

POR DETRÁS DAS CORTINAS: BASES EPISTEMOLÓGICAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO TERREIRO

Adelson Cezar Ataíde Costa Junior

Doutorando em Educação - Membro do Grupo de Pesquisa Kékeré
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Email: belemataide@gmail.com

Marley Antônia Silva da Silva

Doutoranda em História - Membro do Grupo de Pesquisa GEPEAM
Universidade Federal do Pará
Email: marleyhist@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo pretende tratar das bases epistemológicas em que se assentam as práticas educativas observadas em um estudo de caso no terreiro Ilê Àsé Iyá Ogunté, no município de Ananindeua, Pará. Para o estudo, buscamos analisar três pontos básicos: a educação pela experiência, pelo olhar e pela oralidade e memória. Entende-se que esses conhecimentos não são estanques, mas interligados e complementares entre si. O estudo leva em consideração entrevistas com a Iyalòrisà da casa, Mãe Rita, a observação participante, registros fotográficos, bem como os referenciais de educação a partir de Brandão e Ingold, epistemologia com Oliveira, experiência por Pereira, Memória por Pollak, Pensamento pós-abissal por Santos e sujeitos pedagógicos por Arroyo. Dentre as conclusões, apresenta-se o entendimento das práticas educativas em terreiros como ações com suas epistemologias próprias, bem como a valorização dos afro-religiosos como sujeitos pedagógicos, em conformidade com a lei 10.639/2003.

Palavras – chave: Educação, Candomblé, Epistemologia, Lei 10.639/2003.

Introdução

No Ilê Àsé Iyá Ogunté¹, assim como na maioria das casas de candomblé, no salão onde ocorrem a maioria das celebrações com os filhos da casa e o público, é comum que haja cortinas de palha ou tecido que marquem o limiar de saída do barracão e o início do espaço privado, de onde os membros da casa entram para iniciar os rituais e para onde os iniciados são levados quando estão em transe.

Ali, bem onde começa um e termina outro, as cortinas demarcam um limite: só quem passa dali para diante são os membros da religião, sejam da casa ou convidados de outros templos. A cortina protege dos olhos curiosos dos visitantes o que para lá acontece. Obter licença para ultrapassar esse limiar não é algo franqueado a todas as pessoas, dado que quem

¹ Casa de Candomblé da Nação Ketu localizada no Conjunto Julia Seffer, no município de Ananindeua, estado do Pará. Em tradução livre, o nome significa “Casa de Axé da Mãe Ogunté. O nome vem da divindade principal da casa, a orixá feminina *Yemoja*, que rege as águas salgadas, e a maternidade.

obtem essa permissão passa a ter contato com informações íntimas do grupo, as quais, em mãos erradas, podem trazer malefícios à comunidade do terreiro.

Nesse artigo, usamos a metáfora “olhar por detrás das cortinas” no sentido de buscar compreender a base dos processos educativos transmitidos no terreiro. Ou seja, buscamos analisar a sua epistemologia. Assim, seguimos nesse intento de desvelar o que nos é possível quanto às bases epistemológicas dos saberes e práticas educativas que lá ocorrem, tendo como ponto focal as ações mediadas pela *Iyalòrìsà*² do *Ilè Àsé Iyá Ogunté*, Rita de Cássia Azevedo Santos, doravante chamada de Mãe Rita.

Dizemos isso porque é necessário não perder de vista a ideia da existência de processos educativos dentro do terreiro, pois, como espaço físico, é o local onde se aprende a lidar com a matéria e com o espírito. À moda de Brandão, enxergamos que

Tal como a educação, a religião é um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre as pessoas. Tal como as da educação, as agências culturais de trabalho religioso envolvem hierarquias, distribuição desigual do poder, inclusões e exclusões, rotinas, programas de formação seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalhos cotidianos (BRANDÃO, 2002, p. 152).

Assim, a religião, em seus meandros, mecanismos e formas de atuar no mundo, age como educação. Mais que isso: o templo religioso é um lugar educativo, dado que no interior do terreiro ocorre uma série de transmissões de saberes que abrem possibilidades para que se estabeleçam um conjunto de relações de cunho pedagógico.

Isso dito, buscamos agora compreender em certa medida de que forma esses processos educativos estão arranjados ou em que bases epistemológicas estão assentados no terreiro. Antes disso, porém, convém explicitar o que pretendemos quando nos propomos a tal tarefa.

Bases epistemológicas

A palavra epistemologia se refere aos critérios pelos quais se organiza o saber, isto é, a sua lógica. Ao buscarmos analisar as bases epistemológicas dos processos educativos no terreiro, antes de mais nada o que intencionamos é entender como se estrutura, como se organiza, em suma, o funcionamento da transmissão de saber dentro da comunidade de candomblé.

Seguindo essa trilha, corroboramos com a afirmação de Oliveira (2016, p. 18), quando explica que

² Sacerdotisa de uma casa de candomblé da nação Ketu.

A epistemologia tem como função refletir sobre a prática dos cientistas, considerando o conhecimento um processo histórico, as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, formação e estruturação progressiva.

Assim, o que objetivamos aqui é entender quais os mecanismos pelos quais são mediados os processos educativos, bem como perceber a forma pela qual se transmite saberes através de determinadas formas de representação do real. Digo isso porque percebemos, dentre outras coisas, que o candomblé é uma religião do concreto. As formas de inteligibilidade nas relações ocorrentes dentro da casa sempre desaguam em uma forma de materialização. As informações repassadas por Mãe Rita têm essa dimensão concreta, dado que ela valoriza esse processo como forma de facilitar o entendimento de seus filhos e clientes.

Tem que ter sentido, porque nós vivemos num mundo materialista. Se eu for ficar falando só do espiritual, só do imaginário (ênfase)... (sinal de "tanto faz", batendo as costas das mãos nas palmas das outras) ninguém vai... vão dizer: "Olha, essa mulher é doida!", né? Quem é que vai acreditar? Eu tenho que fazer isso ser concreto... (silêncio, tocando o corpo com as mãos) eu tenho que fazer isso ser concreto na minha vida.[...] E eu digo pros meus filhos, todas as vezes que eu... (sinal de pegar algo no ar, fechando a mão rapidamente) capto alguma coisa que eu posso usar, eu jogo pra fora. Todas as vezes, não deixo passar nenhum exemplo, porque eu preciso fazer as coisas serem concretas. (Mãe Rita, dez. 2016).

Assim, buscaremos aqui apontar alguns aspectos nos quais observamos que essa educação transmitida no *Ilê Àsé Iyá Ogunté* está assentada: a experiência, o olhar, a oralidade e a memória. É óbvio que não são os únicos aspectos, mas optamos por focar nestes por ocuparem posição central nas práticas educativas observadas. Convém, contudo, lembrar que eles não são estanques nem excludentes entre si. Mais que isso, são interligados e complementares uns com os outros.

Educação pela experiência

A aprendizagem no terreiro é um processo fundamentalmente coletivo. Percebemos que com o advento dos meios eletrônicos, gravações e vídeos podem e são utilizados como tecnologias de aprendizagem, mas a esmagadora maioria das oportunidades de aprender ocorrem no contato uns com os outros, ou seja, dentro da convivência com os membros da comunidade, a partir do que vamos chamar aqui de uma experiência direta.

No seio dessa comunidade, a aprendizagem ocorre fundamentalmente (embora, não exclusivamente) vivenciando as situações cotidianas de ritos, cultos e celebrações com os

membros da casa. E uma das ferramentas fundamentais desse processo é o exemplo.

Ao perguntarmos à Mãe Rita se a educação no terreiro é uma educação pautada nesses elementos, sua resposta é taxativa:

Sempre, né? Porque se você não der exemplo, você não tem como ensinar. Como é que tu vais ensinar algo que tu não sabe fazer? (expressão de espanto, palmas das mãos levantadas) Difícil, né? Você só pode ensinar o que tu tem propriedade... o que tu não tem propriedade tu não tem como ensinar. Tu pode falar... tu pode redigir uma apostila, um manual... mas ... o ensinar... a questão da aprendizagem, mesmo, é quando você se coloca como exemplo. (Mãe Rita, dez. 2016).

Aqui, observa-se a absoluta valoração que Mãe Rita dá a experiência adquirida pela observação do exemplo. Os processos educativos por ela mediados são pautados nas experiências que ela adquiriu ao longo de sua vida, e que ela reorganiza e repassa para os seus filhos e clientes.

Em sua visão de mundo, a palavra tem força, mas a ação tem força ainda maior. Logo, para que um membro de sua casa lhe siga em determinadas atitudes, é necessária especial atenção às práticas desempenhadas, dada a força do exemplo, como observamos na fala a seguir:

O que é ensinar? Ensinar é você se colocar como aprendiz. Eu só posso ensinar o que eu sei, o que eu sou, o que eu pratico, o que eu acredito. Se você não sabe aprender, se você não está aberto pra aprender, você não pode ensinar. Só ensina quem aprende, quem está aberto para aprender. (Mãe Rita, dez. 2016).

Essa noção de ensinar aquilo que já se experimentou traz implícita em si a questão de que as experiências são individuais, ainda que se processem em âmbito coletivo. Consoante a ideia de Agamben (2005, p. 44), a experiência acontece no tempo, ou seja, ocorre e se desmancha ao mesmo tempo, fazendo com que ela própria e o sujeito que por ela passou sejam transformados. Assume, assim, uma dimensão única, não servindo para ninguém mais além do sujeito que a vivenciou. Dessa forma, refletindo sobre o pensamento de Agamben, Pereira (2016, p. 22) afirma que

experiência não é algo que se proporciona: podemos propiciar ou proporcionar situações que, por sua natureza, consistem em condições de possibilidade para que algo passe, para que algo aconteça aos sujeitos que a essas situações são expostos ou implicados. Mas nunca podemos ter efetivo controle sobre seu andamento. Agamben nos leva a entender a experiência como um episódio de autoria, de autoridade: ao passar por uma experiência e sermos compelidos a organizar os efeitos do novo arranjo que dela decorre, nos tornamos autores dessa singularidade, assumimos a autoridade sobre os arranjos que vamos compondo.

Mãe Rita tem clareza sobre essa questão da individualidade da experiência do processo educativo. Ainda que, segundo ela, seus filhos sejam educados da mesma forma, ela sabe que esse processo e, especialmente, os efeitos que dele decorrerem não se darão de forma uniforme e homogênea dentro do coletivo que participou de determinada situação de aprendizagem. Ao questioná-la diretamente sobre essa possibilidade, ela responde:

Na nossa religião, mesmo que haja o comum a todos, existe imensamente a individualidade, porque pra cada um, o sentido daquele ebó é outro, o sentido daquela obrigação é outro, e que depende do ser humano, que é o ser humano que vai fazer toda a diferença dessa aprendizagem. (Mãe Rita, dez. 2016)

Tendo em vista que a individualidade do processo educativo existe mediante as situações experienciadas no cotidiano, Mãe Rita dá pistas no relato transcrito acima quanto à percepção pessoal de cada membro, ditada pelos sentidos, onde o olhar ocupa um lugar especial.

De ojú aberto: Educação pelo olhar

No idioma yorubá, *ojú* significa olho. Manter o *ojú* aberto, tal como na cultura ocidental, é sinônimo de estar atento. Logo, pode-se associar essa forma de aprender pelo olhar à educação pela atenção.

O antropólogo Timothy Ingold pressupõe que, para que o aprendizado ocorra, os sentidos precisam ser treinados. Isso se dá, segundo Ingold (2010), através do engajamento ativo em um dado ambiente, ou seja, a partir da efetiva participação do sujeito no processo de aprendizagem, não como um pólo passivo de depósito de informações, mas como alguém que as busca e dá significado. Como observa sobre o papel da ancestralidade na vida dos mais jovens,

a contribuição das gerações passadas para as seguintes não se dá pela entrega de um conjunto de informação que adquiriu autonomia em relação ao mundo da vida e da experiência, mas pela criação, por meio de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as gerações presentes desenvolvem suas próprias habilidades (Ingold 2010, p. 21)

Sobre essa relação entre os mais novos e os mais velhos da casa, Mãe Rita dá um exemplo quanto ao aprendizado dos alimentos utilizados nas oferendas, os *ebó*:

A gente usa várias coisas... é... o feijão branco, o feijão fradinho, o feijão preto, o feijão... cada feijão daquele, qualquer um abiã meu sabe o que significa. Porquê? Porque quando eu pego o feijão branco: "Oh, Ogun Alakorò, Senhor dos Caminhos, abre os caminhos de...". Passo aquele feijão branco na pessoa e o abiã tá ali, olhando: "Feijão branco é de Ogun, né? Senhor dos Caminhos, então é pra isso o feijão branco." Pego o feijão fradinho: "Eparrey, Oyá, Senhora dos Égúns, venha buscar todas as

negatividades..." E o abiã lá... quem quer aprender, aprende, porque há significados. (Mãe Rita, dez. 2016).

Com efeito, é na junção entre a oportunidade de contato com os mais velhos e a ação transformadora/significante dos mais novos que o aprendizado ocorre. Mais do que transmitido, ele é valorado e significado pela participação do aprendiz.

Essa etapa da observação, do olhar, é fundamental para se aprender no candomblé. O olhar atento é capaz de franquear ao seu dono grandes doses de informação, que ficarão latentes em seu ser, aguardando a oportunidade de serem postas em prática. Na maior parte das vezes, no terreiro não se explica uma atividade, se pratica e o outro observa como fazer. Novamente, a importância do exemplo, atrelada à atenção do olhar.

Contudo, não apenas se olha para aprender. Em um terreiro de candomblé, tão importante quanto saber ver é saber escutar e lembrar.

Educação pela oralidade e memória

Em uma casa de candomblé, os sentidos estão a serviço da aprendizagem. É por meio deles que as informações disponíveis no espaço são captadas e se tornam parte do repertório do sujeito. Ouvir, cheirar, tocar, provar e ver são mecanismos pelos quais a educação ocorre no terreiro, e todos eles auxiliam o aprendiz na tarefa cotidiana de lembrar o que aprendeu.

Portanto, a prática educacional no terreiro baseia-se fortemente na tradição oral e na memória, entendida aqui como um componente central da educação. Segundo Pollak (1992, p. 2), essa memória possui elementos constitutivos, destacando primeiramente os “acontecimentos vividos pessoalmente” e, posteriormente, os “vividos por tabela”, ou seja, vividos pelo grupo ao qual o sujeito acredita pertencer. Mais ainda, essa memória é também constituída por “pessoas, personagens e lugares”. Para o autor:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independente da data real em que a vivência se deu (POLLAK, 1992, p. 3).

O terreiro é esse lugar de memória, tanto ele em geral quanto as partes que lhe constituem. Os ensinamentos podem ser lembrados a partir da imagem do terreiro em geral, ou de espaços específicos dentro dele onde a lembrança da situação de aprendizagem se fixou. Pode ser o salão onde ocorrem as festas, os quartos

dos *òrìsà*, o *Ronkó* onde ficam os filhos da casa durante o período de iniciação, ou qualquer outro espaço onde tenha havido uma situação de aprendizagem ancorada na memória do espaço físico onde aconteceu.

Do mesmo modo, ouvir um diálogo, ainda que não se esteja participando diretamente dele, é uma possibilidade de aprendizagem. Ao franquear a participação desses momentos aos seus *abiã* e seus *iyawo*, Mãe Rita assume a postura de flexibilizar as barreiras impostas pela hierarquia e tradição sacerdotais.

Imagem 1 - Mãe Rita conversando com autoridades e *abiã* ao seu redor.



Fonte: Acervo da Pesquisa, 2017.

Na imagem, podemos observar Mãe Rita sentada em uma cadeira, lugar elevado, acompanhada por uma autoridade da casa no extremo oposto da foto, também sentada em uma cadeira. Além deles, apenas um filho de um membro da casa, mas que não é feito no santo e o pesquisador estamos em cadeiras, por, teoricamente, não necessitarmos seguir todas as interdições da casa dado que não somos iniciados na religião. Na roda de conversa, os *abiã* escutam atentamente, e aqui e acolá até mesmo entram no diálogo, conversando “em pé de igualdade” com as autoridades e a mãe-de-santo.

As conversas se dão no cotidiano do terreiro em variados momentos. É prioritariamente pela palavra que se compartilha ensinamentos, mas a

oralidade extrapola essa perspectiva. Segundo o filósofo africano Jean-Godefroy Bidima citado por Antonacci (2013, p. 22), “oralidade não se reduz à palavra, o gesto e toda performance corporal são partes constitutivas. [...] Há oralidade onde há ex-pressão, ato de surgir do cruzamento da palavra, do corpo, do Sujeito no mundo, ação e reação”. Logo, participar das conversas ainda que como ouvinte é uma experiência educativa.

Observamos, então, que as falas e a postura de Mãe Rita em relação às situações de aprendizagem no terreiro denotam que a educação no *Ilê Àsé Iyá Ogunté* ocorre de forma circular, ainda que bastante marcada pela tradição da hierarquia. As relações de poder existem e são nítidas no grupo. Contudo, observamos um esforço constante por parte de Mãe Rita, tanto no plano do discurso quanto nas práticas cotidianas em romper com essas delimitações mais rígidas e promover experiências educativas pautadas na afetividade e na crença de que as trocas de saber podem ser abertas ao grupo em muitas situações.

A lógica educativa dos terreiros e o campo da educação

As experiências que obtivemos ao longo da vivência dentro do *Ilê Àsé Iyá Ogunté*, bem como as leituras sobre candomblé, nos conduzem a edificar o argumento de que certos grupos humanos, quando querem aprender alguma coisa, não recorrem, obrigatoriamente, aos mecanismos oferecidos e até mesmo impostos pela modernidade. Como aponta Albuquerque (2011, p. 26), não há necessidade direta ou exclusiva de se consultar a “escola, os livros, a televisão, a internet ou os professores em sua forma humana”.

Porém, fora dos muros do terreiro, muitas vezes os saberes, práticas e processos educativos que nele ocorrem tendem a ser subalternizados, tratados como marginais, ilegítimos ou, ainda pior, invisibilizados e dados como inexistentes. Para se entender melhor o campo onde esta abordagem sobre educação se insere, recorreremos a Santos (2010), que apresenta essa ação como fruto do pensamento moderno ocidental, que é um pensamento abissal, ou seja, uma forma de pensar expressa

num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. [...] dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’.” (SANTOS, 2010, p.31-32)

Para este estudo, identificamos esse pensamento abissal a partir da escolha e privilégio dado pelo pensamento moderno a determinadas práticas educativas em detrimento de outras. Notadamente, a sociedade ocidental moderna privilegiou os saberes escolares baseados na

racionalidade moderna como os únicos adequados ao processo educativo, bem como o espaço da escola como o único capaz de abrigar esses processos.

Em consequência disso, uma multiplicidade de saberes e práticas educativas que não se encaixam na racionalidade moderna e nem estão sediados nos ambientes escolares foram retirados do rol de experiências educativas significativas para a formação do ser humano.

É nesse ponto que situamos as religiões de matriz africana e seus espaços de prática educativa, os terreiros, bem como as práticas educativas e os saberes culturais que nele são repassados. Toda essa estrutura ancestral é negada pela racionalidade moderna e invalidada, sendo, conseqüentemente, produzida como inexistente.

Contudo, no século XXI, o Brasil alcança avanços importantes no que diz respeito a busca por modificar esse panorama legal. O movimento negro e os grupos de direitos humanos conseguem, através de uma batalha travada desde a segunda metade do século XX, garantir determinadas ações dentro da legislação que visem ampliar o debate sobre o conteúdo curricular brasileiro.

Referimo-nos em especial à promulgação da lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, onde aparece a preocupação com a visibilização do legado histórico cultural dos africanos e afrodescendentes brasileiros.

Não se pode negar que isso se constitui em um avanço importante, mas a criação da legislação por si só não dá solução satisfatória à questão. É necessário que esses conteúdos sejam efetivamente trazidos para o cotidiano da sala de aula, e que professores e alunos possam efetivamente aprender que existem outros mecanismos de aprendizagem e outros saberes culturais para além dos expressos pela ciência moderna.

Dessa forma, o proposto dentro dessa compreensão é que haja uma aliança entre esses saberes, uma composição onde eles possam coexistir sem juízo de valor entre si. Ou seja, que haja uma Ecologia de Saberes. Para entender o termo, partimos da compreensão proposta por Santos (2006), de que ela se constitui em práticas de saberes, calcados na pluralidade e diversidade cultural de determinado povo, isto é, um conjunto de epistemologias que surge da possibilidade da diversidade de conhecimentos. E ainda:

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (**sendo um deles a ciência moderna**) e em

(83) 3322.3222

contato@ceduce.com.br

www.ceduce.com.br

interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia.”
(SANTOS, 2006, p. 153, grifo nosso)

Essa postura proposta por Santos constitui-se em um desafio urgente para os educadores do século XXI, dado que entendemos não bastar reconhecer a existência de uma diversidade cultural no mundo. É necessário, sobretudo, que haja o reconhecimento de uma diversidade epistemológica do mundo. Dessa forma, a ciência moderna deixa de ser vista como “o caminho” e passa a ser vista como “um caminho” em meio a tantos outros.

Para tanto, elencamos a compreensão de “Outros sujeitos”, proposta por Miguel Arroyo (2012, p. 25). Seriam eles os quilombolas, indígenas, negros, mulheres, camponeses, trabalhadores, ribeirinhos, ou seja, todos aqueles que, ao longo da história moderna do Ocidente, tiveram sua participação na sociedade barrada pela racionalidade moderna.

Arroyo argumenta que esses outros sujeitos históricos ganham maior projeção a partir da segunda metade do século XX, notadamente, na década de 1970, ganhando espaço na cena política internacional e no Brasil. Passam a ganhar visibilidade e se fazem presentes a partir da organização de movimentos sociais de luta e resistência, além de integrar em maior quantidade os espaços das escolas e universidades.

Quando adentram esses espaços, Arroyo afirma trazerem consigo outras indagações para o pensar e o fazer pedagógico. Logo, surge uma pergunta fundamental: “Se os educandos são outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos?” (ARROYO, 2012, p. 26). Para refletir sobre essa indagação, apresentamos uma imagem que pode ajudar a entender melhor essa questão.

Observa-se na imagem abaixo que os membros do terreiro estão em uma atividade que se configura como prática educativa. A Iyalorixá da casa, Mãe Rita, junto com algumas autoridades do corpo de membros, ensina aos mais novos sobre questões do ritual: como e onde devem se posicionar no salão para liberar espaço para as danças, o olhar atento que devem ter para as *ekejis*³, que lhes darão os sinais se devem ou não sair desse espaço durante as várias fases do ritual.

O espaço escolhido é ao ar livre, e os membros puderam escolher onde se posicionar na roda para ouvir os ensinamentos. Ainda que haja tal liberdade, observa-se a questão da

³ Segundo Jagun (2017, p. 118), “É o cargo feminino conferido no Candomblé àquelas que não incorporam. São as mulheres que auxiliam a sacerdotisa ou sacerdote nos rituais, notadamente no trato com os membros da comunidade que incorporam.”

hierarquia presente no sentar em cadeiras, *apotis*⁴ ou no chão, de acordo com a posição e tempo de vivência dos membros na comunidade.

Imagem 2 – Roda de conversa e ensinamentos preparatória à celebração.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2015.

A escrita é utilizada, mas a fala prevalece. A leitura existe, mas a maior parte do aprendizado se dá pela escuta. A teoria é repassada, mas sempre é atrelada a prática. Assim, pode-se dizer que esses “outros sujeitos” transmitem seus conhecimentos também a partir de “outras pedagogias”, que lhes são familiares e lhes fazem sentido.

Conclusão

O que se quer delinear nesse artigo é, antes de tudo um olhar. Trata-se de publicizar uma concepção de educação que encontra sua singularidade no âmbito da vivência e que, além de variar entre os diferentes contextos e de pessoa para pessoa, pode, ainda, em uma mesma pessoa, se modificar ao longo do tempo, dado o dinamismo do processo educativo quando observado pelo viés cultural.

Desse modo, constatamos que os espaços de cultos afro-religiosos são locais onde os sujeitos que lá convivem produzem sua educação, construindo seus saberes, valores, conhecimentos e cultura próprios, e que estes devem ser pensados como estando em pé de

⁴ Segundo Beniste (2011, p. 35), “Àpóti-ijókó” é um banquinho para sentar.

igualdade perante quaisquer outros conhecimentos, nem melhores, nem piores, tão somente fundamentados em suas singularidades, reconhecendo-os como sujeitos pedagógicos.

Assim, podemos pensar a educação dos terreiros como expressa a partir de uma série de práticas assentadas na tradição, levadas a cabo dentro de uma rede hierárquica, que tem por bases epistemológicas a experiência, o olhar, a memória e a atenção. Essa forma de ver o mundo é repassada dentro dos terreiros tendo em vista também a existência de outros mecanismos, trazidos pela cultura ocidental, como a escrita, a gravação de áudio e vídeo que, longe de agirem em conflito ou disputa, encontram-se amalgamados dentro dos processos educativos cotidianamente oportunizados à comunidade do terreiro.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2012. Parte I (p.25-70)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BENISTE, José. **Dicionário yorubá-português**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

INGOLD, T. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, Porto Alegre, v.33, n. 1, p.6-25, jan./abr. 2010.

JAGUN, Márcio de. **Yorùbá: vocabulário temático do candomblé**. 1ªed. Rio de Janeiro: Litteris, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PEREIRA, Marcos. Prefácio. In: ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa (Org.). **Saberes da Experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5. n.10, p. 100-212, 1992.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. (p.31-83)

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.