

PEDAGOGIAS DO AXÉ: SABERES DECOLONIAIS NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE TERREIRO

PEDAGOGIES OF AXÉ: DECOLONIAL KNOWLEDGES IN TRADITIONAL TERREIRO COMMUNITIES

PEDAGOGÍAS DEL AXÉ: SABERES DECOLONIALES EN LAS COMUNIDADES TRADICIONALES DE TERREIRO

Vagner Felix da Silva¹

Luiz Fernandes de Oliveira²

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre os saberes e práticas educativas produzidos nas Comunidades Tradicionais de Terreiro, compreendidas como espaços de resistência, memória e transmissão de conhecimentos ancestrais. A partir do diálogo com as Pedagogias Decoloniais, problematiza-se a colonialidade como herança persistente nas formas de poder, de saber e de subjetivação, destacando como os terreiros reconfiguram símbolos, oralidades e práticas corporais em processos de formação coletiva. A análise evidencia que, por meio de ritos, símbolos, cânticos, danças, fios-de-conta e tambores, os terreiros instituem pedagogias próprias que subvertem o modelo eurocêntrico escolar e reafirmam modos outros de existir, ensinar e aprender. Assim, ao rememorar e reinventar tradições ancestrais, os povos de terreiro se afirmam como caçadores, ferreiros e abridores de caminhos, forjando pedagogias que inspiram novas possibilidades de educação e de sociedade.

Palavras-chave: Pedagogias Decoloniais. Comunidades Tradicionais de Terreiro. Educação e Saberes.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the knowledge and educational practices produced within Traditional Terreiro Communities, understood as spaces of resistance, memory, and transmission of ancestral wisdom. Through a dialogue with decolonial pedagogies, it

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demanda Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: axevagnersilva@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3955-3732m>

² Doutor em Educação pela PUC – Rio. Professor da Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ. E-mail: axeluz1@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3955-3732>

problematizes coloniality as a persistent legacy in the forms of power, knowledge, and subjectivation, highlighting how terreiros reconfigure symbols, oral traditions, and bodily practices in processes of collective formation. The analysis reveals that through rituals, symbols, chants, dances, bead necklaces (*fios-de-conta*), and drums, terreiros establish their own pedagogies that subvert the Eurocentric school model and reaffirm alternative ways of existing, teaching, and learning. Thus, by recalling and reinventing ancestral traditions, the peoples of the terreiro assert themselves as hunters, blacksmiths, and path openers, forging pedagogies that inspire new possibilities for education and society.

Keywords: Decolonial Pedagogies. Traditional Terreiro Communities. Education and Knowledges.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre los saberes y las prácticas educativas producidas en las Comunidades Tradicionales de Terreiro, comprendidas como espacios de resistencia, memoria y transmisión de conocimientos ancestrales. A partir del diálogo con las pedagogías decoloniales, se problematiza la colonialidad como una herencia persistente en las formas de poder, de saber y de subjetivación, destacando cómo los terreiros reconfiguran símbolos, oralidades y prácticas corporales en procesos de formación colectiva. El análisis evidencia que, a través de ritos, símbolos, cantos, danzas, collares de cuentas (*fios-de-conta*) y tambores, los terreiros instituyen pedagogías propias que subvierten el modelo escolar eurocéntrico y reafirman otros modos de existir, enseñar y aprender. Así, al rememorar y reinventar tradiciones ancestrales, los pueblos de terreiro se afirman como cazadores, herreros y abridores de caminos, forjando pedagogías que inspiran nuevas posibilidades de educación y de sociedad.

Palabras clave: Pedagogías Decoloniales. Comunidades Tradicionales de Terreiro. Educación y Saberes.

INTRODUÇÃO: CAMINHOS ABERTOS

Nas últimas décadas, no campo da educação latino-americana, tem florescido uma importante e potente construção epistemológica conhecida como Pedagogia Decolonial, conceito sistematizado por Catherine Wash (2013) e que chega ao Brasil enquanto uma proposta de enfrentamento à colonialidade, herança que insiste em estruturar as formas de ser, de poder e saber nos territórios que foram colonizados pelo Norte global. Mais do que um mero campo de estudos, as Pedagogias Decoloniais convocam à centralidade vozes historicamente silenciadas propondo outros modos de viver, educar e aprender.

A colonialidade, segundo Maldonado-Torres (2007) constitui um padrão de domínio que surge como resultado do colonialismo moderno europeu, porém, ultrapassa a dimensão política

e a dominação territorial, não se limitando “a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (p. 131). Mesmo após os processos de descolonização, a colonialidade sobrevive “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (p. 131).

Nesse mesmo horizonte Enrique Dussel (2009), problematiza a modernidade como algo que não emergiu de um processo autônomo, mas uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. Foi necessário, afirmar uma razão universal a partir da Europa e estabelecer uma conquista epistêmica na qual o etnocentrismo europeu representou o único que pôde pretender uma identificação com a “universalidade-mundialidade”. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu, daí, constituindo a Modernidade/Colonialidade.

Se a colonialidade operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos, foi necessário operar também a negação de faculdades cognitivas nos sujeitos racializados. Neste sentido, o racismo não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico, científico ou pedagógico. Isto é, a operação teórica que, por meio da tradição de pensamento e pensadores ocidentais, privilegiou a afirmação de estes serem os únicos legítimos para a produção de conhecimentos e como os únicos com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

No entanto, nas fissuras deixada por esse sistema de dominação, povos indígenas, africanos em diásporas e afro-brasileiros, reconstruíram a partir de seus corpos, memória e ritos; outras subjetividades, outros conhecimentos e se constituíram como diferenças coloniais. Uma reconstrução que se representou também dimensões pedagógicas e de pensamento, pois foi e é vivida a partir de experiências próprias em meio ao terror da colonialidade, foi pensada a partir de visões de mundo não eurocêntricas e foi capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, que por sua vez, questiona a hegemonia da Modernidade/Colonialidade (WALSH, 2005).

Portanto, quando emerge esse novo conceito de Pedagogias Decoloniais, as afinidades entre este e as histórias e legados de povos africanos escravizados são muito fortes. Pois as Pedagogias Decoloniais, enquanto projeto político, faz expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensa a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

Assim, este artigo propõe descrever e analisar alguns legados pedagógicos das Comunidades Tradicionais de Terreiro de matriz africana que nos possibilita compreender uma educação outra, de resistência e reexistência que desafia a norma eurocêntrica sobre aprender e ensinar. Tomando como referência a epistemologia decolonial e os estudos sobre educação afro-brasileira, buscamos compreender como os terreiros instituem pedagogias próprias, alicerçadas na oralidade, na corporeidade e na ancestralidade. Interessa-nos, sobretudo, reconhecer o terreiro como lugar de ensino-aprendizagem que transcende a sala de aula e propõe uma educação do sensível, do simbólico e do coletivo.

DA FERIDA COLONIAL À INSURGÊNCIA DO SABER: PEDAGOGIA DECOLONIAL EM MOVIMENTO

A modernidade se consolidou não apenas pela expansão territorial e pelo acúmulo de capital, mas pelo epistemicídio que instituiu hierarquias entre as formas de ser no mundo. O projeto europeu de modernidade edificou sua existência a partir da expropriação, desterritorialização e da tentativa de apagamento dos povos colonizados, incutindo nos sujeitos a ideia de estruturação de uma nova sociedade. Nessa direção, “territórios indígenas são apresentados como “descobertos”, a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado (Maldonato-Torres, 2018, p. 33)”

Logo, o encontro entre Europa e América não significou um diálogo entre mundos, mas inaugurou novas formas de dominação. Nesse horizonte, o homem branco, heterossexual e cristão foi erigido como figura universal da humanidade, enquanto todas as outras formas de

existir foram classificadas como sub-humanas ou não-humanas, reduzidas ao controle, assimilação e/ou marginalização. Para sustentar essa estrutura perversa, o projeto colonial promoveu uma negação epistêmica sistemática dos sujeitos não brancos, deslegitimando seus modos próprios de produzir e transmitir conhecimento. Sueli Carneiro (2023) denomina esse processo de racismo epistêmico, conceito que descreve a negação dos saberes negros e indígenas como legítimos. Portanto, uma estratégia que desqualifica os sujeitos racializados, invalidando suas formas de saber em detrimento do reconhecimento do eurocentrismo como única forma possível de racionalidade.

O racismo epistêmico não se limita à esfera das ideias, mas opera como tecnologia de poder: silencia as práticas ancestrais, apaga os saberes comunitários e impõe a lógica ocidental como única via de acesso à verdade. Essa forma de violência simbólica produz não apenas a inferiorização dos povos do chamado Sul global, mas também a desumanização de suas cosmologias e pedagogias, interditando as possibilidades de existência que escapam à gramática da modernidade ocidental.

Dessa forma, a colonialidade não tem seu fim após o processo de descolonização. Ao contrário, ela segue em curso estabelecendo parâmetros que julgam o que pode ou não pode ser considerado ciência e saberes, ordenando e estruturando as relações de trabalho, impedindo que uma parcela da população tenha acesso aos direitos básicos, tornando-os sujeitos condenados (Fanon, 2010).

Os condenados são os sujeitos que são localizados fora do espaço e do tempo humanos, o que significa, por exemplo, que eles são descobertos junto com suas terras em vez de terem o potencial para descobrirem algo ou de representarem um empecilho para a conquista de seu território. Os condenados não podem assumir a posição de produtores do conhecimento, e a eles é dito que não possuem objetividade. [...] E seus corpos são também explorados pelo trabalho de maneira que os mantêm em um status inferior ao da maioria do proletariado metropolitano. (Maldonado-Torres, 2018, p. 41-44)

A escola, espaço socialmente construído a partir da modernidade, por vezes atua como um aparelho que sintoniza as práticas colonialista no seu cotidiano de ensino-aprendizagem. Os conteúdos curriculares são estruturados a partir de uma lógica cartesiana que tem a cultura e a formas de organizações sociais europeias como modelos. Assim, territórios como aldeias indígenas, quilombos, os terreiros e demais comunidades tradicionais, são lidas como locais

exóticos e que estão longe do ideal civilizatório, portanto, não são enxergados a partir da potencialidade pedagógica que possuem.

Em vista disso, compreende-se que a colonialidade não é um resquício do passado, mas um dispositivo ativo de controle do presente. Ela sobrevive nas instituições, nas epistemologias e nas formas de ensinar e aprender, reproduzindo desigualdades e naturalizando hierarquias. E educação, moldada pela racionalidade eurocêntrica, ainda funciona como um prolongamento das fronteiras coloniais, definindo o que é conhecimento válido e o que deve permanecer à margem.

Contudo, nas frestas desse sistema, sobrevivem e florescem outras racionalidades, fundadas na oralidade, na ancestralidade e na espiritualidade, são saberes que insistem em existir apesar das tentativas de apagamento. Reconhecer o racismo epistêmico e seus efeitos sobre os corpos e saberes subalternizados constitui um passo fundamental para decolonizar o pensamento educacional e reconstruir futuros em que múltiplas formas de pedagogias contra-hegemônicas possam ser legitimadas.

É nessa travessia que emerge o conceito de Pedagogia Decolonial, compreendido como um giro epistêmico e ético gestado nos contextos latino-americanos, em contraposição à noção de modernidade e à continuidade das ações coloniais que ainda se manifestam nas estruturas epistemológicas e educativas. Em resposta ao uso dos processos educativos como forma de perpetuação da lógica colonial, a pedagogia decolonial, apresenta-se como um projeto radical que propõe não apenas a revisão dos conteúdos escolares, mas a construção de processos pedagógicos que possibilitem a transmissão de conhecimentos e práticas capazes de transformar as relações de poder, reconhecendo as contribuições intelectuais de povos e comunidades historicamente silenciados.

Nesse sentido, não se trata apenas de incluir vozes silenciadas, mas de reinventar os fundamentos do que se entende por sujeito, conhecimento e processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de fazer da educação um espaço estratégico de enfrentamento às estruturas que sustentam as desigualdades, afirmando-se como “uma postura frente à vida, uma ética da existência e uma prática de construção coletiva do saber que emerge das experiências de resistência” (Walsh, 2013, p. 22).

É justamente nessa perspectiva que as Comunidades Tradicionais de Terreiro se revelam como territórios onde a Pedagogia Decolonial ganha corpo e sentido, constituindo-se

como espaços concretos de resistência e reinvenção do saber. Nos terreiros, a decolonialidade deixa de ser apenas uma proposta teórica e se manifesta em práticas educativas que desafiam a lógica da exclusão e reencantam a experiência de aprender. Nesses espaços ancestrais, o conhecimento não se submete à gramática da modernidade: ele dança, canta e pulsa em cada corpo, em cada gesto e em cada som.

CORPOS EM TRAVESSIA: A FORMAÇÃO DOS TERREIROS COMO ESPAÇOS DO SABER

Durante o processo de imigração forçada conhecido como tráfico de humanos, estima-se que cerca de 4,8 milhões de africanos escravizados desembarcaram em portos do chamado Novo Mundo. Segundo o historiador Luiz Felipe de Alencastro (2019), o Brasil recebeu cerca 46% desses seres humanos traficados de África e impostos a condição de escravizados. Aqueles que sobreviviam ao horror arquitetado por essa manobra colonial, trouxeram consigo sabedorias guardadas em suas memórias e nos movimentos de seus corpos.

Na busca pelo sentimento de pertença e do esforço em recompor suas vidas desse lado do Atlântico, os africanos e seus descendentes, estabeleceram métodos de adaptações que contribuíram para reorganização e resistência de suas práticas ancestrais. E as Comunidades Tradicionais de Terreiro apresentam-se como esses territórios que foram fundamentais nesse processo de reestruturação. Logo, toda comunidade-terreiro, configura-se como um entre-lugar de expansão da sociabilidade africana e afro-brasileira, da reconstrução das identidades fragmentadas pela diáspora, da recriação do ambiente familiar e da manutenção da vida. E os corpos desses sujeitos são simultaneamente, suporte, arquivo e oráculo: nele se registram os códigos da coletividade, e por meio dele se atualizam as experiências de aprendizado e pertença.

Considero que os corpos transladados na diáspora são o suporte principal para as invenções de *terreiros*. Esses devem ser compreendidos como sendo a própria incorporação desses 'tempos/espacos', ou seja, *corpos terreiros*. Assim, à medida que o corpo negro foi desterritorializado, através de seu suporte físico e de suas potências, foi tornando-se capaz de recuperar e ressignificar memórias comunitárias, reconstruindo formas de sociabilidade e práticas de saber. O corpo é a instituição máxima e integrante da experiência em comunidade, é ele o elemento que institui e organiza o projeto comunitário. (Júnior, 2018, p. 84)

O professor Muniz Sodré (1988), evidencia que essas comunidades se estabelecem como espaços litúrgicos organizados. São nesses locais, que parte da herança cultural africana, trazida para as margens pindorâmicas estão resguardadas. Luís Nicolaus Parés (2019), destaca que os terreiros são responsáveis por promover “formas de associativismo negro com capacidade de mobilização”, recriando “cosmovisões, saberes e hábitos que desafiavam pressupostos da sociedade dominante” (p. 383). Estes territórios tornaram-se responsáveis pela criação de uma rede de proteção e de um fazer pedagógico outro que tem em seus desdobramentos a preservação dos saberes ascendentes e a reinterpretção do mundo a partir de símbolos e significados próprios.

As religiões de matriz-africana com seus tambores, oxês³, danças, vestimentas, culinária, fios-de-conta⁴, itans⁵ entre outros símbolos, instituem processos de ensino-aprendizagem que desaguam numa outra forma de ler e estar no mundo, visando a reorganização e preservação das identidades coletivas, sociais, culturais e éticas. Através da oralidade esses símbolos operam como instrumentos de mediação pedagógica, condensando sentidos, memórias e afeto.

João Baptista Mello (2003), compreende que os símbolos estão intimamente ligados a memória, valores e sentimentos, tornando-se indispensáveis na vida de determinados grupos. Por meio da cultura, os símbolos podem ser carregados de significados que os indivíduos que partilham daquela vivência lhes atribuem. A partir das representações simbólicas, experimentadas de maneira permanente por meio dos ritos e da convivência, os adeptos das religiões afro-brasileiras estabelecem um diálogo diferente com os outros e consigo mesmo, já que nos terreiros a aprendizagem ocorre por meio do “ver fazer”, ou seja, a transmissão de conhecimentos é fundamentada pela vivência e pelas experiências que são assimiladas com o tempo. Trata-se de um conhecimento que se adquire, porém não é ensinado. Os saberes concretizam-se por expressões corporais, gestos, palavras, cheiros, práticas cotidianas dos terreiros que estão à margem do saber estabelecido como oficial.

Dessa forma, os saberes de terreiros estão para além do saber formal, baseado no modelo escolar eurocêntrico avaliativo que possui uma proposta pré-estabelecida de ensino e

³ Espécie de machado com dois gumes.

⁴ Colares de uso litúrgico.

⁵ Lendas

condutas e, por vezes, estão totalmente desconectadas das diversidades de formas de vidas e de identidades. Um exemplo de como a produção do conhecimento circula nos espaços de terreiros é a através da relação intergeracional. Os mais velhos aprenderam mediante ao ato da observação e da admiração e como uma espécie de teia que visa a continuidade das tradições, cabe-lhes orientar, conforme vivenciaram, os seus mais novos. “Portanto, na realidade do terreiro, adultos e crianças são postos em processo de aprendizagem.” (Oliveira; Almirante, 2014, p.154)

A pesquisadora e educadora Stela Caputo (2012) afirma que as Comunidades Tradicionais de Terreiro constroem uma pedagogia própria, não escolarizada, mas profundamente formativa, alicerçada na coletividade, na espiritualidade e na diversidade. Em suas reflexões, a autora propõe o conceito de *aprenderensinar* (2018), compreendido como uma prática educativa horizontal, em que quem ensina também aprende e quem aprende também ensina, afinal, no terreiro, todos são reconhecidos como portadores de axé e sabedoria. Essa lógica tensiona e subverte o modelo escolar eurocêntrico, fragmentado, excludente e conteudista, propondo outra racionalidade de mundo. Desafia a crença de que só há educação onde existem currículos, livros e salas de aula, e nos convida a reconhecer outras epistemologias, que nascem da terra, da oralidade e dos corpos. Assim, amplia-se o nosso olhar sobre o que é educar, sobre quem educa e onde a educação acontece.

Por esses mesmos caminhos, bell hooks (2013) nos ensina que a educação deve ser um ato de liberdade, exigindo a ruptura com as estruturas opressoras e o reconhecimento de que há produção legítima de conhecimento nos saberes de povos historicamente subalternizados e oprimidos. Em sintonia, Paulo Freire (2023) nos lembra que educar é um ato dialógico, que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende. Nos terreiros, essa concepção se manifesta no *aprenderensinar*, prática em que o compartilhamento de saberes rasura as hierarquias rígidas entre educador e educando, abrindo espaço para a consciência crítica e coletiva do mundo. Sendo assim, os processos pedagógicos presentes nos terreiros se contrapõem à noção de educação como mera transmissão de conteúdos, afirmando-se como uma prática de transformação e construção coletiva do conhecimento.

ORALIDADE E SÍMBOLOS DECOLONIAIS: FUNDAMENTOS DAS PEDAGOGIAS DO AXÉ

Na modernidade a escrita se afirma como presença de evolução e civilidade diante da oralidade, ou seja, ela se pretende como única maneira possível de estabelecer relações e compreensão do mundo. Nesse sentido, aqueles que não a domina ou não estão presos a essa afirmação, são considerados por muitos como não possuidores da cultura e ultrapassados. Do outro lado, nas Comunidades de Terreiro a escrita toma um segundo plano, é a oralidade que detém as regras. É através da palavra falada (e não escrita) que a experiência do conhecimento é capaz de tecer suas contas e costurar saberes. Para as religiões afro-brasileiras, a oralidade simboliza a grande escola coletiva da vida, é ela a responsável por colocar os homens em pé de igualdade e por fazer com que os seres humanos se compreendam em sua totalidade, pois a palavra tem a capacidade de manter unido o Orum⁶ e o Aiyê⁷, de fornecer e propagar o axé⁸.

Os desavisados e seguidores de uma conduta cartesiana podem espantar-se ao adentrar num espaço de terreiro e não encontrarem ali um livro físico em que contenha as normas e/ou uma espécie de manual responsável por estabelecer as diretrizes daquele espaço. De fato, essas tradições não têm seus ritos e condutas intermediadas através dos livros, entretanto são as experiências ancestrais, preservadas nas memórias, que registram todos os conhecimentos adquiridos aos longos dos anos numa casa de axé e que depois são traduzidos e compartilhados por meio da oralidade, ativando outras memórias e dando continuidade à preservação da tradição.

[...] os saberes dessa religião nem sempre são ensinados, no sentido de um ato pedagógico direcionado à transmissão de conteúdos. [...] Em muitos casos, os saberes são aprendidos via observação, na experiência diária. Assim os saberes, sendo de natureza experimental, não estão contidos em manuais, livros, cartilhas ou folhetos. (Neto; Albuquerque, 2008. p. 15)

Dessa maneira, a oralidade constitui-se como elemento primordial do processo de ensino decolonizado. Por meio dela é que a leitura de outros símbolos se torna possível. Para a pedagogia realizada nos espaços do terreiro é preciso, em primeiro plano, aprender a ler

⁶ Céu ou mundo espiritual.

⁷ Terra ou mundo material.

⁸ Força vital.

aquilo que não está escrito e praticar a escuta atenta para ouvir o silêncio que sempre tem muito a nos ensinar. É imprescindível que se tenha paciência e desprendimento, afinal, a oralidade é um livro que não cabe nas estantes da colonialidade.

Quando compreendemos essa inversão ao cânone imposto pela educação formal de herança jesuítica, passamos a entender que os símbolos possuem gramáticas próprias. Por meio deles histórias são contadas, lições aprendidas, conversas são embricadas e a lousa e o giz não existem nem lhes fazem falta. São eles os encarregados em guardar e transmitir mensagens e os ensinamentos que suleiam a vida coletiva do terreiro, fazendo com que o processo de *aprenderensinar* tenha uma “pedagogia que toma além do objetivo o subjetivo: as intenções, imaginações e possibilidades de sentir os sentidos” (Santana, 2005, p.13).

A prática ensino-aprendizagem dentro do contexto das comunidades de terreiro, configura-se como uma forma de orientação que visa acomodar o outro dentro de si, do seu destino, do seu próprio caminho e de sua própria forma de ser no mundo. Esse reencontro do indivíduo com seu Odú⁹ é realizado através do processo de iniciação, onde o abiã¹⁰ passa a ser iaô¹¹ e ganha um nome litúrgico ancestral e um lugar dentro daquela comunidade.

É durante o período da iniciação que o fazer pedagógico está mais intenso na vida desse sujeito. Todos são responsáveis pelos cuidados e pelos ensinamentos daquele novo filho-de-santo. Dentro dos espaços sagrados acontecem cerimônias não somente de cunho religioso, mas verdadeiros ensinamentos que vão acompanhar a vida do iniciado até o fim. É comum ouvir o povo de terreiro dizer que durante a iniciação, o sujeito nasce novamente. Esse nascer de novo, ao nosso entendimento, é uma metáfora para dizer que o sujeito terá a necessidade de reaprender tudo. Não mais seguindo os ensinamentos imposto pela sociedade forjada no pensamento euro-cristão, mas aprenderá por meio da observação atenta os saberes ancestrais que farão parte da sua existência a partir daquele instante.

Chegado ao final do período da iniciação, o iaô é apresentado a comunidade e recebido com felicidade e entusiasmo entre os seus. Ele agora faz parte da reconstrução da identidade daquele espaço. Ao retornar para vida cotidiana, seu modo de pensar e agir não serão mais os mesmos, pois ele aprendeu que há situações, lugares e até comidas que ele

⁹ Destino de cada pessoa.

¹⁰ Aquele que ainda não realizou a iniciação.

¹¹ Aquele que já realizou a iniciação.

precisa evitar. São os seus ewós¹², aquilo que desagradará seu destino e sua família ancestral e ao realiza-los desencadeará um serie de complicações. Em outras palavras, ele aprendeu que sua trajetória está marcada e ligada de forma coletiva à muitas outras pessoas e situações.

Entendemos este jeito de ensinar como um modelo de educação oportuna e desveladora, porque cada ensinamento corresponde a um desejo ou algo a ser desvelado pela necessidade de aprender para ser o que se é sendo. Educar na vida. Esta é a essência de uma forma de transmissão da sabedoria como patrimônio cultural e religioso. É o que dá significado à vida cotidiana. No terreiro, pela feitura nascemos inseridos na sua cotidianidade. (MACHADO, p. 41-42)

A confecção dos fios de conta, por exemplo, constitui um dos meios mais significativos de aprendizagem durante o processo iniciático. Com tamanhos, formas e cores variadas, esses colares, que aos olhos dos leigos podem parecer simples adornos, são, para o povo de santo, símbolos de identidade, pertencimento e hierarquia. O uso dos fios não é apenas estético: ele representa o lugar que cada pessoa ocupa dentro da comunidade e a relação que estabelece com o sagrado. A partir da observação atenta dos fios usados pelos membros do terreiro, o iniciado aprende a reconhecer quem são seus mais velhos e seus mais novos, exercitando o respeito e a responsabilidade coletiva. Desse modo, o aprendizado sobre os fios de conta contribui tanto para a manutenção do axé quanto para a formação ética e comportamental do sujeito diante de seu grupo.

As danças e os cânticos também se caracterizam como processos pedagógicos. Segundo a professora Azoilda Loretto da Trindade (2005), a musicalidade e a dança são processos civilizatório afro-brasileiros que podem contribuir para a educação e a formação mais integrada dos discentes. Esses são ensinamentos que propiciam a realização da leitura sobre a ótica de ancestralidade. Quando se aprende isso, não mais se dança e canta de qualquer maneira, em qualquer tom. Adquire-se todo um rito para se fazê-los, o sujeito passa a empreender valores dos seus ancestrais na sua vida e compreende que seu corpo é parte constituinte daquele lugar e daquela história, antes, durante e depois das cerimônias.

Os atabaques – ou tambores – são os símbolos que discursam em favor da vida. Mais do que um instrumento musical ou um adereço do salão, eles guardam em si formas únicas de ensinamentos. Há um relato mítico-ancestral dos povos bantu que revela o seguinte: quando

¹² Interdições que devem ser respeitadas.

estava criando o mundo, Zambiapungo¹³ caiu em profunda tristeza. Os inquices¹⁴ ficaram preocupados, pois o universo estava incompleto e decidiram tentar alegrá-lo, mas não obtiveram sucesso. Foi então que Zaze¹⁵ pegou um tronco seco de uma árvore e esticou o couro de um cabrito branco em uma das suas extremidades, criando o Ngoma¹⁶ – o primeiro tambor. Ele se pôs a tocar com maestria e empolgação, Aluvaia¹⁷ foi o primeiro a ser contagiado pelo ritmo. Logo, todas as outras divindades estavam dançando alegres e festivas. Zambiapungo presenciando tudo aquilo, encheu-se de felicidade e decidiu criar os homens para que contemplassem e se enchessem de vida ao ouvirem Ngoma tocar.

Os tambores são o coração do terreiro, são eles que constrói diálogos com os homens dentro de uma roça de santo. São “eles que muitas vezes expressaram o que a palavra não podia dizer e contaram as histórias que os livros não poderiam contar e as línguas não poderiam exprimir” (Simas, Rufino, 2018, p. 58). Essa exposição nos atina para o processo gramatical que os atabaques realizam na vida dos adeptos. Os tocadores de tambor devem saber, apenas pela audição, diferenciar um ritmo do outro. Afinal, cada toque revela um ensinamento e é preciso estar atento para aprende-lo, ou seja, há uma técnica de leitura que se realiza sem a utilização do lápis e do papel, ela se efetua no entrelaço da disponibilidade do ser e na mestria da observação e execução. Isso cria afetos que não serão desfeitos com o tempo. Quem aprende dessa cartilha é capaz de ensinar os seus ainda que, aos olhos da modernidade, seja considerado iletrado.

Essa forma de aprender revela um princípio essencial das pedagogias de terreiro: tudo é caminho. Nas Comunidades Tradicionais de Terreiro aprende-se junto, por imersão, por convivência, por troca. A autoridade dos mais velho não é imposição, mas exemplo. A escuta é exercício ético; o gesto, manifestação do saber. No terreiro, o tempo da aprendizagem é o tempo da vida, circular e sagrado.

Dessa maneira, os rituais e símbolos das religiões afro-brasileiras operam uma pedagogia sensível e decolonial, na qual o saber se expressa pela materialidade dos corpos e das subjetividades. A cada toque de tambor, a cada fio tecido, a cada canto entoado, se reatualiza a memória coletiva e renasce a esperança de uma educação enraizada na

¹³ Deus supremo segundo a cultura dos povos Bantu.

¹⁴ Divindades que estão para os Bantus como os orixás para os Nagôs.

¹⁵ Senhor do fogo (está para o Xangô dos Nagôs).

¹⁶ Tambor, atabaque.

¹⁷ Senhor dos caminhos (está para o Exú dos Nagôs)

experiência, na espiritualidade e na comunidade. Assim, fios, tambores e memórias se entrelaçam como textos vivos de uma epistemologia do encantamento. São lições que desafiam a colonialidade da razão e nos convidam a reaprender o mundo com os sentidos, a fé e o corpo. É por meio desses gestos que as pedagogias de terreiro se inscrevem como ciência do afeto e da ancestralidade, um modo outro de ensinar e existir.

CONSIDERAÇÕES DECOLONIAIS: FORJANDO NOVOS CAMINHOS

Pensar as Comunidades Tradicionais de Terreiro como espaços de produção de conhecimento é reconhecer que, muito antes de qualquer formulação acadêmica, essas casas já praticavam pedagogias decoloniais. Seus saberes, ritos e linguagens constroem uma ciência do experienciado e se opõe à epistemologia hegemônica da modernidade ocidental. Através de seus corpos, suas palavras e seus símbolos, o povo de axé inventa caminhos para a reexistência, ensinando que o saber nasce também da experiência, da memória e da fé.

As pedagogias de terreiro revelam que aprender e ensinar são gestos inseparáveis do viver. Não há dissociação entre o sagrado e o cotidiano, entre o espiritual e o político, entre o corpo e o pensamento. Educar, nesses espaços, é um ato de comunhão com os ancestrais, com a natureza e com a coletividade. Cada ritual é um exercício de memória; cada cântico, uma forma de conhecimento; cada corpo, um arquivo vivo que guarda e transmite histórias.

Diante disso, as Comunidades Tradicionais de Terreiro se organizam como lugares de ressignificação das práticas escolares e como executoras das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), mesmo antes dessas serem escritas. Ao aproximarmos essas práticas das pedagogias decoloniais propostas por Catherine Walsh (2005), compreendemos que o desafio contemporâneo da educação brasileira não é apenas incluir conteúdos afro-brasileiros no currículo, mas reconfigurar as bases epistêmicas da própria escola. É preciso deslocar o eixo do saber, abrir espaço para o múltiplo, para o diverso, para o que foi silenciado. As pedagogias do axé apontam, assim, para uma ética do reconhecimento e da escuta, acolhendo o corpo, o canto, o gesto e o encantamento como dimensões legítimas do aprender.

Ao final desta travessia, o que se revela é uma pedagogia do reencantamento, capaz de inspirar outras formas de viver, de ensinar e de sonhar. As pedagogias de terreiro não buscam substituir o modelo escolar moderno, mas convidam a repensar a educação como experiência de axé, como prática de partilha, sensibilidade e memória. Como caçadores, ferreiros e abridores de caminhos, os povos de terreiro seguem forjando suas pedagogias nas encruzilhadas da história. Caçam memórias que o tempo tentou apagar, forjam resistências por meio de saberes ancestrais e abrem caminhos onde antes havia apenas ruínas. Em seus cantos e danças, afirmam que a educação é também cura e libertação,

REFERÊNCIAS

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012

CAPUTO, Stela Guedes. Repara o miúdo, narrar kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com criança de terreiros. **Revista Teias**. v. 19. n. 53. p. 36-61. Abr./Jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34443>. Acesso em: 18 set 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.

FANON, Franz (2010). Os condenados da terra. Juiz de Fora: Editora UFJF. FERES Jr., João & POGREBINSCHI, Thamy (2010). Teoria política contemporânea. Rio de Janeiro: Elsevier.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. Pedagogia das encruzilhadas. **Revista Periferia**, v. 10, n.1, Jan./Jun. 2018, p. 71-88. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504/24540>. Acesso em: 28 set 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. p. 27-53. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MELLO, João Baptista Ferreira de. Símbolos dos lugares, dos espaços e dos “desluagres”. In: **Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro: UERJ/NEPEC, nº 16, 2003, p. 64 – 72. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/7766>. Acesso em: 30 agosto 2025

NETO, João Colares da Mota; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **A educação no cotidiano do terreiro de Tambor de Mina na Amazônia**: por uma epistemologia dos saberes cotidianos. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/221670153>. Acesso em 20 set 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. ALMIRANTE, Kleverson Arthur de. Aprendendo com o Axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola. In: **Revista ILHA**, v.16, n.1, Jan./Jul. 2014, p. 139 – 174.

PARÉS, Luís Nicolaus. Religiosidades. In: SCHWARCZ, Lília e GOMES, Flávio. **Dicionário da Escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 377-383.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho do docente: desafrikanizando para cristianizar**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2005.

SIMAS, Luiz Antônio e RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade, a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1988.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. IN: BRASIL, Ministério da Educação. **Valores afro-brasileiros na Educação**. Boletim, v. 22, 2005. p. 30-36. (Salto para o Futuro). Disponível em: <https://culturamess.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/valoresafrobrasileiros>. Acesso em: 10 agosto 2025.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Pedagogias Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver. San Pablo Etna: Serie Pensamiento Decolonial, 2013.