósmico da criação para abrirmos este artigo a partir da perspectiva do cruzo que Luiz Rufino (ibid) nos apresenta em *Pedagogia das Encruzilhadas*, tentando refletir sobre as possibilidades de contribuir na formação de educadores antirracistas a partir dos diálogos entre saberes eurocêntricos e ancestrais, marginalizados pela história colonial, mas que estão presentes na formação cultural e social do nosso povo brasileiro, embora rechaçados pelos currículos escolares e pela academia ao largo de mais de um século.

O projeto civilizatório da modernidade, que se desenvolve a partir da baixa Idade Média, com mais ênfase com as grandes revoluções, a saber, Revolução Industrial, Reforma Protestante e Revolução Francesa, reconfigura as sociedades ocidentais a partir de uma lógica cientificista, que tem no Iluminismo o grande marco do que Max Weber (2002) conceitua como racionalização do mundo. De acordo com Pierucci (2013), ao analisar a obra weberiana, a “desmagificação”, operada no âmbito religioso – notadamente no judaísmo e no puritanismo-, seria “o verdadeiro Big Bang do racionalismo prático ao modo do Ocidente moderno” (Pierucci, 2013, p. 147). Embora o conceito de desencantamento do mundo cunhado por Weber não se defina apenas como a racionalização das sociedades ocidentais, é a partir deste argumento que compreendemos aqui, a operacionalização do que entendemos por marginalização dos saberes, culturas e povos, tais como os colonizados e explorados pela escravização.

No Brasil, o desencantamento do mundo, na perspectiva da racionalização, contribuiu para o processo de marginalização dos saberes ancestrais dos povos negros e indígenas e de suas produções culturais, uma vez que a ciência europeia e os elementos culturais do colonizador passaram a ser o centro hegemônico cultural disseminado para toda a população. Deste modo, e a despeito da pluralidade cultural e social que nos compõem, os currículos escolares desconsideram os saberes não eurocentrados, criando uma distinção com base

no capital cultural dos indivíduos que entram na escola, uma vez que a diversidade não tem sido historicamente considerada como elemento curricular, contribuindo para o sentimento de não pertencimento e de exclusão de diversos corpos Bourdieu (2002). Damos conta, assim, que o projeto civilizatório da modernidade obteve sucesso com apoio das instituições sociais, sendo a escola uma das principais, já que é espaço privilegiado de socialização dos indivíduos e de reprodução e produção cultural.

A despeito da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) ter completado vinte anos em 2023, a presença das histórias e das culturas africanas e afro-brasileiras permanece distante dos currículos escolares e, quando presentes, acabam sendo trabalhadas de forma precarizada, uma vez que os cursos de formação de professoras e professores pouco contribuem nesse sentido. Em trabalho de extensão que vem sendo desenvolvido por nós junto à comunidade externa do Instituto Federal do Rio de Janeiro campus Volta Redonda, a aproximação com as escolas da rede pública e privada de educação infantil e básica tem nos subsidiado de narrativas importantes sobre esta questão:

as indicações de biografias falando a respeito do tema em questão acredito serem valiosos para aprofundamento e também as propostas para colocar em prática no ambiente escolar como incluir na lista de material escolar a paleta de lápis tons de pele, os livros infantis com temáticas e histórias de personagens pretos e a revisão da história contada pela visão da população afrodescendente (resposta de uma professora da educação básica, de uma escola particular em que desenvolvemos uma roda de conversa em 2024).

A fala da professora, que acabamos de citar, representa para nós como há ainda uma carência por parte dos profissionais da educação em termos de culturas, histórias, metodologias, que os possibilitem incluir, em suas práticas pedagógicas, a diversidade cultural que compõe a nossa sociedade e, consequentemente, nós enquanto sujeitos sociais. Brasil a fora encontramos educadores e educadores que se debruçam em cursos e estudos para desenvolverem uma educação antirracista, contudo, nos parece ainda ações individuais e não da estrutura escolar, que muitas vezes só se atenta para esta necessidade quando cobrada por órgãos de fiscalização, como escutamos de uma gestora de uma escola pública de formação de professores em nível médio, no ano passado, ao se referir a inserção “às pressas de história do continente africano

nas aulas de história e geografia quando chegou uma notificação do Ministério Público”.

A não presença da diversidade de saberes e culturas, da não efetivação de forma sistêmica das Leis 10.639/03 e 11.645/08, se subsidiam no “desconhecimento das próprias circunstâncias do contexto social e ideológico que prevalece numa sociedade de base e realidades desiguais como a brasileira” (Gusmão, 2013, p. 50). A marginalização dos saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas em nosso país, é diretamente proporcional às políticas racistas e excludentes ao longo da constituição da nossa sociedade na modernidade.

Como é de conhecimento, após a abolição da escravidão, não houve políticas públicas para os ex-escravizados, o que o Estado desenvolveu foi a profunda marginalização desta população por meio de leis que iniciam ainda no regime de escravidão juridicamente legal, em 1837 e se estendem até em 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal, assumindo pela primeira vez na história do país o racismo como crime. A Lei Áurea (1888) aboliu a escravidão no Brasil e não estabeleceu nenhum tipo de reparação ou políticas de acesso aos ex-escravizados, ao contrário, deu continuidade a um processo de marginalização, criminalização e exclusão da população negra no Brasil.

Leis que negavam o acesso à educação, à terra, o direito ao voto, às primeiras cotas nas universidades públicas do país. A partir de 1890, com a Lei dos Vadios e Capoeiras, inicia-se um novo capítulo de perseguições e encarceramento da população preta no Brasil, que juntamente com o projeto de embranquecimento e de desenvolvimento urbano e industrial no país, o Estado ainda no mesmo ano, por meio do Decreto 528, abre às portas para imigrantes, exceto para os de origem africana. A criminalização da capoeira, em 1947, estrutura uma cultura de demonização e marginalização das práticas culturais de matriz africana, incluindo as religiões. Este quadro legislativo demonstrando uma estrutura organizada para a manutenção da exclusão social com base da raça, esta última aqui entendida no seu sentido sociológico, que explica o que Silvio Almeida (2019) cunhou de racismo estrutural.

O racismo não é um ato individual, mas um processo que constitui uma complexidade de ações, ou omissões, de atos de fato, que têm como consequência, e resultado fundamental, a criação da raça. O racismo, portanto, cria a raça, ele cria esse elemento que vai ser utilizado para classificar e dar sentido para a vida dos indivíduos. É a partir dos contextos históricos e políticos que a raça tem efeitos. Assim, esse processo de constituição de raça que conhecemos

hoje funciona como um elemento de diferenciação dentro de um universo controverso em que a igualdade formal é dada. (Almeida, 2019).

O racismo está presente, deste modo, não apenas nos espaços escolares como em sua estrutura institucional, que tem no currículo e nas práticas pedagógicas constituindo-se como base no processo de socialização dos indivíduos ali presentes. Trazer para a sala de aula as culturas e histórias do continente africano e as produzidas em solo brasileiro na diáspora, requer não apenas conhecimento, que não se apresentou para a maioria dos educadores durante suas formações, mas também reflexões que habitam nosso imaginário ideológico enquanto nação. Como nos traz Gusmão (2013), qual a África que se conhece? E aqui entra a representação do que Ngozi (2019) nos convida a refletir sobre as histórias únicas que foram, e continuam sendo contadas a respeito de povos, os destituindo de humanidade, os objetificando e os marginalizando a favor da cultura e dos saberes do colonizador.

Neste sentido, nos questionamos, enquanto educadoras e educadores de uma instituição federal de ensino, que tem em seu pilar fundamental a extensão universitária como objetivo fim, qual o papel nos cabe no combate ao racismo institucional e curricular, mas especificamente, o papel que nos cabe na formação de educadores antirracistas e comprometidos com a postura de agentes sociopolíticos e culturais? Ou, como nos traz Caudau e Scavino (2013), educadores que possibilitem a educação para o nunca mais, democrática, que traz a importância da memória dos excluídos e marginalizados em lugar do esquecimento que os currículos escolares eurocêntricos ajudaram a produzir. Uma educação que rompa com a cultura do silêncio e que potencialize o empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos, discriminados, oprimidos.

É necessário que a formação de professores se ressignifique, para que a educação básica consiga promover a educação que a própria LDB 9394/96 nos coloca como desafio e objetivo, que seja a formação de sujeitos integrais e críticos. Nas palavras de Munanga,

apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvidas de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das indivi-

dualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p.17).

Exu aparece com sua ginga, abrindo os caminhos para as respostas que buscamos por meio da parceria com o Quilombo de Vovó Maria Conga, o Centro Espírita Nossa Senhora da Guia, em Volta Redonda. O Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas do IFRJ campus Volta Redonda estabeleceu diálogo com o quilombo e, juntos, na boa troca de Exu, construímos o curso de extensão Muntú – Educação Antirracista: Etnosaberes e Pedagogias de Terreiro, que teve como objetivo central levar às práticas e sabedorias dos povos de terreiro para profissionais da educação formal e não-formal, agentes culturais e demais interessados. Não apenas um curso de letramento racial, mas uma vivência de aquilombamento, de cuidado ancestral e de formação humana a partir dos conhecimentos ancestrais.

2 METODOLOGIA - DEIXA A GIRA GIRAR: A MARAFUNDA EXUÍSTICA

Como já citado, o presente artigo procura apresentar o desenvolvimento e os resultados do Curso Muntú – Educação Antirracista: Etnosaberes e Pedagogias de Terreiro, ação extensionista organizada e desenvolvida por representantes do Núcleo de estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) no IFRJ campu Volta Redonda e o Quilombo da Vovó Maria Conga, também situado no mesmo município da região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

O NEABI foi procurado pelo representante do quilombo, a fim de dialogarmos sobre possibilidades de atividades que promovessem as culturas afrobrasileiras e africanas na região, buscando uma parceria na área acadêmica que pudesse, então, construir cursos para a população e certificar os egressos. Como a política extensionista e a formação cidadã são pilares das instituições federais de ensino, educadores e alunos integrantes do NEABI se empenharam em cruzar os conhecimentos acadêmicos com os saberes de terreiro, e, assim, foi sendo criado o curso para profissionais da área da educação, educadores populares, agentes de cultura e demais interessados na temática.

2.1 O QUILOMBO DE VOVÓ MARIA CONGA – CENTRO ESPÍRITA NOSSA SENHORA DA GUIA

O Quilombo da Vovó Maria Conga, no nome do Centro Espírita Nossa Senhora da Guia, foi fundado há 26 anos pela espiritualidade ancestral daqueles que ali habitam até hoje. Dirigido pela Mãe de Santo Célia de Moraes, é um terreiro de umbanda omolocô, de raiz bantu, que ao longo das décadas tem se tornado espaço de resistência e promoção da cultura afrobrasileira e de educação antirracista. Atualmente, tornou-se ponto de cultura e seus aquilombados protagonizam a cena cultural, artística e política de Volta Redonda e entorno.

A mãe de Santo, bem como a mãe e o pai pequeno do terreiro são figuras presentes no cenário político e cultural da cidade, estando envolvidos de forma ativa e direta com o combate ao racismo religioso, o reconhecimento dos espaços de terreiro da cidade como patrimônios culturais, disseminação da cultura afrobrasileira em diversas cidades da região e fora dela. Nas palavras dos próprios filhos do terreiro, buscam trabalhar a cidadania através da religiosidade, aprendendo e, acima de tudo, exercitando a solidariedade e o acolhimento como pilares indispensáveis para a justa sociedade, que, segundo a mitologia iorubana e bantu, devem refletir a justiça de Xangô.

Atualmente, o quilombo agrega coletivos de mulheres, de jovens e da comunidade LGBT, desenvolvendo práticas de acolhimento, de educação e de cultura junto a outros terreiros, bem como em encontros e eventos da sociedade civil com objetivo de resistência e libertação do povo e da cultura pretas das amarras sociais e estigmatizadoras ainda existente na nossa sociedade. Segundo Mãe Céila, o quilombo será sempre espaço de luta por políticas públicas que garantam a nossa existência dos povos de terreiro, suas práticas, crenças e direitos.

Um terreiro de umbanda omolocô que se compreende e se constitui enquanto quilombo urbano, fundando por uma escravizada liberta, que hoje trabalha enquanto espírito ancestral neste e em outros terreiro. É a vovó Maria Conga, ilustrada na fachada do terreiro (Figura 1), chamada de Pérola da Casa, que dirige os trabalhos espirituais da casa e encaminha seus filhos e filhas para os trabalhos políticos, educacionais e sociais.

Figura 1 – Vovó Maria Conga.

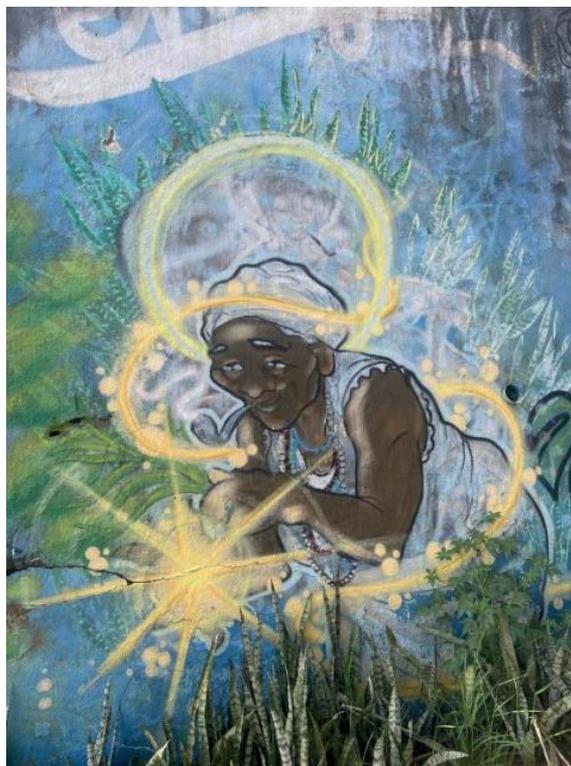


Ilustração presente no muro do CENSG

Ao compreender-se como quilombo, o terreiro incorpora a noção de quilombismo cunhada por Abdias Nascimento (2019). O quilombismo que se coloca como uma proposta teórica e política que resgata a história de resistência das comunidades quilombolas no Brasil e a amplia para uma visão contemporânea de luta por emancipação e justiça social para a população negra. Nascimento (2019) propõe o quilombismo como uma filosofia de organização sociopolítica que valoriza a ancestralidade africana, o senso de coletividade e a autonomia, oferecendo um modelo alternativo ao sistema colonialista e racista que estrutura as desigualdades.

Nesta perspectiva, os quilombos não são apenas espaços geográficos, mas símbolos de resistência contínua, onde as práticas de solidariedade, preservação cultural e resistência à opressão formam a base para a luta contemporânea contra o racismo e pela transformação social. O quilombismo, portanto, é visto como um movimento de afirmação da identidade negra e de criação de novas formas de organização que rompem com as estruturas de poder hegemônicas.

Portanto, as práticas e objetivos quilombistas estão presentes no terreiro e foram a partir dos seus saberes, pedagogias e vivências que curso Muntú foi estruturado.

2.20 CURSO MUNTÚ – EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: ETNOSABERES E PEDAGOGIAS DE TERREIRO

No ano que a Lei 10.639/03 completou seus 20 anos, os caminhos de Exu permitiram o encontro e a parceria entre a academia e o quilombo e, a partir das conversas iniciais, algumas perguntas foram elaboradas a fim de estabelecermos um eixo suleador para darmos início aos trabalhos de organização do curso. Quais são as práticas de educação antirracista que possibilitam cruzos de continuidade e evidência entre as comunidades tradicionais e a comunidade escolar? Há possibilidades de potencializar a educação formal pelas experiências seculares da pedagogia de terreiros no Brasil? Qual o impacto de uma educação de terreiro no ensino formal, informal e social em nossos territórios?

Portanto, a partir desses questionamentos e do cruzo epistêmico entre saberes acadêmicos e saberes tradicionais que, de forma coletiva (terreiro e academia), o curso Muntú – Educação Antirracista: etnosaberes e práticas de terreiro foi elaborado. Por cruzo de saberes se compreende uma proposta epistemológica de Luiz Rufino (2019) que valoriza a interculturalidade e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, especialmente as oriundas das tradições afro-brasileiras e indígenas. Para o autor, o cruzo de saberes é uma metodologia de aprendizagem que não se restringe à racionalidade eurocêntrica, mas reconhece a pluralidade de experiências e cosmovisões, promovendo uma educação que integra saberes ancestrais e populares com o conhecimento acadêmico.

As pedagogias de terreiro, inspiradas nos espaços de convivência e ritual dos terreiros de candomblé e umbanda, são exemplos concretos dessa dinâmica de troca, onde a oralidade, a corporeidade e o respeito aos ciclos da natureza são centrais para o processo educativo. Deste modo, a grade curricular do curso foi organizada a partir das noções de terreiro e suas práticas, especialmente dos movimentos espiralares, o que sugere uma dinâmica que envolve ciclos de repetição, retorno e avanço, com cada volta representando um novo nível de complexidade ou entendimento.

No que se refere à construção de conhecimentos e saberes, movimentos espiralares implicam que o conhecimento não é adquirido de maneira fixa e definitiva, mas revisitado, aprofundado e ressignificado em diferentes momentos e contextos (Freire, 2019). Nessa linha, o indivíduo retorna a conceitos já conhecidos, mas com uma perspectiva ampliada, como se subisse uma espiral e observasse o mesmo ponto de diferentes ângulos. Assim, adotamos o formato de giras, buscando na própria linguagem e prática de terreiro a forma como o curso seria dividido. Não módulos, mas giras. Não aulas, mas encontros de boas trocas, como requer Exu.

Desenvolvido no período de março a julho de 2024, contando com 60 horas entre encontros presenciais e remotos, foram propostos diálogos e estratégias pedagógicas oriundos das vivências de terreiro e das pedagogias que emanam desses espaços que envolvem o pertencimento comunitário, a valorização do outros como parte de um coletivo e a ancestralidade como base histórica, espiritual, política e social.

Partindo do que esperávamos para os cursistas ao final do curso, a saber, a compreensão do racismo brasileiro enquanto estrutura da nossa sociedade e percepção de forma objetiva e prática dos seus desdobramentos nas instituições, relações, culturas e subjetividades. E que, como profissionais e/ou cidadãos, pudessem construir, pela coletividade, estratégias de combate ao racismo nos espaços formais e não formais de educação e na prática social de forma geral, fomos construindo as giras tendo como base as filosofias ancestrais, pedagogias insurgentes e conhecimentos tradicionais dos povos de terreiro.

No que concerne à metodologia do curso, tivemos a escuta sensível e troca de saberes como as bases metodológicas. Neste sentido, propomos encontros dialogados, com bases nas experiências, vivências, conhecimentos nossos, de todos os participantes, bem como dos conhecimentos construídos pelo colonialismo e principalmente nas margens e frestas deste. Leituras e atividades foram dispostas pela plataforma Google Sala de Aula e um trabalho final que foi construído ao longo das giras, sendo apresentado no encerramento, que se fez uma real vivência de terreiro, com uma gira em louvor aos orixás, pretos e pretas velhas, caboclos e crianças.

Entre profissionais da educação, da cultura, da assistência social e outros ramos, tivemos um total de 64 (sessenta e quatro) inscritos, tendo sido ofertadas 50 (cinquenta) vagas. Destes, 30 (trinta) concluíram o curso e foram certificados como curso de extensão – qualificação de 60h (sessenta horas).

O curso, ofertado parte na modalidade EAD e parte no presencial dentro do terreiro, foi organizado em 3 grandes giras, totalizando 14 encontros nos quais discorreremos sobre diversos tópicos, como consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Organização das Giras e Encontros

Gira	Encontros
1- Formação do território brasileiro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abertura dos trabalhos 2. Quilombos e Aldeamentos 3. A encruza brasileira (história e geopolítica) 4. Identidade e Construção do eu e do outro 5. Confluências do território brasileiro
2- Pedagogias de terreiro e práticas antirracistas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia de terreiro e prática umbandista. 2. A cozinha do terreiro: alimentação e educação. 3. Gira: elemento pedagógico 4. Corporeidade 5. Pedagogia de terreiro e emancipação
3- Por uma pedagogia viva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oralidade: axé da palavra 2. Os itãs e o elo entre culturas 3. Histórias afro-indígenas 4. Escrevivências

Os encontros foram organizados e conduzidos pelos filhos e filhas de santo do terreiro, cada um com sua formação acadêmica e vivências, e pelos profissionais do IFRJ-CVR. O encontro sobre corporeidade ficou à cargo de uma das cursistas, profissional da área de educação física, percursionista, batuqueira, responsável por importantes projetos sociais relacionados à música e corporeidade na cidade. Ao todo, foram 12 (doze) profissionais envolvidos nas giras, nos encontros e na elaboração e avaliação das atividades.

Ao final, após percorremos de forma espiralar as ementas, os cursistas construíram propostas de ações pedagógicas com foco no antirracismo e na pedagogia de terreiro, a serem desenvolvidas em seus locais de atuação profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO – A CONFLUÊNCIA DE SABERES NA LUTA ANTIRRACISTA

Na busca por caminhos emancipatórios e de ampliação de narrativas e de direitos, a educação antirracista vem firmando possibilidades pedagógicas outras, que demarcam a grande encruzilhada brasileira na qual estamos inseridos, local de ação e formação constituída por conflitos, tensões, atravessamentos

e negociações. A educação formal, caracterizada pela égide do colonialismo, contribuiu para espalhar tal lógica como uma estrutura de dominação não só no plano das estruturas de poder, mas no limiar das epistemologias e tudo o que concerne à construção do pensamento e da palavra.

Contudo, a encruzilhada se desenha como propulsora de uma pedagogia antirracista e muito própria dos povos que se encontram nesse grande cruzo chamado Brasil. As cosmovisões e demais saberes ancestrais se propagam pela oralidade como elemento de construção histórica e tradicional, campos de possibilidades de vida. Deles, se fortalecem os quilombos, terreiros, aldeamentos, movimentos negros e indígenas, e tantas outras construções que contra colonizam em prol de uma emancipação.

Os Institutos Federais, enquanto política pública e instituições marcadas pelo tecnicismo e educação reprodutora, oriundos das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Técnica, apesar de carregarem até a atualidade, características coloniais e eurocêntricas, vem sendo ressignificados pelas mãos e estudos de seus profissionais, que, em busca de uma educação democrática, pautada na diversidade e pluralidade cultural, se debruçam em teorias, saberes e práticas, intentando construir cursos, ementas e aulas com enfoque na cidadania e em uma formação ética e integral, que foge dos contornos estipulados pelo tecnicismo.

Neste sentido, os 5 (cinco) profissionais da instituição envolvidos diretamente no curso Muntú, são comprometidos com uma educação pública de qualidade em que pese uma formação humanística e plural, com bases nos direitos humanos e no movimento decolonial que engloba os saberes fora do eixo eurocêntrico já em suas salas de aulas, pesquisas e demais ações desenvolvidas. Todavia, as vivências no terreiro durante as giras e encontros, a troca de saberes, oportunizaram aprendizados significativos para as nossas práticas docentes, certificando as hipóteses que, enquanto equipe, havíamos levantado no início desse projeto: os saberes e as filosofias tradicionais são subsídios valiosos para o desenvolvimento de cruzos epistêmicos.

Enquanto as giras foram se desenvolvendo, como podemos observar na Imagem 2, a avaliação foi sendo realizada de forma contínua e processual, a partir da participação, interação e levantamentos práticos-teóricos feitos pelos cursistas, que a cada encontro iam se envolvendo mais e sentindo-se à vontade para falarem, exporem suas ideias, opiniões, dúvidas e experiências que se cruzavam com os conteúdos trabalhados. Ou seja, o impacto positivo para a

formação continuada daqueles profissionais, educadores ou não, foi tão significativo quanto para a equipe do IFRJ, o que podemos comprovar com os relatos realizados após o encerramento da última gira.

Imagem 2 – Um dos encontros de uma Gira – Curso Muntú



Entre os 30 (trinta) cursistas concluintes, 82% são da área da educação, atuando como professores em escolas de educação básica dos municípios de Volta Redonda, Barra Mansa e Angra dos Reis; entre estes, alguns estudantes de licenciatura em Química da Universidade Federal Fluminense. Entre os outros 18%, temos educadores populares, agentes culturais, um advogado, uma enfermeira, duas assistentes sociais e um bancário. E destacamos uma das cursistas, trancista e oriunda de família de terreiro, ela nunca havia se sentido à vontade com as práticas e ritualistas desses espaços e, apesar do desconforto, buscou o curso para se entender enquanto mulher negra, periférica, filha biológica de mãe de santo e, assim, se ressignificar.

No último encontro, o relato que nos trouxe foi de empoderamento a partir de sua própria história ancestral e a necessidade de retorno à educação formal, desejando buscar um curso de licenciatura, através do ENEM, para poder

disseminar os saberes ali aprendidos e produzidos, e por ter compreendido a importância da ancestralidade, das culturas tradicionais, para o pertencimento das crianças e jovens no ambiente escolar. Aqui, fazemos uma referência a bell hooks (2017), quando ela traz a educação como um ato de transgressão, mas que seja uma educação integrada com a comunidade e com suas histórias e culturas, apontando que sua experiência escolar na infância, numa escola de e para negros, foi a base para a paixão pelo aprender, pois

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutri nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. (...) Embora não definisse nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. (hooks, 2017, p 10-11)

Ressignificar as práticas escolares e de socialização numa perspectiva decolonial e afrodiaspórica passa obrigatoriamente pela valorização de histórias e culturas que foram, secularmente em nosso país, marginalizadas e sufocadas pela colonização e além dela. No entanto, como é possível valorizar aquilo que não nos foi dito, não nos foi contado? Aquilo que, mesmo que meus ancestrais tenham me dito, não faz sentido dentro da racionalização e secularização dos currículos escolares, que negam os saberes fora do “método científico”, ignorando as culturas que pulsam nas salas de aula, numa tentativa de homogeneização, de embraquecimento inclusive do pensamento da coletividade?

A valorização vem no caminho de se contar histórias por outras perspectivas, por outros olhares e ouvires. Assim como Ngozi (2019) já nos disse sobre a necessidade de conhecermos as várias camadas de um povo, não apenas seus estereótipos traçados pela visão do colonizador, o curso Muntú foi formulado no cruzo epistêmico e, com a sua finalização, nos trouxe as respostas para as perguntas iniciais que levantamos: a educação antirracista precisa ser feita a partir da interação entre cabeça e alma, entre a racionalidade e os conhecimentos empíricos, entre as histórias contadas pelos colonizadores e as vividas e produzidas pelos marginalizados do sistema.

O termo Muntú tem suas origens nas línguas bantu, faladas em várias regiões da África, especialmente na África Central e na África Austral. Em sua forma original, muntu (no singular) significa “pessoa” ou “ser humano” e é usado

para descrever a essência do ser humano na visão de mundo dos povos bantu. Já o plural se refere a “pessoas” ou “humanidade” e também serve como um termo geral para denominar o conjunto de línguas e culturas que compartilham raízes linguísticas e culturais comuns.

Na cosmologia bantu, muntú não se refere apenas ao indivíduo, mas à ligação essencial que cada pessoa tem com a comunidade, com os ancestrais e com o universo. O conceito está fortemente ligado à ideia de ubuntu, que significa “eu sou porque nós somos” ou “a humanidade em comum”, evidenciando a interdependência entre o indivíduo e a coletividade. Ou seja, é a partir da coletividade, do cruzo entre a academia, os espaços formais de educação e as comunidades, suas culturas e suas práticas que percebemos a educação plural e tem a base para a luta anticolonial e antirracista.

Os trabalhos finais realizados em pequenos grupos pelos cursistas nos dão subsídios para afirmar que o caminho dos cruzos exuísticos conclamados por Rufino (2019) e por nós adotado, se mostrou potente ferramenta didático-metodológica para o enfrentamento ao racismo institucional e estrutural presentes nas escolas e em outros espaços de educação e/ou acolhimento, bem como para o desenvolvimento de ações pedagógicas antirracistas.

A atividade instigou os participantes a escrita de propostas pedagógicas a partir da perspectiva da escrevivência, atravessadas por todos os desdobramentos da pedagogia de terreiro: como nossas vivências a partir deste curso podem impactar os territórios e atuações de cada um de nós? Essa foi a pergunta central para o desenvolvimento do trabalho, que criou algumas situações-problemas, todas envolvendo práticas de racismo e discriminação de algum tipo, e que os grupos deveriam atuar pedagogicamente, utilizando-se dos conhecimentos e saberes construídos ao longo do curso, ou seja, a partir das pedagogias de terreiro.

Como resultado, tivemos 7 (sete) propostas de intervenção pedagógica em que o acolhimento, os saberes ancestrais, as filosofias dos orixás, as práticas quilombistas de resistência a partir do vínculo e do aldeamento estavam presentes na busca de dirimir problemas de convívio, de contribuir no empoderamento dos sujeitos historicamente marginalizados e, principalmente, de ofertar uma educação integral, plural e multiétnica.

Um dos trabalhos trouxe essencialmente a parceria entre comunidade e escola a fim de dirimir uma situação de racismo religioso, envolvendo igrejas, terreiros, OAB, as famílias da comunidade escolar e os estudantes, em etapas

progressivas em que cada uma das representações tivesse a oportunidade de trazer seus saberes, suas culturas, suas verdades, tendo a oralidade e a boa troca de Exu como base de ação, em rodas de conversa mediadas, buscando cruzos nos quais o respeito à diversidade religiosa fosse construído, assim como a valorização e entendimento das religiões de matriz africana como parte importante da nossa própria cultura nacional.

Nas palavras de Rufino (2019), “não há educação sem gingar. O aprendizado é na Encruzilhada, precisa atravessar. Dúvida é importante. Deixe o corpo vacilar. Coloque o ouvido no chão. Deixe a terra falar.” É essa essência o nosso principal resultado com o curso Muntú: 30 (trinta) concluintes, mais a equipe, que se permitiram a ginga, o atravessar as encruzas, a se ressignificarem a partir das histórias, filosofias, éticas, que pareciam não ser suas, mas que, ao se conectarem com elas, as perceberam em suas entranhas, em suas ancestralidades. Pessoas essas que levarão para seus espaços de atuação, uma outra lógica pluriversal e que potencializa outros sujeitos, que insurge e caminha para práticas antirracistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – EXU, O GRANDE SENHOR DOS CAMINHOS

O artigo que aqui apresentamos trouxe discussões e resultados a partir de uma prática extensionista entre instituição de ensino, comunidade quilombola de terreiro e comunidade em geral, portanto, não partiram de pesquisas científicas com rigor metodológico formal. Contudo, consideramos que a prática extensionista se afirma como um importante vetor de produção de conhecimentos e saberes ao promover o diálogo entre a academia e a sociedade.

Ao romper com as barreiras que tradicionalmente isolam o saber científico, a extensão permite uma troca de conhecimentos entre os saberes acadêmicos e populares, construindo uma formação mais integral para estudantes e beneficiando as comunidades envolvidas. Essa relação fortalece o compromisso social das instituições de ensino, que não apenas leva conhecimento, mas também aprende e se transforma em contato com diferentes realidades.

Assim, o Curso Muntú – Educação Antirracista: etnosaberes e pedagogias de terreiro, enquanto prática extensionista, contribuiu para a democratização do conhecimento, para a construção de metodologias inclusivas e contextualizadas no que concerne a educação antirracista, e para a formação de profissionais

mais conscientes e engajados socialmente. Contribuiu, também, para reforçar o papel dos Institutos Federais como agente de transformação e de desenvolvimento social.

O cruzo de saberes que desenvolvemos e compreendemos como caminho para uma educação plural e inclusiva, mostrou a possibilidade de construção de uma pedagogia decolonial, que rompe com as hierarquias impostas pelo colonialismo e abre espaço para práticas educativas democráticas, valorizando o saber situado nas comunidades tradicionais e suas cosmovisões.

A história de construção do Brasil e, portanto, dos sistemas educacionais que forjam e socializam os indivíduos que passam pelos bancos escolares, são atravessados pelo colonialismo e suas marcas, que marginalizaram corpos, culturas, saberes. Ao conclamarmos Exu e seu princípio espiralar, da ginga, das encruzadas a partir de estudos decoloniais, das pedagogias insurgentes e progressistas, das filosofias dos orixás e das práticas e saberes dos quilombos e aldeias, pudemos responder mais algumas questões iniciais.

Afirmamos a potencialidade da parceria entre comunidade e escola, as possibilidades reais de práticas pedagógicas que partam do cruzamento entre os saberes tradicionais, ancestrais e os saberes curriculares, eurocentrados, por entendermos que o conhecimento deve servir a alguns propósitos e, que o principal, é o entendimento de si, do outro e do mundo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do curso nos promoveu a compreensão de que esses entendimentos só são possíveis se as histórias e as culturas que nos constituem enquanto povo e enquanto sujeitos, estejam presentes nos espaços formativos.

Não basta aprender que negros africanos foram trazidos para cá e foram escravizados, é necessário conhecer suas resistências, os movimentos de luta e acomodatamentos que precisaram desenvolver para que pudessem sobreviver. Ler *O Guarani*, de José de Alencar, clássico da literatura brasileira e cobrado por muitas escolas, por exemplo, não contempla as histórias que os povos originários da nossa terra tem para contar e que a oralidade nos permite conhecer, mas que muito já foi escrito, publicado. Histórias também de resistência, saberes que estão presentes em nosso cotidiano e ainda não são valorizados pelos saberes escolares.

É dentro desta perspectiva que os cruzos epistêmicos se fazem importantes enquanto ferramenta metodológica e isso pudemos concluir com o Muntú: não se trata de promover uma cruzada contra os conhecimentos eurocentrados presentes no currículo escolar, mas buscar as frestas que se abrem para o cruzo

com os demais saberes. Isto é a pedagogia de terreiro, a união, a encruzilhada e não a divisão, a marginalização.

Ainda há um longo caminho dentro do cenário nacional para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, especialmente no que concerne à formação dos profissionais que atuam na educação básica. Portanto, há, assim, muitas frestas possíveis para a atuação dos Institutos Federais no campo da extensão em parceria com as comunidades do seu entorno.

Neste sentido, finalizamos esse artigo dizendo que o trabalho que o gerou, não se finaliza. O Muntú ainda está numa gira aberta, fértil de estudos e pesquisas sobre suas temáticas, sobre a Educação para as Relações Étnico Raciais, e que caminha para uma nova edição, a ser construída na mesma boa troca de Exu, fazendo outros cruzos epistêmicos a partir de outros tantos saberes e filosofias de terreiro e aldeias que não puderam ser contemplados na primeira edição. No entanto, retomando um ponto do início deste artigo, acreditamos que a transformação não deva estar apenas nas ações individuais de professores e professoras, mas nas bases estruturais dos sistemas de ensino. Deste modo, nosso próximo passo será estreitar laços e estabelecer parceria com secretarias de educação municipais e/ou estaduais.

Como diz a Mãe Célia de Moraes a cada final de fala: nosso saravá fraterno aos que contribuíram com o trabalho, com os que se interessaram e chegaram até o fim dessa leitura. Que Exu esteja conosco nessa cruzada a favor da diversidade, da inclusão e de uma educação baseada nos princípios da transgressão e da liberdade. Laroyê!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Escritos em Educação. 4ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

CAUDAU, Vera Maria Ferreão. SACAVINO, Suzana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. In: Educação, v. 36, n.1, p. 59-66, jan/jun 2013. Disponível em < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319> > Acesso em 31/03/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GUSMÃO, Neusa. A lei nº 10.639/2002 e a formação docente: desafios e conquistas. In: JESUS, Regina, ARAUJO, Mairce, CUNHA JR, Henrique. Dez anos da Lei 10.639/03: memórias e perspectivas. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na Escola. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. O Quilombismo. São Paulo: Editora Perspectiva, Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NGOZI, Chimamanda Adchie. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PIERUCCI, Antônio Flávio. O Desencantamento do Mundo: Todos os passos do conceito em Max Weber. 3ª ed. São Paulo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH – USP/Editora 34, 2013. 240 p.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei. n 11.645/08, de 10 de março de 2008. Brasília/DF: DOU 1/03/08, que Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei. n. 10.639/03, 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n 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. Diário Oficial da União, Brasil, Brasília, DF: 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.gov.br/ccivil_03/leis/10639.htm>.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo. Editora Martin Claret: 2002