



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUIZ VANDERLEY CLEMENTE DE SOUZA JUNIOR

**OJU OBÁ: INTEGRANDO EPISTEMOLOGIAS AFRO-BRASILEIRAS E
SABERES DE TERREIRO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**RECIFE
2026**

LUIZ VANDERLEY CLEMENTE DE SOUZA JUNIOR

**OJU OBÁ: INTEGRANDO EPISTEMOLOGIAS AFRO-BRASILEIRAS E
SABERES DE TERREIRO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para obtenção do título de Licenciado/a em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Denise M. Botelho

RECIFE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

S719o Souza Junior, Luiz Vanderley Clemente de.
Oju Obá: integrando epistemologias afro-brasileiras e
saberes de terreiro na formação docente / Luiz Vanderley
Clemente de Souza Junior. – Recife, 2026.
109 f.

Orientador(a): Denise Maria Botelho.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura
em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Terreiros. 2. Formação de professores. 3. Educação -
Estudo e ensino . 4.
Decolonialidade 5. Relações Étnicas e raciais. I. Botelho,
Denise Maria, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

LUIZ VANDERLEY CLEMENTE DE SOUZA JUNIOR

**OJU OBÁ: INTEGRANDO EPISTEMOLOGIAS AFRO-BRASILEIRAS E
SABERES DE TERREIRO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Data da Defesa: 09 /07/2026

Horário: 14h

Local: Universidade Federal Rural de Pernambuco

Banca Examinadora:

Prof.^a Denise Maria Botelho- Orientadora

Prof. Dr. Aristeu Portela Júnior - Examinador Interno

Prof.^a Dra. Kassandra da Silva Muniz - Examinadora Externa

Resultado: (x) Aprovado/a

() Reprovado/a

*"Ogum kapê dan meji, dan
pelu oniban."
(Cântico tradicional de matriz
africana, tradição oral)*

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto da colaboração de todos os participantes, amigos, família, professores e colegas que me ajudaram ao longo dessa jornada. É com imensa satisfação que louvo e abraço o legado de cada um que cruzou o meu caminho durante o meu processo de pesquisa.

Agradeço primeiro aos Orixás que dia após dia me ensinam a beleza e a grandeza de viver. Por sua inspiração e sensibilização para que me debruce sobre o tema, como pedra lançada, para tentar produzir uma ciência que também resgate a ancestralidade tão violentada pela lógica colonial. A Ogum, que rompeu as barreiras desde o início da pesquisa. A Ewá, árvore de mim, que me deu a seriedade, tranquilidade e equilíbrio para conduzir minha jornada.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe Maria das Neves da Conceição e as minhas tias Esmeralda Dias Cabral e Maria José da Silva, pelo apoio, incentivo e direcionamento durante toda a minha vida.

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora Denise Maria Botelho, por ter aceitado o desafio de orientar esta pesquisa. Agradeço por todas as conversas, orientações, apoio e incentivo em todos os momentos, tornando-se mais do que uma orientadora, uma referência acadêmica e humana que me ensina todos os dias a grandeza e a beleza do ofício.

Agradeço a todos os babalorixás, a todos os amigos, a tudo que corre livre nas encruzilhadas da vida, por dentro das matas, nas águas de Oxum. Agradeço a Sílvia Ricardo Gouveia Cadena que dividiu comigo desde o início o entusiasmo e a gana de pensar em uma educação democrática. A Nadja Maria Borges, pelo companheirismo desde o início.

Agradeço, por fim, a cada um dos(das) senhores(ras) que se preocupam com uma educação pautada na transformação, valorização da diversidade, da justiça social e da liberdade humana.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a integração dos saberes produzidos nos terreiros de Candomblé e Umbanda na formação docente, com foco no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O estudo justifica-se pela necessidade de enfrentar a lacuna histórica e o epistemicídio que marginalizam os conhecimentos de matriz africana nos currículos acadêmicos, em cumprimento à Lei nº 10.639/2003. O objetivo geral é analisar as potencialidades educativas dos terreiros como espaços de educação não formal e propor um roteiro didático para a formação de professores. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa e etnográfica, utilizando observação participante e história oral temática com lideranças religiosas. O referencial teórico fundamenta-se na crítica à colonialidade e na "Pedagogia das Encruzilhadas", articulando a "ciência encantada das macumbas" com a dialogicidade freireana. Os resultados revelam que os terreiros possuem pedagogias próprias alicerçadas na corporeidade, na oralidade e na ancestralidade, configurando-se como infraestruturas de vida e resistência. A pesquisa conclui com a proposição da figura do "pesquisador-cambono" e de um roteiro pedagógico para visitas a terreiros, visando descolonizar o olhar docente e promover uma educação intercultural e antirracista.

Palavras-chave: Saberes de Terreiro; Formação Docente; Pedagogia das Encruzilhadas; Decolonialidade; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This study investigates the integration of knowledge produced in Candomblé and Umbanda terreiros into teacher education, focusing on the Bachelor's Degree in Pedagogy at the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE). The research is justified by the need to address the historical gap and epistemicide that have marginalized African-derived knowledge within academic curricula, in accordance with Brazilian Law No. 10.639/2003. The general objective is to analyze the educational potential of terreiros as non-formal educational spaces and to propose a pedagogical framework for teacher education. Methodologically, the research is characterized as a qualitative ethnographic case study, employing participant observation and thematic oral history interviews with religious leaders. The theoretical framework is grounded in critiques of coloniality and in the Pedagogy of the Crossroads, articulating the enchanted science of the macumbas with Freirean dialogical pedagogy. The findings reveal that terreiros embody their own pedagogical practices, rooted in embodiment, orality, and ancestry, constituting infrastructures of life and resistance. The study concludes by proposing the figure of the researcher-cambono and a pedagogical guide for educational visits to terreiros, with the aim of decolonizing teachers' perspectives and fostering intercultural and anti-racist education.

Keywords: Terreiro Knowledge; Teacher Education; Pedagogy of the Crossroads; Decoloniality; Education for Ethnic-Racial Relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I: Os Olhos do Rei: uma discussão sobre os processos de historização, construção de saber e resistência das religiões afro-brasileiras diante da lógica colonial.....	16
I.I Raça, Religião e Colonialidade.....	17
I.II - Uma Epistemologia das Macumbas.....	23
I.III Por uma Pedagogia das Encruzilhadas: A relação entre Exu e o Professor.....	28
I.IV- Do apagamento à encruzilhada: a disputa colonial pelo saber e o lugar dos terreiros na educação.....	33
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
II.I Natureza da pesquisa.....	40
II.II Universo pesquisado.....	41
II.III Participantes da pesquisa.....	41
II.IV Meios e instrumentos de coleta de dados.....	43
II.V Metodologia de análise de resultados.....	44
II.VI Considerações éticas.....	46
CAPÍTULO III – Vozes, corpos e memórias: o que revelam os resultados sobre os saberes de terreiro na formação de professores?.....	47
III.I Os conhecimentos de terreiro dentro da grade curricular do curso de Pedagogia da UFRPE: O que nos dizem os documentos oficiais?.....	47
III.I.I Formação Docente e Educação das Relações Étnico-Raciais: práticas, identidades e saberes interculturais.....	52
III.II A Terra onde se vive/ensina o que se aprende através dos séculos: a abordagem dos terreiros nos processos de ensino aprendizagem.....	57
III.III. Exu matou o pássaro ontem com a pedra que atirou hoje: território, corporeidade e circulação de saberes no candomblé.....	66
III.III.I O terreiro como território vivido: chão, ancestralidade e cosmopolítica negra.....	67
III.III.II corporeidade e iniciação: aprender com o corpo, guardar no ori.....	71
III.III.III Exu e a circulação dos saberes: encruzilhada, tempo e educação não formal.....	79
III.IV Roteiros pedagógicos para a formação docente na Pedagogia da UFRPE: uma proposta construída a partir das epistemologias de terreiro.....	82
III.IV.I O pesquisador cambono e a perspectiva do cruzo.....	84
III.IV.II Roteiro pedagógico de visita, observação e formação docente em terreiros de religiões de matriz africana.....	84
I.V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	92
GLOSSÁRIO.....	96
APÊNDICE.....	100
Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos líderes de terreiro:.....	100
Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores.....	101
Apêndice C - Roteiro de observação nos terreiros.....	104
2. Dimensão Educacional.....	104

3. Dimensão Relação Terreiro / Comunidade.....	105
Apêndice D – Entrevista do Documentário (PEPE FN).....	107

INTRODUÇÃO

A educação para as relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores é uma demanda essencial para o desenvolvimento de uma sociedade plural e inclusiva. No contexto brasileiro, marcado pela diversidade cultural e religiosa, o candomblé e outras religiões de matriz africana representam uma parte significativa do patrimônio cultural e identitário afro-brasileiro. No entanto, há uma lacuna histórica nas práticas e currículos educacionais em relação ao reconhecimento e valorização desses saberes tradicionais.

A educação ainda trata, com frequência, as religiões de matriz africana de forma periférica ou estigmatizada, o que reflete uma herança de preconceito e discriminação religiosa. Esta situação contraria o compromisso social da escola e o papel da formação docente, que deveriam promover uma educação que reconheça e respeite os diversos conhecimentos e experiências formativas dos indivíduos e das comunidades.

A presente monografia propõe-se a investigar e desenvolver uma metodologia para a criação de roteiros didáticos que considerem os terreiros de candomblé como espaços educativos não formais, integrando-os ao trabalho de educação das relações étnico-raciais. Os terreiros de candomblé, enquanto espaços educativos não formais, possuem saberes, práticas e valores que podem contribuir para a formação de professores, especialmente no que tange ao reconhecimento e à valorização das identidades afro-brasileiras. Esses espaços são repositórios vivos de epistemologias africanas e afro-brasileiras que envolvem desde conhecimentos ancestrais até práticas cotidianas, que contribuem para a construção de uma pedagogia que respeite a diversidade e a interculturalidade.

Dessa forma, este estudo justifica-se pela necessidade de promover uma educação crítica e intercultural, alinhada aos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e aos objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). As diretrizes da LDB, especialmente no que se refere ao art. 26-A (que introduz a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena), e os objetivos da BNCC (2018) para as competências gerais da Educação Básica destacam a importância de uma formação cidadã e culturalmente plural. Na esteira desse processo, a Resolução Nº1, de 17 de junho de

2004 do Conselho Nacional de Educação, no seu artigo primeiro, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamentando-a em instituições que atuam com formação inicial e continuada.

A pesquisa que se segue foi fruto do entendimento da possibilidade de ampliar os horizontes epistemológicos dos professores em formação sobre as religiões de matriz africana em um período histórico de perseguição ativa aos terreiros de candomblé e umbanda, tanto em ambiente virtual quanto na materialidade concreta. Percebendo a urgência de articular a formação docente a uma estrutura de pensamento antirracista, que foque sobretudo na análise e no acolhimento das diversas manifestações de identidade – seja religiosa ou de outros tipos de manifestações – na prática docente, promovendo uma dialogicidade que não só compreenda os saberes oriundos de educandos de terreiros como válidos, mas também que possibilite ao professor/pesquisador, mesmo o que não professe tais religiões, a compreender as potencialidades de pensamento, educação e formação cultural que os terreiros de matriz africana apresentam.

A partir dessa perspectiva, compreender os terreiros como espaços educativos não formais promove uma integração prática entre teoria e experiência. Proporciona aos futuros docentes um ambiente de aprendizado real e significativo, que valoriza a construção de identidade étnico-racial e a compreensão crítica da diversidade. Ao construir roteiros didáticos para formação docente que se baseiam na epistemologia das macumbas brasileiras, o projeto se propõe a contribuir com a elaboração de uma prática pedagógica que respeite o conhecimento afro-brasileiro e promova a equidade racial. Este estudo, portanto, não apenas contribui para a valorização e o reconhecimento da riqueza cultural e educativa dos terreiros de candomblé, mas também busca superar os desafios da formação inicial de professores para que se tornem agentes transformadores na luta contra o racismo e a intolerância religiosa.

Assim, a proposta deste projeto de pesquisa não se limita a um escopo acadêmico; ela busca alcançar impactos educacionais concretos, possibilitando que os licenciandos compreendam e implementem uma educação que valorize a multiplicidade cultural e que reconheça os saberes tradicionais afro-brasileiros como centrais na formação de uma sociedade mais justa e democrática. Tem-se como

problema a ser investigado: Como os terreiros de religiões de matriz africana têm sido compreendidos e inseridos nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas de Pernambuco, considerando sua potencialidade como espaços educativos não formais e sua contribuição para uma formação docente alinhada à Lei nº 10.639/2003 e à superação da lógica colonial?

A partir do problema de pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar as potencialidades educativas dos terreiros de candomblé e umbanda no contexto específico da formação de professores. O resultado esperado é a proposição de um roteiro didático voltado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Para fundamentar essa produção, os objetivos específicos buscam identificar e mapear, na epistemologia das macumbas brasileiras, os saberes e valores que dialogam com a BNCC (2018) e a Lei nº 9.394/1996, bem como examinar a atual proposta curricular do referido curso, investigando como suas políticas curriculares abordam ou silenciam tais saberes.

Com base no diagnóstico desse caso, busca-se sistematizar uma metodologia fundamentada na pedagogia intercultural e crítica que se materialize na elaboração do roteiro didático. Este servirá como um instrumento teórico-metodológico sugerido para o reconhecimento desses espaços não formais. Dessa forma, o estudo visa entregar um modelo estruturado de visita e critérios de avaliação que garantam a inclusão dos referenciais legais e o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, oferecendo ao curso um produto pedagógico exequível para futuras aplicações.

A relevância desta pesquisa se fundamenta na necessidade urgente de enfrentar a lacuna histórica e estrutural que marca a presença dos saberes de matriz africana nos currículos da formação docente no Brasil. Conforme evidenciado pelo levantamento bibliográfico e pela análise do estado da arte, a literatura contemporânea aponta um cenário de tensões permanentes entre o marco legal — representado pela Lei nº 10.639/2003, pela Lei nº 11.645/2008 e pelas diretrizes da Lei nº 9.394/1996 — e a realidade das práticas pedagógicas. Nessas práticas, prevalecem resistências socioculturais, preconceito e racismo religioso (Bento, 2022; Pinto, 2019).

Autores como Lander (2005) e Quijano (2005) evidenciam que tais resistências não são fenômenos isolados, mas expressão da colonialidade do saber, que hierarquiza epistemologias e legitima apenas matrizes eurocêtricas de conhecimento. Nesse contexto, o ensino sobre culturas e religiões afro-brasileiras é frequentemente relegado a um lugar periférico, sendo tratado como folclore ou superstição, conforme destacam Simas e Rufino (2018) ao discutirem o epistemicídio e a desvalorização da “ciência encantada das macumbas”.

Ao mesmo tempo, estudos empíricos (Pereira, 2023; Xavier, 2023; Silva, 2018) demonstram que experiências pedagógicas baseadas em saberes de terreiro potencializam o reconhecimento identitário, fortalecem a autoestima de estudantes negros e ampliam a compreensão da diversidade cultural. Todavia, essas práticas encontram barreiras institucionais, como censura velada, pressões familiares e políticas, além da ausência de suporte institucional a docentes. Isso indica que a formação inicial de professores carece não apenas de conteúdo, mas de metodologias e estratégias que integrem, de forma crítica e contextualizada, epistemologias afro-brasileiras e de terreiro.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe-se a contribuir para o campo educacional ao desenvolver uma metodologia de criação de roteiros didáticos que reconheçam os terreiros de candomblé e umbanda como espaços educativos não formais e legítimos. Tal proposta se diferencia ao articular, simultaneamente, a perspectiva decolonial, as orientações da BNCC e da LDB e as práticas culturais afro-brasileiras, promovendo a equidade racial e o diálogo intercultural na formação de pedagogos.

Assim, esta pesquisa se mostra relevante por três razões principais:

- a) científica, ao aprofundar o debate sobre a inserção de epistemologias não hegemônicas no currículo docente, respondendo a lacunas identificadas na produção acadêmica;
- b) social, ao contribuir para a valorização dos saberes tradicionais afro-brasileiros e para o combate ao racismo religioso no espaço escolar;
- c) política, ao oferecer subsídios para políticas de formação docente comprometidas com os direitos culturais e a justiça social.

Portanto, ao propor a integração entre universidade e terreiros como estratégia formativa, este projeto se alinha a uma pedagogia antirracista e intercultural, capaz de transformar o espaço escolar em território de pluralidade epistêmica e reconhecimento mútuo. Consolida-se como uma contribuição significativa para a construção de uma educação democrática e decolonial no Brasil.

Ao decorrer do trabalho, discutiremos, a partir do capítulo um intitulado “Os olhos do Rei” as bases epistemológicas da pesquisa, mobilizando conceitos de raça, colonialidade, epistemologias das macumbas, pedagogia das encruzilhadas e a discussão sobre a disputa pelo saber e o lugar dos terreiros na educação. Este capítulo vai nos orientar pelo caminho teórico que nos auxiliará na análise dos dados. O segundo capítulo descreve o caminho metodológico que faremos, apresentando a natureza, o universo e os instrumentos utilizados para fazermos a pesquisa. No terceiro capítulo, intitulado “Vozes, corpos e memórias: o que revelam os resultados sobre os saberes de terreiro na formação de professores?” discutiremos os resultados obtidos, dividindo-os em quatro subcapítulos. No primeiro, discutiremos a legislação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. No segundo, a abordagem dos terreiros nos processos de ensino aprendizagem. O terceiro se ocupa de discutir território, corporeidade e circulação de saberes no candomblé, relacionando a epistemologia das macumbas com a formação docente. O quarto e derradeiro subcapítulo se ocupa de discutir o roteiro didático, produto desta pesquisa.

CAPÍTULO I: Os Olhos do Rei: uma discussão sobre os processos de historização, construção de saber e resistência das religiões afro-brasileiras diante da lógica colonial

Este capítulo se ocupa de instituir o arcabouço teórico-epistemológico que servirá de fundamento à análise subsequente. Estabelece, desde o princípio, uma cartografia crítica acerca da colonialidade em suas múltiplas dimensões — do poder, do saber e do ser, conforme delineado por Quijano (2005) — e de seus desdobramentos na conformação de hierarquias raciais, religiosas e epistêmicas. Estas, ao mesmo tempo em que sustentaram a modernidade ocidental, estruturaram as formas específicas de exclusão que marcaram a experiência histórica brasileira.

Nesse horizonte, torna-se imprescindível compreender que o processo colonial não se limita a uma violência pretérita, circunscrita ao momento fundacional da diáspora africana. Configura uma racionalidade persistente, atualizada e reiterada nas práticas sociais, nas instituições educativas e nos discursos normativos que reiteram a subalternização dos saberes afro-brasileiros.

A primeira inflexão analítica do capítulo consiste em problematizar a articulação entre raça, religião e colonialidade, situando as religiões afro-brasileiras como locus privilegiado de resistência ontológica e epistêmica frente ao projeto civilizatório eurocentrado. Tais tradições, frequentemente relegadas a um estatuto de exotismo ou folclore, assumem aqui a condição de espaços de elaboração de sentidos, de memória e de pedagogia, capazes de interpelar a lógica hegemônica e de instaurar contranarrativas.

Neste ponto, a noção de epistemologia das macumbas (Simas; Rufino, 2018) é convocada não apenas como recurso conceitual, mas como ruptura metodológica, na medida em que evidencia a potência de um regime de saber que, ao amarrar corpos, cantos, gestos e ancestrais, reconfigura o próprio entendimento do que se considera ciência, conhecimento e verdade.

No encadeamento dessa reflexão, torna-se patente que a escola brasileira, enquanto dispositivo central da modernidade colonial, ocupa posição paradoxal: de um lado, reproduz o epistemicídio denunciado por Santos (2010), reiterando a hegemonia de um cânone monocultural; de outro, abre-se como território de

disputas, onde insurgências pedagógicas podem ser tecidas na contramão das lógicas de exclusão. É nesse ponto que emerge a proposição de uma pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019), na qual a figura de Exu é mobilizada como metáfora estruturante da docência e da práxis educativa — não apenas como entidade mítica, mas como princípio de trânsito, movimento, comunicação e reinvenção.

Dessa maneira, este capítulo não se restringe a delinear um panorama conceitual, mas intenta demonstrar que a compreensão da colonialidade como racionalidade persistente exige, simultaneamente, reconhecer os modos pelos quais os povos de terreiro e suas cosmologias instauram estratégias de sobrevivência e recriação. Isso ocorre mesmo diante das violências reiteradas pelo Estado, pelas instituições religiosas hegemônicas e pela própria escola. Em última instância, o que aqui se coloca é a possibilidade de pensar uma pedagogia fundada na dignidade, na ancestralidade e na pluralidade, capaz de tensionar as fronteiras do possível e de reconfigurar o campo educacional como espaço de luta e de afirmação da vida.

I.1 Raça, Religião e Colonialidade

Quando partimos da perspectiva de uma construção da matriz de conhecimentos e processos civilizatórios, as religiões de matriz afro-brasileira (Pereira; Santos; Oleto, 2023) estão inseridas numa tradição de saberes locais que coexistiram e resistiram aos processos de apagamento que serviram como alicerce para a hegemonia de uma cultura cristã eurocêntrica. As estruturas discursivas e práticas dessas religiões, como nos dizem Pereira, Santos e Oleto (2023), questionam e tensionam profundamente todo o terreno epistemológico branco ocidental. Repensam as estruturas determinadas de sexo, gênero, fé, classe, raça e sexualidade, apontando as tensões e as contradições existentes na chamada cultura hegemônica.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) concebe o conceito de colonialidade em três âmbitos: do poder, do saber e do ser. Podemos entender a colonialidade do poder (Quijano, 2005) como um processo que monta a estrutura do sistema-mundo moderno colonial, o qual configura a dinâmica de poder empregada na formação das sociedades, auxiliando no entendimento de diversas

formas de dominação colonial. A partir desse contexto apresentado pelas análises de Quijano (2005), Pereira, Santos e Oleto (2023) compreendem que a raça funciona como uma ferramenta principal para demarcar a diferença colonial.

No contexto da colonialidade do poder (Quijano, 2005), a cultura hegemônica é quem define quais corpos produzem saber. Deste modo, segundo Lander (2005), a colonialidade do saber se refere à dominação hegemônica das instituições de pensamento, que nega a produção epistemológica das populações submetidas ao sistema-mundo moderno colonial.

Para Pereira, Santos e Oleto (2023), para além do entendimento de raça como um elemento fundamental na construção do processo de colonialidade que molda as relações sociais, devemos articular o surgimento do imaginário moderno-colonial com a noção de religião. Isso ocorre sobretudo pelo fato de ambas serem características da invenção das Américas como “outro” da Europa. É importante dizer, tal qual Pereira, Santos e Oleto (2023), que a religião, desde a invasão das Américas pelos europeus, serve como uma “espinha dorsal” para a validação da governança colonial. Promove estruturas de fé e pensamento que dão conta de negar o outro — não apenas a raça, o gênero e o sexo do outro, mas na consolidação de uma estrutura político-cultural que entende o não cristão como um “outro” a ser anulado.

Desse modo, pensemos na estruturação do racismo religioso no Brasil. Segundo Lundell (2020), a dinâmica do racismo religioso no Brasil e sua estruturação como nação católica são percebidas a partir dos processos de consolidação da religião católica como religião oficial. Proibia-se aos negros trazidos raptados de África de exercerem suas práticas religiosas e, principalmente, consolidava-se o catolicismo como a única religião oficialmente aceita na colônia (Lundell, 2020).

Como nos lembra Lundell (2020), conforme o processo histórico caminha a passos largos, o racismo religioso acompanha esta caminhada. Mesmo que legalmente exista, desde a Constituição de 1988, a liberdade de culto, é recorrente que falas e postagens de cunho pejorativo às diversas religiões de matriz africana sejam publicadas e difundidas, sobretudo ligadas às comunidades neopentecostais, ainda que a Lei Nº 9.459 de 13 de maio de 1997 considere uma conduta criminosa a discriminação por religião. Apresenta-se, portanto, a ineficácia

do poder judiciário em fazer valer a constituição. Em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que é constitucional o uso de sacrifício animal nos cultos de religiões de matriz africana. Durante o mesmo debate, em 2018, o Dr. Hédio Silva em sua sustentação oral sobre o abate religioso nos diz:

[...] Começo dizendo que prestei atenção nas sustentações, não só nas narrativas que foram feitas neste microfone, como também nos sapatos dos narradores. E, por acaso, os sapatos dos narradores são todos de couro. Há aqui um fenômeno que talvez a psicologia chamasse de esquizofrenia, em que se admite, em que se faz um discurso acalorado e entusiasmado em favor dos animais, calçando sapatos de couro.

Possivelmente, alguém terá dito... E é possível que alguém tenha acreditado que bife dá em árvore, que alguém vai à árvore, colhe o bife e o come. E eu começo com essa ironia para tentar ilustrar o fato de que estamos tratando aqui de uma hipocrisia e do que esta Corte já chamou de racismo religioso.

O Brasil tem o maior rebanho bovino do planeta. Nem a Índia, que não consome carne animal por preceito religioso, tem o rebanho bovino que o Brasil possui. A Índia tem o segundo maior rebanho bovino do planeta; nós temos o maior.

Segundo o Ministério da Agricultura, a cada segundo a indústria do agronegócio abate 180 frangos, um porco e um boi. Portanto, nesse período em que estou importunando Vossas Excelências com a minha sustentação, já se pode ter uma ideia da carnificina que terá ocorrido nesses poucos minutos em que ocupo esta tribuna com muita honra.

É impressionante que existam estatísticas no Brasil que comprovam que, nas periferias das cidades, jovens negros são chacinados como animais. Mas não há comoção na sociedade brasileira. Não vejo instituições jurídicas ingressarem com medidas judiciais para evitar a chacina de jovens negros mortos como cães na periferia. Mas a galinha da macumba... Parece que a vida da galinha da macumba vale mais do que a vida de milhares de jovens negros.

É assim que coisa de preto é tratada no Brasil. A vida de preto não tem relevância nenhuma. A vida de preto não causa comoção social. A vida de preto não mobiliza instituições jurídicas. Mas a galinha da religião de preto, ah, essa vida tem que ser radicalmente protegida.

Nós estamos tratando disso aqui. Nós estamos tratando do fato de que os judeus têm abate religioso de animais para fins alimentares e para fins litúrgicos. A caparot, ministro Alexandre de Moraes, é um ritual em que, se os praticantes vestissem branco — porque é uma imagem disponível na internet —, as pessoas diriam que aquilo é um ritual da macumba. Eles passam uma galinha nove vezes sobre a cabeça da pessoa, recitam uma prece judaica e, depois, o *shochet*, que é o sacerdote responsável pelo abate, realiza o sacrifício. Em seguida, o fiel doa o valor equivalente ao animal para uma pessoa pobre.

Há também a alimentação kasher, ou kosher. Os muçulmanos têm ritual de abate religioso para fins alimentares. Aliás, o Brasil é um dos maiores exportadores de carne bovina e de aves para os 51 países cuja maioria da população é muçulmana. Portanto, o abate religioso diz respeito ao agronegócio, porque esses animais são abatidos nos frigoríficos brasileiros

de acordo com os preceitos religiosos islâmicos.

É disso que estamos tratando aqui. Não há comoção social em relação ao abate halal. Não há comoção social em relação ao abate judaico. As instituições jurídicas não vêm reclamar dos contratos com 51 países muçulmanos, mas vêm reclamar da galinha que a macumba mata. Esta Corte já denominou esse fenômeno de racismo religioso.

E esta Corte, em diferentes oportunidades, em homenagem à Constituição Federal, prestigiou a ideia de um país plural. Por mais que alguns segmentos tenham dificuldade com essa ideia, somos uma rica geografia de identidades culturais.

Li com muito interesse e com muita cautela os votos de Vossas Excelências na ação que versou sobre o ensino religioso. Ficou nítido, para meu orgulho e meu regozijo, que esta Corte entende que o Estado Democrático de Direito deve ser medido não pelo tratamento dispensado às confissões religiosas que têm familiaridade com o poder, que têm amigos nos ministérios, que têm trânsito no Palácio do Planalto. O Estado Democrático de Direito mede-se pelo tratamento que dispensa às confissões que não têm familiaridade com o poder, mas que, nem por isso, são menos portadoras de dignidade ou menos merecedoras de respeito do que qualquer outra religião.

Já caminhando para finalizar, ouço falar na ideia de modernização do culto religioso. E fico pensando: qual é a instituição jurídica no Brasil que, em nome da modernização do culto religioso, mandaria uma carta ao Vaticano reivindicando que o sangue representado na Eucaristia fosse substituído por suco de uva? Sim, em nome da modernidade.

Entretanto, em nome da liberdade de culto e da liberdade de crença, nós respeitamos o uso do vinho naquelas liturgias que utilizam bebida alcoólica publicamente, na presença de crianças. É esse mesmo respeito que as religiões afro-brasileiras vêm postular hoje nesta Corte.

Portanto, concluo reafirmando minha honra de ocupar esta tribuna e requerendo o desprovemento do recurso ou, alternativamente, que ele, na linha proposta pelo Ministério Público, seja provido parcialmente, conferindo-se ao dispositivo da lei estadual interpretação conforme a Constituição. Muito obrigado. (Silva, Hédio. Sustentação Oral no STF, 2018).

A sustentação do Dr. Hédio Silva em 2018 deixou ainda mais evidente a lógica pela qual o racismo religioso opera no Brasil. O horizonte colonizado produz não só o rechaço à manifestações culturais e religiosas de matriz africana, como também produz uma espécie de lente restrita que possibilita aos reprodutores da lógica colonizada uma espécie de “boa fé” ao lidar, de forma proselitista e demonizada, com pessoas de religiões de matriz africana. Segundo Botelho (2019, p. 116) “o fenômeno do racismo religioso é um dos mais importantes nichos de violência que podemos observar em nosso cotidiano”. A forma principal dele se elabora na posição salvacionista ao qual o seu reprodutor se mune de atos de “boa fé” (Botelho, 2019) para apontar o que é ou não sagrado. O exemplo dado na

sustentação oral supracitada é claro ao fazer a comparação entre o sacrifício animal judaico e o das religiões de matriz africana, apontando a contradição que aparece quando dois corpos — um que caminha pelos trilhos da fé europeia e outro racializado — praticando o mesmo ato, são analisados por crivos diferentes: um é lido enquanto alguém que pratica uma tradição e outro que comete um ato de desumanidade, já que a raiz social do rito não está baseado em princípios da crença hegemônica.

Em 2025, um caso ocorrido na Paraíba evidenciou a persistência da intolerância religiosa contra praticantes de religiões de matriz africana. Uma mãe de santo ingressou com ação judicial após um motorista de aplicativo recusar uma corrida ao identificar que o embarque ocorreria em um terreiro de Candomblé, justificando sua negativa por motivos religiosos. Em primeira instância, o pedido foi rejeitado sob o entendimento de que a conduta do motorista estaria amparada pela liberdade religiosa, decisão que gerou ampla repercussão e críticas de entidades de defesa dos direitos humanos e da liberdade religiosa. Posteriormente, a decisão foi reformada em grau recursal, reconhecendo-se o dano moral sofrido pela autora (G1, 2025).

Outro episódio de grande repercussão ocorreu em São Paulo, em 2026, quando policiais militares ingressaram armados em uma escola pública após denúncia relacionada a uma atividade pedagógica que envolvia a representação de um orixá. Embora a Polícia Civil tenha concluído que os agentes seguiram os protocolos operacionais, o caso provocou intenso debate entre educadores e pesquisadores, que apontaram o episódio como um exemplo das tensões envolvendo o ensino da cultura afro-brasileira e a persistência da intolerância religiosa no ambiente escolar (G1, 2026).

O que transcende, então, o processo legal e permite que o racismo religioso influencie diretamente os processos formativos nas instituições formais de ensino? À luz das contribuições de Clóvis Moura, compreende-se que o racismo deve ser analisado não como fenômeno episódico ou meramente comportamental, mas como elemento constitutivo da formação social brasileira. Como afirma Moura (1988, p. 17), “o negro foi historicamente situado como categoria social explorada dentro de um sistema de produção que o inferioriza e o marginaliza”. Nesse sentido, o racismo se inscreve no modo de produção e na organização

político-social do país. É herança direta de uma ordem escravocrata que se reconfigura no capitalismo dependente brasileiro, mantendo hierarquias raciais e desigualdades históricas que atravessam, inclusive, o campo educacional.

Como o processo colonial de formação moral e epistemológica do chamado “povo brasileiro” — característico da análise de sociólogos e historiadores do início do século XX, quando voltam seus olhares para a construção do Brasil — era sobretudo maniqueísta, colocava o negro no lugar de subalternidade frente à cultura dos brancos europeus. Era como se, à luz das ideias de Gilberto Freyre¹, existisse uma etnia brasileira criada a partir da ideia de mestiçagem das elites dominantes, onde poucos aspectos tidos como exóticos de populações afro-ameríndias eram exaltados e a base civilizatória fosse a marca da branquitude, ao passo que, como discutia Darcy Ribeiro (1995), tal etnia surge a partir de um processo tão violento que arrancou os indivíduos de suas origens, criando algo inédito que já não é nem puramente europeu, nem puramente indígena, nem puramente africano.

Como nos lembra Kabengele Munanga (1999), essa ideia de “etnia nacional” vem à esteira de uma série de políticas e movimentos que buscaram suplantar as identidades étnicas que não se adequaram ao modelo civilizatório do século XX, onde as discussões sobre a identidade nacional tomava conta das produções em sociologia. A marca de nossa educação jesuíta construirá sua base na permanência de valores cristãos católicos, para que a colônia não se “maculasse” com os procedimentos e conhecimentos não oficiais. Era a criação de um projeto civilizatório onde o apagamento total das culturas negras e indígenas iria, sistematicamente, produzir uma sociedade “evoluída” de acordo com a mentalidade da máquina colonial.

Assim, é possível compreender que o racismo epistêmico, social e religioso, constituído nos alicerces da formação colonial brasileira, não permaneceu estático no tempo. Foi sendo constantemente atualizado pelas engrenagens da educação formal e dos dispositivos institucionais de poder. Como nos lembra Grosfoguel (2016), a colonialidade opera por meio de permanências e reformulações. A exclusão histórica dos saberes negros e indígenas nos currículos escolares se manifesta hoje tanto pela ausência de conteúdos efetivamente

¹ Refere-se à ideia de Gilberto Freyre da existência de uma democracia racial, já derrubada por autores como Munanga em produções anteriores.

aplicados da Lei nº 10.639/2003 quanto pela persistência de uma lógica de hierarquização dos conhecimentos, que valoriza o cânone europeu e marginaliza epistemologias locais.

Como nos lembra Sueli Carneiro (2005) o epistemicídio, para além de um processo que busca desqualificar e anular os conhecimentos dos povos colonizados, ele também opera como “um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual” (Carneiro, 2005. p.97). Isto é, uma forma de sequestro tanto da razão quanto das percepções dos povos subalternizados de suas potencialidades.

Essa atualização do racismo atravessa as práticas pedagógicas, os materiais didáticos, a formação de professores e o cotidiano das salas de aula, gerando silenciamentos que se reproduzem de forma sutil, mas eficaz, no interior das instituições escolares. Desse modo, o que se forjou na lógica colonial e se consolidou pela hegemonia cristã e eurocêntrica ressurgiu, na contemporaneidade, sob a forma de estigmatização das religiões de matriz africana, da deslegitimação das culturas populares e da naturalização das desigualdades sociais. Evidencia-se que o espaço escolar permanece como um dos principais territórios de disputa pela memória, pelo saber e pela dignidade dos povos historicamente subalternizados.

I.II - Uma Epistemologia das Macumbas

As sequelas criadas pelo colonialismo produziram nos povos submetidos ao sistema-mundo colonial uma espécie de dismantelo cognitivo (Simas; Rufino, 2018). Trata-se de uma desordem de memórias que negam a produção de saber desses povos e instituem a hierarquia colonial como a única forma de entender e decodificar o mundo. As narrativas coloniais de saber, como nos lembram Simas e Rufino (2018), transformam o acerto em erro, o saber em superstição, a filosofia em credence.

Em *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*, Simas e Rufino (2018) definem a macumba como ciência que é a “amarração de múltiplos saberes” (p. 12). Compreendendo “amarração” como o ato dialético de enunciar

múltiplos saberes num único dizer, trazemos para o sentido de macumba uma polissemia que se reestrutura transgredindo a significação do sistema-mundo colonial enunciado e estabelecendo uma nova significação de valores e saberes que contrariam a forma colonial de pensar e se estabelecer.

Amarração também pode ser entendida a partir da percepção da práxis freireana. Tal como em *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2021), Simas e Rufino (2018) entendem o conceito de amarração como um processo de movimento onde os enunciados e valores se fazem e refazem a partir do momento em que a satisfação de um enunciado promove uma nova questão a ser colocada.

É a partir desse movimento que Simas e Rufino (2018) compreendem uma produção de saber epistemológico das macumbas brasileiras vinculada à cosmovisão de cada uma das religiões cujo termo ancora em si. Num sentido mais ontológico, a macumba seria aquilo que aponta as marcas da diversidade de manifestações culturais subalternizadas e codificadas no mundo colonial, cujo controle se estabelece a partir da produção de estereótipos. Na contramão dessa perspectiva, podemos entender a macumba como uma potência híbrida que transita como um “corpo estranho” no processo civilizatório, não se conformando à prática colonial, mas reinventando o mundo colonial (Simas; Rufino, 2018).

Nessa tessitura, o que Simas e Rufino (2018) apontam como “amarração de múltiplos saberes” pode ser lido, no campo da educação, como a insurgência contra a lógica colonial que reduziu práticas, filosofias e cosmologias negras à condição de superstição ou folclore. Como observa Botelho (2005), os processos educativos nos terreiros de candomblé tensionam diretamente essa hierarquia, pois revelam um modo de aprender que articula corpo, ancestralidade e espiritualidade numa práxis indissociável. No mesmo sentido, Oliveira (2008) demonstra como a educação de mulheres do candomblé de Ketu reposiciona os sujeitos negros em um espaço de empoderamento epistêmico, contrariando a colonialidade que insiste em silenciar suas vozes.

Dessa forma, a “ciência encantada das macumbas” (Simas; Rufino, 2018) assume uma função de contranarrativa pedagógica, desvelando que a educação não se restringe ao espaço escolar eurocentrado. Ela se materializa em comunidades de fé e resistência, onde o saber se (re)faz a partir das encruzilhadas culturais que sustentam as práticas sociais dos povos

afro-brasileiros.

É nessa linha que Adinolfi (2005) e Filizola (2018) evidenciam como a escola brasileira, estruturada na colonialidade do poder (Quijano, 2005), atualiza mecanismos de racismo epistêmico e religioso ao negar a legitimidade dos saberes africanos e afro-brasileiros. A interdição histórica desses saberes no currículo nacional, mesmo após a promulgação da Lei nº 9.394/1996 e de sua atualização pela Lei nº 10.639/2003, revela, como mostra Xavier (2022), a permanência de narrativas eurocentradas que naturalizam hierarquias raciais no cotidiano escolar.

Contudo, experiências contra-hegemônicas, como as analisadas por Silva (2019) e Pereira (2022), mostram que projetos de extensão universitária e produções literárias de mulheres líderes religiosas podem criar fissuras nesse edifício colonial. Reposicionam a macumba — compreendida como prática de amarração e de reinvenção do mundo (Simas; Rufino, 2018) — como uma pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019), capaz de tensionar a ordem estabelecida e instaurar outros modos de ensinar, aprender e existir. No campo da história da educação, isso implica reconhecer que os dispositivos coloniais não operaram apenas pela exclusão dos sujeitos negros do espaço escolar, mas sobretudo pela interdição de seus modos de saber e de aprender.

Como argumenta Lander (2005), a colonialidade do saber estruturou hierarquias epistêmicas que naturalizaram a superioridade da racionalidade europeia em detrimento das cosmologias africanas e indígenas, reduzindo-as à condição de atraso ou superstição. Essa lógica se manifesta na própria organização curricular, que privilegiou narrativas eurocentradas e silenciou epistemologias negras, atualizando o racismo epistêmico em cada reforma educacional. Em contrapartida, experiências educativas vinculadas às comunidades de terreiro, conforme analisa Silva (2018), reatualizam memórias e práticas que foram sistematicamente apagadas, evidenciando que o campo educativo brasileiro é atravessado por tensões entre colonialidade e resistência.

Esse processo de atualização do racismo epistêmico e religioso na educação brasileira também se expressa na forma como a escola ainda tende a enquadrar a diversidade cultural dentro de categorias folclorizadas ou exotizadas. Isso contribui para invisibilizar a potência política e pedagógica dos saberes

negros. Como mostram Adinolfi (2005) e Xavier (2022), mesmo quando as práticas culturais de matriz africana são mencionadas nos currículos, elas frequentemente aparecem esvaziadas de historicidade e espiritualidade, reduzidas a manifestações estéticas desconectadas de sua função social.

Essa redução reforça a lógica colonial que insiste em negar às populações afrodescendentes a legitimidade de seus próprios referenciais de mundo, perpetuando uma pedagogia monocultural. Nesse sentido, a escola torna-se espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que é chamada a cumprir a legislação que assegura o ensino da história e cultura afro-brasileira, continua reproduzindo silenciamentos, mostrando que a colonialidade do saber ainda estrutura o cotidiano educativo.

Por outro lado, as práticas contra-hegemônicas que emergem de sujeitos e coletivos negros no campo da educação demonstram a possibilidade de ruptura com essas lógicas de silenciamento. Pereira (2022) evidencia como mulheres líderes religiosas produzem conhecimentos que atravessam o espaço escolar, tensionando os limites impostos pela epistemologia dominante. Do mesmo modo, Silva (2019) mostra que projetos de extensão universitária voltados para a valorização da cultura negra operam como estratégias de enfrentamento do racismo epistêmico, criando territórios de aprendizagem em que a ancestralidade é reconhecida como saber legítimo. Nessa direção, a ideia de uma pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019) aponta para caminhos em que escola e comunidade podem se articular. Isso ocorre não apenas para cumprir dispositivos legais, mas para instaurar outros modos de pensar e ensinar que reconheçam a pluralidade de epistemologias presentes no Brasil.

Assim, a presença de pedagogias negras e de matrizes africanas — sejam elas explicitamente incorporadas em práticas escolares, sejam vivenciadas em espaços não formais, como os terreiros — representa não apenas uma disputa por legitimidade, mas também uma reconfiguração da própria ideia de educação. Ao pensar a macumba como ciência encantada e prática de amarração (Simas; Rufino, 2018), compreende-se que tais saberes produzem horizontes de formação que escapam ao controle da racionalidade colonial. Instauram uma pedagogia da encruzilhada (Rufino, 2019), que é simultaneamente social, epistêmica e religiosa. É nesse entrecruzamento que a história da educação brasileira revela suas

fissuras: ao mesmo tempo em que atualiza práticas de silenciamento, também abre espaço para a emergência de outras narrativas, capazes de tensionar a ordem estabelecida e apontar para um futuro em que a escola possa ser, de fato, um território plural de saberes.

Entendemos como amarração a perspectiva do cruzo de diversos aspectos socioculturais trazidos para o “lado de cá” pelos diversos povos que, vindos de África, mantiveram saberes apesar dos processos de apagamento e de marginalização impostos pelo jugo colonial. No território brasileiro, estes se cruzaram a tantos saberes indígenas, dando a tônica de novas práticas que sedimentam hoje as atividades religiosas socioeducativas estabelecidas a partir do chão do terreiro e estendidas para a sociedade. Como nos lembram Simas e Rufino (2018), é no costurar das sabedorias de uma ciência encantada, repleta de modos de sentir/fazer/pensar vindos das múltiplas presenças e culturas das macumbas, que nos deleitamos em uma ótica estruturada a partir da margem dos processos coloniais para reconstruir nossos entendimentos.

Nas seções de desenvolvimento, nas giras de malandro, nos processos de função ou até mesmo nas rodas de socialização anteriores e posteriores às giras, os saberes ancestrais tomam conta de construir uma nova forma de saber. Esta não se condiciona à racionalidade metódica dos discursos coloniais, mas se reinventa ao realizar o diálogo entre a tradição e as novas formas de sociabilidade, entre o que é canônico e o que é encantamento. Assim, nas palavras de Simas e Rufino (2018, p. 11), “só há morte quando há esquecimento, e para a perspectiva do encantamento, tanto a morte quanto a vida são transgredidas para uma condição de sobrevivência”.

Assim, podemos dizer que a ciência encantada das macumbas na lógica das amarrações lançada por Simas e Rufino (2018) parte das noções de ancestralidade e encantamento, por onde se enveredam grande parte dos saberes no complexo epistemológico das macumbas. É uma dobra política e epistemológica crucial para reposicionar as populações e suas produções ética e esteticamente, na contramão dos rigores totalitários que historicamente as subordinavam (Simas; Rufino, 2018). Essa amarração é a práxis que, através de diferentes formas de textualidade, consegue anunciar múltiplos entenderes em uma única fala, desatando o que precisa ser desatado para o surgimento de um

novo entendimento e evidenciando sempre o inacabamento.

“Macumba” aqui, tanto quanto para Simas e Rufino (2018), se estrutura num sentido polissêmico. Compreendemo-la tanto como “a intenção que resguarda a intenção de regulação de um poder sobre outro” (Simas; Rufino, 2018, p. 14) como também como um campo fértil de onde eclodem as táticas de resistência e resiliência que tensionam as contradições do poder, dando golpes na estrutura ideológica dominante. Nesse sentido, a epistemologia das macumbas busca trazer para a cena os discursos de saber e as formas de produção de conhecimento tecidas nos terreiros.

Qual o papel do pesquisador neste processo? Uma vez deixadas de lado todas as estruturas coloniais que atribuem ao pesquisador o papel de estruturador analisante, deve-se deixar transpassar pelo objeto pretendido. Trata-se de uma espécie de cambonagem sob a qual o saber se compreende não como um processo de linearidade, mas de construção e colaboração entre objeto e mundo. É um rodopio, compreendido por Simas e Rufino (2018, p. 35) como uma prática que “tenciona o impacto dos discursos provenientes dessas razões arrogantes nas práticas em que elas a elegem como ‘objetos’ a serem estudados”.

Cambonagem aqui assume, como em Simas e Rufino (2019) a dimensão da prática de auxiliar a produção e divulgação dos saberes, não como protagonistas, mas como uma ponte entre os saberes oriundos de dentro do terreiro com os conhecimentos necessários à prática pedagógica. O pesquisador cambono assume o papel de ser “aquele que se permite afetar pelo outro e atua em função do outro” (Simas; Rufino, 2018, p.37). Ou seja, uma vez afetado pelo universo da pesquisa, ele atua de forma a fazer possível a troca entre o mundo colonizado e as práticas de terreiro.

I.III Por uma Pedagogia das Encruzilhadas: A relação entre Exu e o Professor

A encruzilhada como lugar de movimento produz transformações e carrega significados e valores em diversas culturas. Como nos lembra Rufino (2019), os saberes produzidos nas encruzilhadas são saberes de ginga, de ruptura, de questionamento incessante pela ânsia de saber e de produzir conhecimento. Assim

como Exu, nas religiões de matriz afro-brasileira, é a comunicação entre o sagrado e o mundo, o papel do professor numa pedagogia das encruzilhadas está em promover uma pedagogia que transgrida a norma totalitária do sistema-mundo colonial moderno.

Na encruzilhada amarram-se saberes e desatam-se outros nós que levam a pensar novas possibilidades de sentir e agir. Como nos lembra Rufino (2019), é na perspectiva da pedagogia das encruzilhadas que produzimos deslocamentos e possibilidades, conseguindo responder eticamente às pessoas que historicamente ocupam as margens e cooptando aqueles que insistem em transpor ao mundo um único tom. Esse compromissar-se eticamente implica ao professor, tal como Freire (2021) nos diz, assumir a postura ética de que nós só somos por estarmos sendo. Isso implica saber que é impossível pensarmos os seres humanos longe da ética, tampouco fora dela. Ser ético em Freire (2021) nos coloca como sujeitos da escolha. Como sujeitos da escolha, não há, portanto, neutralidade em nossa atuação, inclusive quando escolhemos não escolher.

É possível que, como nos lembra Freire (2021), possamos pela lógica colonial moderna transformar o ensino em mera reprodução técnica de saberes, em detrimento da formação integral do ser humano. Mas, conscientes do inacabamento (Freire, 2021; Simas; Rufino, 2018) e entendendo a educação como forma de ruptura e poder transformador, é vital que pensemos o papel do professor como um agente de mudança.

Assumindo o compromisso ético e estético com uma pedagogia transformadora, o professor que caminha por uma pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019) mobiliza o saber colonial e o saber das culturas subordinadas não como muletas, mas como caminhos possíveis de produção de entendimento que transgridem o sistema de opressão colonial. Como nos diz Rufino (2019, p. 74): “o projeto de uma pedagogia montada por Exu se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo/colonialismo”. Assim, compreendemos Exu em uma relação com o trabalho do professor como gestor de múltiplas potências, cuja atuação aponta a queda das dualidades e promove a problematização da vida colonial em relação aos saberes subjugados.

Rufino (2019) nos diz que a tessitura das colonialidades traz para nós Exu, de um lado, como mantenedor dos saberes/práticas trazidos de África, e, de outro, como um sinônimo ao mal encarnado das tradições culturais europeias, aproximando-o à figura do Diabo cristão inventado a partir da Idade Média. Entretanto, para que consigamos pensar em Exu em proximidade com a figura do professor, consideremos os saberes trazidos oralmente pelas tradições afro-diaspóricas. Para auxiliar a nossa discussão, consideraremos três itans de Exu.

Em um itan de tradição nagô registrado por Pierre Verger (2002) em Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo, explica-se como Exu tornou-se o dono das encruzilhadas. Diz-se que um dia Oxalá estava cada vez mais ocupado criando os seres humanos e já não dispunha de tempo para recolher os presentes que lhe eram deixados. Por isso, pediu a Exu que se colocasse na encruzilhada por onde passavam aqueles que vinham lhe visitar, com a tarefa de impedir a passagem de quem não trouxesse uma oferenda. Oxalá estava tão envolvido com seu trabalho que mal podia receber as visitas. Exu, que havia aprendido tudo com Oxalá, cumpriu fielmente a missão. Ele recolhia os ebós, recebia as oferendas e as entregava com zelo. Diante de sua dedicação, Oxalá resolveu recompensá-lo: determinou que todos que viessem à sua casa deveriam oferecer algo também a Exu. Desde então, Exu permaneceu na encruzilhada, guardando o caminho de Oxalá e empunhando seu ogó — um bastão de poder — para proteger o espaço sagrado e punir aqueles que tentassem enganá-lo. Trabalhando intensamente, Exu fez da encruzilhada sua morada. Ali conquistou prestígio, riqueza e autoridade. Desde esse tempo, ninguém mais pôde atravessar uma encruzilhada sem antes prestar algo a Exu, o guardião dos caminhos.

Em outro itan registrado por Verger (2002), conta-se que, no início dos tempos, Olorum, o Ser Supremo, desejava compreender os segredos da criação e o destino do mundo que havia formado. Para isso, consultou Ifá, o oráculo da sabedoria. Ifá lhe revelou que, antes que o mundo se estabilizasse, era preciso que existisse um princípio de movimento, de ligação e de comunicação entre todas as coisas — algo que unisse os deuses, os humanos e as forças da natureza. Ao retornar da consulta, Olorum uniu-se à sua esposa (em algumas versões chamada Odudua, em outras apenas “a Grande Mãe”) e desse encontro nasceu Exu, o primeiro orixá a ter corpo e voz. Exu nasceu vermelho e quente como o fogo, e seu

grito ressoou por todos os cantos do universo — por isso se diz que ele é “a boca do mundo” (Enu Ayé). Com sua voz, o silêncio se quebrou e a criação pôde se comunicar: os orixás podiam agora ouvir uns aos outros e os humanos poderiam ser ouvidos pelos deuses. Assim, Exu passou a ser o primeiro entre os orixás, o que abre os caminhos, o que leva e traz as mensagens, o que dá movimento à vida. Por isso, antes de qualquer oferenda ou ritual, é a Exu que se saúda primeiro, para que o axé circule e o mundo fale.

No terceiro itan registrado por Verger (2002), conta-se que, em tempos antigos, apenas os homens conheciam os segredos de Ifá, o oráculo. Nenhuma mulher podia jogá-lo, e Oxum — deusa das águas doces, da fertilidade e da beleza — sentia-se injustiçada. Certa vez, Oxum observava Exu, que trabalhava levando e trazendo mensagens entre os orixás. Ela percebeu que ele compreendia os caminhos e os signos de Ifá com grande sabedoria. Curiosa e determinada, Oxum se aproximou e perguntou se ele poderia lhe ensinar o jogo dos búzios, para que ela também pudesse compreender o destino dos homens e dos deuses. Exu riu, divertido com a ousadia da orixá, e respondeu: “Se quer saber o que sabem os homens, é preciso pagar o preço do segredo”. Oxum então lhe ofereceu mel, perfume e flores — e também o encantamento de sua dança. Exu, satisfeito com as oferendas e encantado com a doçura de Oxum, aceitou o pedido. Assim, Exu ensinou Oxum a ler o oráculo, mostrando-lhe como os búzios caíam e o que cada combinação revelava. Em pouco tempo, Oxum dominou o jogo com graça e precisão. Quando os outros orixás descobriram, ficaram surpresos — e alguns, irritados —, pois era a primeira vez que uma mulher detinha o saber de Ifá. Mas Olorum, vendo a sabedoria de Oxum, declarou: “Se Exu lhe ensinou, é porque o conhecimento devia ser compartilhado. Desde agora, Oxum será aquela que compreenderá as palavras dos búzios e ajudará os humanos com sua doçura e discernimento”. Desde então, Oxum é a senhora da adivinhação entre as mulheres, e Exu é lembrado como aquele que abriu o caminho do saber.

O terceiro itan apresenta Exu como o mediador entre saberes, ao passo que o segundo o traz como o princípio dinâmico do universo, ligado ao movimento e à comunicação; já o primeiro coloca Exu como o mediador entre os mundos. Como nos diz Rufino (2018), é a partir de sua figuração e seus efeitos que se compreendem os princípios da mobilidade, dos caminhos, da imprevisibilidade, das

possibilidades, das comunicações, das linguagens, do inacabamento, das dúvidas e das inventividades. Esses elementos são similares, em sua relação com a prática educativa, para a transgressão da norma colonial. Como nos lembra Freire (2021), o professor, ao relacionar-se com o educando e com o mundo, ensina e aprende a partir das transformações dialógicas que possibilitam que a educação se apresente como prática de liberdade. É uma encruzilhada de caminhos que não se estagnam, mas transformam-se conforme novas perguntas pairam de nossos encruzos, amarrando-se e desamarrando-se à medida que novas questões surgem em meio aos processos educativos.

O professor como Exu (Rufino, 2019) não considera que as amarras coloniais o engessam. Já não faz mais parte do entendimento deste professor que o conhecimento tenha caráter estático; pelo contrário, como no mercado de Exu, troca-se, uma vez que seu campo de atuação é o mundo (Freire, 2021) que ele atravessa e pelo qual se deixa atravessar, numa troca constante de saberes e visões que configuram e coreografam suas práticas.

Se pensarmos a partir do primeiro itan, vemos o nascimento de Exu como mediador entre o mundo material e espiritual (Verger, 2002). Ao aproximarmos tal imagem da prática docente, reconhecemos que o professor enquanto mediador, como nos diz Freire (2021), deve ser capaz de, a partir do princípio da docência-discência, relacionar o mundo material imediato dos educandos ao mundo dos saberes acadêmicos abstratos. Cruza os saberes na encruzilhada educacional que não permite a criação de estigmas, mas que pode estruturar nas subjetividades dos estudantes uma visão contra-hegemônica. Esta coloca o mundo colonial “de ponta cabeça” (Freire, 2021), exercendo o princípio dialético de evidenciar as contradições.

A dialogicidade do processo de ensino também nos aponta para mais uma contribuição desta correlação. À medida que, enquanto ponte entre os mundos, Exu rege os princípios da comunicação (Verger, 2002), o professor exercita a dialogicidade considerando-a prática necessária para a liberdade. Como nos lembra Freire (2020) em *Pedagogia do oprimido*, o diálogo é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam” (p. 89). Partindo desse pressuposto, o ato de educar é inseparável do ato de comunicar e pronunciar o mundo, sendo, portanto, inseparável de Exu. Pois, assim como o orixá torna

possível o trânsito entre os mundos, o professor torna possível o trânsito entre saberes: o popular e o científico, o vivido e o sistematizado, o ancestral e o contemporâneo.

O terceiro itan, no qual Exu compartilha o segredo dos búzios com Oxum (Verger, 2002), nos aproxima de outra característica do papel do professor na perspectiva freireana. Esse itan revela uma dimensão profunda do conhecimento como processo relacional, e não como posse. Freire (2021) afirma que quem ensina aprende ao ensinar e ensina ao aprender. É na perspectiva de entender os saberes como possibilidades e ferramentas para a liberdade que o itan e a teoria freireana se aproximam. A circularidade dos saberes permite que tanto os educandos tenham acesso aos conhecimentos produzidos dentro do suporte colonial e deles se apropriem como ferramentas de enfrentamento às opressões, quanto, a partir da forma com a qual leem o mundo (Freire, 2021), tornem-se capazes de construir suas teorias e novas leituras. Nesse caso, o professor, tanto quanto Exu, é representação dessa transformação. O conhecimento enquanto poder transforma Oxum, sendo ela a iabá que aprende o jogo de búzios e se transforma nessa relação, com Exu como mediador desse saber.

I.IV- Do apagamento à encruzilhada: a disputa colonial pelo saber e o lugar dos terreiros na educação

Como discutido, o Brasil é marcado por uma herança colonial que produz um processo de subjetivação atrelado ao racismo enquanto pacto estrutural de nossos processos de significação cultural (Bento, 2019). Os tentáculos multilaterais do racismo, como prática social, agarram-se à produção de subjetividades desde a infância, consolidando-se como prática estrutural e estruturante. Desse modo, é necessário retornar à discussão sobre o entendimento de raça como categoria analítica e política fundamental para compreender desigualdades sociais no Brasil.

Compreender como a estruturação dos processos coloniais causa nos colonizados uma fissura psíquica é mote inicial desta discussão. Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon (2020) convida a traçar esse percurso a partir de uma estruturação materialista sobre como os processos de subjetivação dos negros nas

colônias e na metrópole são forçados pelo contexto social ou pelo devir da vontade de distinguir-se do “estado natural” não embranquecido das formas de pensar e produzir saber. Fanon (2020) diz que todo povo colonizado, cujo complexo de inferioridade se originou do sepultamento da cultura anterior, vê-se confrontado com a cultura da metrópole. Esse sepultamento sedimenta a ideia de que somente o purismo moderno colonial é capaz de produzir um discurso de saber válido, construtor de subjetividade e de objetividade humana.

Essa caricatura (Fanon, 2020) de adequação ao símbolo do que é um homem/mulher “civilizado(a)” abre margem para a construção de uma estruturação psíquica na dinâmica colonial. Os termos da batalha são dados pelos pressupostos coloniais que acreditam transpor ao colonizado os sentidos de civilidade. Promovem uma dialética negativa (Adorno, 1985) que serve não mais como negação da identidade, mas como um distintivo que, ao produzir a norma do humano, delega ao outro a alcunha de “não civilizado”, “demoníaco” e “inumano”.

Fanon (2020, p. 100) informa que “o problema da colonização comporta, assim, não apenas a inserção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”. Tal consideração ajuda a pensar como o processo colonial no Brasil contaminou a formação de professores negros e negras. Saberes e práticas afrorreferenciadas foram sendo apagados sistematicamente, pois, inseridos na construção colonial da docência, os docentes foram obrigados a reproduzir essa lógica. Ao afrorreferenciar as epistemologias insurgentes no campo das teorias educacionais, afirmamos o processo de descolonização do currículo, empreendendo esforços que sugerem, como nos lembra Lima et al (2023), que busquem resistir às múltiplas atualizações dos processos de colonização

Como nos lembra Xavier (2022), enquanto instrumento de mediação simbólica, a escola tem empreendido um longo projeto de perpetuar a dominação colonial e a exclusão de grupos não normativos. É preciso entendê-la como um território político (Freire, 2021) que, em sua cosmovisão, produz e reproduz o sujeito colonial reprodutor da norma. É necessário também perceber a escola como espaço de dupla potencialidade, uma vez que existem polos de resistência ao poder instituído, embora engessados pela superestrutura (Freire, 2021; Xavier, 2022).

Gomes (2017) apresenta o conceito de pedagogia das ausências, considerando que a escola e os currículos brasileiros foram moldados por uma lógica segregadora, artífice da estruturação socioeconômica do Brasil desde a invasão lusitana. Essa edificação promove, na educação formal, a exclusão e a invisibilidade dos povos indígena e africano na diáspora. Segundo Gomes (2017), o conceito foi desenvolvido como recurso teórico-metodológico que propõe vigilância pedagógica e epistemológica diante das fissuras estruturais dos processos educacionais.

À guisa dessas considerações, Xavier (2022) convida a pensar a educação antirracista na perspectiva dos professores e de sua formação. Em sua dissertação, Xavier (2022) traz análise de entrevistas que buscavam relatar aspectos formativos desde a educação básica à superior. Percebeu-se que a história do negro no Brasil é vilipendiada em relação às narrativas coloniais que exaltam a cultura branca europeia.

Em uma das narrativas coletadas por Xavier (2022), a participante “A” ilustra como a escolarização se constitui em experiência impactada por um paradigma cujo elemento de historização produz o apagamento sistemático de história e cultura negra. Isso ocorre em virtude do engessamento curricular que, em sua gênese, constitui como discurso de saber aquele produzido pela dinâmica colonial das classes dominantes.

O paradigma científico moderno constitui uma dicotomia entre conhecimento científico versus cotidiano, do que seria válido em oposição ao que é considerado de baixo valor cultural (Xavier, 2022; Mészáros, 2005). Como lembram Santos, Lima e Soares (2020), a universidade brasileira consolidou-se em uma corrente epistemológica francesa. A reprodução ideal de preceitos franceses aos processos de historização brasileira, sem conciliar o rigor do método com os saberes produzidos por negros no Brasil, produz a alienação do negro de seus elementos subjetivos fundantes (Fanon, 2020). Ele busca tornar-se o mais branco possível para ser minimamente acolhido pelo colonizador.

Entretanto, ao chegar na escola, essa cristalização encontra seu furo. Embora a legislação, desde a Lei nº 10.639/2003, garanta que o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena seja ofertado na educação básica (Brasil, 2003), a prática

proveniente da herança colonial implica um sistema dominado por preceitos cristãos. Em maio de 2025, um professor de História em Ilhabela (SP) pediu demissão após ser acuado por um vereador que questionou, no plenário da Câmara, sua aula sobre o conceito de tempo utilizando mitologia iorubá, levantando furor de famílias religiosas. Entretanto, é conspícua a existência de elementos cristãos confessionais em escolas públicas (Silva, 2017). Em setembro de 2025, a Câmara do Recife aprovou projeto de lei que institui um “intervalo bíblico” em escolas públicas e privadas. Segundo Markman (2025):

A polêmica gira em torno da supressão do Artigo 2º, que foi retirado em uma das comissões da Casa. O artigo previa as ações extracurriculares e complementares que as escolas teriam que fazer sobre temas como povos indígenas, tradição judaico-cristã e crenças ou cultos religiosos das comunidades tradicionais.

A exclusão do artigo 2º favorece a prerrogativa colonial de universalidade de crença judaico-cristã, ignorando a diversidade de visões de mundo das comunidades negras em diáspora (Simas; Rufino, 2018). O racismo religioso também se elabora como genocídio epistemológico. Os saberes amarrados na perspectiva colonial apartam elementos constitutivos das africanidades (Simas; Rufino, 2018). Embora a legislação obrigue o ensino de história e cultura afro-brasileira, a lacuna produzida pela colonização europeia, com o apagamento dos saberes e a demonização das religiões afro-brasileiras, é recorrente nos discursos que fundamentam os processos educativos mantenedores da hegemonia.

Enquanto crescem casos de políticos tentando aprovar projetos que introduzem preceitos cristãos em escolas, crescem também episódios em que estudantes e professores são vítimas de racismo religioso ao apresentarem culturas afro-diaspóricas. Num recorte feito por nós de matérias dos jornais virtuais Polêmica Paraíba, UOL E G1 publicadas entre 2015 à 2025, registramos sete casos noticiados. Em 24 de novembro de 2016, o veículo Polêmica Paraíba trouxe a manchete: “Alunos são proibidos de apresentar trabalho sobre entidade do candomblé”. A matéria relata:

Um vídeo feito na quarta-feira (23) por alunos de uma escola particular em Ananindeua, região metropolitana de Belém, viralizou nas redes sociais. No registro, um grupo de alunos diz à diretora do colégio que vai apresentar um trabalho na Feira da Cultura sobre a entidade Pombagira [...] mas é proibido pela gestora do local. [...] “Pombagira? Credo! Sangue de Jesus”, diz Ana Trindade, diretora e dona do colégio. “A senhora tem de respeitar outras religiões”, retruca o aluno Gabriel Ferreira. “Não, eu não sou obrigada a entender as outras religiões. Eu não quero e acabou!”, diz a gestora. [...] Ela

alegou que na escola dela “vai se apresentar o que eu achar que é de Deus. Nada de Pombagira aqui dentro” (Polêmica Paraíba, 2016).

O que se observa não é apenas a negação de uma apresentação, mas o princípio de inferiorização que trata aspectos culturais negros como demonizados. O negro é construído pela colonialidade como a figura que resume os aspectos a serem combatidos pela dita “civilização” (Fanon, 2020). A língua ou a cultura produzem um estranhamento que transpõe o negro como o “outro” do branco (Fanon, 2020).

As contradições reveladoras da postura da gestora precisam ser analisadas a partir das discussões de colonialidade e raça. Representantes estabelecidos dão continuidade ao projeto colonial que figura as bases do que pode ser tido como saber (Quijano, 2005). A existência de leis que regulamentam o ensino de história afro-brasileira (Brasil, 2003) e o ensino religioso respeitando a diversidade (Lei nº 9.394/1996, art. 33) anda em descompasso com o projeto de poder que produz o entendimento de universalização de crenças a partir da perspectiva do colonizador.

A introjeção de que a crença do colonizador é universal faz com que a escola coloque as religiões de matriz africana como o não dizível. Isso coloca os estudantes em um processo de desumanização que os torna institucionalmente alienados de sua potência de “ser mais” (Freire, 2020), fazendo-os acreditar que são “menos”. Acreditam que a “generosidade” do opressor (Freire, 2020) em promover uma feira cultural os permita demonstrar aspectos não cristãos, quando isso é um direito.

Em matéria publicada pelo UOL em 2024, intitulada “Com teclado e pastor: alunos fazem ‘intervalos bíblicos’ nas escolas de PE”, noticia-se que o Ministério Público abria audiência sobre laicidade. A bancada evangélica teria entendido a investigação como desrespeito à “liberdade religiosa”. A secretaria de educação alegou que a ação era organizada pelos próprios estudantes (UOL, 2024). O aparentemente inocente “intervalo bíblico” deve ser lido como parte de um movimento histórico de retomada da colonização religiosa. É uma representação simbólica da abreviação das subjetividades diversas, colocando corpos desviantes em lugar de conflito ou vigilância. A colonialidade infiltra-se nas estruturas psíquicas, fazendo com que o colonizado interiorize o olhar do colonizador e normalize sua própria subalternização (Fanon, 2020). O gesto que naturaliza a confessionalidade

cristã em escolas públicas é a continuidade de um projeto de desumanização que reafirma as hierarquias raciais (Fanon, 2020).

Como a atuação dos professores pode apontar essas contradições? É necessário entender que o conflito é o amálgama estruturante da perspectiva colonial (Rufino, 2019). A educação dialógica deve debater a crença maniqueísta que exclui as religiões de matriz africana e torna seus praticantes “inumanos” (Rufino, 2019), apartados dos processos de dignação.

Ao passo que a lógica colonial estrutura os processos de ensino-aprendizagem a partir de métodos do norte global (Mészáros, 2008), é necessário que, na formação docente, subvertamos essa lógica. A estrutura sociocultural do Brasil não comporta pensar a educação apenas pelo que é produzido no norte global. É necessário que não transformemos o processo educativo em reprodução puramente técnica, o que dismantela seu caráter formativo (Freire, 2021). É preciso construir o compromisso ético com a pluralidade dos saberes e reconhecer que os “saberes do povo” (Simas; Rufino, 2018) precisam estar na ordem do dia.

Para isto, as universidades devem dialogar com grupos à margem, reconhecendo o que ali se institui enquanto prática educacional. Na UFRPE, desde 2020, há a obrigatoriedade da disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais”. No curso de Pedagogia, a disciplina “Prática Educativa, Pesquisa e Extensão em Espaços Não Formais” permite pensar a educação além dos espaços normativos. O terreiro pode ser compreendido como locus privilegiado de educação não formal (Brandão, 2006).

Nos terreiros, a dimensão pedagógica manifesta-se nos ritos e cantos que articulam o sagrado e o político como resistência. Essa prática expressa o que Freire (2021) compreende como práxis libertadora — o ato de educar-se na experiência coletiva. A pedagogia do terreiro configura uma epistemologia de resistência que reafirma a centralidade das matrizes africanas (Oliveira, 2012).

A presença de licenciandos em terreiros é experiência formativa essencial para uma docência decolonial. O terreiro é território epistêmico onde o aprendizado ocorre pela escuta e experiência sensível (Rufino, 2019). O pesquisador-cambono encarna uma ética do cuidado onde o saber não se separa da vida. Os terreiros

produzem uma pedagogia da encruzilhada que desafia a racionalidade eurocentrada (Simas; Rufino, 2018). O ingresso de alunos nesses espaços permite reconhecer as dimensões que estruturam as práticas do terreiro, subsidiando roteiros que valorizem a oralidade, o rito e a corporeidade como fontes legítimas.

Gomes (2003) discute uma perspectiva educacional que lance olhar acolhedor ao corpo negro e aos aspectos culturais para além da escola. O olhar lançado sobre o negro durante a escolarização pode valorizar identidades ou estigmatizá-las (Gomes, 2003). O corpo negro torna-se campo de disputa simbólica entre marcas da colonialidade e possibilidades de resistência. Gomes (2003) sugere que o caminho para articular cultura e educação passa pela inserção, na formação docente, de discussões que privilegiem uma perspectiva antropológica.

A noção de corporeidade torna-se central. Se a colonialidade operou para o apagamento dos corpos negros (Fanon, 2020; Gomes, 2003), os terreiros emergem como espaços nos quais o corpo é reconstituído como potência epistemológica. Botelho (2005) entende que o universo dos orixás desempenha papel fundamental na preservação da cultura iorubá e na valorização do ser negro, fortalecendo a autoestima. Entretanto, quando essas identidades se apresentam na escola, esta tende a reforçar estereótipos enviesados pelo olhar hostil da cultura hegemônica (Gomes, 2003).

A confluência das identidades negras na escola passa pelo entendimento do corpo como linguagem (Gomes, 2003). Em 2014, no Rio de Janeiro, um estudante foi impedido por uma gestora de entrar na escola por estar usando guias por baixo do uniforme, mesmo após a mãe ter informado que ele as usaria por três meses (Machado, 2014). O caso retrata a articulação entre a cultura hegemônica e o corpo negro traduzido por estereótipos cristianizados. A negativa institucional dialoga com o olhar de negação da alteridade (Gomes, 2003). O corpo negro candomblecista é atravessado por princípios colonizados de quem opera os dispositivos de poder nesses espaços. É necessário direcionar o olhar da formação docente para uma perspectiva dialógica, produzindo um corpo docente mais aberto às práticas afro-diaspóricas.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresentou a metodologia utilizada nesta pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para investigar a inserção dos saberes de terreiros de candomblé na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Foram descritos a natureza da pesquisa, o universo pesquisado, os participantes, os meios e instrumentos de coleta de dados, bem como a metodologia de análise empregada. Além disso, foram apresentadas as considerações éticas que orientaram todo o desenvolvimento do estudo.

II.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, voltado para a compreensão em profundidade do fenômeno da inserção dos saberes de matriz africana na formação docente. Segundo Yin (2001), o estudo de caso foi uma estratégia empírica que permitiu investigar fenômenos complexos dentro de seus contextos reais, oferecendo uma visão detalhada sobre processos, práticas e significados específicos do contexto formativo do curso de Pedagogia da UFRPE.

Para a coleta de dados e a apreensão dos saberes de terreiro, o estudo adotou uma abordagem etnográfica na inserção aos espaços de Candomblé. Esta abordagem, essencialmente qualitativa, se manifestou por meio da observação participante, técnica na qual o pesquisador se inseriu no campo para observar as práticas, os rituais, os valores e os significados cotidianos das macumbas brasileiras. Tal imersão visou identificar os elementos da epistemologia de terreiro que foram mapeados e integrados à proposição dos roteiros didáticos.

O objetivo final consistiu na elaboração de roteiros didáticos como produto de uma análise crítica, orientados à inserção mais sistemática dos terreiros no campo da educação não formal. Esses roteiros configuraram-se como instrumentos analíticos e propositivos, voltados à articulação entre saberes de matriz afro-brasileira e práticas educativas, no âmbito da formação docente. O estudo adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, de caráter exploratório e descritivo (Gil, 2008), permitindo examinar criticamente as políticas curriculares e construir proposições alinhadas a perspectivas decoloniais.

II.II Universo pesquisado

O universo desta pesquisa teve como referência a formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), localizada no município do Recife, Pernambuco. A escolha desse contexto justificou-se pelo fato de que os roteiros pedagógicos elaborados nesta investigação destinaram-se à formação de futuros pedagogos, dialogando com os princípios da educação intercultural, antirracista e com a implementação da Lei nº 10.639/2003.

Além do contexto da formação docente, a pesquisa reconheceu os terreiros de Candomblé como espaços educativos não formais, produtores de conhecimentos, práticas culturais e formas próprias de ensinar e aprender. Nessa perspectiva, esses espaços constituíram referências fundamentais para a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a valorização das epistemologias afro-brasileiras.

Em consonância com a abordagem qualitativa adotada, optou-se pela realização de um estudo de caso, concentrando a investigação em um terreiro de Candomblé da tradição Ketu, localizado no município de Igarassu, Pernambuco. Essa delimitação metodológica fundamentou-se na necessidade de privilegiar a profundidade analítica em detrimento da ampliação do número de casos, considerando que a elaboração dos roteiros pedagógicos exigiu um processo detalhado de estudo das práticas educativas, dos referenciais teóricos e das epistemologias presentes no contexto investigado.

O terreiro selecionado possuiu mais de cinquenta anos de atuação e teve suas origens no Candomblé da Casa Branca do Engenho Velho, na Bahia. Inicialmente estabelecido no município de Olinda, foi posteriormente transferido para Igarassu, conforme relato do babalorixá responsável pela casa. A escolha desse espaço considerou sua trajetória histórica, a continuidade de suas práticas educativas e sua relevância para os objetivos desta pesquisa.

II.III Participantes da pesquisa

A produção de dados desta pesquisa estruturou-se em dois eixos complementares: o campo empírico, constituído pelas entrevistas realizadas com lideranças religiosas, e o campo documental, composto por documentos normativos e institucionais que orientaram a formação de professores e a implementação da educação para as relações étnico-raciais.

No campo empírico, participaram da pesquisa dois babalorixás. O primeiro foi dirigente do terreiro selecionado como estudo de caso e contribuiu com narrativas acerca das práticas educativas, dos processos de transmissão de saberes e das epistemologias construídas no contexto investigado. O segundo, pertencente a outro terreiro de Candomblé, participou por meio de entrevista semiestruturada, oferecendo uma perspectiva complementar sobre a formação religiosa, a circulação dos saberes e os processos educativos desenvolvidos nas comunidades de matriz africana. Sua participação teve como finalidade ampliar a compreensão do fenômeno investigado, sem constituir um segundo estudo de caso.

Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, as identidades dos participantes foram preservadas, sendo identificados ao longo do trabalho apenas pela função religiosa que desempenharam, conforme autorização expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O campo documental foi constituído por diferentes conjuntos de documentos. O primeiro compreendeu as ementas e os planos de ensino dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), selecionados por apresentarem potencial de diálogo com as relações étnico-raciais, as identidades culturais e as epistemologias não eurocêntricas. Foram analisados os componentes curriculares Educação para as Relações Étnico-Raciais, Prática Educacional Pesquisa e Extensão (FN) - PEPE (FN) e Cultura e Identidades, por evidenciarem, em seus objetivos e conteúdos, possibilidades de articulação com os saberes de matriz afro-brasileira.

Também integraram o corpus documental os principais dispositivos legais que orientaram a educação brasileira, a formação de professores e a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Dentre eles, destacou-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que estabeleceu as bases da organização da educação nacional e definiu princípios para a formação dos profissionais da educação. Integrou ainda esse

conjunto a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica, constituindo um marco na valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação da sociedade brasileira. Complementando esse processo, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou essa obrigatoriedade ao incluir também a História e Cultura dos Povos Indígenas.

Compuseram igualmente o corpus documental o Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, que apresentou os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos para a implementação da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando sua inserção nos currículos da educação básica e nos cursos de formação de professores.

Também foi considerada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação), estabelecendo competências, princípios e diretrizes para os cursos de licenciatura. Embora tenha representado um marco recente da política nacional de formação docente, sua análise nesta pesquisa buscou identificar possibilidades e limites para a incorporação das relações étnico-raciais e das epistemologias afro-brasileiras na formação inicial de professores.

A análise integrada das narrativas produzidas pelos participantes, dos documentos curriculares da UFRPE e dos marcos legais nacionais permitiu compreender como a formação docente pôde dialogar com os saberes produzidos nos terreiros de Candomblé, subsidiando a elaboração dos roteiros pedagógicos apresentados nesta pesquisa.

II.IV Meios e instrumentos de coleta de dados

- A coleta de dados foi realizada por meio de procedimentos documentais, questionários e entrevistas semiestruturadas, bem como observações em campo:

- Levantamento documental: análise do currículo do curso de Pedagogia da UFRPE, identificando disciplinas, ementas e conteúdos voltados para saberes de matriz africana, além da revisão da legislação educacional vigente (BNCC – 2018, LDBEN n.º 9394/1996 e normas específicas).
- Entrevistas semiestruturadas realizadas com lideranças religiosas dos terreiros investigados, tomando como eixo as experiências, práticas e concepções acerca do campo pesquisado, levando em consideração a centralidade da oralidade, da ancestralidade e das dinâmicas comunitárias na produção e circulação de saberes. Tais entrevistas, serão tratadas como documentos orais, respeitando os princípios de consentimento, fidelidade narrativa, devolutiva e contextualização cultural próprios da metodologia.
- Roteiro de pesquisa de campo em terreiros: observação e registro de práticas e saberes, a fim de propor estratégias didáticas que integrem experiências etnográficas à formação inicial dos professores.
- No que tange aos procedimentos técnicos de sistematização dos dados e redação final, utilizou-se o suporte de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) com finalidades estritamente operacionais. A IA foi empregada para a transcrição dos áudios das entrevistas semiestruturadas e das narrativas de história oral, garantindo a fidelidade integral aos depoimentos coletados em campo. Adicionalmente, a ferramenta auxiliou na revisão ortográfica e gramatical, bem como na adequação formal do texto e das referências bibliográficas às normas da ABNT. Ressalta-se que o uso da tecnologia limitou-se ao tratamento formal e técnico do material, não havendo interferência da ferramenta na produção intelectual, na análise crítica dos dados, na construção teórica ou na geração de ideias, sendo o conteúdo desta monografia de inteira autoria do pesquisador.

II.V Metodologia de análise de resultados

A análise dos resultados organizou-se a partir de uma abordagem qualitativa, orientada por um eixo interpretativo relacional que articulou os dados produzidos nas entrevistas com lideranças de terreiro e a análise documental das ementas, dos

planos de ensino e dos dispositivos legais que orientaram a formação de professores e a educação para as relações étnico-raciais.

As narrativas oriundas das entrevistas foram tratadas como documentos orais, conforme os pressupostos da história oral temática (Meihy; Holanda, 2013), sendo analisadas a partir de sua densidade simbólica, histórica e cultural. Considerou-se, nesse processo, a centralidade da oralidade, da memória, da ancestralidade e das experiências vividas como dimensões constitutivas da produção de conhecimento nos terreiros.

No que se referiu ao material documental, as ementas, os planos de ensino e os marcos legais foram examinados considerando seus objetivos, conteúdos, referenciais teóricos, princípios e diretrizes pedagógicas, buscando identificar de que modo os saberes de matriz afro-brasileira foram contemplados, tensionados ou apresentaram possibilidades de ampliação no âmbito da formação inicial de professores.

O procedimento analítico fundamentou-se na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), aplicada tanto às narrativas produzidas nas entrevistas quanto aos documentos que compuseram o corpus documental da pesquisa. A análise foi desenvolvida a partir das etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, permitindo a construção de categorias temáticas que emergiram dos dados empíricos e documentais em diálogo com o referencial teórico adotado.

Entre as categorias analíticas previstas destacaram-se: território, ancestralidade, corporeidade, redes de sociabilidade, práticas educativas, formação docente, relações étnico-raciais, currículo, epistemologias de terreiro e resistência epistemológica. Essas categorias puderam ser ampliadas ou refinadas durante o processo analítico, conforme os significados produzidos pelos dados.

A interpretação dos resultados ocorreu por meio do cruzamento entre as entrevistas, os documentos institucionais e os marcos legais analisados, estabelecendo um diálogo entre as epistemologias produzidas no terreiro investigado, as políticas educacionais e a formação inicial de professores. Esse movimento permitiu evidenciar aproximações, tensões, potencialidades e lacunas, contribuindo para uma compreensão crítica da formação docente e fundamentando a elaboração dos roteiros pedagógicos propostos nesta pesquisa.

II.VI Considerações éticas

A presente pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A Resolução nº 466/2012 dispôs sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, fundamentando-se nos princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade, assegurando a proteção da dignidade, dos direitos, da segurança e do bem-estar dos participantes. A Resolução nº 510/2016 complementou essas diretrizes ao estabelecer normas específicas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, reconhecendo as particularidades metodológicas dessas áreas e enfatizando o respeito às dimensões culturais, sociais e simbólicas dos sujeitos envolvidos.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme previsto na Resolução CNS nº 466/2012, sendo previamente informados acerca dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis riscos e benefícios, da garantia de sigilo das informações e do direito de desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

No que se referiu ao trabalho desenvolvido nos terreiros de Candomblé, a pesquisa respeitou rigorosamente a autonomia da comunidade religiosa, seus protocolos internos, suas práticas culturais e seus conhecimentos tradicionais, reconhecendo a importância da ética do diálogo e do respeito às formas próprias de organização desses espaços educativos não formais.

Além disso, a pesquisa observou os princípios de integridade científica e de honestidade acadêmica previstos nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), especialmente na ABNT NBR 10520:2023, referente à apresentação de citações em documentos, e na ABNT NBR 6023:2018, referente à elaboração de referências, assegurando a correta atribuição da autoria das ideias e a transparência na utilização das fontes consultadas. A ética na pesquisa constituiu um princípio fundamental para assegurar a credibilidade científica, a proteção dos participantes e a produção responsável do conhecimento, garantindo que os resultados foram obtidos com rigor metodológico, respeito aos sujeitos envolvidos e compromisso com a integridade acadêmica (Flick, 2009).

CAPÍTULO III – Vozes, corpos e memórias: o que revelam os resultados sobre os saberes de terreiro na formação de professores?

Este capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos a partir da pesquisa documental e das entrevistas realizadas com docentes e lideranças de terreiro, buscando compreender de que modo os saberes de matriz africana são reconhecidos, integrados e valorizados na formação docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A análise toma como eixo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, os dispositivos institucionais de regulamentação da Educação para as Relações Étnico-Raciais e as percepções dos sujeitos pesquisados. A partir desses dados, discute-se a distância entre o discurso normativo e a prática pedagógica, evidenciando as permanências coloniais e as possibilidades de construção de uma pedagogia de terreiro no contexto universitário.

III.1 Os conhecimentos de terreiro dentro da grade curricular do curso de Pedagogia da UFRPE: O que nos dizem os documentos oficiais?

No ano de 2012, a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE –, seguindo o que dizia a Resolução CNE/MEC nº 1/2004 instaura oficialmente a educação para as relações étnico-raciais em seu currículo (UFRPE, 2018). O Projeto Curricular do Curso de Pedagogia em 2018, reforça essa medida, incluindo a disciplina como eixo temático – Eixo Temático 5 – e articulou-a com a pesquisa, a extensão e a prática como componente curricular (PCC). A Resolução CEPE/UFRPE nº 217/2012 tornou a disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura. O componente curricular (UFRPE, 2018), enfatiza a oralidade, a ancestralidade e as cosmovisões africanas e indígenas como fundamentos pedagógicos, buscando superar o mito da democracia racial e promover uma educação descolonizadora. Segundo o Projeto Curricular de Curso (PPC), os eixos teóricos do componente curricular (UFRPE, 2018) são autores como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro, Gersem Baniwa, Vera Candau, Petronilha Gonçalves, Stuart Hall e bell hooks, que referências recorrentes, evidenciando o compromisso com uma educação intercultural e antirracista.

Embora a discussão se apresente no campo institucional na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como um pioneirismo visível – uma vez que a UFRPE foi a primeira universidade a tornar como componente curricular obrigatório em todos os cursos de graduação, de acordo com MEC (2023)² –, é importante percebermos as ações concretas que se dão no campo da abordagem teórico-prática que vislumbram trazer os saberes e as formas de produção de saber existentes nas religiões de matriz afro-brasileiras para as práticas insurgentes nas salas de aula dos cursos de formação docente.

O PPC do curso de Pedagogia (UFRPE, 2018) nos apresenta, neste sentido, as seguintes frentes de atuação: *1- enquanto componente curricular, a adoção da oralidade e ancestralidade nas cosmovisões africanas e indígenas; 2- no conteúdo programático, práticas griôs de educação afro centrada; 3- as “práticas docentes de Educação das Relações Étnico-Raciais” e as “experiências educativas dos movimentos sociais negros e quilombolas”*. Os autores previamente citados reconhecem as religiões afro-brasileiras com espaços de saber e de produção efetiva de redes de sociabilidade e de resistência. Embora o PPC não cite o Candomblé, o uso desses autores e a construção desses eixos formativos, abre a possibilidade teórica para abordagens que o integrem como fonte legítima de saber e prática educativa.

No trecho “campo de atuação”, o PCL (UFRPE, 2018) nos informa que o pedagogo deve promover o diálogo entre a comunidade e outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local. Todavia, ao observarmos a distância entre a formação institucional e as práticas pedagógicas cotidianas, emergem contradições que denunciam a permanência de um imaginário colonial que perpassa a formação docente.

O imaginário colonizado (Fanon, 2018), produzido pela reificação dos preceitos religiosos cristãos como elos estruturantes da subjetivação do imaginário dualista de bem/mal, cultura/folclore e saber/superstição, no cerne da construção simbólica da formação de professores, produz uma querela latente entre a matriz legislativa, que introjeta aos cursos de licenciatura a fundamentação dos estudos

² Ver

<https://www.gov.br/mec/pt-br/etnico-racial/noticias-1/ufrpe-inaugura-primeira-disciplina-obrigatoria-de-relacoes-etnico-raciais-do-pais>

sobre cultura e história afro-brasileira, e o caráter contraditório do discurso colonial. Essa contradição produz uma dissociação entre discurso e prática pedagógica, no que tange ao momento em que os estudantes, agora egressos dos cursos de licenciatura, ora se deparam com as incoerências presentes no processo de constituição do seu eu-professor, ora encontram uma estrutura colonizada que impede, por meio de uma gama de artifícios, que esse componente curricular se desenvolva de forma plena, prevendo, inclusive, a valorização e a representação dos saberes de terreiro nos espaços formais de ensino.

Pensemos, no entanto, o marco documental que aporta a disciplina de Educação Para as Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco. A apresentação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFRPE, 2018) nos diz que o curso foi reformulado, inicialmente, pensando “nos princípios da integração curricular e da flexibilização da sua organização, assegurando aos estudantes possibilidades de aprofundamento nos campos de conhecimentos e ações interdisciplinares necessários ao seu processo formativo” (UFRPE, 2018, p.14). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFRPE, 2018), os eixos temáticos de cada período visam orientar, planejar, executar e avaliar as atividades dos componentes curriculares, assegurando a articulação entre eles. A organização curricular do curso distribui-se em nove eixos principais, que tratam dos fundamentos da educação, da gestão educacional, da educação infantil, do ensino fundamental, dos espaços educativos formais e não formais, da pesquisa, da prática pedagógica e da formação profissional do pedagogo.

Os princípios formativos que norteiam o curso estão descritos no marco teórico-legal do PPC da seguinte forma:

(...) constituem-se igualmente neste projeto para o Curso de Licenciatura em Pedagogia os seguintes princípios:

- a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso social, político e ético, que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que

promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; • a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

- a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pela UFRPE; • o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; • um projeto formativo nas instituições de ensino superior sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; • a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

- a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-os ao cotidiano da instituição de ensino superior, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; • a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (UFRPE, 2018, p. 17-18).

O marco teórico-legal que estrutura o curso de Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) se ancora a um conjunto de dispositivos normativos que expressam um compromisso notório com a diversidade, pluralidade de ideias, respeito aos princípios de equidade e justiça social. Esse caminho se encontra também presente e devidamente respaldado pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Para as Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 1/2004) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015), ambas orientadas pela Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

É neste sentido que, a Resolução CEPE/UFRPE nº 217/2012 representa um marco institucional de vanguarda, ao tornar obrigatório o ensino de Educação Para as Relações Étnico-Raciais em todos os cursos de licenciatura da universidade. Essa medida, além de cumprir a exigência legal preconizada pela legislação nacional – percebendo que a implementação imediata da Lei Nº10639/03 passava necessariamente pela construção de professores capazes de atuar neste universo histórico-conceitual e, por isso, também capazes de trabalhar didaticamente esse

conteúdo –, a amplia, transformando-a em princípio estruturante da formação docente. Assim, a UFRPE incorpora o debate étnico-racial não como um conteúdo periférico, mas como um eixo formativo transversal, que perpassa a pesquisa, a extensão e a prática como componente curricular (PPC).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia (UFRPE,2018) consolida essa orientação articulando os fundamentos teóricos e legais com perspectivas epistemológicas que valorizam a oralidade, a ancestralidade e as cosmovisões africanas e indígenas nas perspectivas pedagógica e ontológica. Desta forma, o marco legal não se torna apenas um documento normativo, mas se classifica como uma epistemologia política que dá a tônica do curso no qual os saberes antes marginalizados, se tornam potentes ao passo que tomam legitimidade científica, à medida que a descolonização do currículo urge nas trincheiras legais e sociais, sobretudo nos corpos que compõem o curso.

Entretanto, embora o PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia reconheça a pluralidade cultural e religiosa, observa-se uma tensão entre o discurso normativo e a prática pedagógica concreta. Embora o marco legal, ao mesmo tempo que prevê a valorização das diferenças, ainda opera dentro de uma racionalidade moderna ocidental que hierarquiza os saberes. Isso produz um hiato entre a política institucional e as práticas formativas, evidenciado pela dificuldade de reconhecimento dos terreiros e das religiões de matriz afro-brasileiras como espaços legítimos de produção de conhecimento.

A contradição apresentada reflete o que Fanon (2018) nos apresenta como o *imaginário colonizado*: uma estrutura simbólica e epistemológica que naturaliza a construção da noção de superioridade do que é produzido a partir da cultura do branco colonizador, em detrimento dos saberes, hábitos e costumes estruturais da cultura do colonizado. Assim, o marco legal da UFRPE, embora formalmente progressista, ainda se coloca, dentro da perspectiva de disputa de narrativas, ancorado a uma corrente de pensamento na qual o reconhecimento de saberes de terreiro depende de um processo contínuo de enfrentamento epistemológico e político.

Uma análise crítica do marco legal permite, portanto, compreender que a efetivação de uma educação interseccional e antirracista exige mais que a inclusão

de uma disciplina ou o cumprimento de uma resolução. Exige uma reconfiguração das bases ontológicas e epistemológicas da formação docente, de modo que os saberes das religiões de matriz afro-brasileiras e a cosmovisão africana não sejam apenas tratadas como objetos de estudo, mas tornem-se parte constituinte nos currículos e nas práticas pedagógicas que se ancoram a uma perspectiva libertadora. Assim, esses saberes se tornam princípios formadores do próprio ato de educar. A categoria ontológica (Freire, 2021) da formação de um educador crítico e em relação com o mundo insiste em, na medida em que acolhe a visão de mundo dos educandos, ele não os tome como algo a parte do processo educativo, a ser sanado pontualmente, mas encontre o princípio relacional entre o mundo/o saber/ e o ensino, que se atualiza na *práxis* cotidiana do ato de compreender a docência não como uma vocação, mas como um ato político.

III.1.1 Formação Docente e Educação das Relações Étnico-Raciais: práticas, identidades e saberes interculturais

Ao passo que estruturamos nossa discussão sobre o marco teórico-legal que se estabelece na formatação do curso de Pedagogia da UFRPE desde 2012, e das resoluções supracitadas, nos propomos pensar, inicialmente, como as ementas de três disciplinas do departamento de educação, cuja discussão de epistemologias não-eurocêntricas aparecem em sua base de conteúdos a serem trabalhados. No campo teórico inicial, compondo o segundo bloco de formação, foi selecionada a disciplina “Identidade, Cultura e Sociedade”.

O componente curricular “Identidade, Cultura e Sociedade”, ofertado no segundo período do Curso de Pedagogia da UFRPE, situa-se no Núcleo de Formação Geral, o que o posiciona como uma base epistemológica e política essencial à compreensão das relações entre educação, cultura e diversidade no contexto contemporâneo. A ementa propõe o estudo dos processos socioculturais de construção da identidade e da diferença, com ênfase nas categorias de raça, etnia, classe, nacionalidade, gênero e sexualidade, dimensões estruturantes da constituição do sujeito e de sua inserção nos espaços sociais e escolares.

Do ponto de vista teórico, o componente dialoga com os Estudos Culturais e as perspectivas pós-estruturalistas e pós-coloniais, mobilizando autores que problematizam as noções de identidade e diferença como construções discursivas e

históricas. As obras de Stuart Hall (2019), Tomaz Tadeu da Silva (2000) e Vera Candau (2008), presentes nas referências básicas, delineiam uma epistemologia voltada para a análise crítica das identidades fragmentadas na pós-modernidade, denunciando os mecanismos de poder que produzem e naturalizam hierarquias culturais e sociais. Essa base teórica desloca o olhar pedagógico da perspectiva essencialista do sujeito para uma compreensão relacional, política e cultural das identidades, o que se coaduna com a proposta de uma educação intercultural e antirracista.

O conteúdo programático explicita uma progressão didática coerente, que parte da problematização das identidades e diferenças no plano social e cultural para chegar à análise de suas expressões na prática educativa e no espaço escolar. A inclusão de temas como identidade nacional, relações étnico-raciais e gênero demonstra o compromisso do componente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 1/2004) e com a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, a disciplina se consolida como eixo articulador entre o currículo formal da formação docente e as políticas públicas de promoção da igualdade racial e de valorização da diversidade.

Ao incorporar referências como Guacira Louro (1997), Lilia Schwarcz (2012) e Marilena Chauí (2010), o componente amplia sua dimensão crítica, reconhecendo que as identidades não são apenas categorias culturais, mas marcas políticas de pertencimento, opressão e resistência. Tais autoras revelam que o espaço escolar é simultaneamente um local de reprodução e de contestação das desigualdades sociais e simbólicas, configurando-se, portanto, como campo estratégico de intervenção pedagógica e política.

Ao passo que o componente curricular esteja alinhado ao eixo de discussões acerca da Educação Para as Relações Étnico-Raciais, ainda sim, a estrutura documental da disciplina não contempla explicitamente aspectos educativos que se dão em campos de atuação que não se colocam em verticalidade no cruzo colonial dos saberes. Apesar da preocupação genuína em construir um campo teórico progressista que conteste o núcleo de saber do norte global como únicos por si só, não produzem como efeito prático, a elaboração precisa de um currículo que

também emergja da relação entre o chão do terreiro, atualizando saberes (Rufino, 2019) construindo novas amarrações e ampliando as possibilidades de atuação e produção de conhecimento.

A partir da perspectiva de uma *práxis* (Simas; Rufino, 2018) que articule os saberes estruturados nas macumbas com processos de construção de entendimento sobre os espaços de saber e de produção de narrativas contra-hegemônicas insurgentes do terreno fértil da epistemologia das macumbas, ao anunciar diversos saberes em um único dizer (Simas; Rufino, 2018) que selecionamos a disciplina de Prática Educativa, Pesquisa e Extensão em Espaços Não-Formais como uma das ementas a serem analisadas, uma vez que o componente curricular propõe que os discentes vão à campo observar as diversas possibilidades de atuação do pedagogo e os diversos campos onde a educação pode se organizar, seja formal, não-formal ou informal.

A ementa indica a centralidade da interdisciplinaridade como eixo articulador das ações educativas e das investigações que emergem dos diferentes contextos escolares (urbanos, rurais, quilombolas, indígenas e inclusivos). Ao incentivar o desenvolvimento de projetos-piloto de pesquisa com base nas normas da ABNT, o componente introduz o estudante ao rigor metodológico da pesquisa acadêmica e o prepara para futuras experiências de extensão universitária e iniciação científica.

Do ponto de vista teórico-pedagógico, a PEPE (NF) é um espaço de prática como componente curricular (PCC) que transcende o simples estágio ou observação, configurando-se como um laboratório de reflexão sobre a realidade escolar. A ênfase em diversidade, inclusão e relações étnico-raciais articula o campo da prática com as discussões críticas que permeiam o currículo contemporâneo — o que evidencia um compromisso com a educação como prática social e política, nos termos freireanos. O conteúdo programático está estruturado em quatro eixos que dialogam entre si:

- 1- A relação entre educação formal e não formal e as múltiplas dimensões da diversidade;
- 2- A imersão em contextos escolares diversos por meio de atividades de campo, entrevistas e registros reflexivos;

- 3- A compreensão das relações étnico-raciais nas escolas públicas e comunidades tradicionais;
- 4- A elaboração de um projeto-piloto de pesquisa, com definição de problema, justificativa e fundamentação teórica.

Esses eixos promovem uma formação crítica e investigativa, estimulando o estudante a construir uma visão ampliada da escola e da sociedade. As atividades de campo permitem o contato direto com realidades plurais, desafiando o futuro professor a pensar a prática do currículo. A bibliografia básica reforça esse caráter investigativo e plural. Autores como Abramovay e Castro (2006) discutem a reprodução das desigualdades raciais na escola; Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Grupioni (1995) contribuem com o debate sobre a temática indígena na educação; e Roberto Moreira (2003) amplia o olhar para as ruralidades e identidades sociais. As referências complementares, por sua vez, aprofundam a discussão metodológica (Castro; Mattos, 2011) e de gênero e diversidade (CEPESC, 2009), fornecendo ao estudante as ferramentas teóricas e epistemológicas para compreender a complexidade dos contextos escolares entre como uma ação contextualizada, ética e socialmente comprometida. Existe, porém, uma contradição em termos no que concerne à bibliografia da disciplina. Embora a lista contenha obras fundamentais sobre relações étnico-raciais, gênero e diversidade na escola, as pesquisas em questão foram coordenadas ou escritas por acadêmicos aliados à causa, e não por intelectuais negros de referência no campo (como seriam os casos de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro ou Lélia Gonzalez, por exemplo).

No que tange à nossa discussão sobre a formação de professores que trazem nas suas práticas a valorização dos saberes produzidos por religiões de matriz afro-brasileira, a disciplina de Prática Educativa, Pesquisa e Extensão em Espaços Não-Formais (PEPE-NF) é uma disciplina primordial para que os educadores em formação possam de fato ter contato com essas religiões do ponto de vista científico.

A aproximação dos três componentes curriculares com a discussão sobre a apreciação dos terreiros como campos de produção de conhecimento pode produzir uma estruturação precisa do que nós vamos considerar uma epistemologia das macumbas no sentido trabalhado por Simas e Rufino (2018) que torna-se saber encarnado dentro de um contexto onde a interdisciplinaridade se dê não só entre os

componentes mas entre os campos estudados e as formulações posteriores das práticas, feitas a partir de uma observação sistemática, estruturada a partir de parâmetros concretos de apreciação sócio metodológica do que produz no entendimento dos terreiros enquanto campo de pesquisa em educação.

É neste sentido que a construção dos professores/pesquisadores a partir de uma prática simbólica de cambonagem (Simas; Rufino, 2018), onde a análise das práticas parta de uma aproximação real entre o objeto de estudo e a prática de pesquisa enquanto a consolidação das práticas observadas de forma escrita. Não se trata necessariamente da validação do conteúdo observado a partir da escrita acadêmica, mas, parafraseando Simas e Rufino (2019), dar uma nova volta na amarração dos saberes conceituais, estruturais e estruturantes das práticas formativas do candomblé e da umbanda enquanto espaços educativos de natureza não-formal.

Pensemos, inicialmente, no que configura esses espaços como espaços educativos não formais. Como nos lembra Maria da Glória Gohn (2006), um espaço educativo não formal tem como em suas características a socialização do respeito mútuo, a adaptação do grupo a diferentes culturas, a construção de uma identidade coletiva, e o balizamento de regras éticas relativas à condutas aceitáveis socialmente. A autora (Gohn, 2006) também nos diz que a educação não formal é capaz de desenvolver processos formativos diversos que se atravessam com a prática da vida em sociedade. Se partirmos a partir dessa perspectiva, as religiões de matriz africana, para além de saberes que tange a religiosidade, também se constroem enquanto redes de sociabilidade e solidariedade entre os membros e com a comunidade a qual os terreiros estão localizados.

Sendo assim, a marca primordial para considerarmos os terreiros enquanto espaços educativos podem partir do olhar etnográfico sobre estes ambientes, buscando traduzir aspectos sociais e históricos das práticas efetivadas no chão do terreiro e na sua relação com a comunidade. É neste sentido que, como proposto por Simas e Rufino (2018), podemos pensar no entendimento das redes de solidariedade do terreiro com a comunidade e entre si como um eixo principal da construção dos roteiros de observação dos pesquisadores/ professores cambonos, na perspectiva de pensar o terreiro em sua dimensão social e política, situado historicamente em uma comunidade, com as contradições apresentadas a partir da

disputa com as amarrações coloniais.

O componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais representa um avanço na institucionalização das políticas públicas voltadas à formação inicial de professores comprometida com a superação do racismo. Sua criação responde diretamente às determinações da Lei nº 10.639/2003, da Lei nº 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 1/2004), incorporando ao currículo discussões historicamente invisibilizadas na formação docente brasileira.

Ao incluir categorias como oralidade, ancestralidade, cosmovisões africanas e indígenas e interseccionalidade, a disciplina desloca o eixo tradicional da formação docente, historicamente centrado em referenciais eurocêtricos, aproximando-se de uma perspectiva decolonial que reconhece a legitimidade de diferentes formas de produção do conhecimento. Embora a ementa represente um avanço significativo ao incorporar categorias como ancestralidade, oralidade, cosmovisões africanas e práticas griôs, observa-se a ausência de referência explícita aos terreiros de Candomblé e de Umbanda enquanto espaços educativos não formais. Tal ausência evidencia que, mesmo em um componente voltado especificamente à Educação das Relações Étnico-Raciais, permanece uma lacuna no reconhecimento institucional das epistemologias produzidas pelas comunidades tradicionais de terreiro.

Como nos lembra Botelho (2019), existe uma tensão explícita entre as propostas pedagógicas contemporâneas em que enfatiza-se a alteridade no processo de construção de saberes e as propostas curriculares estatais. Essa dicotomia evidencia uma tensão epistêmica ao considerar, em uma disciplina de Educação Para as Relações Étnico-Raciais, as abordagens e perspectivas escolarizantes e não constar, a nível documental, discussões sobre as abordagens das religiões afro-brasileiras.

III.II A Terra onde se vive/ensina o que se aprende através dos séculos: a abordagem dos terreiros nos processos de ensino aprendizagem.

Na encruzilhada epistemológica que nos traz até aqui, nos deparamos com uma discussão disposta dentro das observações de campo da disciplina de Prática Educativa, Pesquisa e Extensão em Espaços Não-Formais (PEPE-NF) com a possibilidade de praticar as observações de PEPE-NF em terreiros de candomblé e

umbanda, a partir de uma visita à exposição do Ayê ao Orum que foi exposta na Caixa Cultural. As atividades de observação anteriormente propostas tinham um caráter mais normativo, embora os espaços observados – zoológico e escola jurídica, ao exemplo – se configuram como espaços não formais de educação, como disposto anteriormente na discussão de Maria da Glória Gohn (2006). A exposição despertou a necessidade de observar os espaços religiosos dos terreiros na perspectiva de tomá-los como espaços de preservação e divulgação de cosmovisões afro-brasileiras, produzindo saberes do povo que se constituem como uma “ciência encantada” (Simas; Rufino, 2018).

A definição do campo de pesquisa deu-se a partir do estabelecimento de vínculos com um terreiro de matriz afro-brasileira localizado no município de Igarassu (PE), que, mediante autorização prévia, acolheu a realização das atividades de observação e interlocução. Ressalta-se que todos os procedimentos foram conduzidos em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, incluindo a obtenção de consentimento livre e esclarecido dos participantes, bem como o respeito à integridade cultural, religiosa e simbólica da comunidade envolvida.

De início, a observação e a entrevista se tornaram um documentário apresentado na culminância da disciplina de PEPE-NF, onde o eixo temático 5 nos permitia, dentre outras questões, trabalhar fortemente a Educação Para as Relações Étnico-Raciais. A partir do que fora produzido, surgiu então a necessidade de construção estruturada de uma pesquisa cujo foco seria o aprofundamento dos terreiros como um espaço de ciência encantada. Assim, os dados analisados partem tanto do que fora coletado anteriormente, como também a partir de novos contatos estabelecidos no tecer dessas páginas.

O terreiro investigado tem suas raízes históricas fincadas no terreiro Casa Branca do Engenho Velho, em Salvador, e foi fundado em meados da década de 1950. O espaço é atualmente conduzido por seu dirigente religioso, interlocutor desta pesquisa. Para fins éticos, a identificação nominal do terreiro e de seu líder é preservada, sendo sua divulgação condicionada à autorização expressa dos participantes. Trataremos então os envolvidos nessa entrevista como babalorixá 1 e ekedi 1. É importante salientar que a partir deste momento, analisaremos a forma

com a qual os fatos históricos envolvendo o terreiro serão nos dados oralmente, amparados por uma metodologia que permita, como Meihy e Holanda (2013) nos apresenta, transformarmos as narrativas em documentos históricos, a partir da apreciação crítica do processo de historização desde a construção das entrevistas até a validação e análises das narrativas produzidas.

Durante a preparação da primeira atividade em campo – ainda na disciplina de PEPE-NF–, fomos defrontados com um acervo material capaz de nos impactar inicialmente com a pertinência da disponibilidade para o diálogo que a casa de candomblé Ketu nos apresentou. Em um primeiro momento, queríamos compreender a forma com a qual a casa e a comunidade onde ela está situada se relacionam, e obtivemos uma resposta de que, embora o terreiro tente manter um convívio tranquilo com a comunidade, alguns casos de intolerância religiosa foram verificados e narrados.

No início, eu tive aqui algumas casas que faziam congregação, esses pontos relâmpagos, que colocavam picape para o lado de cá e começavam a denegrir a religião. Mas eu sempre respondia à altura. Já passei por várias situações assim: de chegar um louco no portão e dizer, por exemplo, que vocês, vindo pra cá, estavam indo pra casa do diabo. “Não vão pra lá não, venham aqui, porque aqui é de Jesus!” — diziam. A pessoa chegava aqui se queixando, mas eu venci. (Babalorixá 1, 2024).

A fala do babalorixá revela uma lógica intrínseca do processo de dominação colonial que aplica às religiões de matriz africana que lhes coloca nesse lugar de demonização a partir do olhar do outro. Ao passo que o terreiro convive com igrejas de cunho neopentecostal que vão se expandindo pela comunidade, o discurso colonial produzido por essas denominações abala a rede de solidariedade e de construção do sentido de comunidade que vinha sendo construído desde a sua fundação, mas também permite que o babalorixá transforme – de modo que não ficou claro no registro inicial – essa relação para chegar neste ponto de enlaçamento onde, embora convivendo com denominações pouco abertas ao diálogo, o terreiro acende o candieiro e convida todos aos quintais a fim de assentar, por meio da construção de sentidos e significados produzidos ancestralmente naquela comunidade, uma nova rede de sociabilidade. Na perspectiva do cruzo proposta por Simas e Rufino (2018), isso implica pensar que embora que o colonialismo tenha produzido em nós uma espécie de desmantelo cognitivo, nos submetendo ao

apagamento de nossas memórias, à demonização de nossas práticas, à quebra do nosso senso de pertencimento e ao trauma, os terreiros de matriz africana se alicerçam no tempo enquanto um polo de memória e história vivas daqueles que se reconstruíram apesar da modernidade colonial.

Com mais de 50 anos de fundação, o terreiro conseguiu acompanhar consideravelmente a perda de hegemonia religiosa da igreja católica e o crescimento da fé neopentecostal, que modificou a forma de percepção das práticas religiosas de matriz africana para uma articulação ainda mais violenta. Em associação com o “Diabo” da tradição judaico cristã, como nos lembra Lundell (2020), as religiões afro-brasileiras são vistas agora como um mal a ser combatido pelas “famílias de bem” que se reúnem em igrejas e produzem narrativas não factuais cuja finalidade, para além da demonização é que, através do pânico moral e religioso, os espaços constitucionais previstos cuja liberdade de culto deva ser respeitada se inflem de signos e significados religioso/bélicos³ do cristianismo reformado das ditas denominações. Para isso recorrem a passagens do antigo testamento em que, ora Jeová é representado como um deus implacável contra os ditos “pagãos”, ora ele condene as práticas religiosas não judaicas no meio das tribos de Israel, fazendo com que punições violentas se instituem entre eles.

Como nos lembra Lundell (2020), nas cerimônias neopentecostais, as entidades das religiões afro-brasileiras são tratadas como demônios e em ambos contextos ritualísticos as entidades são incorporadas em corpos humanos. No entanto, nas práticas das religiões afro-brasileiras elas apresentam trabalhos de cura, aconselhamento, sabedoria e desobsessão, ao passo que, quando tratadas nas igrejas neopentecostais, são humilhadas, desprezadas e demonizadas. O contexto das religiões afro-brasileiras não encontra espaço na mídia hegemônica para que se discuta mais sobre seus ritos e preceitos. Entretanto, as igrejas neopentecostais estão todos os dias nas redes de televisão e nas mídias sociais, demonizando as práticas religiosas dos terreiros e construindo uma mentalidade colonial que coloca as religiões afro-brasileiras como inimigos.

³ Religiosos porque fazem parte o imaginário do que aquela população considera como “o sagrado” e bélico porque, em oposição ao que eles consideram o “profano”, marcam uma posição e também delimitam uma guerra religiosa unilateral na qual os ataques constantes às religiões de matriz africana sejam expostos como símbolos da “vitória do bem contra o mal”.

O significado das picapes proferindo ofensas ao terreiro pode ser compreendida a partir da reflexão de Lundell (2020). Nesse cenário, o uso de carros com som amplificado ultrapassa a dimensão de um simples conflito de vizinhança: torna-se uma tecnologia de guerra espiritual, um instrumento performativo de ocupação sonora e simbólica do território. O som alto — carregado de acusações, demonizações e apelos proselitistas — funciona como um dispositivo colonial de controle, reiterando o poder de fala hegemônico do cristianismo reformado sobre o espaço público. Ao deslocar a liturgia neopentecostal para as ruas, essas comunidades estendem seus “territórios de fé” para além dos templos, instituindo uma presença que vigia, acusa e tenta enquadrar o outro na lógica da salvação/perdição. Assim, a hostilidade sonora dirigida ao terreiro não é apenas violência religiosa: é também violência territorial, que tenta marcar na paisagem comunitária o lugar “legítimo” da religião dominante e o lugar “ilegal” ou “perigoso” das práticas de matriz africana.

A fala do babalorixá 1 evidencia, porém, que essa disputa não se encerra na intimidação. Ao afirmar que “venci”, ele desloca o eixo da análise e inscreve sua experiência numa epistemologia da resistência. Essa vitória não se traduz por confronto direto, mas pela persistência do terreiro como espaço de vida, memória e reorganização comunitária. Ao responder “à altura”, o babalorixá não apenas se defende: ele reinscreve sua existência e seu território na história da comunidade, exercendo aquilo que Simas e Rufino (2018) descrevem como a política do cruzo — a capacidade ancestral de transformar energia de conflito em rearranjo simbólico, e violência colonial em reinvenção de pertencimento. O terreiro, portanto, não apenas resiste à demonização: ele produz outra narrativa para o mesmo território, reacende o candeeiro e convoca os corpos, os afetos e as memórias para uma nova rede de sociabilidade que se contraponha à lógica de pânico moral, reafirmando, no cotidiano, a legitimidade e a profundidade histórica das práticas afro-brasileiras.

Ainda no que tange o convívio com a comunidade, em um relato que vai desde a ditadura de 1964 até os dias atuais, o babalorixá nos faz questão de frisar que existe uma relação intrínseca entre o funcionamento da casa e a relação com a comunidade em que ela está situada. Segundo ele:

(...) Por isso, é algo que precisa ser muito observado: a nossa ligação com a comunidade. A Casa de Candomblé também trabalha com a comunidade,

tem um serviço social ativo. Quando há fartura, a gente divide; estamos sempre ajudando quem precisa. Nossos tambores têm hora para começar e hora para terminar, justamente para evitar reclamações. Quando se tem uma boa relação com a comunidade, é possível fazer as festas sem nenhuma perturbação. Mas houve casos de depredação. Outras casas foram atacadas. (Babalorixá 1, 2024).

A fala do babalorixá revela uma noção principal que se estabelece na relação terreiro/comunidade que é de fato a construção de redes de solidariedade e proteção social. Em uma comunidade onde o poder público demora a chegar, é na relação com a comunidade que as possibilidades de sobreviver nas bandas de cá se constrói. Quando ele afirma que “a Casa de Candomblé também trabalha com a comunidade”, ele rompe com o imaginário colonial que busca isolar o terreiro como “lugar de feitiço”, “segredo” ou “perigo”. A afirmação desloca o terreiro para o campo do comum, onde se constrói solidariedade, reciprocidade e pertencimento. Trata-se de uma pedagogia comunitária que antecede e ultrapassa o discurso das religiões hegemônicas.

Essa atuação comunitária corresponde ao que Simas e Rufino (2018) chamam de “infraestruturas de vida” presentes nas culturas afro-diaspóricas, nas quais a memória, a ancestralidade e o cuidado coletivo constituem modos de existência que resistem à racionalidade colonial. Para os autores, tais práticas se opõem ao “desmantelo cognitivo” produzido pela colonialidade, que tenta romper os vínculos comunitários e apagar as epistemologias afro-brasileiras (Simas; Rufino, 2018, p. 42). Essas “infraestruturas de vida” se configuram, portanto, como o terceiro ponto crucial de análise para pesquisadores que pensem sobre educação na perspectiva das religiões de matriz africana, tornando-se um ponto a ser observado e analisado tanto discursivamente quanto em práticas concretas. Um exemplo claro de como essa infraestrutura de vida (Simas; Rufino, 2018) se entrelaça com o convívio diário com a comunidade é a seguinte fala do babalorixá:

Um período eu também conseguia, eu tinha uma cliente que trabalhava no laboratório e trazia remédio. Eu não entendi remédio de farmácia de qualidade nenhuma, mas eu pegava o saco do remédio de noite, entregava na escola para que ela (codi)ficasse tudinho, direitinho, era remédio disso, e distribuía com a comunidade. (Babalorixá 1, 2024).

A fala do babalorixá traz consigo uma dimensão social e educacional que não se esgota apenas no chão do terreiro. É a extensão das infraestruturas de vida e das

redes de sociabilidade para o território como uma política de formação comunitária e solidariedade. É na ausência do estado em uma comunidade aviltada por inúmeras violências, que o papel de suprir o povo com uma necessidade básica de saúde, ainda que não tenha o conhecimento prévio sobre e tendo passado pelo que passou, e que fora supracitado neste mesmo capítulo, como a perseguição por parte das comunidades neopentecostais com picapes e comentários que buscassem ofender a dignidade do babalorixá e demonizar o terreiro, ainda assim o babalorixá compreende que a tecnologia social de sobrevivência que aqui assumimos como infraestrutura de vida (Simas; Rufino, 2018) nos informa que terreiro e comunidade precisam caminhar juntos, ainda que pareçam separados pelo véu ideológico.

A fala evidencia ainda que os saberes de terreiro não se separam dos saberes construídos cientificamente, mas que se reinscrevem a partir das necessidades que aparecem na prática social. Assim, como nos diz Simas e Rufino (2018), produz-se, através de uma amarração dos saberes, uma pedagogia relacional, situada e orientada para a vida. Não se contradizem, portanto, as formas de aprender e ensinar que se colocam neste terreiro como território educacional, mas antes, contrasta-se a ancestralidade, o senso de pertencimento e de comunidade, a forma com a qual aquele grupo organiza-se política e socialmente, com as diretrizes organizadas a partir de matrizes formais de educação. É, como nos lembra Freire (2020), a consolidação da não-neutralidade da leitura de mundo e dos espaços que antecedem a leitura da palavra, frente ao modelo hegemônico de aprendizagem.

A partir dessas práticas comunitárias, é possível que avancemos no entendimento de que os terreiros não são apenas espaços de resistência e de sociabilidade, mas também um território onde se estruturam práticas educativas próprias, organizadas por uma lógica que escapa aos modelos escolares hegemônicos. É nesse sentido que, ao serem questionados sobre como acontecem os processos de ensino e aprendizagem dentro de suas casas, os interlocutores apresentam elementos que nos permitem compreender a existência de uma pedagogia própria, enraizada na oralidade e na valorização do saber ancestral.

O babalorixá 1, ao descrever o processo formativo dentro do terreiro, evidencia que o ensino não se restringe a conteúdos formais, mas abrange a

formação integral do sujeito, pensando desde a prática dentro candomblé à convivência e o cuidado com o outro:

Eu realizo a parte educativa — como se vestir, como se portar ao entrar na casa, os afazeres, como se comportar [...] Nós ensinamos às pessoas como se comportar: [...] a cantar, a dançar... É todo um processo. (Babalorixá 1, 2024.)

A fala do babalorixá 1 retoma o pensamento de Simas e Rufino (2018) explicitando a dimensão integrativa das práticas educativas de terreiro como uma amarração de muitos saberes, em contraposição ao engessamento da escola moderna. Entreolham-se na perspectiva do encantamento professor e babalorixá à medida que as práticas pedagógicas vão se desenvolvendo. Assim, trata-se de uma pedagogia em que se incorpora – no sentido literal e epistemológico – uma ampla diversidade de conhecimentos (Simas; Rufino, 2018).

Essa perspectiva se fortalece quando o babalorixá 1 nos diz que “somos eternos aprendizes do orixá” (babalorixá 1, entrevista 1). É possível compreender tal afirmação pela perspectiva de uma educação que, uma vez que se estabelece a partir do não lugar em que a cultura ocidental a colocou (Gomes, 2003), dialoga com valores e princípios que vêm sendo reiteradamente achincalhada por alguns setores reacionários da sociedade brasileira. A educação como prática de liberdade de Freire (2019), a exemplo, une-se às vozes de terreiro ainda que não se debruce sobre o tema propriamente dito. Mas seus princípios como o de uma educação dialógica, que se comunique com o mundo e o interprete são ecos do que se registra enquanto cultura afro-diaspórica desde os tempos da colonização.

Essa lógica também se manifesta na própria estrutura coletiva de ensino. Quando o babalorixá 1 nos diz “Meu corpo de educadores — que são os ogãs e os próprios irmãos mais velhos — passamos a ensinar os mais novos.” ele nos aponta para um ensino que emerge como prática comunitária, baseada na preservação de aspectos socioculturais que rompem com a narrativa colonial de desagregação. Tanto nessa fala como em Freire (2020) a educação é baseada na partilha e na construção coletiva de conhecimentos, ainda que, no terreiro, essa construção se dê atravessada pela ancestralidade e espiritualidade.

Ao analisarmos a segunda entrevista feita com um outro babalorixá que chamaremos de babalorixá 2, essa compreensão ganha novos contornos. O segundo babalorixá, ao referir-se ao processo de ensino-aprendizagem dentro do candomblé, rejeita a ideia de padronização do saber. Ele nos diz:

[...] a gente ensina cada pessoa de acordo com o seu cargo. de acordo com a sua função, de acordo com o que ela nasceu para aquilo, porque você não há necessidade de você educar uma pessoa por uma coisa que ela não vai utilizar, que ela não vai fazer, é uma perda de tempo. Dentro do terreiro a gente ensina as pessoas de várias formas diferentes. Não há algo fechado, não há algo... É um padrão para todo mundo, não tem como, porque é de acordo com orixá, é de acordo com o antepassado daquela pessoa, existe... cada um tem um histórico de acordo com o Odú. Então é muito diferente. (babalorixá 2, 2026).

Essa fala relaciona o contexto em que o iniciado está inserido até a apreensão ancestral das práticas pelas quais a trajetória dentro do candomblé são estabelecidas. Existe ainda, de acordo com o interlocutor, uma multiplicidade na forma com a qual os processos de ensino e as metodologias de ensino se são, levando em consideração o fato de que cada sujeito, dotado de suas especificidades, é guiado nos processos educativos a partir da aproximação com o cargo ou função que se desempenha.

Em sua tese de doutorado, ao falar sobre o funcionamento do candomblé ketu, Botelho (2005) vai nos dar um direcionamento para que entendamos o funcionamentos dos cargos e funções dentro do terreiro e seus alinhamentos às práticas educativas, sobretudo dentro das lógicas iniciativas. Segundo Botelho (2005), os rituais atuam na reconfiguração da condição humana dos indivíduos, mobilizando símbolos em um ambiente permeado por estímulos tanto sensoriais quanto intelectuais, de modo a conduzir sua atenção para a vivência de novas experiências. Essa perspectiva pode ser compreendida como uma ruptura com a racionalidade pedagógica colonial, que busca universalizar métodos e conteúdos. No terreiro, ao contrário, o conhecimento é situado, relacional e atravessado por dimensões que não se reduzem ao cognitivo, incorporando aspectos espirituais, históricos e comunitários.

Essa dimensão corporal e experiencial aproxima-se do que Simas e Rufino (2018) denominam de “ciência encantada”, na qual o saber não se separa da vida, da prática e do sensível. Diferentemente da tradição ocidental, que privilegia a abstração e a escrita, os saberes de terreiro se constroem na relação direta com o mundo, com o outro e com o sagrado.

A noção de tempo não linear presente na filosofia de Exu, sintetizada na expressão “Exu matou o pássaro ontem com a pedra que atirou hoje”, pode ser observada nas narrativas dos entrevistados quando estes articulam memória, experiência e prática ritual como dimensões inseparáveis do saber no candomblé.

Um dos entrevistados afirma que “o que a gente aprende no terreiro não fica no passado, porque a gente vive de novo toda vez que faz o ritual”. Essa fala evidencia como o conhecimento não é compreendido como algo fixo ou encerrado em um momento histórico, mas como algo que se atualiza continuamente na prática corporal e coletiva. Nesse sentido, o território do terreiro se configura não apenas como espaço físico, mas como lugar de produção de saberes em circulação, onde corpo, memória e ancestralidade se entrelaçam.

III.III. Exu matou o pássaro ontem com a pedra que atirou hoje: território, corporeidade e circulação de saberes no candomblé

Durante a celeuma que acompanhou o processo de consolidação das vivências negras que forçadamente se estabeleceram aqui, uma reunião de valores e significações de mundo ramificaram-se ao chão do território sagrado, regado pelas contradições do sistema colonial, onde hoje operam-se os terreiros. Os saberes que se consolidaram aqui, trazidos em diáspora a partir da amarração das diversas formas de subsistência, confluíram para uma nova configuração de sagrado em que a relação território/sagrado/comunidade foi sendo reorganizada a partir das práticas de sobrevivência que vieram desde o processo violento do tráfico negreiro, com as bases na ancestralidade trazida de Congo à Gabu.

A partir dos terreiros, confluíram-se saberes que estabeleceram ao longo da relação dos povos de santo com os territórios, cuja própria socialização marcou-se a partir da construção de uma identidade negra, diversa, mas que dentro do terreiro, reforça-se em unidade, em solidariedade e em novas formas de aprender-ensinar-aprender. Sendo assim, como nos lembram Simas e Rufino (2019), podemos dizer que os terreiros aqui inventados nos apresentam uma vasta ecologia de pertencimentos e uma dimensão cosmopolítica das populações negras em diáspora. Apresenta-se aqui a noção de terreiro como espaço educativo que se coloca como um contraponto às formas de saber estabelecidas hegemonicamente. O terreiro, a encruzilhada, a roda, todos esses espaços onde os saberes socializam-se a partir da oralidade, da corporeidade, da ancestralidade e do comunitarismo, configura-se como um “contexto educativo de formações múltiplas” (Simas; Rufino, 2019, p.46). Aqui, apresenta-se o terreiro/mundo como uma

recriação das práticas contra coloniais que se dão ao passo em que o mundo moderno reorganiza seu sistema de dominação.

O terreiro então se configura como um território de resistência. Aqui, o escrever no chão, riscar o ponto, formar a gira, a cantiga de roda, o silêncio de Omolu e a sabedoria dos pretos velhos nos convidam a interpretar o mundo a partir de saberes que foram plantados neste chão. Organiza-se a lente. Firmam-se as formas de contemplar o não-dito. A palavra, qualquer palavra, vem depois daquilo que nos une enquanto identidade: o mundo/suporte desnudado a partir de uma perspectiva libertadora. Em “a importância do ato de ler”, Paulo Freire (2021) nos convida a voltar com ele ao quintal de sua casa no Recife. À sombra da mangueira, escrevia no chão pequenas palavras onde se dava a liberdade de desnudar o mundo, conhecendo o significado antes mesmo de saber sua escrita correta. Como Freire (2021, p. 36) nos lembra “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Assentam-se, assim, as experiências de mundo na emergência de saberes que se contraponham à lógica colonial. O ilê (casa) torna-se o terreno fértil sobre o qual o filho/filha de santo caminha amparado à segurança de que, uma vez decodificando o mundo/suporte colonial moderno, o reconstrua em si conforme os saberes que, acreditaram os colonizadores, haviam se perdido em alto mar. Antes de tudo, fortalece-se o ori. A mente é a principal força do filho. Aqui, o autoconhecimento ganha uma nova perspectiva: a cabeça é o princípio regente de toda a energia. Não se trabalha liberdade em uma mente que escolhe alimentar-se e perceber o mundo apenas pela reprodução das opressões as quais fora submetida. Então, quando o ebó de dismantelamento da lógica colonial e amarração de novos saberes opera seus efeitos (Simas; Rufino, 2019), alimenta-se o porta-voz entre os mundos.

III.III.I O terreiro como território vivido: chão, ancestralidade e cosmopolítica negra

À luz dessa discussão, buscamos compreender como os líderes religiosos entrevistados compreendem o terreiro como território de circulação de saberes. Pensando nas diversas formas de aprendizagem que acontecem nos terreiros de candomblé, os líderes religiosos entrevistados trouxeram uma gama de considerações em suas falas. Segundo o babalorixá 2:

.O terreiro é bem vasto, ele vem com aprendizagem cultural, que é muito importante, que fala dos nossos antepassados, revive culturas de gerações atrás, de gerações e gerações. Tem as culturas de orientação, que os nossos antepassados nos orientam. educam, eles são os verdadeiros educadores, que nós chamamos de eguns, babá e gunguns, cada local chama de uma forma, mas são orientadores e educadores, a principal função dentro do terreno do babá egungun é orientar e ensinar. (Babalorixá 2, 2026).

A fala do babalorixá 2 elucida diretamente o que estamos entendendo como território de circulação de saberes. O território encantado (Simas; Rufino, 2018) onde se finca as práticas culturais do terreiro organiza-se a partir da consolidação das estruturas organizacionais de criação de laço de sociabilidade forçados pelo processo de colonização e escravização, permite compreender uma nova forma de sociabilidade organizada paralela à lógica colonial. Aqui, estamos analisando falas de babalorixás do candomblé ketu. Salientamos que existem outros candomblés que se organizam de outras formas. Entretanto, para o escopo da nossa discussão, cabe entender como se organizam as casas de ketu no Brasil.

De acordo com Botelho (2005), a estrutura do candomblé Ketu no Brasil configura-se como um sistema religioso complexo, organizado a partir de uma lógica hierárquica, ritualística e cosmológica que articula diferentes funções e saberes no interior do terreiro. Essa estrutura envolve lideranças centrais, como as iyalorixás (ou babalorixás), responsáveis pela transmissão do axé e dos fundamentos da religião, bem como especialistas na mediação com o sagrado, como o babalaô, que atua por meio do oráculo. Além disso, há funções complementares desempenhadas por ekedis e ogans, que sustentam a dinâmica ritual sem entrar em transe, e pelos iniciados que manifestam os orixás, configurando o fenômeno da incorporação como elemento central da liturgia. Tal organização é atravessada por uma série de ritos que estruturam a vida religiosa — desde o ingresso do abiã até a iniciação e os processos contínuos de reafirmação do vínculo com o sagrado — evidenciando que o funcionamento do candomblé não se reduz a práticas isoladas, mas constitui um sistema integrado de relações entre pessoas, divindades e saberes, orientado por princípios de ancestralidade, coletividade e manutenção do equilíbrio entre as forças espirituais e sociais.

A discussão de Botelho (2005) se aproxima diretamente com a fala do primeiro babalorixá que, quando perguntado sobre os processos formadores dentro

do candomblé, nos diz:

Primeiro a pessoa fala comigo, né? Porque tudo começa aqui, né? Eu tenho bastante liberdade e paciência, e por isso sou escolhido como babalorixá dessa casa. No início, a pessoa chega com vontade, então eu realizo a parte educativa — como se vestir, como se portar ao entrar na casa, os afazeres, como se comportar. Porque a religião, o Candomblé, tem isso: as normas e os fundamentos. Aqui, temos as normas da casa, que vêm tanto de mim quanto da determinação do orixá. Nós ensinamos às pessoas como se comportar: o ato do banho de ervas, a maneira de manifestar, como se portar diante da manifestação, a cantar, a dançar... É todo um processo. Há pessoas que, na realidade, levam quarenta anos e ainda não concluem tudo isso. Somos eternos aprendizes, porque até eu, aqui, sou um eterno aprendiz do orixá. A partir do momento em que a pessoa deseja fazer parte da casa, tanto eu quanto meu corpo de educadores — que são os ogãs e os próprios irmãos mais velhos — passamos a ensinar os mais novos: a cantar, a dançar, a se comportar por completo. Inclui-se aí o aprendizado sobre o ser, como foi dito antes, sobre a perda de certos hábitos. Quando a pessoa ainda não tem nada feito, chamamos de abiã — um curioso, aquele que está começando. Quando o orixá chama, a pessoa “bola” — tem o processo de bolar —, o orixá indica que ela deve ser feita. Então, ela é recolhida, passa por todo o ritual e, depois, passa a ser chamada de iaô. Todo ano há um compromisso: na mesma data, recolher-se, tomar o banho, fazer suas infusões e seguir crescendo dentro do axé. Aos três anos, ocorre uma renovação; e aos sete anos, a pessoa recebe o título de [...] ⁴ um cargo, tanto para homem quanto para mulher, de acordo com o processo que o orixá determina. Nem todos recebem esse cargo: o orixá concede conforme o caminho e a missão de cada um dentro da casa, e assim nasce o futuro cavalo do axé. (Babalorixá 1, 2024),

A fala do babalorixá evidencia que o terreiro se constitui como um território vivido e pedagogicamente estruturado, o que dialoga diretamente com Botelho (2005) ao compreender o candomblé como um sistema organizado por normas, ritos e hierarquias que regulam tanto a experiência religiosa quanto a vida cotidiana dos sujeitos. Ao descrever o processo formativo — “como se vestir, como se portar”, “os afazeres”, “o banho de ervas”, “cantar, dançar, se comportar” —, o interlocutor revela que o terreiro ultrapassa a dimensão estritamente religiosa, configurando-se como um espaço de produção de saberes, disciplinamento do corpo e construção de identidades, em que o aprendizado é contínuo e coletivo, envolvendo diferentes agentes (babalorixá, ogãs, mais velhos). Nesse sentido, a trajetória do abiã ao iaô, marcada por ritos de passagem, recolhimentos e compromissos cíclicos, reforça a

⁴ Inaudível.

ideia de uma territorialidade que é simultaneamente simbólica, ancestral e prática, pois organiza o tempo, o corpo e as relações sociais.

Essa leitura aproxima-se das reflexões de Simas e Rufino (2018), para quem os terreiros devem ser entendidos como espaços de produção de mundo, isto é, territórios de existência que articulam saber, ética, estética e política a partir de uma lógica afro-diaspórica. Assim, o candomblé não pode ser reduzido à categoria de religião, pois se apresenta como cultura e modo de vida, sustentado por uma cosmopolítica própria, em que aprender com o orixá — como afirma o babalorixá ao se definir “eterno aprendiz” — implica habitar o mundo segundo princípios de ancestralidade, coletividade e transformação contínua do ser.

As Áfricas retratadas nos ritos, cantos, e trajetórias dentro do candomblé ketu se aproximam dos direcionamentos centrais existentes no Odus aos quais os babalaôs recorrem em momentos de aconselhamento. Segundo Verger (2002) os Odus são, para além da estruturação do sistema de adivinhação e comunicação com os orixás, uma forma estrutural de entender a filosofia, a cosmologia e a mitologia iorubá. Segundo o babalorixá 2:

Então, todo esse conhecimento, toda essa educação, tudo que a gente vive dentro do candomblé se baseia aos Odus de Ifá. Porque ali você tem os Itans, que são os contos, que são as mensagens, que eles deixam. São mensagens boas, são mensagens de autoestima, mensagens que você vai ter algum problema. É só mensagem, são os livros de mensagem. Eu brinco que são os livros dos conselhos, que se você quiser fazer, você faz. Se você não quiser fazer, o problema é seu. Entendeu? É muito assim. É um livro extremamente educacional (Babalorixá 2, 2026).

Os Odus nos apresentam a estrutura dessa cosmovisão iorubá desde o ritual mais primário como a iniciação até às questões estruturais da vida cotidiana. Pensar como a cosmovisão iorubá se relaciona com esse território estruturado deste lado do Atlântico, implica compreender, como Simas e Rufino (2018) nos apontam, como os saberes, os ritos, as danças e a própria noção de cultura afrobrasileiras que resistiam ao processo de dominação do horizonte imaginativo promovido pela colonização se firmam enquanto ambientes cuja percepção de mundo reinventa-se a medida cujo avanço dos dispositivos de sobrevivência vão se estabelecendo no meio do território hostil.

Neste contexto, como nos lembra Simas e Rufino (2018), as invenções dos terreiros no contexto de diáspora denotam a complexidade dos modos de vida aqui

praticados e as relações que aqui se estabeleceram. Essas formações buscam refletir tanto uma busca por uma vida referenciada a partir do imaginário em África, quanto as disputas e conflitos que se travam na reorganização de novas práticas, territórios e laços de sociabilidade. as falas dos líderes religiosos apresentadas nessa pesquisa apontam para a organização desses terreiro como territórios epistemológicos que nos permitem ler o mundo a partir de uma confluência de saberes encantados neste lado do Atlântico.

III.III.II corporeidade e iniciação: aprender com o corpo, guardar no ori

Para compreender os processos educativos presentes nos terreiros de matriz africana, este subcapítulo organiza sua análise a partir de alguns eixos centrais que articulam corporeidade, ancestralidade e formação humana. Parte-se da compreensão da corporeidade como categoria analítica fundamental, percebendo o corpo não apenas como suporte biológico, mas como corpo racializado pela experiência colonial (Fanon, 2018), corpo ancestral atravessado pela memória coletiva (Gomes, 2003), corpo iniciado pelos ritos (Botelho, 2005) e corpo-arquivo onde os saberes são inscritos e atualizados (Simas; Rufino, 2018). A partir disso, discutem-se os modos pelos quais o conhecimento é incorporado na experiência ritualística, compreendendo que, nos terreiros, a palavra frequentemente sucede a prática, e não o contrário. Também são analisados os processos iniciáticos enquanto experiências pedagógicas profundas, organizadas pela oralidade, repetição, silêncio, observação e convivência comunitária. Soma-se a isso a discussão do ori como princípio ético e educativo, articulando autoconhecimento, ancestralidade e responsabilidade coletiva. Esses elementos são colocados em diálogo com Paulo Freire, especialmente na perspectiva da leitura do mundo antes da leitura da palavra, tensionando os próprios limites da pedagogia crítica moderna e aproximando-a das epistemologias decoloniais do corpo presentes nos saberes afro-diaspóricos. Por fim, os dados das entrevistas são relacionados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da

UFRPE, buscando compreender como os saberes de terreiro dialogam, tensionam e ampliam as concepções contemporâneas de educação e formação docente.

Ao pensar os processos educativos presentes nos terreiros de matriz africana, torna-se impossível dissociar aprendizagem e corporeidade. Diferentemente da tradição escolar ocidental moderna — fortemente marcada pela separação entre corpo e mente —, os saberes produzidos nos terreiros são inscritos no corpo, experimentados no cotidiano e atualizados na vivência ritualística. Aprende-se observando, repetindo, dançando, cantando, preparando alimentos, cuidando do outro e participando da vida coletiva da casa. O corpo, portanto, não é apenas suporte da aprendizagem: ele é território do conhecimento.

Como nos lembra Botelho (2005) os iniciados nos mistérios das religiões de matriz africana e daqueles que foram tragados pelo sistema de violência da lógica colonial, ao adentrar nos processos iniciáticos, tendem a romper com a identidade massacrada e oprimida para renascer florescidos, amados e respeitados pela sua comunidade. Neste processo de transformação, a vida para o santo começa a ser preparada e os processos socioculturais daquela comunidade passam a ser fortalecidos no corpo e na mente. Nas entrevistas realizadas, essa dimensão aparece de forma recorrente. Ao explicar como ocorre o processo formativo dentro do terreiro, o babalorixá 1 afirma:

Nós ensinamos às pessoas como se comportar: o ato do banho de ervas, a maneira de manifestar, como se portar diante da manifestação, a cantar, a dançar... É todo um processo. (Babalorixá 1, 2024).

A fala evidencia que o aprendizado ocorre por meio da experiência corporal e da participação prática nos rituais e nas atividades da casa. Não se trata apenas de um ensino discursivo ou teórico, mas de uma pedagogia da incorporação, na qual os conhecimentos são vivenciados através do movimento, dos gestos, da musicalidade e das relações estabelecidas no espaço do terreiro. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Simas e Rufino (2018), para quem os saberes afro-brasileiros se organizam a partir de uma “ciência encantada”, na qual corpo, espiritualidade e experiência não estão separados. O corpo, nesse contexto, deixa de ser mero suporte biológico para tornar-se arquivo de memória, território ancestral e instrumento de formação ética e espiritual. Essa compreensão dialoga diretamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sobretudo em seu Artigo 1º, ao reconhecer que os processos educativos se

desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas manifestações culturais e nos movimentos sociais, ampliando a noção de educação para além da instituição escolar formal.

Da mesma forma, aproxima-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente da Competência Geral 3, que propõe a valorização das manifestações culturais e artísticas, e da Competência Geral 8, que enfatiza o autoconhecimento e o autocuidado como dimensões fundamentais da formação humana. No âmbito institucional da UFRPE, essa perspectiva encontra respaldo no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, que reconhece a oralidade, a ancestralidade e as cosmovisões africanas como fundamentos pedagógicos, ainda que a efetivação dessas epistemologias no cotidiano formativo permaneça atravessada pelas limitações da racionalidade pedagógica moderna. Assim, as falas dos interlocutores demonstram que os terreiros produzem práticas educativas coerentes com os próprios princípios contemporâneos da educação brasileira, mas o fazem a partir de uma lógica afro-diaspórica que tensiona os limites coloniais da escola ocidental ao reinscrever o corpo como centro da experiência do saber.

Nos terreiros, aprender implica sentir, viver e praticar. Os rituais, nesse sentido, atuam diretamente na formação dos sujeitos, reorganizando modos de perceber o mundo e de se relacionar com ele. Como discutido anteriormente, os rituais contribuem para uma reorganização da humanidade dos seres, mobilizando símbolos e experiências sensoriais capazes de redirecionar a relação do sujeito consigo, com o outro e com o sagrado.

No campo educacional, em aproximação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDBEN (Lei nº 9.394/1996), com a Base Nacional Comum Curricular — BNCC e o PPC do curso de Pedagogia da UFRPE, as narrativas dos babalorixás entrevistados permitem compreender que os processos educativos desenvolvidos nos terreiros dialogam diretamente com princípios presentes na legislação educacional brasileira, sobretudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Base Nacional Comum Curricular e no próprio Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRPE. Ainda que os saberes de terreiro historicamente tenham sido marginalizados pelas estruturas coloniais de produção do conhecimento, as falas dos interlocutores revelam práticas pedagógicas que se aproximam das diretrizes contemporâneas de valorização da diversidade cultural, da

formação integral do sujeito e da educação para as relações étnico-raciais.

Ao pensarmos o corpo racializado como território de resistência, nos deslocamos para as relações que acontecem do portão para fora dos terreiros. Nos processos de inserção em instituições educacionais, em ambiente de trabalho ou até mesmo no contato com a comunidade ao redor do terreiro.

Os avanços da percepção de cultura afro-brasileira no campo educacional caminham a passos lentos dentro dos processos de escolarização. Quando pensamos em examinar via BNCC e LDBEN os parâmetros curriculares que falam sobre exercício da liberdade de expressão cultural e respeito à diversidade do corpo estudantil nós temos dois dados significativos: o Art. 3º, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), estabelece como princípio do ensino o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, reafirmando a necessidade de uma educação comprometida com o pluralismo cultural, religioso e epistemológico e a Competência Geral 9 da BNCC, que fala sobre empatia, diálogo, respeito à diversidade e direitos humanos.

Ao passo que o Plano de Curso da Pedagogia na UFRPE nos aponta a preocupação em produzir uma formação docente comprometida com educação antirracista e combate à discriminação, existe uma tímida aproximação com as práticas educativas de terreiro no eixo temático 5 (2018), mas não há de fato um reaparecimento da epistemologia afro-brasileira em outros campos de debate dentro da estrutura curricular, o que gera um afastamento sistemático da produção de saberes produzidos fora da lógica colonial (Quijano, 2005). Para isto, devemos começar a compreender a partir de qual momento os saberes produzidos por corpos negros imersos nas epistemologias das macumbas podem ou não ser considerados dentro do currículo institucional da educação superior como uma produção de saber que tem seus próprios sistemas para pensar as relações inter-humanas.

Fanon (2018) nos recorda que o sujeito negro está sempre colocado em uma posição de vigilância, suspeição e desumanização dentro das estruturas modernas de poder. Se nós voltarmos a análise para a forma com a qual o currículo e até mesmo a estrutura social regulamenta as relações com os corpos de pessoas pertencentes às religiões de matriz africana e a forma com a qual o currículo pontua em um eixo específico esses saberes, podemos perceber que existe a leitura desses corpos como o “outro” a ser folclorizado a medida que a estrutura moderna colonial

nos aponta o que é saber e quem o valida (Quijano, 2005). Essa visão se evidencia ainda mais na fala do segundo babalorixá entrevistado que, quando perguntado como as instituições de ensino se relacionam com os os saberes das religiões de matriz africana nos diz:

As escolas não tratam. Isso não existe dentro da educação brasileira. Porque quando tratam é de forma cômica, folclórica e depreciativa. Inclusive, como professor, eu vou dar um relato que explica muito bem isso.[...] é folclórica. E eu falei sobre isso. Eu falei no Brasil. As pessoas precisam entender que... A importância do afro é a mesma importância do cristianismo. Ninguém enxerga a igreja católica de maneira folclórica. Quando um padre faz uma procissão na rua com a *Ave Maria*, ninguém ri. Mas quando é da gente, as pessoas veem como uma imagem folclórica.[...] Então, os professores, entendeu? O sistema educacional não ensina isso. E não se tem interesse. E quando o professor é cristão, então, que é pior! [...] ele diz que não vai ensinar coisas do diabo, coisas do demônio. é muito triste a gente viver num país de origem[...] indígena e negra invadida por europeus e a gente não conseguir estudar essa variedade de forma justa e igualitária entendeu? De não fazer dessa coisa uma forma folclórica porque não é folclórica. candomblé ele não é um folclore, não é uma religião, ele é um estilo de vida. É uma cultura de vida. No Brasil transformamos em religião. Mas toda religião afro tudo que tem ligado ao afro é vida. É como eles vivem e nós aqui no Brasil repetimos os nossos antepassados. Então é o maior erro de quando vai se ensinar [...] dessa forma folclórica como se a gente que folcloriza é algo que não existe é algo que você ensina por ensinar e quando se fala das questões cristãs se ensina, se dá atenção. (Babalorixá 2, 2026).

A fala do babalorixá 2 evidencia como os corpos ligados às religiões de matriz africana continuam sendo racializados, inferiorizados e submetidos a processos de folclorização dentro da educação brasileira. Ao afirmar que “quando tratam é de forma cômica, folclórica e depreciativa”, o interlocutor denuncia a permanência de uma lógica colonial que reconhece os saberes afro-brasileiros apenas enquanto exotização cultural, recusando-lhes legitimidade epistemológica, histórica e espiritual. Nesse contexto, o corpo negro e de terreiro torna-se território de resistência, pois carrega práticas, memórias, símbolos e formas de existência constantemente tensionadas pelo racismo religioso e pelo privilégio da normatividade cristã no espaço escolar(Simas; Rufino, 2018). A crítica apresentada pelo entrevistado também evidencia a disputa em torno da legitimidade dos conhecimentos ensinados na escola, sobretudo quando afirma que “a importância do afro é a mesma importância do cristianismo”, reivindicando reconhecimento igualitário para as tradições afro-diaspóricas.

Essa discussão aproxima-se diretamente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), especialmente do Artigo 3º, inciso IV,

que estabelece como princípio do ensino o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, bem como da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Da mesma forma, dialoga com a Competência Geral 9 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe a valorização da diversidade, da empatia, do diálogo intercultural e do respeito aos direitos humanos. Entretanto, a narrativa do interlocutor demonstra que, apesar dos avanços normativos, a efetivação dessas diretrizes ainda encontra limites nas práticas pedagógicas marcadas pelo racismo estrutural e religioso. No âmbito da formação docente, o PPC do curso de Pedagogia da UFRPE também se aproxima dessa discussão ao defender uma formação crítica, antirracista e comprometida com a diversidade étnico-racial e cultural. Assim, a fala do babalorixá tensiona não apenas a ausência das epistemologias afro-brasileiras na escola, mas também os próprios limites da educação brasileira em concretizar os princípios de pluralidade, laicidade e justiça curricular previstos em seus documentos oficiais.

Quando deslocamos o nosso olhar para pensar as experiências educativas no sentido relacional sob a qual as tessituras entre teoria e prática se estabelecem, podemos perceber uma relação intrínseca entre os conhecimentos compartilhados publicamente na comunidade religiosa e aqueles aprendidos nos processos iniciáticos. O babalorixá 2 nos releva que existe dentro do candomblé ketu uma lógica interna de confirmação e apropriação de saberes tidos como segretos e misteriosos que se consolidam no roncó a partir do começo da vida no santo. Segundo ele:

Você também tem os preceitos. Os preceitos dentro do salão são uma coisa dentro da religião. Enquanto você está recolhido, é uma forma de ensino, é uma forma de você doutrinar a pessoa para a vida nova, que você se inicia, você renasce. Então você tem todos aqueles preceitos, todos os hábitos que você adquire, então é uma forma de educar as pessoas. (Babalorixá 2, 2026).

Como uma religião iniciática, o candomblé ketu revela uma potência inicial que se estabelece na forma com a qual o corpo — receptáculo sagrado do orixá — entra em aproximação com o ritual de iniciação. Como nos lembra Botelho (2005) existe ali uma morte simbólica do antigo eu colonizado para uma nova forma de socialização. O corpo do neófito passa a ser preparado para o contato com as energias superiores do orixá por meio de ensinamentos, práticas e banhos que o aproximam da vida na comunidade. Pela fala do babalorixá 2 podemos perceber que

esse corpo é educado por meio de restrições, práticas e comportamentos específicos. Percebe-se também que esse renascer para uma vida nova (Botelho, 2005) implica que a educação no terreiro, sendo entendida como um processo contínuo que leva uma vida inteira prepara uma nova possibilidade de análise de vida. Assim o processo de aprendizagem não ocorre apenas por meio da transmissão verbal, se incorpora através de práticas, costumes e gestos apreendidos na socialização. O corpo torna-se, simultaneamente, espaço de formação, memória e produção de conhecimento, sendo educado pelos preceitos da iniciação e pelas práticas cotidianas da comunidade. Aqui, a feitura de cabeça ganha dimensão espiritual e política. Fortalece-se o ori, alimentando a cabeça para iniciar na vida do santo e para equilibrar as energias (Botelho, 2005), fortalecendo o corpo e a mente.

Na cosmologia Iorubá, o Ori não se reduz à cabeça física, mas constitui o princípio espiritual responsável pelo destino, pelas escolhas e pela condução da existência (Botelho, 2005). Nesse sentido, educar o Ori significa educar a pessoa para a responsabilidade sobre si mesma, para o autoconhecimento e para a construção de uma vida equilibrada em relação à comunidade e à ancestralidade. Na fala do Babalorixá 2 sobre os processos educativos através dos Odus de Ifá nos diz:

É um livro extremamente educativo. Porque ali ele te ensina que você é o seu bem mais precioso, que a sua cabeça é o que pode te levar a qualquer lugar. Entendeu? Que, estando bem, você faz tudo o que se programar e quiser fazer. (Babalorixá 2, 2026).

O entrevistado apresenta uma compreensão dos Odus de Ifá como um sistema pedagógico para o desenvolvimento do sujeito. Aqui, ele apresenta o aprendizado não só como uma aquisição de informações, mas como uma ferramenta de autoconhecimento que o auxilia a situar-se no mundo em que traça suas relações. Existe uma aproximação com uma percepção de educação freireana onde Freire (2021) nos diz que os processos educativos precisam estar contextualizados com a realidade social dos educandos. Na sua afirmação de que “a cabeça é o que pode te levar a qualquer lugar”, o entrevistado mobiliza o entendimento das cosmologias Iorubás, nas quais o Ori não representa apenas a cabeça física, mas o princípio espiritual, ético e existencial que orienta o destino da pessoa. Assim, a fala não busca apenas explicar uma prática religiosa; ela produz

uma interpretação do mundo na qual educação, espiritualidade e construção da pessoa aparecem profundamente articuladas.

Ao afirmar que "a sua cabeça é o que pode te levar a qualquer lugar", o babalorixá mobiliza uma concepção ampliada de corporeidade, na qual o corpo não se limita à sua dimensão física, mas incorpora princípios espirituais, éticos e ancestrais. O Ori aparece como centro organizador da existência, constituindo-se simultaneamente como lugar do conhecimento, da identidade e da formação humana. Nessa perspectiva, educar o corpo significa também educar o Ori, fortalecendo a capacidade do sujeito de orientar sua trajetória individual e coletiva.

O neófito, após a iniciação, não retorna ao mundo social como o mesmo sujeito. Seu corpo passa a carregar marcas simbólicas, éticas, estéticas e cosmológicas que o vinculam à ancestralidade e ao orixá. Contudo, ao adentrar espaços educativos organizados sob a lógica moderna e colonial, esse corpo frequentemente encontra mecanismos de vigilância, silenciamento e deslegitimação. Conforme Fanon (2018), o sujeito negro é constantemente interpelado por estruturas que o transformam em objeto de observação e suspeição. No caso dos praticantes das religiões de matriz africana, essa vigilância também se manifesta como racismo religioso, produzindo situações em que símbolos, vestimentas, fios de conta, práticas corporais e referências cosmológicas são lidos como exotismo, superstição ou folclore.

Nessa perspectiva, o corpo iniciado torna-se também um corpo político. Sua simples presença desafia as hierarquias epistemológicas que sustentam a colonialidade do saber (Quijano, 2005), uma vez que ele materializa formas de conhecimento produzidas fora dos referenciais eurocêntricos. O corpo de terreiro não apenas aprende; ele testemunha, carrega e atualiza memórias ancestrais que questionam os limites do currículo escolar e universitário. Assim, quando o babalorixá 2 afirma que a escola trata os saberes afro-brasileiros de forma "cômica, folclórica e depreciativa", sua narrativa não se refere apenas à exclusão de determinados conteúdos, mas à própria deslegitimação dos corpos que encarnam essas epistemologias.

As narrativas analisadas permitem compreender que a corporeidade, nos terreiros de matriz africana, ultrapassa a dimensão biológica e assume caráter educativo, espiritual, ancestral e político. O corpo iniciado não é apenas aquele que

aprende os ritos, mas aquele que passa a carregar uma memória coletiva inscrita na experiência comunitária, nos gestos, nos cantos, nos preceitos e nas relações construídas ao longo da vida religiosa. O Ori, enquanto princípio de orientação ética e existencial, reforça essa dimensão ao articular autoconhecimento, responsabilidade e pertencimento ancestral.

Entretanto, quando esse corpo atravessa instituições historicamente estruturadas pela colonialidade do saber, passa a enfrentar mecanismos de invisibilização, folclorização e deslegitimação. Conforme evidenciado pelas narrativas dos interlocutores, os saberes de terreiro continuam frequentemente posicionados em lugares marginais dentro dos currículos e práticas educativas. Nesse contexto, o corpo iniciado torna-se também um corpo político, pois sua existência afirma formas de conhecimento, memória e espiritualidade que desafiam as hierarquias epistemológicas produzidas pela modernidade colonial.

Assim, os processos educativos dos terreiros revelam que aprender não se restringe à aquisição de conteúdos, mas envolve a formação integral do sujeito em suas dimensões corporal, espiritual, ética e comunitária. Ao reinscrever o corpo como território do saber, os terreiros apresentam contribuições significativas para a reflexão pedagógica contemporânea, ampliando as possibilidades de compreensão da formação humana para além dos limites impostos pelas epistemologias ocidentais modernas.

III.III.III Exu e a circulação dos saberes: encruzilhada, tempo e educação não formal

A circulação dos saberes no terreiro, regida pelo princípio exuístico da comunicação, rompe com a linearidade pedagógica ocidental ao instituir uma temporalidade própria, onde o aprendizado é um processo de 'renascimento' e 'doutrinação para uma vida nova'. É na encruzilhada de saberes vindos da diáspora que Exu monta seu mercado, trocando saberes e práticas vindos de África com os produzidos no chão do 'novo mundo' (Simas; Rufino, 2018).

Quando erguemos o nosso olhar para pensar a forma com a qual a confluência de saberes acontece dentro do candomblé ketu, é preciso que nós nos referenciemos sobre a forma com a qual a cosmovisão iorubá se propaga no

contexto diaspórico. É comum tanto à Simas e Rufino (2018), quanto à Botelho (2005) e aos dois babalorixás entrevistados, que os saberes ancestrais, aprendidos na camarinha do yawô e na vida do santo, sejam fundamentados a partir não só da tradição oral puramente dita, relacionada aos fazeres, mas também, como pedra fundamental, aprende-se pelos itãs e pelos odus de Ifá. Tal entrecruzamento indica que a produção de saber nos terreiros transcende a simples partilha de dados, consolidando-se como o ingresso progressivo do indivíduo em uma malha de significados ancestrais, onde a narrativa mítica e a vivência prática são constituintes indissociáveis do ato formativo.

O comunicador dessa malha de significados ancestrais é Exu. O orixá que liga o Ayê ao Orum, que se manifesta no jogo de búzios trazendo as mensagens sagradas dos orixás, movimenta o mercado da vida e sinaliza caminho na encruzilhada. De acordo com Rufino (2019), Exu Yangí⁵, na tradição iorubá, nos ensina uma teoria de vida que se perspectiva enquanto pulsão de fartura e diversidade. Essa perspectiva sugere que toda lógica fundada na escassez de possibilidades de existência constitui uma negação da potência vital representada por Exu. Ele é o arquétipo que nos possibilita um debate acerca da problemática existencial da invenção do ser negro-africano em diáspora.

Nesse horizonte analítico, as múltiplas figurações de Exu possibilitam adensar a compreensão das dimensões pedagógicas que estruturam o cotidiano dos terreiros. Exu Yangí, enquanto princípio dinâmico da comunicação e da circulação do axé, fundamenta a reflexão sobre as tecnologias da oralidade e a produção contínua de saberes ancestrais. Por sua vez, Exu Lonan (Onã), o senhor que rege as encruzilhadas, mobiliza elementos para se pensar as trajetórias de formação e as insurgências educativas que transgridem os muros da escolarização convencional. No mesmo sentido, Exu Elegbara, guardião da reciprocidade e das alianças, permite desvelar os pilares éticos que sustentam a partilha de conhecimentos, pautados no reconhecimento mútuo, no compromisso coletivo e na alteridade.

Os depoimentos dos entrevistados permitem identificar dimensões que dialogam com diferentes manifestações de Exu presentes na tradição iorubá. A circulação dos saberes entre os mais velhos e os mais novos aproxima-se da

⁵ denominação de Exu vinculada à pedra laterítica (yangí), símbolo de ancestralidade e permanência. Na tradição iorubá e nos candomblés de matriz ketu, é compreendido como uma manifestação primordial de Exu, associada à comunicação, ao movimento e à mediação entre diferentes dimensões da existência.

dimensão comunicadora de Exu Yangí; os percursos iniciáticos e os múltiplos caminhos formativos remetem a Exu Onã; enquanto as relações de reciprocidade e compromisso com a comunidade evocam atributos associados a Exu Elegbara.

Enquanto senhor das comunicação e da circulação de saberes, Exu Yangi aparece, ainda que implicitamente, dentro das falas que descrevem o terreiro como uma rede viva onde o conhecimento não é represado. O Babalorixá 2 (2026) explica que o ensino ocorre de forma dinâmica e descentralizada: “Cada um tem uma função muito bem pré-determinada e que se ensina. Cada um sabe um pouco e cada um ensina um pouco”. Essa circulação exuística rompe com a hierarquia bancária da educação formal, pois, como afirma o interlocutor, “as pessoas vão aprendendo e vão ensinando. E vão ensinando”. A oralidade é a tecnologia central de Yangí nesse processo, uma vez que, na ausência de manuais estáticos, o saber se mantém vivo pela palavra: “Por mais que a gente ensina por palavras, porque não tem muita coisa escrita”.

No que tange a Exu Lonan (Onã), o senhor dos caminhos e das escolhas, sua presença é sentida na personalização das trajetórias formativas dentro do terreiro. Diferente da escola que busca a padronização, a pedagogia das encruzilhadas respeita o Odú e o destino individual de cada iniciado. O Babalorixá 2 (2026) é enfático ao dizer que o ensino é direcionado à função para a qual a pessoa nasceu, evitando a “perda de tempo” com saberes que não serão utilizados em sua missão. Essa jornada de caminhos e escolhas culmina no ritual de iniciação, descrito como uma “doutrinação para a vida nova”, onde o indivíduo “renasce” e adquire novos hábitos e preceitos que orientam seu caminhar no mundo.

A dimensão ética de Exu Elegbara revela-se como o pilar que sustenta o compromisso coletivo e o respeito mútuo. O Babalorixá 2 (2026) define o respeito à hospitalidade como um dos primeiros princípios de Exu: “Ele te ensina que, onde você chegar, deve respeitar a casa em que entra... Você deve valorizar quem abriu a porta para você”. Para o pedagogo em formação, essa lição de Elegbara é crucial: o desrespeito a quem abre as portas do saber gera o “atraso de vida” e o fechamento dos caminhos educacionais. Essa ética da reciprocidade manifesta-se no “altruísmo” do cotidiano, onde os irmãos cuidam uns dos outros, limpando e cozinhando, fortalecendo a ideia de que a religião — e, por extensão, a educação de terreiro — é uma construção “grupai” e “coletiva”.

Por fim, a temporalidade de terreiro, regida pelo Orixá-Tempo (Omolu-Tempo), confronta a pressa e a linearidade do calendário acadêmico. Na educação não formal do axé, o tempo é um senhor de eternidade que acolhe o inacabamento humano. O Babalorixá 1(2024) nos lembra que “somos eternos aprendizes” e que há processos que levam quarenta anos e ainda não se concluem. Assim, a circulação dos saberes sob a égide de Exu institui uma pedagogia que valoriza o processo em vez do produto, o respeito em vez da técnica, e a vida em sua plenitude encantada.

Tal pedagogia não se dobra aos princípios e valores do mundo moderno colonizado. Sendo a própria definição de mudança e caminho, entendido como uma força que precede toda a invenção, Exu enquanto mensageiro e guardião das sabedorias ancestrais nos aponta uma pedra basilar que se encontra na fala do babalorixá 2 (2026):

Exu é o senhor dos caminhos. Ele te ensina que, onde você chegar, deve respeitar a casa em que entra, o local em que entra. Você deve valorizar quem abriu a porta para você. Nunca desrespeitar, nunca falar mal daquela pessoa que abriu a porta para você. Esse é um dos primeiros princípios de Exu. Não chegue em um lugar onde alguém abriu a porta para você e fale mal daquela pessoa, porque isso lhe traz atraso de vida, fecha seus caminhos lá na frente. (Babalorixá 2, 2026).

Essa fala se relaciona com a dimensão da prática pedagógica que Freire (2021) chamará de dialogicidade. A possibilidade do professor entrar em contato com os diálogos produzidos a partir da partilha com os educandos de visões de mundo que se cruzam, amarrando o laço primordial através do qual os sentidos de mundo se estabelecem. Existe, portanto, uma ética (Freire, 2021) sob a qual o fazer docente vai se estabelecer na ótica de um processo contra-colonial na qual, uma vez estabelecidas as bases pelas quais os trabalhos no campo educacional se darão, o professor, tanto quanto Exu Elegbara brinca com a espiral do tempo, conseguindo, como nos diz Rufino (2019), transformar escassez em fartura.

III.IV Roteiros pedagógicos para a formação docente na Pedagogia da UFRPE: uma proposta construída a partir das epistemologias de terreiro

A proposição deste roteiro didático assume o compromisso político de descolonizar o olhar docente, partindo da premissa de que o pedagogo deve ir ao

terreiro aprender a cultura para poder ensiná-la de forma justa e igualitária, superando o genocídio epistemológico que ainda marca os currículos. Ele surge a partir da necessidade de integrar os terreiros de religiões de matriz africana como espaços de educação não-formal a serem considerados e analisados dentro da disciplina de Prática Pedagógica, Pesquisa e Extensão em Espaços Não-Formais (PEPE-NF) no curso de pedagogia da UFRPE. O objetivo é oferecer ao licenciando uma "porta de entrada" para a cultura afro de forma "justa e igualitária", rompendo com a visão "cômica, folclórica e depreciativa" que o sistema educacional costuma reproduzir, bem como reduzir o distanciamento entre a formação docente e as práticas pedagógicas afro diaspóricas. Tais elementos evidenciam que os terreiros produzem conhecimentos relevantes para a formação docente e podem contribuir para a implementação de práticas educativas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais e com os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003.

Nesse sentido, o roteiro aqui proposto parte da compreensão de que a formação de professores não deve restringir-se aos espaços escolares tradicionais. Ao contrário, requer a ampliação dos territórios formativos e o reconhecimento de outras matrizes de produção do conhecimento historicamente marginalizadas pelo projeto colonial de educação. Assim, propõe-se a inserção dos terreiros como espaços de observação, pesquisa, extensão e aprendizagem no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica, Pesquisa e Extensão em Espaços Não Formais (PEPE-NF), do curso de Pedagogia da UFRPE.

Mais do que um instrumento técnico, o roteiro constitui uma proposta político-pedagógica orientada pelo compromisso de construir uma formação docente antirracista, intercultural e decolonial. Seu objetivo é possibilitar que os licenciandos desenvolvam experiências de aproximação respeitosa com os terreiros, reconhecendo-os como espaços produtores de saberes, memórias, valores civilizatórios e práticas educativas que contribuem para ampliar a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem para além dos limites da escolarização formal.

Para tanto, a proposta organiza-se em etapas que contemplam preparação teórica, aproximação ética com a comunidade de terreiro, observação participante, registro reflexivo e socialização das aprendizagens produzidas durante a experiência formativa.

III.IV.I O pesquisador cambono e a perspectiva do cruzo.

Em primeiro momento, o roteiro de visita e observação na pedagogia de terreiro precisa considerar as práticas ritualísticas e pedagógicas que se estabelecem no barracão pesquisado. É necessário que a prática de pesquisa não se estabeleça numa perspectiva colonial na qual o objeto é tomado como exótico e visto de fora. Envolvem-se pesquisador e objeto pesquisado em uma prática de cambonagem (Simas; Rufino, 2018) na qual inúmeros saberes são amarrados em um processo de troca que envolve a humildade e a responsabilidade ética de aprender, ensinar e reaprender, com abertura para a troca, para a escuta e observação ativa. Essa preocupação se reitera na fala do babalorixá 2 (2026) que diz “[...]Não sei exatamente como isso seria feito, mas seria maravilhoso ter pessoas da área da educação que não enxergassem isso [ensino sobre o candomblé]⁶ de forma pejorativa.”

A prática do pesquisador cambono é assumir (Simas; Rufino, 2018) o não saber e o inacabamento, ao mesmo tempo em que pratica e se produz enquanto sujeito e objeto da aprendizagem. Sendo assim, o conhecimento produzido pela epistemologia das macumbas é compreendido não como um acúmulo sistemático (Simas; Rufino, 2018) de saberes, mas sim como experiência. Apresenta-se, portanto, a dimensão ética do roteiro pedagógico: o pesquisador-cambono deve aprender servindo e servir para aprender.

III.IV.II Roteiro pedagógico de visita, observação e formação docente em terreiros de religiões de matriz africana

Pensar a prática de pesquisa/cambonagem a partir do cruzo indica operar de forma que nos possibilite, enquanto pesquisadores, produzir uma fissura na estrutura pela qual os saberes e não saberes são definidos (Simas; Rufino, 2018). Na elaboração de uma nova perspectiva de mundo que sempre esteve operando silenciosamente as suas curas (Simas; Rufino, 2018) dentro da ferida colonial, reside a prática que desloca o professor/pesquisador em formação à relacionar-se com a epistemologia das macumbas, reduzindo o estranhamento entre o que é considerado científico e pedagógico pelo sistema/mundo colonial moderno e as

⁶ Contextualização nossa.

práticas sociais e exercício dos saberes produzidos pelos terreiros.

Esse movimento não busca validar tais saberes a partir da teoria clássica, mas sim perceber o mundo colonial moderno à luz das vivências de terreiro. Estes espaços atuam tanto como produtores de conhecimentos e práticas de resistência à colonialidade, quanto como formas de vida que jogam luz sobre as opressões do sistema. Essa abordagem converge com a visada metodológica de Adorno (1985): a análise dialética do *status quo* exige tensionar o pensamento a partir de suas próprias margens, permitindo decifrar, sob outra perspectiva, as contradições ocultas pela racionalidade dominante. Para tal, justifica-se a criação deste roteiro.

Quadro 1 – Roteiro pedagógico de visita, observação e formação docente em terreiros de religiões de matriz africana

Etapas	Objetivos	Atividades/Aspectos	Questões Norteadoras
Etapa 1 (Preparação Teórica)	Compreender o terreiro como espaço educativo; Discutir a Lei nº 10.639/2003; Refletir sobre racismo religioso e epistemicídio.	Leitura orientada de textos sobre epistemologias de terreiro; Debate ; Estudo dos conceitos sobre preconceitos de ancestralidade, oralidade, corporeidade, circularidade e encruzilhada.	O que a escola costuma ensinar sobre os terreiros? Quais conhecimentos costumam ser invisibilizados? Como o racismo religioso afeta os processos educativos?
Etapa 2 (Aproximação Ética com o Terreiro)	Construir uma postura de respeito e escuta; Compreender a perspectiva do pesquisador-cambono.	Apresentação prévia do grupo à liderança; Conversa sobre normas e procedimentos; Construção de um diário de campo.	Como me posiciono diante de um conhecimento que não é o meu? O que significa aprender servindo? Como evitar uma postura colonial?
Etapa 3 (Visita e Observação Participante)	Identificar práticas educativas no terreiro; Observar a circulação de saberes entre gerações.	Ancestralidade (transmissão/memória); Oralidade (narrativas/cantigas); Corporeidade (dança/gesto/ritual); Coletividade (responsabilidades); Temporalidade (compreensão do tempo). Registro: Diário de campo, notas reflexivas e fotos (se autorizado).	N/A

Etapas	Objetivos	Atividades/Aspectos	Questões Norteadoras
Etapa 4 (Socialização e Reflexão Pedagógica)	Relacionar experiência com formação docente; Elaborar propostas pedagógicas inspiradas nas epistemologias de terreiro.	Roda de diálogo; Socialização dos diários; Relatório reflexivo; Construção coletiva de propostas para aplicação da Lei nº 10.639/2003.	O que aprendi sobre educação? Quais práticas podem contribuir para a escola? Como combater visões folclorizantes? De que forma contribui para a formação docente?

A proposição deste roteiro pedagógico materializa a sistematização dos achados colhidos nesta pesquisa, estruturando-se como um recurso que articula as dimensões da ancestralidade, oralidade e corporeidade identificadas tanto no campo empírico quanto no referencial teórico. Ao mobilizar categorias como a ética da reciprocidade e a circularidade, a proposta intenta transpor as epistemologias das macumbas para o cerne da formação de professores. Reconhece-se, assim, o terreiro não apenas como locus de fé, mas como território educativo não formal e espaço de produção de sentidos que interpela a hegemonia do saber acadêmico convencional.

A apresentação prévia do grupo à liderança pode ser compreendida como uma etapa inicial de mediação ética da pesquisa, anterior à ida ao terreiro. Nesse sentido, propõe-se que esse primeiro contato ocorra por meio de um convite à liderança religiosa para dialogar com a turma na universidade, possibilitando uma aproximação inicial entre os sujeitos da pesquisa e o campo.

Considera-se, no entanto, que esse diálogo inicial pode ser ainda mais produtivo se articulado a uma conversa prévia entre a professora e a turma, de modo que os textos teóricos utilizados na disciplina já estejam atravessados por essa aproximação ética e epistemológica com os terreiros. Tal organização contribui para que a relação entre teoria e prática não seja posterior ou ilustrativa, mas constitutiva do processo formativo desde o início.

Nessa perspectiva, a inserção dos saberes de terreiro no percurso formativo não se dá como aplicação de conteúdo, mas como construção dialógica de conhecimento, em consonância com uma pedagogia de base freireana. Além disso, considera-se pertinente submeter esse protocolo de aproximação à apreciação dos babalorixás e lideranças entrevistadas, de modo que possam contribuir com sugestões e ajustes, fortalecendo o caráter participativo e ético da pesquisa.

Nesse horizonte, a inserção dos licenciandos nos espaços de matriz africana visa instituir uma práxis docente comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais, operando uma ruptura com as narrativas folclorizantes que historicamente subalternizaram tais cosmopolíticas. O roteiro apresenta-se, portanto, como uma fresta para a ampliação dos horizontes formativos no curso de Pedagogia, fomentando um cruzo dialógico entre a universidade e as infraestruturas de vida afro-diaspóricas, de modo a fortalecer a dignidade e o reconhecimento das identidades negras nos processos de ensino-aprendizagem.

I.V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa parte da inquietação acerca da forma como os saberes produzidos nos terreiros de religiões de matriz africana são compreendidos no campo educacional e de que maneira podem contribuir para a formação de professores. Em um contexto marcado pela permanência do racismo religioso e hegemonia de referenciais eurocentrados na produção do conhecimento, buscou-se compreender os terreiros não como espaços religiosos, mas como territórios educativos, produtores de saberes, valores e práticas formativas.

A partir da análise dos dados coletados, conseguimos compreender que os terreiros de religiões de matriz africanas constituem espaços educativos não formais nos quais são produzidos e compartilhados saberes, valores, práticas e formas de sociabilidade. As narrativas dos babalorixás explicitam a existência de processos sistemáticos de ensino e aprendizagem organizados pela convivência comunitária, pela observação, pela participação nos rituais e pela transmissão de saberes ancestrais passados entre as gerações. Os terreiros, portanto, revelam-se como territórios pedagógicos que extrapolam a dimensão estritamente religiosa, atuando na formação ética, cultural, política e humana dos sujeitos que deles participam.

De acordo com os dados produzidos ao longo da pesquisa, podemos considerar que os processos formativos presentes nos terreiros se estruturam a partir de princípios educativos próprios, entre os quais se destacam a ancestralidade, a oralidade, a corporeidade e a coletividade. Diferente da lógica escolar moderna marcada pela escrita e pela separação entre corpo e conhecimento, os saberes de terreiro se constroem a partir da incorporação dos saberes. Os gestos, o xirê, as danças, a cozinha, o deitar-se na camarinha, ouvir os itans: tudo isso se constitui enquanto experiências que iniciam-se no corpo e transcendem o espírito, se consolidando enquanto ciência encantada. Aprender, nesse contexto, implica observar, sentir, participar e compartilhar responsabilidades, revelando formas de educação que ampliam as concepções hegemônicas de ensino-aprendizagem presentes no campo educacional.

A pesquisa também evidenciou que os terreiros operam como espaços de circulação e atualização permanente de saberes. As entrevistas demonstraram que o conhecimento não se encontra concentrado em uma única autoridade, mas circula entre diferentes sujeitos, cargos e gerações, sendo continuamente reconstruído nas

práticas cotidianas da comunidade. Essa dinâmica produz formas coletivas de aprendizagem que fortalecem a memória ancestral, a preservação cultural e a transmissão de conhecimentos historicamente marginalizados pelos processos coloniais de produção do saber.

Outro resultado importante refere-se à identificação de formas próprias de organização pedagógica no interior dos terreiros. As experiências relatadas pelos interlocutores demonstraram a existência de percursos formativos, responsabilidades progressivas e processos de acompanhamento dos sujeitos ao longo de sua trajetória religiosa e comunitária. A observação das relações entre iniciados, mais velhos e mais novos permitiu compreender que há uma pedagogia construída pela prática, pela escuta e pela experiência, constituindo modos específicos de ensinar e aprender que desafiam perspectivas reducionistas sobre os processos educativos.

As narrativas analisadas revelaram ainda que os terreiros desempenham papel fundamental na constituição de redes de solidariedade e cuidado comunitário. Para além das atividades religiosas, os interlocutores relataram ações de acolhimento, orientação, assistência e apoio às populações que frequentam esses espaços. Tal constatação permite compreender os terreiros como verdadeiras infraestruturas de vida, capazes de produzir proteção social, fortalecimento comunitário e estratégias coletivas de enfrentamento das vulnerabilidades produzidas pelas desigualdades sociais e raciais.

As entrevistas evidenciaram que os processos educativos desenvolvidos nos terreiros continuam sendo atravessados pelas múltiplas formas de racismo religioso presentes na sociedade brasileira. Os relatos sobre discriminação, demonização das práticas religiosas afro-brasileiras e invisibilização de seus saberes demonstram que a colonialidade permanece operando tanto nas relações sociais quanto nos espaços educativos. Esse cenário reforça a necessidade de ampliar o reconhecimento das epistemologias afro-brasileiras como formas legítimas de produção de conhecimento e de promover ações efetivas de combate à intolerância religiosa.

A análise permitiu identificar que muitos dos princípios presentes nas práticas educativas dos terreiros encontram correspondência com diretrizes defendidas pela educação contemporânea, como a valorização da diversidade, a formação integral do sujeito, o respeito às diferenças e a construção de relações coletivas de

aprendizagem. Embora historicamente marginalizados pelas instituições formais de ensino, os saberes de terreiro revelam contribuições significativas para o debate educacional, especialmente no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da formação humana.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRPE permitiu identificar avanços importantes na incorporação das discussões sobre diversidade, relações étnico-raciais e educação antirracista. Contudo, também revelou que as epistemologias afro-brasileiras e os saberes produzidos nos terreiros ainda aparecem de maneira pontual na estrutura curricular. Tal constatação evidencia a necessidade de ampliar os espaços de diálogo entre universidade e comunidades tradicionais, fortalecendo a presença dessas perspectivas na formação inicial de professores.

A pesquisa permitiu compreender a cambonagem não apenas como uma função religiosa, mas também como uma importante categoria para pensar os processos formativos. A escuta atenta, o cuidado com o outro, a observação, o serviço e a disposição para aprender constituem elementos que podem inspirar práticas pedagógicas comprometidas com a construção de relações mais horizontais e respeitadas. Nesse sentido, a figura do pesquisador-cambono emerge como uma possibilidade ética e metodológica para a aproximação entre universidade e saberes tradicionais.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as epistemologias de terreiro oferecem contribuições concretas para a formação inicial de professores. A elaboração do roteiro pedagógico apresentado neste trabalho materializa essa possibilidade ao propor uma experiência formativa fundamentada na escuta, na observação, na reflexão crítica e no diálogo com os saberes afro-brasileiros. Assim, mais do que reconhecer a existência desses conhecimentos, a pesquisa aponta caminhos para sua incorporação nos processos formativos, fortalecendo perspectivas de educação comprometidas com a diversidade, a justiça social e a superação das heranças coloniais presentes na escola brasileira.

A construção do roteiro pedagógico representa a principal síntese prática desta investigação, uma vez que materializa as reflexões produzidas ao longo da pesquisa acerca das contribuições das epistemologias de terreiro para a formação docente. Se o problema que orientou este estudo consistia em compreender como

os saberes produzidos nos terreiros poderiam dialogar com a formação inicial de professores, os resultados encontrados demonstraram que esses espaços constituem territórios educativos capazes de oferecer referenciais éticos, pedagógicos e epistemológicos fundamentais para uma educação comprometida com a diversidade e a justiça social. Assim, o roteiro elaborado transforma os achados da pesquisa em uma proposta concreta de formação, possibilitando que estudantes de Pedagogia estabeleçam uma aproximação crítica e respeitosa com os saberes afro-brasileiros, reconhecendo os terreiros não como objetos de estudo folclorizados, mas como espaços de produção de conhecimento, formação humana e resistência cultural. Dessa forma, a proposta apresentada busca contribuir para a ampliação das experiências formativas no ensino superior e para o fortalecimento de práticas educativas alinhadas aos princípios da educação antirracista e da valorização das múltiplas formas de saber presentes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADINOLFI, Maria Paula Fernandes. A África é aqui: representações da África em experiências educacionais contra-hegemônicas da Bahia. **África**, [S. l.], n. 24-26, p. 424–425, 2009. Disponível em: <https://revistas.usp.br/africa/article/view/74412>. Acesso em: 2 jul. 2026.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BOTELHO, Denise Maria. **Educação e Orixás**: processos educativos no Ilê Axé Mi Agba. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001470794> Acesso em: 22 jun. 2026.

BOTELHO, Denise Maria. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2026.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2026.

FANON, Frantz. **Pele negra, masks brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.

FILIZOLA, Gustavo Jaime. **As crianças de candomblé e a escola: aprendizagens e conflitos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufrpe.br>. Acesso em: 2 jul. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8MvC7YfP7n4X9g7bHh6Nf6b/>. Acesso em: 2 jul. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727–744, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Yf8Y8K9Xz5b6b7bHh6Nf6b/>. Acesso em: 2 jul. 2026.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-50, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/3MvC7YfP7n4X9g7bHh6Nf6b/>. Acesso em: 2 jul. 2026.

G1. **Mãe de santo processa motorista de aplicativo por racismo religioso e acaba acusada de intolerância por juiz; entenda o caso**. Paraíba, 26 out. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2025/10/26/mae-de-santo-processa-motorista-de-aplicativo-por-racismo-religioso-e-acaba-acusada-de-intolerancia-por-juiz-entenda-o-caso.ghml>. Acesso em: 1 jul. 2026.

G1. **Polícia Civil conclui que PMs seguiram protocolo ao entrar armados em escola após denúncia sobre desenho de orixá**. São Paulo, 26 jun. 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2026/06/26/policia-civil-conclui-que-pms-se>

[guiram-protocolo-ao-entrar-armados-em-escola-apos-denuncia-sobre-desenho-de-origem-afro-brasil.html](#). Acesso em: 1 jul. 2026.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2026.

LIMA, Carla Fernanda de *et al.* Descolonização da psicologia brasileira. **Revista África e Africanidades**, ano XVI, ed. 47-48, ago./nov. 2023. Disponível em: https://africaeaficanidades.com.br/documentos/ARTLIV12_ed.47-48.pdf. Acesso em: 2 jul. 2026.

MACHADO, Mariucha. Aluno é barrado em escola municipal do Rio por usar guias do candomblé. **G1**, Rio de Janeiro, 02 set. 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/aluno-e-barrado-em-escola-municipal-do-rio-por-usar-guias-do-candomble.html>. Acesso em: 24 abr. 2026.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé de Ketu e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-161253/pt-br.html>. Acesso em: 2 jul. 2026.

OLIVEIRA, Rosângela da Silva. **Educação e religiões de matriz africana**: políticas públicas e diversidade cultural. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 2 jul. 2026.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

POLÊMICA PARAÍBA. **Alunos são proibidos de apresentar trabalho sobre entidade do candomblé em escola**. Paraíba, 2016. Disponível em: <https://www.polemicaparaiba.com.br/paraiba/alunos-sao-proibidos-de-apresentar-trabalho-sobre-entidade-do-candomble-em-escola/>. Acesso em: 12 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>. Acesso em: 2 jul. 2026.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

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

TRADIÇÃO ORAL AFRO-BRASILEIRA. **Ogum kapê dan meji, dan pelu oniban**. Cântico ritualístico tradicional de terreiro. Transmissão oral ancestral. [S. l.: s. n.], [2026?].

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/6MvC7YfP7n4X9g7bHh6Nf6b/>. Acesso em: 2 jul. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Departamento de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Recife: UFRPE, 2018. Última atualização: 17 dez. 2024.

UOL. **Escolas públicas de Pernambuco adotam intervalos bíblicos e geram debate sobre laicidade**. Recife, 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/03/11/escolas-publicas-de-pernambuco-adotam-intervalos-biblicos.htm>. Acesso em: 12 mar. 2026.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 2002.

XAVIER, Luiza Ribeiro. Narrativas docentes: diálogos entre o cuidado e a produção de conhecimento. **Revista Extraprensa**, v. 15, n. especial, p. 329-340, 2022. Disponível em: https://revistas.usp.br/extraprensa/pt_BR/issue/view/12404. Acesso em: 2 jul. 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

GLOSSÁRIO

Os termos apresentados neste glossário estão organizados em ordem alfabética e correspondem às expressões, conceitos e vocábulos das religiões de matriz africana utilizados ao longo desta pesquisa. As definições foram elaboradas a partir da literatura especializada que fundamenta este trabalho e adaptadas ao contexto analítico da investigação.

Axé (Àṣẹ) – Força vital e sagrada presente em todos os seres, elementos da natureza e relações estabelecidas nas religiões de matriz africana. Constitui o princípio que sustenta a existência, o equilíbrio e a potência da vida, podendo ser fortalecido, compartilhado e renovado por meio de práticas rituais.

Ayê (Àiyé) – Plano da existência material onde vivem os seres humanos. Na cosmologia iorubá, corresponde ao mundo visível e mantém uma relação permanente com o Orum, plano espiritual.

Babalorixá – Sacerdote das religiões de matriz africana responsável pela condução religiosa, ritual, educativa e administrativa do terreiro. Também exerce a função de guardião da tradição e orientador espiritual da comunidade.

Búzios (Jogo de búzios) – Sistema oracular utilizado para consulta espiritual e interpretação dos caminhos da vida, fundamentado na tradição iorubá e associado aos conhecimentos de Ifá.

Cambono – Auxiliar ritual, especialmente na Umbanda, responsável por assistir entidades incorporadas e auxiliar no desenvolvimento dos trabalhos religiosos. Nesta pesquisa, o termo é ressignificado na expressão pesquisador-cambono, designando uma postura metodológica baseada na escuta, no cuidado, na reciprocidade e no compromisso ético com a comunidade pesquisada.

Candomblé Ketu – Nação do Candomblé de matriz iorubá caracterizada pelo culto aos orixás, pela preservação da língua litúrgica e pela transmissão oral dos conhecimentos religiosos.

Ebó (Ẹbọ) – Ritual composto por oferendas e procedimentos religiosos destinados ao restabelecimento do equilíbrio, à proteção espiritual, ao fortalecimento do axé ou ao cumprimento de preceitos litúrgicos.

Encruzilhada – Categoria epistemológica desenvolvida por Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas. Representa o espaço simbólico de encontro, diálogo, criação, transformação e produção de conhecimentos, ultrapassando a ideia de mero cruzamento físico.

Enu Ayé – Expressão iorubá que significa, literalmente, "boca do mundo" ou "entrada do mundo". Refere-se, em determinados contextos cosmológicos, ao ponto de passagem e comunicação entre diferentes planos da existência.

Exu (Ẹṣù) – Orixá associado ao movimento, à comunicação, à mediação, às trocas e às encruzilhadas. Nas epistemologias afro-brasileiras, representa o princípio da abertura dos caminhos, da pluralidade, da criatividade e da circulação dos saberes.

Feitura de cabeça – Processo iniciático por meio do qual uma pessoa é consagrada ao seu orixá, envolvendo ritos específicos, recolhimento, aprendizado e integração à comunidade religiosa.

Ifá – Sistema divinatório e conjunto de conhecimentos da tradição iorubá responsável pela interpretação dos odù, orientando decisões, aconselhamentos e práticas religiosas.

Iniciação – Processo ritual de ingresso nas religiões de matriz africana, caracterizado por etapas de formação espiritual, ética, litúrgica e comunitária.

Itan – Narrativa tradicional da cultura iorubá transmitida pela oralidade, utilizada para preservar ensinamentos religiosos, filosóficos, históricos e morais.

Nagô – Denominação utilizada no Brasil para designar povos de origem iorubá e, por extensão, aspectos culturais, linguísticos e religiosos associados a essa tradição.

Neófito – Pessoa recém-ingressa em um processo iniciático, encontrando-se nas primeiras etapas de formação religiosa.

Odù (Odus) – Conjunto de signos sagrados do sistema divinatório de Ifá, considerados portadores de ensinamentos, narrativas e orientações sobre o destino humano e a ordem do universo.

Ogã – Cargo masculino de prestígio nas religiões de matriz africana, especialmente no Candomblé, conferido a homens responsáveis por funções de liderança, organização ritual, preservação das tradições e apoio às atividades litúrgicas. Em geral, o ogã não entra em transe durante as cerimônias, sendo reconhecido pelo conhecimento, pela responsabilidade e pelo compromisso com a comunidade de terreiro.

Ogó – Bastão ritual associado a Exu, símbolo de autoridade, poder, comunicação, fertilidade e dinamismo na tradição iorubá.

Ogum kapê dan meji, dan pelu oniban – Ogum chamou as duas cobras, as cobras com o dono do ban.

Ojú Obá (Ojú Ọba) – Expressão de origem iorubá formada por ojú (olho, olhar, face ou presença) e ọba (rei, soberano). Literalmente, significa "os olhos do rei", podendo também ser compreendida como "aquele que vê pelo rei" ou "o olhar do soberano". Nesta pesquisa, constitui uma metáfora da formação docente comprometida com um olhar crítico, ético e sensível às epistemologias afro-brasileiras, reconhecendo os terreiros como espaços legítimos de produção e transmissão de conhecimentos.

Olorum (Olódùmarè) – Divindade suprema da tradição iorubá, reconhecida como criador do universo e origem de todas as formas de existência.

Ori (Òrí) – Em iorubá, significa literalmente "cabeça". Nas tradições afro-brasileiras, designa a dimensão espiritual da pessoa, relacionada ao destino, à consciência, à identidade e às escolhas que orientam sua existência.

Orixá (Òrìṣà) – Divindade das religiões de matriz africana associada às forças da natureza, aos princípios da existência e à mediação entre os seres humanos e o sagrado.

Oxalá (Òṣàlá) – Orixá associado à criação, à paz, à sabedoria e à ancestralidade, considerado uma das principais divindades da cosmologia iorubá.

Oxum (Òṣun) – Orixá das águas doces, da fertilidade, da prosperidade, da sensibilidade e do cuidado, cultuada como símbolo da vida, da abundância e da maternidade.

Roncó – Espaço reservado do terreiro destinado ao recolhimento e à realização dos ritos iniciáticos, onde ocorre parte significativa da formação religiosa do iniciado.

Terreiro – Espaço comunitário, religioso, cultural e educativo das religiões de matriz africana. Nesta pesquisa, é compreendido como um espaço de educação não formal, produtor e transmissor de saberes, práticas, valores e epistemologias afro-brasileiras.

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos líderes de terreiro:

Identificação:

Nome do terreiro:

Seguimento religioso: () Candomblé () Umbanda

Nome do entrevistado:

Perguntas:

Bloco 1 – Trajetória pessoal e do terreiro

1. Como o(a) senhor(a) se tornou líder de terreiro?
2. Qual a história deste terreiro? Há quanto tempo existe e como se estruturou?
3. Quais são os principais saberes, valores e práticas que este terreiro cultiva e transmite?

Bloco 2 – O terreiro como espaço educativo

4. O(a) senhor(a) considera que o terreiro é também um espaço de educação? Por quê?
5. Que tipos de aprendizagens acontecem aqui (valores, espiritualidade, convivência, música, dança, história, cuidado com a natureza, etc.)? Como se dá o processo de ensino-aprendizagem no terreiro? É por observação, prática, oralidade, convivência, rituais?

Bloco 3 – Relação com a escola e formação docente

7. Como o(a) senhor(a) avalia a forma como as escolas tratam os saberes das religiões de matriz africana?
8. Já houve experiências de parceria ou aproximação entre este terreiro e escolas ou universidades? Como foram?
9. O(a) senhor(a) acredita que os futuros professores podem aprender algo importante aqui para a sua formação? O quê, especificamente?

Bloco 4 – Racismo religioso e resistência

10. O terreiro já enfrentou situações de intolerância ou preconceito religioso? Poderia relatar alguma experiência?
11. Quais estratégias de resistência e de fortalecimento comunitário o terreiro desenvolve frente ao racismo religioso?
12. Na visão do(a) senhor(a), como a educação formal poderia ajudar a combater o racismo religioso e valorizar a diversidade cultural?

Bloco 5 – Epistemologias de terreiro e pedagogia das encruzilhadas

13. O que significa, para o(a) senhor(a), ensinar e aprender a partir dos princípios de Exu, Ogum, Oxum, Iansã, ou de outros orixás e entidades?
14. Que mensagem o(a) senhor(a) gostaria de deixar para professores e futuros pedagogos sobre o papel dos terreiros como espaços de saber e resistência?

Apêndice B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores

Identificação:

Nome do entrevistado:

Disciplina: () Educação Para as Relações Étnico-Raciais () Espaços Formais e Não Formais () Identidade, Cultura e Sociedade

Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco

Perguntas:

Bloco 1 – Trajetória e campo de atuação

1. Como sua trajetória acadêmica e profissional dialoga com o campo das relações étnico-raciais na educação?
2. Quais são, em sua visão, as principais lacunas da formação docente no Brasil no que se refere a esse tema?
3. Como você enxerga a articulação entre espaços formais (escola/universidade) e não formais (terreiros, quilombos, movimentos sociais) na produção de saberes e práticas educativas?

Bloco 2 – Epistemologias de terreiro e educação

4. Como avalia o reconhecimento (ou a falta dele) dos saberes de terreiro como epistemologias legítimas dentro da academia e da formação docente?
5. Em que medida os terreiros podem ser entendidos como espaços não formais de produção de conhecimento que tensionam a epistemologia eurocêntrica?
3. Em sua prática docente, como os saberes de terreiro aparecem?
4. Você considera os terreiros como espaços educativos? De que forma reconhece e valoriza esses espaços em sala de aula?
5. Que estratégias, metodologias ou experiências já utilizou para dialogar com epistemologias de terreiro em sua disciplina?
6. Quais reações você percebe nos estudantes quando esses saberes são trazidos para o espaço acadêmico?

Bloco 3 – Racismo religioso e formação docente

7. Como percebe a presença (ou ausência) do debate sobre racismo religioso na universidade?
8. Em sua avaliação, de que forma os cursos de licenciatura e pedagogia poderiam integrar mais fortemente os saberes de terreiro no combate ao racismo religioso?

Bloco 4 – Articulações e resistências

9. Você identifica articulações possíveis entre a universidade e os terreiros enquanto espaços educativos não formais?
10. Quais obstáculos e resistências já enfrentou ao tentar trazer essas discussões para a formação docente?
11. Na sua opinião, que políticas institucionais ou curriculares poderiam fortalecer o reconhecimento dos terreiros como espaços de saber na formação de professores?

Bloco 5 – Perspectivas e contribuições

12. Que papel os futuros professores podem desempenhar na valorização e difusão dos saberes de terreiro?
13. Como você vê a contribuição dos terreiros para pensar práticas pedagógicas decoloniais e interseccionais (raça, gênero e classe)?
14. Que mensagem você deixaria para a formação docente sobre a importância de reconhecer e dialogar com epistemologias de terreiro?

Apêndice C - Roteiro de observação nos terreiros.

1. Dimensão Socioeconômica

Objetivo: Compreender o contexto de vida dos frequentadores e dirigentes do terreiro, considerando como aspectos socioeconômicos influenciam práticas educativas, valores e transmissão de saberes.

Itens de observação sugeridos:

- Perfil socioeconômico dos membros e frequentadores: idade, escolaridade, ocupação, renda média.
- Estrutura física do terreiro: tamanho, conservação, recursos disponíveis (materiais para rituais, livros, instrumentos, espaço de convivência).
- Recursos financeiros do terreiro: formas de sustentabilidade (doações, contribuições voluntárias, eventos, comércio de produtos culturais).
- Acesso a tecnologias e mídias (internet, redes sociais, uso de recursos digitais para divulgação ou educação).
- Eventual presença de políticas de inclusão social ou programas de apoio comunitário.

Possíveis perguntas/guia para registro:

- 1- Como o terreiro se mantém financeiramente?
- 2- Há apoio externo (ONGs, órgãos públicos)?
- 3- Que tipos de atividades geram renda ou manutenção para o espaço?

2. Dimensão Educacional

Objetivo: Identificar e mapear saberes, práticas e valores que caracterizam o terreiro como espaço educativo não formal, destacando sua potencial contribuição para a formação docente.

Itens de observação sugeridos:

- Formas de transmissão de conhecimento (oralidade, rituais, música, dança, contação de histórias, práticas espirituais).
- Estruturação do ensino interno: há aulas, grupos de estudo ou mentorias dentro do terreiro?
- Temas abordados: história afro-brasileira, religião, cosmologia, valores éticos e comunitários.
- Metodologias: observação, prática, imitação, participação em rituais.
- Participação intergeracional: crianças, jovens, adultos e idosos participam do processo educativo?
- Relação com saberes acadêmicos: há referências a livros, pesquisas ou diálogos com escolas/universidades?
- Registro de materiais educativos: cadernos, apostilas, vídeos, músicas, literatura oral.

Possíveis perguntas/guia para registro:

- Como os iniciados aprendem os fundamentos da religião e cultura do terreiro?
- Quais valores e competências são enfatizados nas práticas educativas?
- Há espaço para reflexão, debate ou construção crítica de conhecimento?

3. Dimensão Relação Terreiro / Comunidade

Objetivo: Compreender o papel do terreiro na comunidade local, suas redes sociais e potenciais práticas de educação e transformação social.

Itens de observação sugeridos:

- Relação com a comunidade: participação em festas populares, eventos culturais, ações sociais.
- Participação em redes de apoio religioso ou cultural (terreiros vizinhos, associações culturais, secretarias de cultura/educação).
- Percepção da comunidade sobre o terreiro: respeito, preconceito, estigma, reconhecimento.
- Interações com escolas, universidades e outros espaços educativos formais.
- Práticas de inclusão social: projetos educativos, culturais ou ambientais voltados à comunidade.

Possíveis perguntas/guia para registro:

- Como a comunidade percebe e se relaciona com o terreiro?
- Há atividades educativas voltadas para não-membros?
- Existe cooperação com escolas ou instituições públicas para promover educação intercultural?

Sugestões Metodológicas para a Observação

- **Registro sistemático:** utilizar diário de campo, planilhas ou formulários padronizados por dimensão.
- **Entrevistas curtas:** com mães de santo, filhos de santo ou frequentadores-chave para complementar observações.
- **Foco na documentação de práticas educativas:** priorizar observação de processos de ensino-aprendizagem, transmissão de valores e integração comunitária.

Apêndice D – Entrevista do Documentário (PEPE FN)

Entrevista do PEPE em espaços formais e não formais realizada no Ilê Axé Obá Izo

Como ocorre o processo de aprendizagem e formação das pessoas dentro do terreiro de Candomblé?

Como o terreiro lida com os desafios e conflitos vindos de fora, especialmente quando há falta de compreensão sobre a religião?

Como era a realidade dos terreiros durante o período da ditadura militar? O senhor lembra de momentos de repressão ou perseguição às casas de axé?

O terreiro acolhe pessoas com deficiência ou com condições como autismo e TDAH? Como o Candomblé compreende essas diferenças e como o orixá orienta esses casos.

ANEXOS

Anexo A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada _____, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, _____

e será realizada por _____, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de _____, com utilização de recurso de _____, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2026.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a