



REBECA GEREMIAS RIBEIRO

**PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS EM UM
TERREIRO DO SUL DE MINAS GERAIS: OLHARES
DOS LÍDERES E FAMILIARES**

LAVRAS-MG

2024

REBECA GEREMIAS RIBEIRO

**PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS EM UM TERREIRO DO SUL
DE MINAS GERAIS: OLHARES DOS LÍDERES E FAMILIARES**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação do Mestrado
Profissional em Educação, área de
concentração em Formação de
Professores, para obtenção do título de
Mestre.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS-MG

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Ribeiro, Rebeca Geremias.

Processo educativo de crianças em um terreiro do Sul de Minas

Gerais: : olhares dos líderes e familiares. / Rebeca Geremias

Ribeiro. - 2024.

158 p. : il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Pedagogia(s) de terreiro. 2. Preconceito racial. 3. Resistência
coletiva. I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Título.

REBECA GEREMIAS RIBEIRO

**PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS EM UM TERREIRO DO SUL
DE MINAS GERAIS: OLHARES DOS LÍDERES E FAMILIARES**

**EDUCATIONAL PROCESS OF CHILDREN IN A TERREIRO IN SOUTHERN
MINAS GERAIS: PERSPECTIVES OF LEADERS AND FAMILY MEMBERS**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação do Mestrado
Profissional em Educação, área de
concentração em Formação de
Professores, para obtenção do título de
Mestre.

APROVADA em 11 de dezembro de 2024.
Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA
Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo UFLA
Dr. Leonardo de Carvalho Duarte UEFS-BA

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

LAVRAS-MG

2024

Dedico a Exu, Senhor dos caminhos, da comunicação, da subversão, tão necessária em dias como hoje. Laroyê, Exu!

A todos aqueles e aquelas que perderam suas vidas, que foram tolhidos de suas liberdades, enfrentando açoites, grilhões e toda sorte de violências contra seu corpo, sua cultura e sua memória.

Aos que ainda seguem sofrendo o pesado jugo que o egoísmo e a ignorância humana lançam sobre a cor das suas peles.

A todos aqueles e aquelas que vieram antes de mim e me ajudaram a ser quem sou, em especial à minha avó, que ao me ensinar muitas coisas, primeiro me ensinou a rezar.

Ao meu marido, Rubens, a quem ensino e com quem aprendo diariamente a arte de dividir os dias de nossa existência.

Aos meus filhos, João Pedro e Maria Luiza, que me encantam todos os dias, que eu tenha sabedoria para continuar me deslumbrando com suas descobertas.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi escrito por toda a minha ancestralidade, que num ato magnânimo me trouxe como presente de vida o amor de minha avó.

Foi escrito pelo meu orientador, a quem tenho o prazer de chamar de amigo, e que aceitou de coração aberto essa empreitada.

Foi escrito pela minha banca, professores muito competentes que dedicaram o precioso tempo de suas vidas para contribuir generosamente nesse intento.

Esse trabalho foi escrito pelo meu marido, meu compaheiro de jornada, que muito me auxiliou academicamente e pessoalmente, nos momentos em que me desesperei e quase perdi a fé.

Esse trabalho foi escrito pelos meus filhos, que me enchem de alegria todos os dias e para quem desejo um mundo melhor e mais justo.

Esse trabalho foi escrito pelos meus pais, irmãos e amigos que, se não contribuíram diretamente, auxiliaram na constituição de quem sou hoje.

Esse trabalho foi escrito por todos aqueles e aquelas que aceitaram compartilhar suas histórias e responder às minhas perguntas, com benevolência e muita paciência.

Finalmente, esse trabalho foi escrito por mim, mulher, mãe, esposa, filha, irmã, amiga, estudante e profissional, em eterna (re)construção.

Agradeço, ainda, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras.

Minha eterna gratidão a todos, com genuíno carinho e profundo respeito.

“A gente procura mostrar pra pessoa a realidade. Não é maquiar a vida, é nascer, crescer, envelhecer e morrer... Então nesse período vamos viver bem, porque a gente não sabe a hora.” (Pai Thallyson).

RESUMO

A presente pesquisa examina o terreiro Castelo de São Jorge Nagô, localizado em Lavras- Minas Gerais, como um espaço pedagógico potencial, considerando as perspectivas de líderes e familiares frequentadores de tal espaço religioso. Fundamentada em teóricos dos estudos culturais, como Stuart Hall, e em autores decoloniais e pós-coloniais brasileiros, o quadro teórico problematiza o racismo, o epistemicídio e a colonialidade como condicionantes da invisibilização de saberes afro-brasileiros no contexto cultural, sendo esse o ponto de partida. O método de pesquisa é baseado na bricolagem, que propõe uma abordagem metodológica flexível e múltipla. Nesse sentido, utilizou-se uma imersão inspirada na etnografia pós-estruturalista, com registros em imagens e diário de campo, além de análise de conteúdos das redes sociais do terreiro e matérias na mídia local, complementada por entrevistas semiestruturadas conduzidas sob a perspectiva da história oral, objetivando compreender as experiências vividas pelos participantes em sua totalidade. Os resultados analíticos, após uma apresentação do lócus de pesquisa, foram estruturados em três capítulos, que discutem inicialmente o impacto do racismo e do epistemicídio como forças de apagamento das epistemologias afro-brasileiras. Na sequência, explora-se a construção da identidade preta e a força do coletivo enquanto resistência sociocultural. Em seguida foca na infância no terreiro, evidenciando as formas como as crianças vivenciam e ressignificam suas heranças culturais e ancestrais. A outra seção examina a pedagogia inerente às práticas do terreiro, com ênfase em seu potencial formativo e em seus processos de ensino e aprendizado não formal. Por fim, a última parte analisa as interfaces entre as práticas pedagógicas do terreiro e a educação formal, contribuindo para reflexões sobre uma educação antirracista e intercultural. Ao posicionar o terreiro como um espaço de resistência e de formação identitária de crianças, na perspectiva dos líderes e familiares, esta pesquisa conclui sobre a necessidade de ampliar o debate relativo aos contextos não hegemônicos na construção de um saber plural e decolonial.

Palavras-Chave: pedagogia(s) de terreiro; preconceito racial; resistência coletiva.

ABSTRACT

This research examines the terreiro Castelo de São Jorge Nagô, located in Lavras, Minas Gerais, as a potential pedagogical space, considering the perspectives of leaders and family members who frequent this religious space. Grounded in cultural studies theorists such as Stuart Hall, as well as Brazilian decolonial and post-colonial authors, the theoretical framework problematizes racism, epistemicide, and coloniality as factors contributing to the invisibility of Afro-Brazilian knowledge within the cultural context, serving as the starting point. The research method is based on bricolage, which proposes a flexible and multifaceted methodological approach. In this sense, an immersion inspired by post-structuralist ethnography was utilized, with records in images and field notes, along with content analysis of the terreiro's social media and local media coverage, supplemented by semi-structured interviews conducted from an oral history perspective, aiming to fully understand the lived experiences of the participants. The analytical results, following a presentation of the research locus, are structured into three chapters that initially discuss the impact of racism and epistemicide as forces erasing Afro-Brazilian epistemologies. Subsequently, the construction of Black identity and the strength of the collective as sociocultural resistance are explored. The focus then shifts to childhood in the terreiro, highlighting how children experience and re-signify their cultural and ancestral heritage. The next section examines the pedagogy inherent in the practices of the terreiro, emphasizing its formative potential and processes of non-formal teaching and learning. Finally, the last part analyzes the interfaces between the pedagogical practices of the terreiro and formal education, contributing to reflections on anti-racist and intercultural education. By positioning the terreiro as a space of resistance and identity formation for children, from the perspective of leaders and family members, this research concludes with the necessity to expand the debate regarding non-hegemonic contexts in the construction of plural and decolonial knowledge.

Keywords: terreiros pedagogy; racial prejudice; collective resistance.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa sobre o terreiro Castelo de São Jorge Nagô, localizado em Lavras, Minas Gerais, revela significativos fatores potenciais de impacto nas dimensões social, cultural e educacional, da sociedade como um todo. No campo social, a pesquisa destacou o papel dos terreiros como núcleos de resistência e preservação cultural. Esses espaços não são apenas religiosos, mas também políticos e comunitários, onde práticas de solidariedade e acolhimento se entrelaçam com a espiritualidade. A luta contra o racismo estrutural e o epistemicídio — o apagamento sistemático dos saberes negros — emerge como um eixo central, revelando como a narrativa hegemônica marginaliza as culturas afro-brasileiras. Culturalmente, a pesquisa evidencia a riqueza das tradições afro-brasileiras e a importância de sua integração nos currículos educacionais e nas produções culturais. A deslegitimação das práticas religiosas como a Umbanda e o Candomblé, muitas vezes forçadas a se sincretizar com o catolicismo, é um reflexo do racismo religioso que persiste na sociedade. No entanto, a resistência se manifesta na reafirmação dessas tradições, que são transmitidas de geração em geração, mantendo viva a memória ancestral. A Pedagogia de Terreiro, com sua abordagem decolonial, surge como uma proposta educativa que valoriza os saberes negros e promove uma educação antirracista, desafiando as narrativas eurocêntricas e reivindicando o espaço que essas culturas merecem. No âmbito educacional, a pesquisa aponta para a necessidade de repensar a escola como um espaço de homogeneização e controle, que frequentemente reforça desigualdades e estigmas.

IMPACT INDICATORS

The research on the terreiro Castelo de São Jorge Nagô, located in Lavras, Minas Gerais, reveals significant potential factors of impact on the social, cultural, and educational dimensions of society as a whole. In the social sphere, the research highlights the role of terreiros as hubs of resistance and cultural preservation. These spaces are not only religious but also political and communal, where practices of solidarity and care are intertwined with spirituality. The struggle against structural racism and epistemicide—the systematic erasure of Black knowledge—emerges as a central axis, revealing how the hegemonic narrative marginalizes Afro-Brazilian cultures. Culturally, the research underscores the richness of Afro-Brazilian traditions and the importance of their integration into educational curricula and cultural productions. The delegitimization of religious practices such as Umbanda and Candomblé, often forced to syncretize with Catholicism, reflects the persistent religious racism in society. However, resistance manifests in the reaffirmation of these traditions, which are passed down through generations, keeping ancestral memory alive. The Pedagogy of the Terreiro, with its decolonial approach, emerges as an educational proposal that values Black knowledge and promotes anti-racist education, challenging Eurocentric narratives and reclaiming the space these cultures deserve. In the educational realm, the research points to the need to rethink schools as spaces of homogenization and control, which often reinforce inequalities and stigmas.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Avós maternos e mãe da pesquisadora (ao centro)	15
Imagem 2: Fachada do Castelo de São Jorge Nagô.....	17
Imagem 3: Espaço de culto do Castelo de São Jorge Nagô.....	18
Imagem 4: Dia festivo no Castelo de São Jorge Nagô.	19
Imagem 5: Imagem de satélite da Rua Alfredo Marani.....	43
Imagem 6: Altar principal.	49
Imagem 7: Altar secundário.	50
Imagem 8: Reportagem midiática número 1.	52
Imagem 9: Reportagem midiática número 2.	52
Imagem 10: Reportagem midiática número 3.	53
Imagem 11: Fachada da Associação Sócio-cultural Castelo de São Jorge.	55
Imagem 12: Complexo Quilombo de São Benedito.....	55
Imagem 13: Fachada da Capela de São Benedito.....	57
Imagem 14: 13º Reinado de Congado, festa realizada em 15 de setembro de 2024.....	58
Imagem 15: Festa de Ogum em 2024, preparativos para carreata.....	59
Imagem 16: Procissão para lavagem do Cruzeiro em 2022.....	60
Imagem 17: Crianças brincando ao redor do altar principal.	102
Imagem 18: Mais crianças brincando ao redor do altar principal em dia festivo..	104
Imagem 19: Pesquisadora e crianças interagindo no terreiro.	105
Imagem 20: Menina observando a Congada.	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: POR QUE A BRANCA QUER ESTUDAR A CULTURA PRETA?.....	12
2 BRICOLAGEM COMO ABORDAGEM TEÓRICO - METODOLÓGICA.....	27
2.1 Determinando um ponto de entrada na análise do contexto delimitado (ou criando um POETA).....	31
2.2 Questões éticas	38
2.3 Modos de análise	40
3 APRESENTANDO O CASTELO DE SÃO JORGE NAGÔ	42
3.1 Racismo, religiosidade e epistemicídio	62
3.2 Identidade preta e o coletivo como resistência	80
3.3 Infâncias No Terreiro	95
3.4 Pedagogia no terreiro Castelo de São Jorge Nagô: educação e cultura como ferramenta antirracista	114
3.5 Interfaces entre a educação escolar e as pedagogias de terreiro	133
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE A: Produto Educacional	152

1 INTRODUÇÃO: POR QUE A BRANCA QUER ESTUDAR A CULTURA PRETA?

Da calma e do silêncio
 Quando eu morder
 a palavra,
 por favor,
 não me apressem,
 quero mascar,
 rasgar entre os dentes,
 a pele, os ossos, o tutano
 do verbo,
 para assim versejar
 o âmago das coisas.

Quando meu olhar
 se perder no nada,
 por favor,
 não me despertem,
 quero reter,
 no adentro da íris,
 a menor sombra,
 do ínfimo movimento.

Quando meus pés
 abrandarem na marcha,
 por favor,
 não me forcem.
 Caminhar para quê?
 Deixem-me quedar,
 deixem-me quieta,
 na aparente inércia.
 Nem todo viandante
 anda estradas,
 há mundos submersos,
 que só o silêncio
 da poesia penetra.

(Conceição Evaristo, 2017).

Dentre os desafios do exercício de escrita, o de escrever sobre si é, sem dúvida, um que considero dos mais tortuosos. Explico. Escrever sobre si pressupõe uma reflexão interna, profunda, honesta sobre a ideia que fazemos de nós mesmos, e o impacto deste exercício tem, sobre mim, um efeito agridoce. É potente, na medida em que revisitar momentos, pensamentos e decisões passadas mostram o quanto é possível amadurecer sem perder a doçura. É perceber que a fé é um exercício diariamente praticado, a ser constantemente renovado, na caminhada por um pouco de paz interior. Escrever é também

um exercício de reconhecimento e enfrentamento daquela que sou e, depois, da pessoa que anseio (e me dedico) em me tornar.

Sou mulher branca, cisgênero, nascida em Sorocaba, interior de São Paulo, no seio de uma família conservadora de classe média baixa. Filha de pais atuantes no funcionalismo público: ele policial militar, ela professora, cresci vendo meus pais em tripla jornada, conciliando trabalho, estudos e família.

Minha mãe foi meu primeiro exemplo de docência e, com certeza, o mais marcante. Conseguia ser enérgica e ao mesmo tempo carinhosa, em um equilíbrio que até hoje me provoca admiração e interesse. Lembro que ela sempre tinha o cuidado de me explicar as condições sociais e, muitas vezes, pessoais dos estudantes, no intuito de me alertar, de apurar meu olhar sobre o outro. Anos depois, tivemos o prazer de trabalhar juntas, ela na docência e eu na secretaria de uma escola pública, em um bairro periférico e bastante carente da nossa cidade natal.

Ainda assim, a docência não resultou em minha primeira escolha profissional. Recém-formada no Ensino Médio, ingressei na Faculdade de Direito de Sorocaba e, durante os cinco anos de curso, pude transitar por diversas áreas do campo. Atribuo a essas experiências profissionais um forte impulso no amadurecimento pessoal, por promoverem um maior contato com questões de vida – e seus percalços – completamente diferentes dos meus.

Formada em 2009, já consciente de que não exerceria uma profissão relacionada ao mundo jurídico e, graças ao apoio, amparo emocional e financeiro que obtive do meu pai, pude ingressar no curso de História e, na sequência, no de Pedagogia. Foi a partir desse momento que a reunião das experimentações profissionais de até então, somadas à certa dose de autoconhecimento, demonstraram que minha rota profissional havia sido corretamente (re)calculada.

No ano de 2017 fiz minha primeira tentativa de retorno ao universo acadêmico por meio do Programa de Mestrado em Educação na UFSCar Sorocaba, contudo, sem sucesso. Ali eu já estava empregada no setor público, estabilizada financeiramente, mas permanecia afastada da Educação. Foi apenas em 2022, após uma mudança radical de lugar e estilo de vida – com marido e filho –, que vislumbrei a possibilidade de retornar aos estudos, momento no qual tentei ingressar novamente no mestrado; e cá estou. As mudanças não pararam. Minha família aumentou, prestei concurso novamente e me tornei professora da rede municipal da cidade onde resido com minha família, no Sul de Minas Gerais.

Para além da educação formal, meus pais e minha avó materna foram os principais

atores do meu processo formativo humano. Com eles aprendi a amar e respeitar a mim mesma e ao próximo. Revisitar o passado e acolhê-lo enseja também reviver as saudades daqueles cuja presença não posso mais desfrutar. É sentir uma alegria imensa por ter conhecido, convivido, por ter amado e saber que fui muito amada.

Dentre todas as saudades, a mais marcante é da minha avó materna. Maria de Lourdes Aparecida, mulher preta, analfabeta, fugida do sertão da Bahia para o interior de São Paulo em busca de uma vida melhor. Fez de tudo um pouco: trabalhou como cozinheira, faxineira, babá e vendeu doces pela rua. Devo a ela o despertar para causas que talvez não me desse conta tão cedo. De minha avó ganhei ainda alguma familiaridade com a Umbanda, haja vista que ela, como muitas outras brasileiras do século XX, sincretizava religiões ao professar sua fé. Ensinamentos sobre rezas de proteção, chás com ervas cuidadosamente colhidas nos terrenos pelo bairro, as cores das vestimentas, das velas e as comidas preferidas de cada Orixá. Frequentávamos às escondidas um terreiro próximo à minha casa, era um segredo nosso, que protegia com muito carinho e cuidado. Vejo nessas memórias parcelas de experiências que me levaram a buscar a profissão docente, bem como a pesquisa acerca das africanidades.

Imagem 1: Avós maternos e mãe da pesquisadora (ao centro)



Fonte: Arquivo da autora.

Foi no contato e na compreensão – ainda que vaga – das diferenças, que pude perceber porque as guias dos Orixás de proteção ficavam cuidadosamente escondidas sob as roupas, no dia a dia, ou mesmo guardadas no canto da gaveta da cômoda. Passei a questionar o motivo pelo qual o patuá tinha que ser mantido também sob as vestes, de preferência próximo ao corpo, como ela dizia. Ou o motivo de não poder dizer à ninguém onde íamos na sexta-feira à noite, dia de trabalhos tão bonitos, coloridos e envolventes. A tudo ela respondia de maneira simples e objetiva: “larga de ser especula de rodinha... você é menina demais para entender”.

As questões iam além do campo religioso. Eu não sabia a razão, mas percebia os olhares e um comentário ou outro direcionado à cor de sua pele. Eram muitas as histórias. Desde os questionamentos se ela era minha babá, e até mesmo quando contava um episódio envolvendo meu avô. Preto retinto, José Maria - ou “Zé Pretinho” - gostava de participar das

rodas de baralho que iam até tarde da noite. “Não podia andar sem documento de jeito nenhum”, principalmente carteira de trabalho, e tomar cuidado com os “home” (polícia). “Preto na rua fora de hora, apanha”, ela dizia. Talvez minha avó, em sua simplicidade, não soubesse articular muito bem do que tudo isso se tratava, mas o nome era preconceito. Um tipo bem específico de preconceito, denominado racismo.

Um ethos político, filosófico e profissional forjado no exemplo da docência na figura materna, permeado pelo desejo de servir a população presente na figura paterna e imerso na cultura preta, portas abertas pela matriarca, sem dúvida me fez incomodar diariamente com o massacre da população e cultura afrodescendente no Brasil.

Além da questão pessoal, ao procurar um espaço de Umbanda na cidade em que se estabeleceu como nosso novo lar, eu e minha família fomos recebidos de ‘braços abertos’ pelo Castelo de São Jorge Nagô, instituição religiosa histórica dentro de um território quilombola (Quilombo de São Benedito). A riqueza cultural e a generosidade espiritual do local despertaram o imenso desejo de entender melhor as relações que ali se estabeleciam para atuar em duas direções: colaborar com a luta coletiva ali travada contra o racismo e, talvez mais importante, aprender com aquelas pessoas outras formas de viver que escapem da lógica excludente, mercadológica e autodestrutiva do capitalismo contemporâneo.

O encantamento se deu logo com a fachada do espaço. É comum que terreiros escondam seus símbolos para evitar ataques e violência gratuita, mas o Castelo de São Jorge Nagô apresenta uma entrada suntuosa, enfeitada e orgulhosa da sua existência, servindo como um convite às almas sensíveis, bem como, um envergonhamento aos espíritos preconceituosos.

Imagem 2: Fachada do Castelo de São Jorge Nagô.



Fonte: Google Maps (público).

Estava definido um lócus de pesquisa, mas ainda faltavam muitos elementos: uma problemática, definição de sujeitos e do método apropriado para dar conta do objetivo. Ao visitar o espaço nos dias de culto, observei a presença de crianças: idades variadas, nível de envolvimento e participação na cerimônia também plural. Aquilo despertou uma intensa curiosidade científica: qual é o papel destinado às crianças em um terreiro? Como são introduzidas, como são ensinadas, que responsabilidades assumem e que espaço possuem nas atividades de um terreiro?

As questões acima, por si só, dariam direção para uma investigação e, de fato, durante um tempo trabalhei em cima da possibilidade de estudar o trato com a infância no interior do terreiro para perscrutar seu modo de educar, sua pedagogia no sentido mais abrangente e etimológico de condução das crianças. Como já frequentava o espaço, afinei o olhar para buscar elementos que forjassem uma problemática de pesquisa.

Com o tempo, descobri que as atividades do terreiro não se limitam aos dias de culto, muito pelo contrário, possuem um rol extenso e um ritmo intenso de ações que englobam àquela comunidade, dando um senso de pertencimento e criando uma cosmovisão que resiste ao senso comum contemporâneo, gerando fortes vínculos familiares, comunitários, solidários, sensíveis e atentos às necessidades de todos os membros, incluindo as crianças. Isso despertou uma curiosidade sobre como as crianças são vistas pela comunidade terreira, e também de que forma são inseridas nesse contexto.

Imagem 3: Espaço de culto do Castelo de São Jorge Nagô.



Fonte: Google Maps (público).

Amparada pela ideia de uma pedagogia cultural (Silva, 2006), questionei se não haveriam ali processos pedagógicos que poderiam inspirar perspectivas de resistência para o campo da Educação. Nesse contexto, e amparados por Silva (2006), consideramos que a cultura é pedagógica porque serve como um veículo poderoso ao conhecimento e práticas fundamentais à formação da identidade individual e coletiva.

Refletir sobre as possibilidades de uma pedagogia cultural a partir da cultura afro-brasileira é reconhecer que as tradições, rituais e expressões artísticas dessa herança rica e diversa oferecem pedagogias outras capazes de promover a aprendizagem experiencial, a valorização da ancestralidade e o enfrentamento ao racismo, além de cultivar um profundo senso de comunidade, respeito mútuo e uma compreensão mais inclusiva e holística do mundo.

Estava definida uma problemática inicial: como operam as pedagogias do terreiro no Castelo de São Jorge Nagô em relação às crianças? Como os líderes e as famílias praticantes concebem isso? Como formulam saberes, conhecimentos e experiências formativas, ou seja, criam epistemologias? No âmbito geral, o que elas podem oferecer à pedagogia tradicional, ou inspirar atos pedagógicos de resistência contra a racionalidade ocidental capitalista de nossos tempos?

Imagem 4: Dia festivo no Castelo de São Jorge Nagô.



Fonte: Google Maps (público).

Foi com este projeto que adentramos à Universidade Federal de Lavras – UFLA, para iniciar o mestrado. Após a devida aprovação no processo seletivo, pusemo-nos (eu e meu orientador) a pensar, rascunhar, escrever e iniciar os primeiros passos nesse campo ainda pouco explorado. Assim, da pesquisa que inicialmente se concentrava apenas nas vivências das crianças, vimos por intermédio das leituras, entretecimentos e uma boa dose de reflexões e reformulações, emergir uma concepção do terreiro como um espaço pedagógico abrangente, que educa não só as crianças, mas também os adultos, a comunidade e a cidade como um todo, sendo um ponto de encontro entre a sabedoria ancestral e a problemática sociedade contemporânea.

Os terreiros, como são conhecidos os espaços de culto das religiões afrodescendentes, são ricos em saberes compartilhados não somente pela via oral, mas pela corporalidade presente nos ritos. Estamos nos referindo a uma forma de estar no mundo completamente diferente em comparação com outras tradições religiosas e, principalmente, sistemas de pensamento. São firmadas nos atos ritualísticos, nas vestimentas, nos movimentos corporais, nas músicas, nos ensinamentos ancestrais, toda uma dinâmica religiosa que, apesar de hierárquica, é mais horizontalizada em suas relações. Em tais espaços adultos e crianças vivem e convivem, além de se responsabilizarem por diversas tarefas que não se limitam aos dias de culto, mas estão intrincadas à vida coletiva em todos os aspectos (Quintana; Ribeiro, 2022).

Diante do exposto, finalmente culminamos com uma questão de pesquisa lapidada: qual a potência dos processos formativos produzidos nos terreiros envolvendo às religiões

afro-brasileiras? Ou melhor, para não incorrer em um pensamento generalizante, **o que podemos aprender com a pedagogia do terreiro de Umbanda Castelo de São Jorge Nagô?**

Desse propósito inicial desdobramos outras questões, como, por exemplo: de que forma as famílias e os líderes concebem tais processos educativos? De que modo as crianças são inseridas na vida do terreiro, dentro daquele espaço-tempo? O que aprendem e como aprendem? Como os adultos se relacionam com as crianças e com a esfera das religiosidades em tais ambientes?

Os questionamentos se intrincam em redes complexas de indagações que não se exaurem, ao contrário, retroalimentam-se e produzem novas interpretações. Todavia, não desejamos produzir respostas universalizantes. A lógica ambivalente de Exu¹ demanda a contingência, o local, a contextualidade micro (Rodrigues Júnior, 2018). Por isso, definimos como objetivo central **estudar o Castelo de São Jorge Nagô para perscrutar suas formulações coeducativas e, oxalá, inspirar pedagogias outras.**

Quisemos compreender os processos pedagógicos desenvolvidos no terreiro escolhido, ou seja, quais epistemologias são empregadas e desenvolvidas no terreiro investigado, com vistas a aprender como articulam saberes e experiências na percepção dos líderes e das famílias considerando seus devires, modos de ser, pensar e expressar.

A proposta investigativa buscou, como objetivos secundários, mapear as ações e atividades desenvolvidas uma vez que o registro e mapeamento histórico integram uma pedagogia antirracista; entender como tais pedagogias culturais se engendram naquele espaço-tempo (quais saberes buscam ensinar, como pensam e compartilham sobre isso); perscrutar as narrativas dos líderes, das famílias acerca dos saberes ancestrais, religiosidade, sentido das práticas desenvolvidas e os lugares que ocupam; reconhecer e divulgar a sabedoria de tal comunidade preta fazendo refletir sobre a prática pedagógica no ensino de crianças, além de elaborar um produto educacional a partir do material pesquisado.

Como quadro teórico a suportar nossas análises, utilizaremos do referencial pós-crítico, termo que circula no campo educacional da Europa principalmente a partir da

¹ Nas religiões afro-brasileiras, Exu é uma divindade fundamental que atua como mensageiro entre o Orum (o mundo espiritual dos Orixás e ancestrais) e o Ayiê (o mundo material, habitado por seus devotos). Ele é uma figura essencial, cultuada com grande reverência, representando o movimento, a comunicação e a fertilidade. Exu é o princípio primordial da criação, invocado antes de todas as outras divindades, e simboliza a interação dinâmica entre a ordem e o caos. Nos terreiros, ele é visto como o responsável por mediar as tensões e conflitos entre essas forças, de modo que o equilíbrio não se encontra na mera manutenção da ordem, mas nas ambivalências e transformações que surgem da interação contínua entre ordem e desordem.

segunda metade do século XX, mas no Brasil popularizou-se com as produções de Tomaz Tadeu da Silva, com destaque para o livro *Documentos de Identidade* (1999). Nesta obra, Silva classifica como tradicionais as teorias curriculares que não se preocupam em questionar os conhecimentos mobilizados nas instituições escolares, mais afeitas aos processos de adequação ao sistema vigente. As teorizações críticas seriam aquelas que primeiramente colocam o tradicionalismo em xeque, com destaque para as escolas marxistas e outras advindas da sociologia crítica. Pós-crítico, por sua vez, seriam as teorizações contemporâneas que questionam os primados da modernidade, como a noção de razão, a universalidade do conhecimento, as metanarrativas científicas e as hierarquizações consequentes.

Como podemos perceber, são muitas linhas de pensamento comprimidas sob um único conceito, e temos consciência dos seus limites e riscos. Mas, apostando as potencialidades e na descrição dos caminhos escolhidos, delimitamos o escopo entendendo como importantes para esta pesquisa os Estudos Culturais (Hall, 1997), o pós-colonialismo (Bhabha, 1998) e o decolonialismo (Mignolo, 2003).

Os Estudos Culturais advêm da Universidade de Birmigham, na Inglaterra, a partir dos anos 1960. Inicialmente apoiado em teóricos ingleses, o que nos interessa é a fase do movimento conduzida pelo jamaicano Stuart Hall, que reestabeleceu as bases teóricas a partir da perspectiva colonial, unindo filosofias neomarxistas e pós-estruturalistas, principalmente a partir de referências como Gramsci e Foucault. A potencialidade deste campo está na compreensão da cultura enquanto uma arena de enfrentamentos por significados, com vistas a naturalizar disputas ao hegemonizar certas compreensões de mundo (Hall, 1997). Por esta via podemos compreender como as religiões afro-brasileiras são marginalizadas enquanto diferença, diminuindo seus espaços de atuação a partir de várias medidas preconceituosas de exclusão.

No referente à teorização pós-colonialista, a centralidade está nas relações de poder entre os países que controlam a disseminação de perspectivas que produzem nações dominadas como estranhas, exóticas, selvagens ou incivilizadas. As maneiras de representação com as quais grupos minoritários buscam manter a hegemonia, subalternizando culturas inteiras. As teorias pós-coloniais analisam, portanto, os enunciados criados do ponto de vista hegemônico e àqueles produzidos pelas regiões empobrecidas e minoritárias. São modos de pensar que questionam o sujeito imperial europeu de sua posição de privilégios e domínio, produzindo conceitos como hibridismo e mestiçagem, que possibilitam entender as culturas coloniais como provenientes de intensas

e profundas relações de poder – no que tanto a cultura hegemônica como a cultura subalternizada se modificam profundamente (Bhabha, 1998). Nas escolas contemporâneas podemos encontrar exemplos da subjugação colonial e consequente hibridização em toda parte, como nos materiais didáticos, em alguns exemplos docentes, nos modos de representar as culturas afro-brasileiras e nos espaços concedidos aos representantes das minorias.

O pensamento decolonial, por sua vez, trata-se resumidamente de pensar a história dos países para além da perspectiva pós-colonialista. Pensar decolonialmente é resistir e transgredir diante da violência impetrada pelo colonialismo ao longo dos últimos séculos, em um movimento que busca superar a organização de pensamento ao estilo colonial, rumo à emancipação dos locais cujo pensamento colonial permanece enraizado (Mignolo, 2003). De forma mais radical que as teorizações do hibridismo, decolonizar é, portanto, desatar-se dessa herança cultural e de discriminação que ainda prevalecem (Costa; Reis, 2021). Tece, ainda, uma crítica que recai sobre a forma como os intelectuais produzem seus discursos, deixando de contemplar as teorias latino-americanas que problematizam as vivências oriundas das origens coloniais.

Reconhecemos que os Estudos Culturais, as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial são campos teóricos distintos, cada um com suas próprias premissas, abordagens e implicações. Os Estudos Culturais, especialmente a partir da contribuição do pensador Stuart Hall, têm como foco central a cultura como arena de disputas simbólicas, na qual significados são continuamente negociados e hegemonias são formadas. Essa perspectiva é ancorada em uma leitura neomarxista e pós-estruturalista da sociedade, que destaca o papel das ideologias dominantes na construção e naturalização de desigualdades. Em contrapartida, as teorias pós-coloniais concentram-se em expor e problematizar as representações e os discursos produzidos pelas potências coloniais, analisando como as culturas colonizadas são retratadas como inferiores, exóticas ou bárbaras. Autores como Homi Bhabha revelam que, no processo de colonização, tanto as culturas hegemônicas quanto as subalternas sofrem transformações, resultando em fenômenos como o hibridismo cultural. Já o pensamento decolonial, com teóricos como Walter Mignolo, se posiciona de maneira ainda mais crítica, propondo não apenas uma análise das relações de poder colonial, mas a necessidade de superar epistemologias coloniais, propondo uma ruptura radical com os modos de pensar e organizar o mundo que perpetuam as desigualdades oriundas da colonização.

Embora a articulação desses três quadros teóricos possa parecer conceitualmente

frágil, dado que cada um apresenta focos diferentes, metodologias e contextos históricos, este trabalho se apoia na convergência das três abordagens com o objetivo de oferecer uma análise mais ampla e integrada das dinâmicas de poder, subalternização e resistência cultural. A primeira justificativa para a articulação dessas perspectivas reside na complementaridade que elas oferecem: enquanto os Estudos Culturais permitem analisar a produção e negociação de significados em diferentes contextos culturais, as teorias pós-coloniais trazem à tona as profundas cicatrizes deixadas pelo colonialismo nas representações culturais e nos modos de subjetivação dos povos colonizados. Por sua vez, o pensamento decolonial, ao criticar o eurocentrismo epistemológico, amplia a discussão ao propor formas de conhecimento que rompem com as tradições de dominação ocidental – com o olhar a partir das produções dos colonizados de outrora - fornecendo ferramentas para imaginar novas formas de resistência.

Além disso, a intersecção dessas abordagens é necessária para entender a complexidade dos processos contemporâneos de marginalização cultural, que não podem ser adequadamente compreendidos a partir de uma única abordagem teórica. A análise de questões como a marginalização das religiões afro-brasileiras ou a representação de culturas subalternas em materiais didáticos exige a articulação de ferramentas conceituais que abranjam desde a construção simbólica da hegemonia cultural (Estudos Culturais), passando pela crítica à perpetuação das hierarquias coloniais (teorias pós-coloniais), até chegar à necessidade de um rompimento radical com o pensamento colonial (pensamento decolonial). A articulação entre essas três vertentes oferece, portanto, um aparato teórico robusto e multifacetado que nos permite enfrentar as múltiplas camadas de poder e resistência em análise.

Nosso estudo vem ao encontro de um movimento de resistência a esse panorama, ciente da necessidade de construir elos entre discursos tão distantes, como o de produções acadêmicas europeias e os saberes dos povos historicamente silenciados. Assim, a proposta investigativa busca encontrar pistas de como o olhar e a sabedoria ancestrais da comunidade do terreiro podem nos fazer refletir sobre inúmeras questões sociais, como racismo e epistemicídio (capítulo 3), identidade preta e coletivo como resistência (capítulo 4), infância no terreiro (capítulo 5), pedagogia de terreiro (capítulo 6) e aproximações com a instituição escolar (capítulo 7).

As respostas encontradas foram transversalizadas com as bases epistêmicas que fundamentam a Educação contemporânea, uma vez que tal movimento é inevitável dada a constituição da subjetividade pesquisadora, local de inserção da pesquisa, anseio pela

relação profícua na constituição de saberes transgressores e potencial subversivo. Todavia, evitaremos retirar da pedagogia de terreiro métodos estáticos que moralizam a diferença e impõem uma maneira de existir pela lógica inversa. O que nos interessa é compreender o modo de produção educacionais pela racionalidade da resistência, bem como, os vínculos geracionais criados pela negritude em seu sublime momento de prece.

Importante frisar, contudo, que o intuito do uso do aporte teórico da pesquisa não é invalidar as teorias brancas (europeias ou não), sob o risco de produzir novas essencializações das identidades. Como mencionado anteriormente, a intenção é aproximar os pensamentos no que for possível, construindo pontes entre eles e destruindo os obstáculos que frustram o ingresso do pensamento dos grupos historicamente subjugados. Exatamente por isso que não ‘abrimos mão’ de trazer autores como Michel Foucault, Anete Abramowicz, Manuel Jacinto Sarmiento, entre muitos outros. O esforço é reconhecer o lugar de fala e, principalmente, o de escuta da pesquisa sem, contudo, invocar ao material uma pretensa neutralidade sob o risco de recair (novamente) em uma essencialização, aqui do sujeito pesquisador.

Há uma série de justificativas para a realização da pesquisa, passando por razões acadêmicas, sociais e culturais que evidenciam a relevância e a urgência do mencionado estudo, conforme tratamos na sequência: a umbanda, como uma religião afro-brasileira sincrética, desempenha um papel crucial na preservação e compartilhamento de saberes ancestrais e culturais frequentemente marginalizados no âmbito da educação formal. Compreender como se dão os processos educativos nesses espaços é essencial para valorizar e integrar essas práticas no discurso educativo mais amplo, promovendo uma educação mais inclusiva e antirracista.

Logo, é necessário reconhecer a importância histórica e cultural dos terreiros de Umbanda na formação da identidade afro-brasileira e na resistência contra a opressão racial e religiosa. Os terreiros funcionam não apenas como locais de prática religiosa, mas também como centros comunitários onde são perpetuados conhecimentos sobre a história, a cultura e as tradições afro-brasileiras. Investigar essa pedagogia permite uma compreensão mais profunda sobre como esses conhecimentos são socializados entre gerações e de como contribuem à formação de identidades culturais e religiosas resilientes.

Além disso, os processos educativos nos terreiros de Umbanda notadamente envolvem metodologias e pedagogias que se diferem das abordagens tradicionais encontradas nas instituições de ensino formais. Esses métodos, que podem incluir oralidade, rituais, práticas comunitárias e aprendizagem experiencial, oferecem *insights*

valiosos sobre formas alternativas de educação holísticas e profundamente conectadas às vivências dos praticantes. Ao documentar e analisar esses processos, a pesquisa revela pedagogias inclusivas, participativas e adaptativas às necessidades da comunidade.

No contexto específico do sul de Minas Gerais, a presença de terreiros de Umbanda representa uma interseção significativa de influências culturais e sociais. Esta região, conhecida por sua diversidade étnica e cultural, oferece um cenário único para examinar como a Umbanda interage com outras tradições locais e de que maneira esses processos educativos são produzidos por contextos específicos. Ademais, a pesquisa explora como os terreiros de Umbanda no sul de Minas Gerais enfrentam e respondem aos desafios contemporâneos, dentre os quais salientam-se a discriminação religiosa e o racismo, e os modos pelos quais essas respostas são integradas aos processos educativos.

Outro aspecto crucial desta pesquisa é a potencial contribuição para a promoção de uma educação antirracista. Ao visibilizar e valorizar os saberes e práticas educativas dos terreiros, o estudo desafia o eurocentrismo predominante no currículo escolar brasileiro e promove uma educação que reconhece e respeita a pluralidade cultural e religiosa do país. Isso é especialmente relevante em um contexto cujas religiões afro-brasileiras continuam a ser alvo de estigmatização e violência. Além do mais, a investigação fornece subsídios à criação de materiais educativos e estratégias pedagógicas que integram e valorizam às aprendizagens relacionadas à diversidade cultural e religiosa, contribuindo na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a realização desta empreitada fortaleceu o diálogo entre a academia e as comunidades de terreiro, promovendo uma relação de respeito e colaboração mútua. Ao envolver os membros do terreiro como participantes ativos e consultores no processo de pesquisa, é possível garantir que os resultados sejam relevantes e benéficos à comunidade, ao mesmo tempo em que se enriquecem os campos de estudos religiosos, culturais e educacionais.

Em síntese, nosso investimento científico sobre os processos educativos em um terreiro de Umbanda no sul de Minas Gerais é justificável pela sua capacidade em revelar pedagogias alternativas, valorizar saberes marginalizados, potencializar uma educação antirracista e fortalecer a identidade cultural afro-brasileira. Esta investigação não apenas enriqueceu o conhecimento acadêmico, mas também contribuiu na construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Finalmente, não esperamos, de forma alguma, oferecer respostas gerais, universais ou verdadeiras – na concepção moderna da palavra - nem mesmo compreendemos tal

intento como possível. Partimos do pressuposto de que o delineamento do trabalho, ou seja, a definição de quais indagações e problematizações são feitas, assim como do contexto fático em que a pesquisa se desenvolveu, é que apontam as particularidades, os outros modos de pesquisar, lançando um olhar diferente, uma significação outra, até mesmo sobre aquilo que já foi estudado. Esperamos apreender e conhecer outros modos possíveis de conceber o pensamento pedagógico, neste caso, sob a perspectiva da cultura ancestral preta difundida e compartilhada no terreiro mencionado.

As análises obtidas por meio da bricolagem, além da elaboração de um documentário como produto educacional (detalhado em capítulo específico), resultam em importantes discussões e reflexões sobre como conduzir práticas antirracistas, a partir dos saberes e experiências compartilhadas no terreiro. Por fim, as consequências da pesquisa refletem no combate ao racismo a partir de uma perspectiva outra (ancestral, dos Orixás, da encruzilhada), causador de prejuízos a toda comunidade preta no Brasil.

2 BRICOLAGEM COMO ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua mente.

Tierno Bokar

Quanto a metodologia proposta, trata-se de uma pesquisa nos moldes da bricolagem (Kincheloe; Berry, 2007), inicialmente ser classificada como um estudo de caso descritivo com abordagem qualitativa, mas que busca ir além disso ao se embasar em uma lógica não representacional da realidade. De origem francesa, a palavra *bricolage* expressa uma atividade manual de improviso, utilizando diversos tipos de materiais. Na aplicação do antropólogo Lévi-Strauss (1976), o conceito foi concebido como um método de expressão que envolve a seleção e síntese de elementos específicos provenientes de uma cultura. Em um contexto diferente, o filósofo Jacques Derrida (1971) redefiniu esse termo no domínio da teoria literária, empregando-o como equivalente à prática de colagem de textos dentro de uma obra literária. Posteriormente, Michel De Certeau (1994) empregou a noção de bricolagem para denotar a fusão de diversos elementos culturais que culminam em uma criação original.

Como podemos compreender, a bricolagem é um conceito que, embora compreendido de maneiras distintas por diversos pensadores, apresenta uma característica comum: a ênfase na criatividade, na improvisação e na adaptação. De um lado, a bricolagem é vista como uma metodologia de pesquisa qualitativa, na qual se combina e recombina técnicas e abordagens diversas para explorar fenômenos complexos de maneira rica e flexível. Esta perspectiva destaca a capacidade do pesquisador em integrar múltiplas fontes de dados e métodos, adaptando-se às necessidades específicas de seu estudo.

Por outro lado, a bricolagem similarmente é entendida como uma prática cultural e artística, na qual materiais disponíveis são utilizados de forma inovadora para criar novos significados. Nesta visão, ela é um processo que valoriza a reutilização e a reinterpretação de elementos existentes, transformando-os em novas formas de expressão e comunicação. Apesar das diferenças na aplicação e no contexto, a essência da bricolagem segundo diversos teóricos converge na valorização da criatividade como motor principal. Seja na academia ou nas artes, essa abordagem envolve a habilidade de improvisar, ajustando-se às circunstâncias e recursos disponíveis. Essa adaptabilidade não só enriquece o processo de

criação ou pesquisa, mas também reflete uma abordagem pragmática e inovadora para resolver problemas e descobrir novos *insights*. Assim, enquanto a bricolagem pode ser praticada de diferentes maneiras e em diversos campos, a criatividade, a improvisação e a adaptação permanecem como os elementos centrais unindo as várias interpretações do conceito.

Em pesquisas na área educacional, Kincheloe e Berry (2007), seguindo uma linha de pensamento semelhante, definem a bricolagem como um método de investigação e procuram incorporar diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno. Em um trabalho posterior, Kincheloe (2007) ampliou essa concepção ao descrever a bricolagem como uma abordagem científica que analisa e interpreta fenômenos a partir de uma variedade de pontos de vista presentes na sociedade contemporânea, levando em consideração as dinâmicas de poder que permeiam o cotidiano. Por meio de uma postura ativa, a bricolagem rejeita diretrizes e roteiros predefinidos, optando por criar processos de investigação conforme as necessidades surgem.

Na análise de Kincheloe (2007) sobre a bricolagem, nenhum método é considerado superior ou seguro, nem deve ser descartado previamente. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas perspectivas e vivências presentes na sociedade multicultural contemporânea, a bricolagem desafia a lógica dominante na produção de conhecimento. Seu objetivo é romper com as abordagens reducionistas, fragmentadas e neutras dos métodos positivistas, os quais tendem a legitimar as relações de poder desiguais.

Nesta abordagem, não se procura descobrir verdades como se estivessem ocultas à espera de uma investigação; ao invés disso, o objetivo é compreender sua construção e questionar como os diversos agentes sociais contribuem para a produção e reprodução dos discursos hegemônicos. Teorias e conhecimentos são entendidos como artefatos culturais e linguísticos. Dado que a interpretação está intrinsecamente ligada à dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural em questão, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre o objeto de pesquisa e seu contexto. Portanto, a linguagem e as relações de poder assumem posições de destaque na compreensão dos dados produzidos, pois atuam diretamente como mediadores na atualidade.

A construção de conhecimento a partir de diversas perspectivas demanda uma compreensão da origem das explicações apresentadas e das experiências sociais que influenciam as diferentes interpretações possíveis sobre a situação objeto de estudo. Em outras palavras, é necessário considerar uma variedade de explicações sobre a situação pesquisada, permitindo que o pesquisador explore diversas abordagens e se aproxime

delas, possibilitando diferentes interpretações e, por isso, a questão subjetiva bem como a postura política não podem ser descolados das observações efetuadas. Impossível, portanto, separar o que se pesquisa de toda sua conjuntura.

Para Kincheloe (2007), em uma pesquisa positivista o pesquisador geralmente adota o discurso da postura neutra e distante em relação ao objeto de estudo, o que se mostra impossível, pois vários discursos disputam entre si o tempo todo, numa busca incessante pela verdade hegemônica. Ter consciência desse processo, é permitir que outras verdades venham à tona, enriquecendo a pesquisa e cumprindo o papel social de valorizar culturas e discursos marginalizados, invisibilizados, no constante epistemicídio qual muitos são submetidos. A bricolagem, ao permitir que diferentes lógicas, sistemas de raciocínio e modos de pensamento possam coexistir, reconhecendo a diversidade de sistemas de conhecimento e perspectivas culturais, desafia visões monolíticas ou universalistas da racionalidade, promovendo uma apreciação mais ampla e inclusiva das muitas maneiras de entender o mundo (Kincheloe, 2007).

A robustez de uma pesquisa embasada na abordagem da bricolagem se fundamenta na incorporação de uma ampla gama de perspectivas. O conhecimento gerado é explicitamente reconhecido como transitório e em processo, dado que se considera a existência de múltiplas interpretações sobre o objeto de estudo, moldadas por discursos e construções sociais. Esse exercício implica “na seleção criteriosa de métodos, estratégias e fundamentos teóricos, e a escolha da abordagem mais adequada é determinada pelas questões formuladas, as quais, por sua vez, são moldadas pelo contexto circundante” (Nelson; Treichler; Grossberg, 2008, p. 09).

Dentro do espectro da bricolagem, o interpretativo alinha-se integralmente com os princípios teórico-metodológicos dos Estudos Culturais. O *bricoleur* interpretativo engendra representações se adaptando às particularidades de uma situação complexa, cujo desfecho resultante é uma construção em constante evolução, a qual assume novas configurações à medida que se incorporam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação (Nelson; Treichler; Grossberg, 2008). De igual modo, compreende que a pesquisa é um processo interativo influenciado por diversos elementos, tais como história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, tanto do pesquisador quanto daqueles que integram o contexto investigado.

Como afirma Kincheloe (2007), na bricolagem as interpretações são “entretecidas”, em uma concepção de pesquisa constrói a partir de uma produção de conhecimentos coletivo, respeitando sempre os diferentes pontos de vista e seus recortes transitórios. O

exercício compreende conhecer de onde surgem os discursos pesquisados, por meio da escuta atenta dos sujeitos envolvidos, sem esquecer da interpretação de mundo do sujeito pesquisador.

O conceito de entretecimento, conforme explicado por Kincheloe e Berry (2007), inicia-se com um texto segundo o qual endossamos como ponto de partida, subsequentemente referido como POETA (sigla em inglês para *Point Of Entry Text*, ou “ponto de entrada do texto”, em tradução livre), representando a primeira abordagem ao fenômeno em estudo. O “texto inicial” é um elemento que fornece significado à investigação, podendo se manifestar de diversas formas, tais como uma reportagem, uma poesia, uma imagem, um filme, uma sala de aula, um livro, um diálogo, entre outros. O POETA, que representa um discurso sobre um fenômeno social específico, requer análises e interpretações baseadas em múltiplas perspectivas. A trajetória é caracterizada por sua natureza aleatória e imprevisível e serve meramente como ponto de partida, atuando como um ponto de origem por intermédio do qual os diversos posicionamentos são entrelaçados.

É a abrangência das análises realizadas que assegura a validade e a precisão científica da pesquisa. Como afirmado por Kincheloe e Berry (2007, p. 131), "o texto original é modificado em conteúdo e estrutura, uma vez que o número de entrelaçamentos aumenta a cada iteração". Durante esse processo iterativo, o POETA é submetido a múltiplas leituras, discursos contraditórios, ideologias diversas e posições políticas antagônicas, buscando abranger as divergências. As interpretações incorporadas ao POETA devem ser novamente confrontadas. Esse movimento de questionar as interpretações é uma estratégia fundamental para aprimorar as análises.

Como dito anteriormente, na abordagem da bricolagem, não se busca uma explicação definitiva, uma conclusão final do estudo ou considerações finais, uma vez que o conhecimento é efêmero e está em constante evolução. A complexidade das relações imbricadas em qualquer fenômeno social impede a produção de uma explicação abrangente. Portanto, a bricolagem representa uma produção de conhecimento que não se encerra, mas segue um processo contínuo de revisão e entrelaçamento.

Kincheloe (2007, p. 112) reforça essa perspectiva ao afirmar que "todas as representações do mundo são interpretativas e continuamente há novas interpretações a serem descobertas". No entanto, quando o objetivo é promover a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, na qual todas as pessoas se sintam incluídas e ouvidas, não se pode descansar até que sejam reconhecidas e compartilhadas, em todos os espaços disponíveis, as diversas perspectivas sobre um mesmo evento.

2.1 Determinando um ponto de entrada na análise do contexto delimitado (ou criando um POETA)

Logo nos primeiros contatos com o terreiro, ficou claro que os seus modos de funcionamento não são os quais a sociedade urbana está acostumada, quais sejam: horários rígidos, atendentes disponíveis, cobrança por agilidade nas respostas – nada disso estava presente. O terreiro possui um tempo próprio, comandado pelas necessidades e possibilidades da comunidade e das lideranças locais. Logo muito cedo percebemos que não seria fácil obter o preenchimento dos documentos necessários para formular a pesquisa.

O Ponto de Entrada no Texto Analítico (POETA) foi estabelecido, assim, a partir de visitas informais ao terreiro, participação em dias de culto e nos dias festivos. Nesse sentido, nossa postura investigativa foi similar ao gesto etnográfico, ou, em outros termos, uma postura investigativa de inspiração etnográfica.

O gesto etnográfico de cunho pós-estruturalista, ao se distanciar das abordagens tradicionais, não se limita à descrição objetiva de uma realidade cultural, mas se constitui como um processo de construção colaborativa de sentidos entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o pesquisador não é um observador externo, mas parte ativa na produção das relações e significados que emergem no campo. A etnografia, então, torna-se uma prática discursiva que interroga as condições de possibilidade dos saberes e práticas investigadas, rompendo com a ideia de uma verdade única e estável. Ao se aproximar da “etnografia de tela”, conforme propõem Balestrin e Soares (2014), o campo de pesquisa se expande para incluir as formas narrativas, visuais e discursivas que compõem a realidade investigada, permitindo ao pesquisador transitar entre múltiplos espaços de significação. Esse movimento abre novas possibilidades de análise, nas quais os sujeitos são entendidos como coautores do processo de pesquisa, e os saberes, como provisórios e contingentes.

No entanto, também percebemos que o tempo de investimento para obter toda a empiria necessária apenas a partir das entradas etnográficas seria inexecutável. Participamos de muitos cultos e vários eventos do extenso calendário do terreiro, tais como a cerimônia da Lavagem do Cruzeiro, festa de Ogum, erguida e descida do mastro de São Benedito (Capela dos Santos Pretos), Folia de Reis, Gira de Exu, Gira de Obaluaê, entre outros e, apesar das notas extensas e inúmeras imagens produzidas nesse primeiro momento, percebemos que não seria suficiente para dar conta do problema delimitado,

uma vez que era fundamental ouvir os líderes e participantes do terreiro.

Apesar disso, antes de planejarmos as entrevistas, buscamos ainda o apoio das notícias publicadas e das redes sociais criadas pelo próprio terreiro² como forma de ampliar a familiaridade com o local e aprofundar nosso conhecimento sobre a história e a rotina que cerca aquele coletivo. A metodologia que utiliza redes sociais e notícias de jornal como fontes de dados, conforme defendida por Bauer e Gaskell (2002), possibilita uma análise abrangente das dinâmicas sociais contemporâneas ao integrar múltiplos formatos de comunicação, tanto digital quanto tradicional. Essa abordagem metodológica amplia o escopo da pesquisa com a bricolagem ao combinar diferentes tipos de textos, imagens e sons, permitindo captar a complexidade dos discursos e práticas sociais que circulam entre as plataformas digitais e os meios de comunicação de massa, enriquecendo a compreensão dos fenômenos estudados e revelando a inter-relação entre mídias diversas e seus impactos socioculturais. Esse embasamento metodológico nos foi particularmente útil para obter informações importantes sobre a história do terreiro, adentrar as afirmações de identidade vindas de seus regentes, identificar a existência de eventos ainda não mapeados no calendário e, principalmente, acessar imagens que enriqueceram sobremaneira nosso entendimento (várias delas disponibilizadas nessa dissertação).

Dentro de uma pesquisa que adota a bricolagem como abordagem metodológica, conforme proposto por Kincheloe e Steinberg (1997), a etapa de análise das redes sociais e notícias de jornal, baseada na metodologia de Bauer e Gaskell (2002), assume um papel central ao integrar diferentes fontes e linguagens em um mosaico interpretativo. Essa etapa se alinha ao caráter transdisciplinar e não linear da bricolagem, que visa capturar a complexidade dos fenômenos sociais ao reunir múltiplos métodos, teorias e perspectivas. Ao combinar dados de plataformas digitais e meios de comunicação tradicionais, o pesquisador-bricoleur tece uma rede de significados que possibilitar uma análise mais rica e multifacetada da realidade social, em consonância com a proposta de Kincheloe e Steinberg (1997) de transcender fronteiras disciplinares e metodológicas rígidas.

Durante todo esse processo de aproximação etnográfica e investigação imagética e textual na rede mundial de computadores, adotamos o diário de campo como uma ferramenta de apoio na produção empírica. Tal instrumento ofereceu uma maneira estruturada e reflexiva de documentar observações, pensamentos, sentimentos e interações durante o processo de investigação. A importância do diário de campo se manifestou em

² <https://www.facebook.com/asccastelo/> e <https://www.instagram.com/castelosjorge/>

várias dimensões, que contribuíram tanto à qualidade e profundidade da pesquisa quanto à integridade ética e metodológica do trabalho (Cachado, 2021).

Primeiramente, o diário de campo permitiu a documentação detalhada das observações em tempo real. No ambiente dinâmico e culturalmente rico do terreiro, as práticas e interações são multifacetadas e cheias de nuances. Registrar tais observações imediatamente ajudou a capturar detalhes que poderiam ser esquecidos com o tempo. Isso inclui descrições de rituais, interações entre os participantes, a atmosfera do local e outras informações contextuais cruciais para uma análise compreensiva. Essa documentação detalhada foi fundamental à construção de um relato honesto do contexto estudado.

Ludke e André (1986), em seu livro *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, mencionam o uso do diário de campo como uma ferramenta essencial na pesquisa qualitativa. Elas destacam que o diário de campo é um instrumento no qual o pesquisador registra, de forma sistemática, suas observações, reflexões, sentimentos e percepções durante o processo de investigação. Esses registros não se limitam apenas a descrições objetivas dos eventos ou comportamentos observados, mas igualmente incluem interpretações pessoais e impressões sobre o que está acontecendo no campo, tornando-o ferramenta valiosa para o entendimento do contexto e da dinâmica do ambiente estudado. Para Ludke e André (1986), o diário de campo contribui para que o pesquisador possa revisitar e reinterpretar suas observações, facilitando o processo de análise e interpretação dos materiais empíricos ao longo da pesquisa. Elas sugerem ainda que seu uso na pesquisa educacional pode enriquecer a coleta de dados, pois oferece uma visão mais ampla e profunda da realidade estudada, permitindo que o pesquisador capte tanto aspectos visíveis quanto subjetivos do contexto.

Ao nos ampararmos nas autoras supracitadas, vimos ainda que, além de registrar observações objetivas, o diário de campo serve como um espaço à reflexão pessoal do pesquisador. Refletir sobre as próprias percepções, reações emocionais e preconceitos é vital para manter uma postura crítica e consciente durante toda a pesquisa (Kroeff, Gavillon; Ramm, 2020). O diário de campo também é uma ferramenta de registro de interações interpessoais e desenvolvimento da confiança na interação com a comunidade do terreiro. Em um ambiente onde a confiança e o respeito são cruciais, o pesquisador deve ser sensível e atento às dinâmicas sociais e culturais. Anotar conversas informais, gestos de hospitalidade e momentos de participação comunitária ajuda a construir um entendimento mais profundo da cultura do terreiro e a fortalecer as relações com seus membros. Essa documentação das interações foi útil para identificar temas emergentes e

ajustar a abordagem da pesquisa conforme necessário. Foi desta forma, por exemplo, que pudemos perceber as lacunas no caminho e costurar novos entrecosturas.

Apesar do avanço no mapeamento da cultura do Castelo de São Jorge Nagô, o problema principal ainda estava apenas tangenciado. Foi então que partimos para a realização de entrevistas semiestruturadas com os líderes e participantes do espaço, sendo elas consideradas parte fundamental do material empírico da pesquisa devido ao profundo conhecimento e experiência na condução das atividades do terreiro. Para conduzir as entrevistas de maneira eficaz, foi crucial preparar um roteiro de perguntas (exposto logo na sequência) abordando aspectos específicos dos processos educativos, quais sejam: de que forma concebem aquele espaço-tempo como formativo às crianças, as estratégias de ensino utilizadas, os conteúdos socializados e os valores culturais e religiosos enfatizados.

1 – Qual a história do terreiro, como foi organizado e o que oferecem em termos de atividades semanais?
2 – Quem são as pessoas que frequentam e qual o seu objetivo educativo?
3 – O quê e como ensinam especificamente às crianças praticantes?
4 – Qual o lugar do terreiro na formação das crianças?

Todavia, dado o caráter quase informal pretendido no ato da entrevista, o roteiro serviu mais como uma preparação do que algo a ser seguido rigidamente, de modo que a pesquisadora acabou por realizar as questões por outras vias, nem sempre por caminhos retilíneos. Para atingir esta qualidade de entrevista, foi importante criar um ambiente de confiança e respeito, em que os líderes se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências e perspectivas. A escuta ativa foi essencial, permitindo que os entrevistados expressassem suas ideias livremente e aprofundassem os pontos considerados importantes. Tomamos notas detalhadas e gravamos as entrevistas, com o consentimento dos participantes. As entrevistas foram transcritas e estão disponíveis nos anexos deste trabalho.

No que se refere ao caso dos familiares das crianças frequentadoras dos terreiros, as entrevistas buscaram compreender como percebem (ou não) o terreiro como espaço-tempo educativo, o quê, como e por quê ensinam. Conscientes da extensão e também das restrições provenientes do privilégio branco, reconhecendo suas perspectivas e cuidando para que o olhar seja sempre o de aprender, sem reproduzir um discurso de pesquisa hierarquizado ao prescrever quais lutas ou práticas são mais ou menos legítimas. Para

tanto, cabe emprestar novamente o conceito de “experimental” foucaultiano, que sugere um apagamento de nós mesmos, de nossa própria identidade, para podermos perceber ao longo da pesquisa a subjetividade e identidade infantis no terreiro (Costa; Reis, 2021).

Ao combinar os conteúdos das entrevistas com as observações do diário de campo, o POETA tornou-se uma ferramenta robusta para entender os processos educativos nos terreiros. Além disso, manter uma comunicação aberta e contínua com os líderes e membros do terreiro foi vital. Informá-los sobre o progresso da pesquisa e discutir os achados preliminares não só enriqueceu a análise, como fortaleceu a relação de colaboração e confiança com a comunidade. Em suma, o POETA dessa pesquisa se fundamenta na combinação prática de entrevistas detalhadas com líderes de terreiros e as famílias frequentadoras, além das observações minuciosas registradas no diário de campo, nos registros imagéticos e documentos obtidos na rede mundial de computadores.

Inicialmente, como exposto na introdução, tínhamos como alvo de pesquisa as crianças, ansiosas que estávamos em ouvi-las. Entretanto, muito rapidamente percebemos cuja relação das crianças com o terreiro não se dá da mesma forma que tradicionalmente ocorre nos modelos familiares tradicionais e hegemônicos. Explicamos: as famílias frequentadoras do terreiro não forçam suas crianças a participarem das práticas, visto que são deixadas livres para brincar ou mesmo ficar em casa. Poucas, por escolha, seguem pais e mães com a frequência dos mesmos. Com isso, ficou inviável entrevistá-las diretamente ou realizar outra intervenção para ouvi-las, haja vista que o envolvimento delas com o Castelo de São Jorge Nagô, como dito acima, não é um compromisso rotineiro. As poucas crianças que encontramos como possibilidade de serem entrevistadas, paradoxalmente, frequentam o espaço sem a supervisão familiar, muito em parte devido morarem nas imediações e se sentirem atraídas pelo terreiro, onde são sempre muito bem recebidas e livres para ir e vir. Seria muito importante conseguir ouvi-las, mas por questões éticas (falta de aprovação do responsável), isso não foi possível.

Durante as atividades de investigação nas redes descobrimos, ainda, que o terreiro possui uma associação civil denominada Associação Sociocultural Castelo de São Jorge, ‘braço’ pelo qual a entidade religiosa se conecta com a universidade pública local, uma faculdade privada e, de certo modo, com a municipalidade. Por meio dessa Associação o terreiro oferece aulas de práticas culturais afro-brasileiras às crianças, tais como a capoeira e o maculelê, além de auxiliar nas atividades escolares, quando conseguem colaboração voluntária de algum professor. Neste ponto, cogitamos focar esforços na vertente mais, digamos, pedagógica (em sentido clássico) do terreiro, mas desistimos ao perceber que

isso se distanciaria do objetivo principal (compreender o potencial educativo do terreiro em sua integralidade) e demandaria uma reescrita ampla do projeto delineado. Além do mais, as crianças frequentadoras do projeto também possuem alta rotatividade e com a mesma dificuldade de obter autorização das famílias e responsáveis. A alternativa foi, portanto, a reavaliação das entrevistas no quadro tracejado previamente.

Para tanto, buscamos inspiração na metodologia da História Oral, nos moldes propostos por Meihy e Holanda (2007). A história oral é uma metodologia de pesquisa que se fundamenta na coleta e análise de relatos pessoais, possibilitando que memórias individuais ou coletivas sejam registradas e interpretadas dentro de seus contextos socioculturais. Segundo Meihy e Holanda (2007), a história oral transcende a mera coleta de informações, proporcionando uma dimensão interpretativa na qual a memória é construída e reconstruída tanto pelo entrevistado quanto pelo entrevistador. Essa metodologia valoriza as experiências subjetivas dos indivíduos, visibilizando sujeitos que, muitas vezes, não encontram espaço nas narrativas históricas tradicionais.

A partir dessa perspectiva, Meihy e Holanda (2007) afirmam que "a história oral é uma prática que valoriza a voz dos sujeitos e suas memórias, inserindo-os como protagonistas na construção do conhecimento histórico" (p. 15). Nesse sentido, o uso da história oral permite que sujeitos que historicamente foram marginalizados ou invisibilizados nos registros oficiais possam emergir como agentes ativos na constituição das narrativas sociais, contribuindo para a elaboração de uma historiografia mais plural e inclusiva.

Além disso, a relação entre o pesquisador e o entrevistado no âmbito da história oral é vista como um processo dialógico. Para Meihy e Holanda (2007), essa relação é caracterizada por uma troca contínua de saberes, em que o entrevistador não atua apenas como receptor passivo das memórias, mas como um co-construtor da narrativa, participando ativamente da mediação entre as memórias individuais e o contexto histórico mais amplo. Nesse processo, o ato de recordar não é neutro, mas sim permeado por elementos subjetivos e interpretativos que refletem a posição social, a cultura e as vivências do entrevistado.

A história oral, portanto, oferece um campo de pesquisa no qual o diálogo e a memória se encontram, permitindo a emergência de novas formas de entender o passado e o presente, especialmente no que tange à inclusão de vozes historicamente sub-representadas (Meilhy; Holanda, 2007).

A história oral pode ser classificada em duas modalidades principais: a história oral

de vida e a história oral temática. A primeira tem como objetivo fornecer um panorama abrangente sobre a trajetória de vida do entrevistado, atribuindo à história oral um status mais consolidado como disciplina do conhecimento. Nessa perspectiva, busca-se compreender a totalidade das experiências vividas pelo sujeito, enfatizando a construção de uma narrativa biográfica ampla e detalhada. De acordo com Meihy e Holanda (2007), a história oral de vida é um campo evidenciado pela profundidade de suas análises e abrangência de sua aplicação, sendo frequentemente utilizada em estudos biográficos que visam compreender o impacto das vivências individuais no contexto histórico-social.

Na outra ponta, a história oral temática é amplamente utilizada como uma metodologia de pesquisa mais focada, voltada à investigação de questões específicas. Ao delimitar um tema ou conjunto de temas para serem explorados, essa abordagem permite o pesquisador extrair dos relatos pessoais informações que se relacionam diretamente ao objeto de estudo proposto. Segundo Meihy e Holanda (2007), a história oral temática "se orienta pela busca de uma compreensão mais direcionada de aspectos da vida social, cultural ou política" (p. 17), sendo uma ferramenta metodológica flexível de ser aplicada em diversos campos de pesquisa.

No presente estudo, optamos por utilizar a história oral temática como metodologia para obter da liderança e dos partícipes do terreiro determinados relatos focados em suas vivências e percepções sobre o espaço que ocupam. A partir dessa abordagem, buscamos explorar o que pensam sobre o terreiro, suas experiências de vida naquele contexto e quais perspectivas possuem acerca da identidade preta, a infância e a educação de crianças. As narrativas colhidas nos oferecem uma visão rica sobre as dinâmicas internas do terreiro, as formas de pertencimento e as significações culturais e espirituais que estruturam a vida comunitária nesse espaço.

Assim, ao focarmos em questões específicas relacionadas à vida no terreiro, a história oral temática se mostra uma ferramenta eficaz para compreender como os sujeitos constroem e vivem suas identidades pretas, concebem a educação das infâncias e suas experiências de coletividade em um espaço que não apenas acolhe, mas também fomenta vivências identitárias e sociais (Meilhy; Holanda, 2007).

Conseguimos realizar entrevistas com a liderança do terreiro e mais duas participantes que desempenham papéis de destaque na vida cotidiana de tal comunidade. Esses depoimentos se mostraram fundamentais, proporcionando um volume significativo de informações que, ao serem cruzadas com outros dados coletados, nos permitiram aprofundar a análise. As narrativas obtidas não apenas revelam as percepções e vivências

individuais, mas também refletem as dinâmicas coletivas e culturais do terreiro, oferecendo um panorama rico e detalhado da vida nesse espaço.

Essas informações foram integradas às anotações feitas no diário de campo, entretecendo uma análise mais complexa e densa ao combinar o olhar observacional com os relatos orais. Além disso, as investigações realizadas nas redes de computadores, em fontes como portais de notícias e redes sociais, contribuíram para ampliar a compreensão sobre a presença do terreiro e de seus líderes no espaço público e nas interações sociais mais amplas. Paralelamente, as pesquisas imagéticas — incluindo as obtidas também nas redes sociais — proporcionaram uma dimensão visual que complementa os relatos orais e escritos, oferecendo novos ângulos para a interpretação das práticas culturais e rituais do terreiro.

Com esse conjunto de dados empíricos, composto por entrevistas, observações de campo, materiais digitais e registros visuais, foi possível delimitar um recorte que nos permitiu, finalmente, dar conta do problema de pesquisa inicialmente proposto. A partir desse *corpus*, pudemos construir uma análise que articulou as vozes dos entrevistados e os registros coletados sob a luz do quadro teórico aliançado para entender a relação entre o terreiro, a identidade preta, a infância e a coletividade.

2.2 Questões éticas

Para a realização da pesquisa foi fundamental adotar uma série de cuidados éticos para garantir o respeito, a dignidade e a proteção dos participantes e da comunidade envolvida. Esses cuidados foram essenciais não apenas para cumprir com as normas acadêmicas e legais, mas também para estabelecer uma relação de confiança e colaboração com a comunidade do terreiro.

A pesquisa foi conduzida de maneira atenta e com profunda sensibilidade cultural, respeitando as práticas, crenças e valores da comunidade do terreiro. Procuramos demonstrar entendimento e respeito genuínos pelas tradições e pela organização social do local, evitando qualquer forma de imposição ou julgamento externo.

É importante que a pesquisa traga benefícios concretos à comunidade do terreiro, além do avanço acadêmico. As possibilidades vislumbradas para efetivação desse intento correspondem à devolução dos resultados em formato acessível, à criação de materiais educativos que possam ser utilizados pela comunidade ou organização de *workshops* e

palestras com vistas a reforçar os objetivos educacionais do terreiro.

Ao documentar e disseminar informações sobre práticas religiosas e culturais, é crucial evitar a exposição desnecessária e o sensacionalismo. A apresentação dos resultados deverá ser feita de forma respeitosa e precisa, evitando a distorção ou a exotização das práticas do terreiro. Nesse intuito, como sujeitos pesquisadores permanecemos atentos para não perpetuar estereótipos ou preconceitos e trabalhar para promover uma compreensão justa e equilibrada das tradições da Umbanda.

A ética na pesquisa não é estática; é um processo contínuo de reflexão e ajuste. Como pesquisadores, tentamos nos preparar para enfrentar dilemas éticos imprevistos e responder de maneira apropriada, sempre colocando os interesses e o bem-estar dos participantes em primeiro lugar.

Em suma, a condução ética da pesquisa envolveu um compromisso profundo com o respeito, a sensibilidade cultural e a transparência. Ao adotar esses cuidados, buscamos garantir uma investigação conduzida de maneira responsável, promovendo benefícios mútuos para a academia e a comunidade do terreiro.

Até onde se pôde avaliar, a pesquisa não envolveu riscos diretos aos participantes³. No entanto, estabelecemos que, caso a presença dos pesquisadores ocasionasse prejuízo às atividades do local, como constrangimento ou incômodo às pessoas que constituem a instituição pesquisada, o processo seria interrompido até que a questão fosse resolvida. Ressaltamos que o dirigente responsável pelo local poderia desistir da participação a qualquer tempo, se assim desejasse.

A medida foi semelhante para os casos em que houvesse desconforto na observação e participação para a construção do diário de campo e entrevistas. A intenção foi que houvesse uma imersão na cultura e na realidade do terreiro (na medida do possível, em razão do curto período da coleta de dados). Fomos cautelosos em não fazer uso inadequado da palavra, dos dados coletados e expressões utilizadas nos registros. Além disso, as identidades dos sujeitos frequentadores do local foram mantidas sob sigilo, com uso de nomes fictícios nos registros em diário de campo.

Os nomes das entrevistadas também foram alterados para assegurar a proteção ética de suas identidades, garantindo assim sua privacidade e segurança em conformidade com os princípios de pesquisa responsável. Contudo, optamos por manter o nome do terreiro e do Pai Thallyson, com a devida autorização deste, pois consideramos que tal visibilidade é

³ Pesquisa aprovada no COEP UFLA sob o número 78807324.6.0000.5148.

fundamental à valorização cultural, religiosa e, sobretudo, na luta antirracista. Ao dar destaque às ações do terreiro e à figura de seu líder, buscamos não apenas reconhecer e valorizar suas contribuições, mas também inspirar outras iniciativas antirracistas, tanto de natureza acadêmica como as engajadas em diversas esferas sociais. Essa escolha reflete um compromisso ético e político com a promoção da justiça social e a visibilidade das lutas históricas e contemporâneas que atravessam a experiência preta.

2.3 Modos de análise

Os registros dos diários de campo foram pensados a partir da análise cultural, como preconiza Coiro-Moraes (2015). A análise cultural pode ser utilizada como protocolo metodológico enquanto sistema capaz de interpretar os significados resultantes da pesquisa. Tal análise parte de pressupostos políticos, integrando elementos sociais, econômicos e culturais, em estreito diálogo com os variados campos do conhecimento.

A análise cultural opera compreendendo a cultura enquanto um campo de enfrentamento pelo poder de representar. A representação, nesta perspectiva, não é a imagem mental típica das escolas psicológicas, mas um modo de operar discursivamente. Os discursos, por sua vez, não são somente oralidades, mas toda interpretação do real que almeja, justamente, obter a hegemonia por meio do ato de representar. Neste sentido, analisar culturalmente é perscrutar como as relações de poder naturalizaram certas compreensões da realidade que favorecem certos grupos em detrimento de outros (Wortmann, 2002).

Entendemos ser impossível que algum conhecimento surja da neutralidade, posto que todos estamos envolvidos em um panorama político supostamente ‘dado’, ainda que em constante movimento. Dessa forma, torna-se imperioso que as análises sejam feitas considerando tais movimentações e suas implicações, ou seja, toda a conjuntura histórica, social e econômica, bem como, as relações e os discursos de poder atuantes dentro e fora da comunidade ora em estudo. Esse tipo de análise vai além da simples descrição dos eventos e comportamentos, na medida que busca entender os significados subjacentes e as dinâmicas culturais produzidas nas atividades e interações no interior do terreiro.

Inicialmente, foi crucial organizar e categorizar os dados do diário de campo coerentemente. Isso envolveu a criação de categorias temáticas resultantes das observações e reflexões registradas, ao passo que elas deram vida aos capítulos da dissertação na sequência deste trecho metodológico. Organizar o material empírico dessa forma nos

permitiu identificar padrões e relacionamentos entre diferentes aspectos das práticas culturais perscrutadas, de modo que chegamos aos seguintes tópicos: racismo e epistemicídio (capítulo 3); identidade preta e coletivo como resistência (capítulo 4), infância no terreiro (capítulo 5); pedagogia de terreiro (capítulo 6) e aproximação com a educação institucional (capítulo 7).

A análise cultural foi guiada por uma compreensão profunda do contexto histórico e social do terreiro e da Umbanda como um todo. Isso implicou situar as observações dentro de uma estrutura teórica que reconheceu a relevância das tradições afro-brasileiras, a resistência cultural e as dinâmicas de poder imbricadas nas práticas e identidades dentro do terreiro.

Além disso, inspirados no texto de Stuart Hall (1997) acerca da centralidade da cultura, realizamos uma triangulação da empiria produzida entendendo como uma estratégia valiosa na análise cultural. Comparar as observações do diário de campo com outras fontes, tais como as entrevistas, os documentos históricos e a literatura acadêmica, ajudou a sustentar argumentos e ofereceu uma visão mais abrangente dos processos educativos no terreiro.

A intenção foi que a análise cultural dos dados do diário de campo resultasse em uma síntese articulada aos processos educativos no terreiro de Umbanda e como são vivenciados e significados pelos participantes. Essa síntese destacou a interconexão entre práticas culturais, socialização de conhecimentos e construção de identidade, mostrando a forma pela qual o terreiro é um espaço vital de educação ao reforçar a ancestralidade, a resistência cultural e a coesão comunitária.

A ordem dos capítulos da dissertação em tela foi escolhida com o intuito de discutirmos o racismo e epistemicídio logo de partida para, a partir daí, focarmos nos aspectos nos quais o terreiro apresenta potencial de resistência e inspiração na luta antirracista, seja ela dentro das escolas ou não. A última parte busca justamente a criação dessa possível ponte com o ambiente escolar institucionalizado.

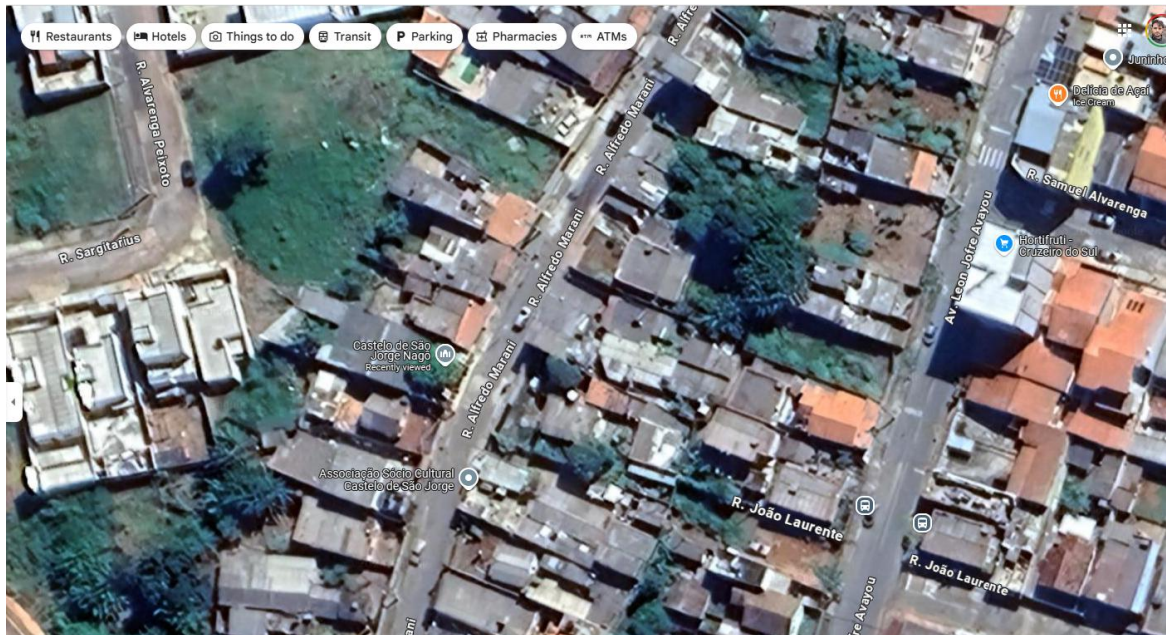
3 APRESENTANDO O CASTELO DE SÃO JORGE NAGÔ

O Castelo de São Jorge Nagô é um terreiro de Umbanda localizado na cidade de Lavras, no Sul de Minas Gerais. Atualmente conta com cerca de cem membros, dentro e fora do município, e possui, aproximadamente, cinquenta e cinco anos de existência.

Quando comparamos com a dimensão numérica de outras religiões, é possível cometer o erro em acreditar que a importância do terreiro é diminuta. Todavia, sua história e relevância política e cultural é imensurável, atraindo até mesmo o olhar da academia, como nos mostra os estudos de Jesus, Pereira e Amâncio (2018), Reis Neto (2021) e o nosso próprio investimento a partir desta pesquisa.

O terreiro fica localizado no bairro Cruzeiro do Sul em Lavras-MG, mais especificamente no Quilombo de São Benedito, complexo centrado principalmente na rua Alfredo Marani. Segundo Jesus, Pereira e Amâncio (2018), a Rua Alfredo Marani é uma via de importância moderada, com características de via coletora, pois atende ao tráfego proveniente da rodovia MG 265 e conecta ao centro de Lavras. Ela se estende por aproximadamente um quilômetro dentro do bairro Cruzeiro do Sul, tradicionalmente um bairro periférico da cidade. Ao longo de sua extensão, predominam residências, mas há variação nas configurações das moradias e nos tamanhos dos lotes. Na porção final da rua, observa-se um aumento de construções com características de autoconstrução, em lotes menores e com ruas e calçadas mais estreitas. Muitos desses terrenos abrigam múltiplas moradias, com diversos núcleos familiares compartilhando o mesmo espaço.

Imagem 5: Imagem de satélite da Rua Alfredo Marani.



Fonte: Google Maps.

É na rua Alfredo Marani que a história do Castelo de São Jorge Nagô se desenrola ao longo do último século. Trata-se de um local que, à primeira vista, chama a atenção dos transeuntes. Dono de imponente fachada toda em pedra, conta com duas imagens guardiãs e, acima de todos, a imagem de São Jorge, que dentro do sincretismo religioso representa Ogum, o Orixá regente da Casa. Os portões de madeira estão sempre abertos, prontos à acolher quem busca um ouvido atento, um remédio, um alento para as dores da alma, um prato de comida. Até mesmo os curiosos têm vez e são amistosamente recebidos.

Ao adentrar o recinto, deparamo-nos com um ambiente amplo, arborizado, muito florido e ricamente decorado. Há esculturas de vários Orixás de proporções que se assemelham às de uma pessoa de estatura mediana, e suas linhas e contornos replicam, de forma estilizada, as características corporais humanas, criando uma imediata conexão entre a obra e o espectador, especificamente, entre o humano e o sagrado.

Não há como permanecer alheio à atmosfera mágica que circunda o lugar. Lá o canto dos pássaros coabita com o murmúrio constante da água que flui do lago artificial, contribuindo com o ambiente sereno e acolhedor, onde o tempo parece desacelerar. O aroma de incenso e as ervas defumadas da Jurema⁴ nos convidam a um momento de purificação, conectando-nos à ancestralidade e à natureza.

⁴ Entidade etérea que representa a força ancestral indígena. Defumar o ambiente é purificá-lo das energias negativas e essa é uma das atribuições dessa força espiritual.

Vejamos como descreve o espaço adotando como metodologia autobiográfica o pesquisador Reis Neto (2021):

O cheiro forte do dendê, a defumação de ervas e a alfazema tomavam conta do ar. Era um dia de função quando pela primeira vez entrei no Castelo de São Jorge, uma quinta-feira, feriado de sete de setembro. O Pai de Santo envolvido numa atmosfera de excitação e alegria veio me receber. Embora muito jovem, pouco mais velho que eu, sua tez morena revelava os sinais da responsabilidade do sacerdote. Entrava como cliente, sem saber o que me aguardava. A “semiótica da macumba” me fascinou: adé, ofã, abebés, os Orixás representados em esculturas de tamanho natural, as cores, as roupas, tudo ali me encantou. No centro do barracão, o axé da casa (uma espécie de centro energético) com Oxum, Iansã, Omolu e Oxalá, figurava como um encanto atraindo meus olhos (p. 106-107).

Pisar o congá (recinto no qual acontece o ritual dentro do terreiro) requer um pedido de licença. Licença à sacralidade presente no local, a todos aqueles que vieram antes de nós, à história de luta e resistência. Há que se ter atenção a cada detalhe, pois são muitas imagens estrategicamente distribuídas pelo espaço e que nos revelam camadas profundas da história religiosa. Num enlace entre devoção e tradição, narram os mitos e ritos da fé, mas também ecoam nossa própria trajetória como nação, resgatando episódios de fundação, resistência e transformação. Essas representações visuais silenciosas, porém, eloquentes, contam a história do sagrado e, ao mesmo tempo, carregam as marcas da construção do país, tecendo uma memória coletiva de encontro e fusão entre espiritualidade e identidade.

No momento da gira (ritual), o toque do atabaque ecoa pelo ar, evocando presenças invisíveis. A batida cadenciada parece pulsar junto ao coração dos presentes, criando uma corrente energética que percorre todo o terreiro. Em círculo, aos poucos os corpos se movem ritmados, como que conduzidos por uma força ancestral, dançando e saudando os Orixás. As vozes entoam cânticos sagrados, e cada palavra ressoa no ar carregada de fé e reverência, expressando a devoção que conecta o físico e o espiritual em uma só linguagem.

Há um movimento fluido, dançante, no qual o corpo e o espírito comungam com o divino. Os pontos cantados trazem histórias de tempos imemoriais, de bênçãos, proteção e ensinamentos, enquanto o aroma da defumação purifica o ambiente e intensifica a sensação de transcendência.

O espaço físico é alçado ao plano espiritual, e os limites do tempo e do corpo parecem se dissolver. A presença das entidades, sutil ou intensa, é sentida por todos, e o terreiro se transforma em um lugar de encontro sagrado entre Orun⁵ e Aiyé, o visível e o

⁵ Orun e Aiyé: termos oriundos do iorubá. Orun corresponde ao plano espiritual, ao céu e Aiyé corresponde ao plano terrestre.

invisível, o humano e o divino. A cada giro, a cada batida, o mistério e a beleza do sagrado se revelam, trazendo paz, cura e força aos que ali estão.

Na religião, o sacerdócio é exercido pelo Pai de Santo, ou Babalorixá. Sua tarefa não é apenas guiar rituais, mas também cultivar a ética, o respeito e a solidariedade dentro da comunidade. Cada decisão que toma reflete a grandeza do seu papel, ao qual foi alçado pela espiritualidade, responsável pela mediação entre os mundos, aconselhando e acolhendo as dores e alegrias de seus filhos de fé e de todos que o procuram.

Para além da fé e da espiritualidade, a atuação do Pai de Santo se revela como uma poderosa forma de resistência cultural e social, especialmente em contextos onde as tradições afro-brasileiras enfrentam desafios e preconceitos. Segundo o professor Sidnei Nogueira (2020), essa figura não apenas preserva e transmite saberes ancestrais, mas igualmente atua como um agente de transformação social, promovendo a dignidade e a valorização da identidade preta.

Atua como um pilar de apoio à comunidade, oferecendo não apenas orientação espiritual, do mesmo modo suporte emocional e social. Acolhendo os que procuram auxílio, proporcionando um espaço seguro para o desabrochar de questões como a saúde mental, a autoestima e a resolução de conflitos. Nesse sentido, ele se torna um facilitador de diálogos e ações que intencionam o bem-estar coletivo.

Seu papel como resistência se manifesta na luta contra a marginalização e a discriminação. Ao celebrar rituais e práticas espirituais, ele reafirma a importância da cultura afro-brasileira e desafia as narrativas dominantes, que buscam deslegitimar essas tradições. Segundo Nogueira (2020), essa resistência é essencial à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas, como exemplo de força e resiliência não apenas no âmbito espiritual, de igual modo no comprometimento com a comunidade. Se torna um símbolo de esperança e mudança, inspirando novos caminhos para as gerações futuras.

Como não poderia deixar de ser, a espiritualidade está intrinsecamente ligada à história desse lugar, formando um tecido rico e multifacetado que revela as vivências, tradições e desafios da comunidade. O espaço sagrado carrega consigo as memórias de seus antepassados, as histórias de fé e resistência que constituíram a identidade local, onde a espiritualidade não é apenas uma prática, mas um reflexo da trajetória cultural e social por meio das quais rituais e crenças se entrelaçam com a paisagem, contando a narrativa de uma comunidade que busca conexão com suas raízes e com o divino.

Em entrevista com o líder religioso, Pai Thallyson esclarece que o terreiro teve início

com a presença de Adalto, sobre o qual pouco se sabe atualmente, e também de quem não há nenhum documento ou foto a que se faça referência:

“Alguns dizem que ele veio da África... Então, a gente não tem muito relato, porque antigamente o terreiro em si, o iniciado conversar com os mais velhos, era muito difícil, porque não podia ficar especulando, né, de onde você veio, o que você é. Então tinha uma hierarquia muito grande com respeito” (Pai Thallyson).

Na sequência do relato, o sacerdote indica que uma pessoa denominada Nilo assume o trono e dá continuidade aos trabalhos, porém, assim como Adalto, não há sobre ele muitas informações, ou qualquer documento que o mencione. Vejamos:

“(...) Nilo é uma outra pessoa também que a gente não tem tanta história, não tem fotografia, porque fotografia na época era uma coisa muito difícil.” (Pai Thallyson).

Após a liderança de Nilo, o terreiro passa para o comando de Elaíde, cunhada da avó do entrevistado – de nome Ercília - e, também, sua madrinha. Ercília se torna filha de santo de Elaíde e passa a auxiliá-la em todas as obrigações religiosas. Com o falecimento de Ercília, sua filha de santo assume o trono do terreiro, ao qual dá o nome de “Tenda Espírita Pai Joaquim da Cachoeira”.

“Só que no tempo de Elaíde, Adalto e Nilo, a gente não sabia o nome, porque nem nome eu acho que tinha, porque era o tempo da ditadura, era aquele tempo que tinha muita pressão em cima dos trabalhos.” (Pai Thallyson).

O trecho acima pode parecer, à primeira vista, um relato simples, até mesmo cercado de suposta neutralidade, porém, apenas em uma leitura pouco atenta. Considerando o contexto histórico brasileiro durante o período da ditadura militar (1964-1985), o depoimento revela uma situação muito mais complexa e dolorosa, especialmente às comunidades pretas e suas práticas culturais e religiosas. Ao se referir à “pressão em cima dos trabalhos”, o líder indica a vigilância, criminalização e censura impostas a essas práticas. As religiões de matriz africana eram vistas (e ainda são) como suspeitas e até

mesmo consideradas subversivas.

O fato de não saber se o espaço tinha nome, longe de ser um simples desconhecimento é, na verdade, um forte indicativo de que essa pode ter sido uma estratégia de sobrevivência adotada pela comunidade, uma vez que tais práticas contrariavam uma pretensa “moralidade” imposta pelo Estado, baseada em uma higienização cultural e racial.

“Elaide com Ercília já tinha passado por muita fase difícil com a polícia, porque era a fase da ditadura que, tipo [...]. Igual a imagem da casa, foi uma imagem centenária de Nossa Senhora da Conceição, ela chega a ser até presa na delegacia. Fica detida por três dias, porque tinha que dar um esclarecimento do que elas estão fazendo no terreiro.” (Pai Thallyson).

É importante destacar que essas perseguições não estavam limitadas aos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro, estendendo-se para as regiões periféricas e interioranas, como podemos verificar na passagem acima. Apesar de não representar necessariamente uma novidade, comprova que o controle do Estado sobre as manifestações culturais e religiosas era abrangente.

Sueli Carneiro⁶ (2023) examina o racismo como um dispositivo de controle social que permeia não só a economia e a política, de igual modo as esferas culturais e religiosas. Ainda que sua obra não se dedique especificamente à repressão durante este período obscuro da história brasileira, as reflexões da autora sobre o dispositivo de racialidade nos auxiliam a contextualizar como o preconceito racial e religioso fazem parte de um processo mais amplo de opressão contra os pretos no Brasil. Neste caso, temos um exemplo concreto de como a máquina estatal – por meio da polícia – é utilizada para operacionalizar a repressão, buscando controlar a espiritualidade preta, associando essas práticas a estereótipos negativos e à criminalização. No quarto capítulo retomaremos a discussão conceitual acerca do racismo, por ora, iremos nos ater a história do terreiro.

Durante um dos rituais mais importantes nas religiões de matriz africana - que marca a integração de uma pessoa à comunidade religiosa e o estabelecimento de um vínculo profundo com o Orixá que rege sua vida, chamado de iniciação ou feitura de santo - Thallyson explica que aos treze anos, a espiritualidade o reconhece como herdeiro do trono, ou seja, o próximo sacerdote à ocupar a liderança do terreiro. Como os trabalhos realizados contavam com um número crescente de pessoas a cada reunião, o espaço original do terreiro

⁶ Traremos o nome das intelectuais pretas em sua forma completa como forma de fortalecer a luta do feminismo preto.

foi ficando pequeno e foi necessário procurar outro lugar.

Após muito esforço, dedicação e proteção de Ogum – como o próprio Pai de Santo diz – foi possível comprar um terreno e começar a mudança:

“[...] Aí, crio o nome Castelo de São Jorge. Porque eu falo que Ogum construiu a casa para Oxum. Porque Oxum é a Orixá da minha avó. Então, Ogum veio para mudar a história da Tenda Espírita Pai Joaquim.”
(Pai Thallyson)

Aqui vemos o respeito e a reverência à ancestralidade, àqueles que vieram primeiro, ao carregarem a sabedoria e o axé por inúmeras gerações. Pai Thallyson continua:

“A gente já foi pondo a cara para fora. Porque eu sempre fui muito determinado. Falei assim: “gente, se eu sou um sacerdote, eu não quero ficar no fundo da horta, não”. Como assim? Eu sirvo para ajudar as pessoas, mas eu não sirvo para ter um nome? As pessoas chegam aqui, coisa que o psicólogo não dá conta, nós damos conta. Coisa que o médico não dá conta, a gente dá conta. Por que a gente tem que ficar escondido?” E eu sempre fui muito assim, sabe? Que tudo que é escondido, é errado. E você pode ver que tudo aqui é bem à mostra, bem transparente. O portão tem visibilidade para dentro da casa. Porque a partir que você chega em um lugar e tem algo escondido, é porque está errado.”

“[...] Aí vem as perseguição, porque eu era muito novo. É a primeira casa a ser um templo mesmo só do Orixá. O povo de (cidade) não estava muito acostumado com imagens grandes. [...]”

Imagem 6: Altar principal.



Fonte: Instagram do terreiro.

O protagonismo preto emerge de uma postura corajosa e determinada diante das adversidades e do preconceito. A narrativa acima expressa uma trajetória de resistência e enfrentamento, em que a pessoa rejeita a marginalização imposta e reivindica seu direito de ocupar um lugar visível e digno. Ao escolher pôr "a cara para fora", o sacerdote reivindica o poder de existir plenamente, sem se esconder, simbolizando uma luta ativa contra o epistemicídio ao qual as tradições afro-brasileiras foram e ainda são submetidas. Este ato de se fazer visível e reivindicar um espaço de fala e de ação pública revela-se como uma estratégia de interrupção da marginalização do conhecimento e das práticas afro-brasileiras que, frequentemente, foram relegadas a espaços periféricos e silenciados.

Imagem 7: Altar secundário.

Fonte: Instagram do terreiro.

Esse protagonismo está enraizado em uma força ancestral, representada pela espiritualidade dos Orixás, porém, manifesta-se similarmente em ações concretas de empoderamento, ao tornar-se uma referência à comunidade – como força pública transformadora. O desejo de não ficar “no fundo da horta” exprime a resistência contra a invisibilização dessas práticas e saberes. Sobretudo, a afirmação de que o terreiro consegue acolher e tratar as pessoas em aspectos quais “o psicólogo e o médico não dão conta”, destaca a eficácia de tais práticas em cuidar da comunidade considerando suas necessidades espirituais e psíquicas. Este trecho revela uma importante característica do terreiro: um local multifacetado, que desempenha um papel social muito além do espiritual e do religioso, oferecendo apoio até mesmo onde outras instituições, como a psicologia ou a medicina, por vezes falham, a ponto de desafiar a ordem estabelecida e criar novos espaços de reconhecimento e respeito.

Ao atuar em uma dimensão subjetiva, identitária e de pertencimento - muitas vezes é ignorada pelos saberes e práticas normatizadas das instituições tradicionais – reforça seu papel de ‘coração coletivo’, que bate pelo corpo social, nutrindo a cultura, a memória e a identidade dos mencionados praticantes.

A postura firme e transparente do sacerdote ao manter "o portão com visibilidade para dentro da casa", simboliza o constante processo de (re)afirmação a que a cultura preta está submetida. Nesse sentido, a visibilidade não é apenas física, pois representa uma luta pela legitimidade e pelo reconhecimento, rompendo com as tentativas de desconstrução e marginalização do outro. O protagonismo preto, nesse contexto, constrói-se na luta por um espaço de fala, de atuação e de reconhecimento, no qual a espiritualidade, a liderança e a determinação se tornam pilares da resistência e do empoderamento.

“Eu falo que foi tudo tão abençoado pelo Orixá Ogum, que rege a minha vida, que parece que eu nem vi. Parece que eu nem vi como que aconteceu. Porque as coisas dentro do terreiro é tão rápido, é tão encantado, que a gente cria a força de onde não tem. A gente arruma a condição de onde a gente não tem. Mas tudo surge. Então, foi tão rápido. E nisso, eu fui envolvendo, fui ajudando muitas pessoas.” (Pai Thallyson).

Essa resistência a se “esconder” de igual maneira é um ato pedagógico antirracista. A visibilidade dos terreiros, especialmente em uma sociedade marcada pela herança colonial e racista, é um gesto educativo que ajuda a romper estereótipos e a legitimar os saberes neles habitados. Essa abertura, a tal "cara para fora", afirma a dignidade e a centralidade da identidade preta ratifica seu espaço, além de reivindicar o direito ao reconhecimento e ao respeito, aspectos por meio dos quais a pedagogia de terreiro emprega como parte do processo de ensino e aprendizagem cultural e espiritual.

“Minha avó passou por uma fase tão difícil de ter que cultuar as imagens católicas no lugar das imagens do sagrado Orixá. Então eu pensei: “não, hoje a gente não precisa mais disso”. Aí foi onde a gente fez esses grupos da África, que é os grupos de Oxum e Oxóssi, as imagens grandes que a gente tem. Aí foi mudando um pouco da história, né? Porque a gente foi sendo chamado pra rádio, foi sendo chamado pra TV”(Pai Thallyson).

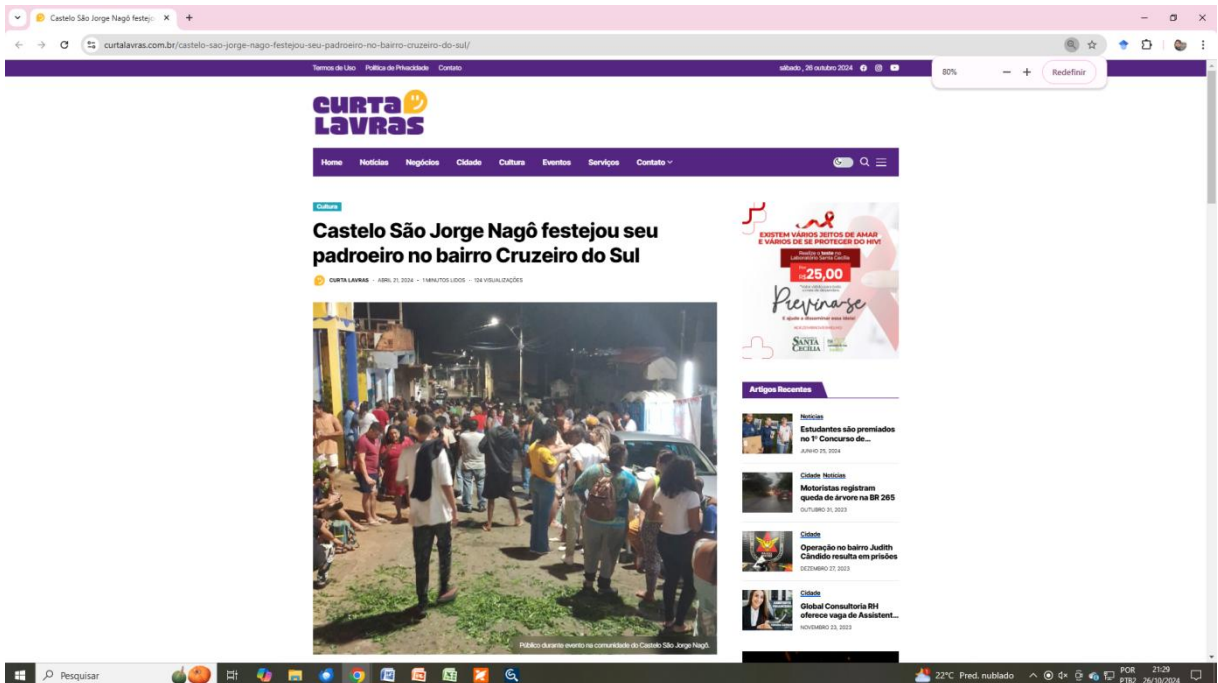
O resultado de décadas de luta foi um espaço atuante que não teme sua representação e, com isto, conquistou seu lugar na cidade. As redes deixam vestígios de tais conquistas com reportagens nos últimos anos destacando a importância do Castelo de São Jorge Nagô no município.

Imagem 8: Reportagem midiática número 1.



Fonte: <https://www.lavras24horas.com.br/portal/yabas-do-castelo-de-sao-jorge-nago-fazem-lavagem-do-cruzeiro-em-lavras/>

Imagem 9: Reportagem midiática número 2.



Fonte: <https://curtalavras.com.br/castelo-sao-jorge-nago-festejou-seu-padroeiro-no-bairro-cruzeiro-do-sul/>

Imagem 10: Reportagem midiática número 3.



Fonte: <http://www.jornaldelavras.com.br/index.php?p=10&tc=4&c=33625&catn=1>

Desta feita, percebe-se que o território no qual se instalou o terreiro lutou por respeitabilidade enquanto espaço social. Esse bairro guarda memórias marcantes da população preta e parda de Lavras. Jesus, Pereira e Amancio (2018) afirmam que no período colonial e regencial, ali era o local onde pessoas escravizadas eram castigadas, e no século XX, recebeu muitas famílias pretas e pardas da cidade. Na rua Alfredo Marani, a cultura e religiosidade afro-brasileira estão muito presentes, com relatos de moradores lembrando que já existiram pelo menos nove terreiros de religiões de matriz africana naquela região. Essa identidade cultural, embora alvo de preconceito, é um aspecto fundamental à cidade e à comunidade local.

Compreende-se a formação deste bairro enquanto espaço urbano como um resultado de intencionalidades políticas e econômicas, que visam a reprodução das relações sociais nas determinações do uso e ocupação do solo urbano, orientado pelas lógicas capitalista e classista (Jesus; Pereira; Amancio, 2018, p. 34).

Ainda segundo os mesmos autores, todo o complexo composto pelo terreiro, sede da associação criada pelos seus membros (denominada Associação Sócio-cultural Castelo de São Jorge), uma capela (Capela de São Benedito) construída em frente ao terreiro e a própria rua em que os mencionados espaços se localizam, passa atualmente por um processo de constituição legal de Quilombo.

“E a comunidade abraça muito nós, porque a gente sempre está dando apoio para a comunidade, sempre está trazendo a comunidade em si para dentro da festa. Os que não são amantes do terreiro possam ser amantes da capela. Os que não são amantes do terreiro e da capela possam ser amantes da associação, que é um lugar neutro. A associação é um lugar neutro, é dirigida pelo terreiro, pelo maracatu, mas é um lugar que a gente acolhe as pessoas que não têm crença em nada. Ela é bem neutra. A capela como é católica, então ela agrega os católicos. E o terreiro, para quem é de Umbanda, quem é de Candomblé. Então fica essa separação, mas todos unidos ao mesmo tempo” (Pai Thallyson).

O trecho revela uma forma única de construção e integração comunitária típica de muitos terreiros e espaços de matriz africana, demonstrando um modelo acolhedor das diferentes crenças e o espaço de cada indivíduo, mesmo em meio a uma cultura que historicamente enfrentou – e ainda enfrenta - preconceitos e marginalização. A associação emerge como um espaço de multiplicidades, "território comum" onde a diversidade de fé ou a ausência dela não é um obstáculo, mas um elemento de fortalecimento coletivo.

Essa estrutura simbólica entre a capela, o terreiro e a associação representa um modo particular de organizar o tempo e o espaço da comunidade, em que cada elemento cumpre uma função integradora e inclusiva. É interessante notar como o terreiro articula a coexistência entre o sagrado e o secular, permitindo aos que buscam o terreiro encontrem nele um lugar de reconexão espiritual, enquanto a capela e a associação ampliam o alcance para pessoas de outras vivências ou crenças. É como se o terreiro, enquanto um núcleo espiritual, mantivesse suas ‘portas abertas’, respeitando o outro em sua singularidade e mantendo, ao mesmo tempo, uma sensação de união.

Imagem 11: Fachada da Associação Sócio Cultural Castelo de São Jorge.



Fonte: Google Maps

Imagem 12: Complexo Quilombo de São Benedito.



Fonte: Google Maps

Para dar uma dimensão da importância religiosa, social, histórica e cultural do lugar, a Capela de São Benedito é importante espaço de sincretismo religioso e congrega festividades como Folia de Reis e Congado (Costa; Reis, 2021).

“E a gente tenta hoje, dentro da Casa Castelo de São Jorge, a gente tenta ter dois projetos, né? Que é a Capela, porque a gente tinha a festa de São Benedito, tinha a congada que tinha ficado parada há 40 anos[...]. Porque minha tia, que era Elaide, ela era a rainha conga da festa daqui de (cidade). E com o falecimento dela, a festa para. A coroa fica parada aqui em casa. Aí eu reinicio a festa de Congo, de Reinado, e aí a gente separa, desvincula, né? Os santos da Capela com os de dentro do terreiro, que era a Santa Efigênia, Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e o Padre Vítor. Eram essas quatro imagens que eram de devoção da Elaide. Aí a gente desvincula ela do terreiro, levando ela para a capela, fazendo a Capela dos Santos Pretos” (Pai Thallyson).

A retomada da festa anuncia a reverência às figuras ancestrais, bem como, o cuidado com a continuidade das tradições. A capela, ao abrigar festividades concernentes ao Congado e a Folia de Reis, serve como um elo entre o passado e o presente, mantendo viva uma espiritualidade que transcende as barreiras de doutrinas religiosas, além de constituir-se como um local de união e resistência para a comunidade. O fato da coroa da festa de Congo ter ficado parada por quatro décadas e depois retomada de forma celebrativa perene mostra o poder do terreiro e da capela na manutenção de uma identidade coletiva que resiste ao tempo, preocupada com a continuidade geracional da cultura.

Imagem 13: Fachada da Capela de São Benedito.



Fonte: Instagram Castelo de São Jorge

Imagem 14: 13º Reinado de Congado, festa realizada em 15 de setembro de 2024.



Fonte: Instagram Castelo de São Jorge

Imagem 15: Festa de Ogum em 2024, preparativos para carreat.



Fonte: registro da pesquisadora.

Imagem 16: Procissão para lavagem do Cruzeiro em 2022.



Fonte: registro da pesquisadora.

Não romantizemos, no entanto. Razão pela qual Jesus, Pereira e Amancio (2018) deixam vidente que, apesar da organização burocrática recente do complexo permitir acesso a certas políticas públicas, ainda há muitos riscos e interesses em disputa. Para não ficar no vazio, podemos exemplificar pelo receio de tombamento histórico e conseqüente diminuição da autonomia da Associação Cultural Castelo de São Jorge, bem como, pela constante luta

por reconhecimento e recursos impetrada pelos seus membros, muitas vezes sem sucesso. E, dado o contexto nacional, ocasionalmente ainda sofrem com ataques racistas⁷, como podemos ver neste trecho da entrevista:

“Eu tive muito problema com um vizinho, com perseguição. Ele é uma pessoa muito difícil. Ele é uma pessoa que tem muito problema dentro da casa dele. [...] É a primeira pedra negativa, né? Ele veio, ele tentou me agredir aqui dentro. Foi uma história muito difícil. Foi um mês de desavença. Teve que vir polícia. Na época, os terreiros, os amigos juntou aqui na porta, deu um apoio muito grande. [...] Ele ameaça as pessoas. Ele fala que aqui em casa é casa de prostituição, ponto de droga. Ele tenta me difamar. [...] eu nem sei o que ele tem com a polícia, porque a polícia sempre ouve ele. A gente está tocando e a polícia está chegando, que é através dele, entendeu? E nem a polícia tem argumento. E aí um filho dele destrói a casa de uma filha de santo minha, destrói a casa de uma mãe de uma filha de santo minha, e a polícia nada faz” (Pai Thallyson).

Evidente a realidade da marginalização e do preconceito enfrentado pelo terreiro e seus membros, não apenas nas relações cotidianas com alguns vizinhos, mas similarmente na complexa interação com o poder público e a polícia. Essa experiência expõe uma situação na qual o preconceito racial e religioso não se restringe a atitudes pontuais ou ocasionais, visto que se traduz em uma série de barreiras estruturais. Os membros do terreiro são submetidos à vigilância excessiva e a constantes tentativas de desacreditação, rotulados por estereótipos como "casa de prostituição" e "ponto de droga", acusações que tentam reduzir e criminalizar uma prática cultural e religiosa legítima. Este contexto de preconceito revela que práticas afro-brasileiras ainda são vistas como ameaças à ordem estabelecida, refletindo um racismo estrutural que resiste à mudança.

Não obstante, o Castelo de São Jorge Nagô ergue-se como um farol da ancestralidade, enraizado no tempo e no território, guardando em suas paredes a força e a memória de um povo; ele pulsa como o tambor, sussurra como o vento e permanece, majestoso, onde o passado encontra o presente para construir o amanhã.

⁷ Uma denúncia pode ser verificada na página do facebook da associação: <https://www.facebook.com/watch/?v=3111433495794654>.

3.1 Racismo, religiosidade e epistemicídio

Certidão de Óbito

Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje.

Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue,
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando de nossa dolorida memória.

A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.
A bala não erra o alvo,
no escuro um corpo preto bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros.

(Conceição Evaristo, 2017).

Este capítulo explora conceitos como racismo e o epistemicídio, analisando como saberes e práticas de matriz africana foram sistematicamente silenciados e reprimidos ao longo da história. Partindo das contribuições teóricas das intelectuais pretas como Angela Davis, bell hooks⁸, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Silviane D. do Nascimento, Marcia Leite, Grada Kilomba e Sueli Carneiro, em conjunto com os teóricos raciais Kabengele Munanga, Anibal Quijano, Frantz Fanon e Sidnei Nogueira, entretecidos com depoimentos colhidos em entrevistas, discute-se como o apagamento do conhecimento preto impacta tanto o plano individual quanto o coletivo.

Parece uma tarefa simples estabelecer uma definição clara da identidade preta⁹ no

⁸ bell hooks (2008) utiliza letras minúsculas em seu nome como um gesto político e estético. Segundo a própria autora, isso simboliza sua rejeição ao individualismo e ao culto à personalidade, enfatizando que o foco deve estar em suas ideias e na mensagem de seus textos, e não nela como figura pública. Além disso, o uso das minúsculas reflete uma atitude de humildade, buscando desconstruir hierarquias tradicionais na linguagem e na sociedade.

⁹ Há uma discussão acadêmica sobre a escolha entre os termos *identidade negra* e *identidade preta*, ambos utilizados para afirmar a identidade racial e a experiência de pessoas afrodescendentes no Brasil. A preferência por um termo ou outro reflete, em grande parte, contextos históricos, políticos e culturais, com diferentes implicações e apropriações. Tradicionalmente, o termo preto foi amplamente utilizado em políticas públicas e na academia, especialmente em contextos oficiais e legislativos. Porém, há quem argumente que o termo possui uma carga histórica que associa a identidade preta com uma luta contra o racismo estruturante e as políticas de embranquecimento no Brasil, tratando da “consciência preta” como uma forma de organização coletiva. Nos últimos anos, entretanto, houve uma maior reivindicação do termo *preto*, especialmente em movimentos sociais e discursos identitários, como forma de subverter estigmas históricos. Alguns pesquisadores e militantes afirmam que “preto” reforça a valorização da cor de pele e a autoafirmação em um contexto racial brasileiro, onde as nuances de cor sempre foram utilizadas para separar e hierarquizar pessoas afrodescendentes. Além disso,

contexto brasileiro. No entanto, em uma nação permeada pela ideologia de branqueamento, tal empreendimento se revela complexo, dado que muitos indivíduos de ascendência preta internalizaram esse ideal discursivo e, conseqüentemente, abstêm-se de identificar-se como pertencentes a essa etnia. Nesse sentido, a delineação da identidade preta torna-se um processo intrinsecamente doloroso e multifacetado (Munanga, 2008).

Os conceitos de preto e branco são fundamentados em aspectos etno-semânticos, políticos e ideológicos, carecendo de uma base biológica. No âmbito político, os ativistas dos movimentos pretos definem como preto qualquer indivíduo que exiba características associadas a essa identidade étnica. Tal definição política guarda semelhanças com o paradigma adotado nos Estados Unidos, onde não se reconhecem categorias intermediárias como pardo, mulato ou mestiço. Assim, mesmo que um indivíduo apresente características fenotípicas associadas ao grupo étnico branco, ele possui a prerrogativa de se identificar e ser reconhecido como pertencente ao grupo preto (Munanga, 2008).

No Brasil, a questão torna-se problemática devido à complexidade que surge quando são debatidas políticas de ações afirmativas, tais como as cotas, por exemplo. Nesse cenário, o conceito de preto assume uma dimensão intrincada. Adicionalmente, surge o conceito de afro-descendente, construído pelos próprios indivíduos pretos com o intuito de promover a coesão com os mestiços. A evolução dos estudos genéticos, especialmente por meio da análise da biologia molecular, revela que muitos brasileiros, mesmo aqueles que aparentam ser brancos, carregam marcadores genéticos de ancestralidade africana. Esse contexto possibilita que cada indivíduo se autodenomine como afro-descendente, sendo esta uma decisão que possui nuances políticas significativas (Munanga, 2008).

Quijano (2007) aponta que o conceito de raça constitui uma abstração, ou seja, uma construção social desvinculada de processos biológicos. Ele argumenta que a associação entre cor e raça emerge no século XVI e, ademais, salienta que esse conceito desempenha um papel crucial no advento e na expansão do capitalismo moderno a partir do século XIX. Dessa forma, “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação

enquanto “negro” teria sido um termo mais amplamente difundido e aceito pelo branco, “preto” tem sido uma escolha autodeclarada, promovida por ativistas e intelectuais em busca de uma afirmação racial que escape das associações coloniais impostas. Intelectuais e acadêmicos, como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, discutem as implicações da linguagem e dos termos para a construção e o reconhecimento das identidades afrodescendentes. A discussão, portanto, é uma escolha política e linguística que impacta diretamente o modo como a identidade é vivida e entendida na sociedade. Neste trabalho adotamos o termo preto em consonância com a intelectualidade brasileira preta.

racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (Quijano, 2007, p. 93). Isso se reflete na narrativa de nosso depoente abaixo:

“A Umbanda e o Candomblé sofrem muito pela falta de conhecimento. O que é interessante, principalmente os evangélicos, tem muito católico, mas principalmente os evangélicos[...]. Os evangélicos acreditam que a gente endeusa o demônio, entendeu? Então, isso você pode perguntar pra qualquer evangélico que ele acredita sim. É muito fácil o conhecimento, o estudo, simplesmente pegar um livro e ler a respeito da religião[...]. Pra ele é muito mais fácil viver na ignorância. Então, eu acho que a situação atual, as pessoas não têm o interesse de aprender, as pessoas preferem viver na ignorância” (Oxum).

A falta de conhecimento faz a diferença, pois a colonidade perpetuou a subjugação de grupos não-europeus ao institucionalizar a divisão racial do trabalho, estabelecer disparidades salariais, influenciar a produção cultural e moldar os sistemas de conhecimento. Pertinente ressaltar neste ponto, o uso indiscriminado da alegação de desconhecimento, quando usada como subterfúgio para justificar o racismo, revelando a conseqüente miséria humana. Nesse sentido, Quijano (2007) igualmente discorre sobre a colonialidade do saber, que se refere à supressão de outras epistemologias não-europeias, resultando na negação do legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos. Essa abordagem os relega à condição de "primitivos" e "irracionais", ao enquadrá-los na categoria de uma "outra raça". Dessa forma, o colonialismo transcende a mera imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Por meio da colonialidade, ele penetra nas estruturas mais fundamentais de uma sociedade e persiste mesmo após os processos de descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX.

A despeito sobre como tais instâncias de poder penetram nas diferentes instituições no tocante ao universo pesquisado, Pai Thallyson afirma que:

“Se a gente tem problema com ele, aí a gente vai pedir é para o sagrado Orixá Exu para tomar conta. Porque eu falo que nessa questão quem guarda a casa e guarda os filhos é Exu. Porque a polícia mesmo vem só para poder tirar a paz da gente, a mando dele” (Pai Thallyson).

Novamente recorremos à Quijano (2007) quando este apresenta o conceito de colonialidade do poder como uma descrição dessa dinâmica. Esse conceito refere-se a uma estrutura de dominação que foi estabelecida sobre a América Latina, a África e a Ásia desde o período da conquista. A expressão "colonialidade" denota a penetração do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, ela descreve um discurso que se infiltra no mundo do colonizado, mas também se perpetua no contexto do colonizador. Nesse contexto, o colonizador suprime a identidade imaginativa do outro, tornando-a invisível e subordinada, ao mesmo tempo em que reafirma sua própria identidade imaginária. Portanto, a colonialidade do poder não apenas reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, e o mundo simbólico dos colonizados, mas também impõe novos. Assim, o eurocentrismo transcende a mera perspectiva cognitiva dos europeus, abarcando também aqueles que foram educados sob a sua hegemonia.

No caso, os processos educativos pautados em saberes eurocentrados pouco colaboram no sentir de problematizar o racismo, conforme depoimento de Iemanjá:

“Porque os pais não explicam, os que têm preconceito. Eles falam: “é macumbeiro”, não[...]. Igual no meu bairro. Todo ano as pessoas passam dando bala de São Cosme e Damião. Quem faz promessa dá bolo, passa dando bolo. Muitas mães não deixam as crianças pegarem. Meu coração parte de dó, porque é uma coisa que não tem nada a ver com a outra. O ano passado, a filha da minha vizinha, de um ano, que mora na minha rua, ela chorava, porque ela queria pegar o bolo. E a mãe não deixou. Então, eu falo, gente, pelo amor de Deus, quem vai fazer um bolo e encher de veneno, fazer coisa ruim, para sair distribuindo para as pessoas? Ninguém faz isso” (Iemanjá).

Como argumenta Quijano (2007), é possível sustentar que a colonialidade do poder desempenhou um papel fundamental na formação da subjetividade dos grupos subalternizados, exigindo, dessa forma, uma abordagem histórica da noção de raça. Explica, ainda, como o conceito de raça é um tipo de generalização e, portanto, irreal, nada mais que uma criação humana sem qualquer respaldo. Segundo argumenta o autor, é a partir do século XVI que a ideia de “cor” e “raça” se unificam. Este conceito resultou na subjugação de comunidades não-europeias, visto sob a perspectiva da estruturação da divisão racial do trabalho, das disparidades salariais, da criação cultural e da produção de conhecimento. Nesse sentido, Quijano (2007) também aborda a colonialidade do saber,

caracterizada pela supressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega a herança intelectual e histórica de povos indígenas e africanos, relegando-os à categoria de primitivos e irracionais, por serem considerados pertencentes a uma "outra raça". E, por fim, o conceito de colonialidade do ser, que de forma bruta, determinada, sistematizada, nega qualquer possibilidade de humanidade ao outro, permitindo que contra ele sejam infligidas toda sorte de violências: contra sua liberdade, dignidade, cultura, conhecimento. Na história moderna colonial, os “outros” são os índios e os pretos (Quijano, 2007).

Esses aportes conceituais no auxiliam interpretar o relato produzido pelo sacerdote do terreiro, ao reivindicar o tratamento equânime e o reconhecimento das diferenças:

“A gente tenta levar pra criança que ofendeu, ou a pessoa que ofendeu, o nosso lado. Entender o porquê que ela tá atacando. É igual a gente brinca. O cachorrinho late porque os mais velhos já uivou. Então, é assim. É porque aprendeu errado. Então, o mais certo é a gente ir lá tentar mostrar pra ela que não é isso. Aí se ela não quer entender, aí passa a ser[...]. Problema dela. Aí deixa ela ser cega, que não quer enxergar, né, o que é o triste da vida. Mas a gente sempre tenta levar pra pessoa pra ela ver que a gente é gente igual todo mundo. Se fincar o alfinete na pessoa, vai sangrar e em mim também vai” (Pai Thallyson).

Assim, ao nos aproximarmos desses grupos invisibilizados e muitas vezes silenciados, é possível colocar em suspenso a estratégia europeia moderna de que seus conhecimentos e teorias representam uma verdade universal, sendo preciso considerá-los, portanto, dentro do recorte a que pertencem. Como possibilidade de análise, Quijano (2007) propõe o “pensamento crítico de fronteira” como um processo de questionamento e transformação das colonialidades do ser, do saber e do poder, conscientes de que as relações de poder sempre existirão, mas assumindo que estas podem ser constantemente transformadas, (re) construídas de maneiras outras. Dentro dessa possibilidade, é possível trazer à tona outras formas de pensar, mantendo o pensamento hegemônico ocidental como referência, mas sujeitando-o à críticas e questionamentos, além da possibilidade de adição das histórias e modos de pensar: os dos silenciados de outrora. Esse pensamento crítico, portanto, emerge a partir da reflexão sobre a colonialidade e advoga pela formação de novas comunidades interpretativas que promovam uma visão alternativa do mundo. Essa abordagem aspira estabelecer-se como uma contraposição ao racismo epistêmico e à

hegemonia colonial no âmbito da existência, do conhecimento e do poder.

Tais questões parecem se ampliar em nosso contexto investigativo, uma vez que a presença de discursos religiosos preconizada por outros grupos afeta diretamente o Castelo de São Jorge:

“E outras religiões também, mais é o evangélico, porque hoje está tendo um grupo de evangélicos que está pondo na cabeça das crianças, que aqui é do diabo. Então, a criança já fica assim, será que ela tem diabo? Já vem de preto a religião, então tudo que vem do preto é mal julgado. Você vê a galinha da macumba, a galinha preta, o gato do azar, gato preto. Então, tudo que vem, magia preta, a coisa não dá certo, a coisa tá preta. Então, como vem uma religião de preto, já é muito julgado. Aí tudo é diabo, tudo é mal. É uma religião que tem os seus encantos. Então, aí cria na cabeça[...]” (Pai Thallyson).

“Então, aí cria na cabeça da criança um confronto, porque eu estou passando por um confronto aqui, com um ser que saiu do presídio, como pastor, está fazendo a cabeça das crianças. Aqui na comunidade. Mas, enfim, quem pode mais é Deus” (Pai Thallyson).

Não obstante, os significativos avanços nas discussões e debates públicos sobre a questão racial preta no Brasil, que abrangem a valorização da ancestralidade africana, a busca por reparação histórica, a implementação de políticas de ação afirmativa, entre outros aspectos, ainda persiste os ataques como o mencionado acima, além da existência entre a população do mito da democracia racial. Este mito sustenta a ideia de uma harmoniosa miscigenação como norma nas relações raciais brasileiras, ao mesmo tempo em que silenciosamente perpetua um padrão de identidade branco e a necessidade de adotar referenciais eurocêntricos para obtenção de reconhecimento social e cultural. Segundo Iemanjá, a falta de informação e ausência de conhecimento apurado sustenta o preconceito:

“É que o preconceito é mais falta de informação. As pessoas acham que a gente vem aqui, que a gente aqui, a gente sacrifica animal, que a gente bebe sangue, que a gente só entra aqui para fazer mal para os outros, sabe? Esse é o pensamento das pessoas. Então, é o quê? É falta de

informação, é falta de estudar, é falta de pesquisar, é falta de vir num terreiro para ver o quê que acontece aqui. Você entendeu? Ninguém vem aqui, eu não saio da minha casa, seis horas da tarde, para chegar na minha casa quase onze e meia da noite, para fazer mal para os outros. Gente, pelo amor de Deus, eu falo isso. Eu tenho mais o que fazer, vela é caro” (Iemanjá).

Desta forma, o preconceito se revela como um fenômeno multifacetado, manifestando-se em diversas dimensões, como evidenciam as falas dos entrevistados e a literatura revisada sobre o tema. Iemanjá, uma das entrevistadas, sintetiza essa questão ao afirmar que o preconceito é "mais falta de informação", ressaltando a necessidade de um olhar mais atento e crítico sobre as práticas religiosas afro-brasileiras. Essa falta de informação é um obstáculo que perpetua estigmas e desinformação, como a ideia errônea de que os praticantes de Umbanda e Candomblé se dedicam a rituais malignos. A sua afirmação de que "eu não saio da minha casa, seis horas da tarde, para chegar na minha casa quase onze e meia da noite, para fazer mal para os outros" revela não apenas uma defesa pessoal, mas também uma crítica à construção de narrativas que deslegitimam as práticas religiosas afro-brasileiras, mostrando a necessidade de um diálogo mais respeitoso e informado.

Como podemos vislumbrar, o racismo é um fenômeno complexo que se manifesta de diversas formas e possui profundas raízes históricas, sociais e culturais. É frequentemente entendido como uma ideologia que sustenta a crença na superioridade de uma raça sobre a outra, resultando em discriminação, opressão e exclusão de indivíduos e grupos com base em sua raça ou etnia.

Nesse contexto, tudo o que é vinculado à cultura afrobrasileira torna-se alvo de discursos preconceituosos:

“Não, não pode comer, porque é macumba, porque isso aí está enfeitado”, não deixa pegar nem um saquinho de bala. Não tem condição. São crianças. Então, a maldade, ela tá é na cabeça dos adultos, e os adultos passam para as crianças, entendeu? Aí já ensina as crianças que não pode comer, porque está enfeitado, porque isso e aquilo. Aí um coleguinha vai passando para o outro. Igual na festa na rua da minha irmã, tem todo ano também. Meus meninos vão. Os coleguinhos deles não vão, porque as mães não deixam. Não deixam. Meu menino foi chamar.

Eles falou: “não, a gente não pode comer coisa de macumba”. Aí meu menino brincou e falou assim: “eu como e ainda levo para casa”. E realmente, ele come e traz para casa. Vai com pratinho de bolo para mim ainda. Porque eu fico com vergonha de ir, porque eu sou adulta. Aí eles não. Eles vão e ainda pedem para trazer bolo para mim. Entendeu? Então, é isso” (Iemanjá).

Sobre o mote, Angela Davis (1981) enfatiza que a ideologia racista não se limita a uma questão individual, mas é uma construção social que se insere nas instituições e estruturas de poder. Para ela, o racismo é parte de um sistema de opressão mais amplo que abrange também o sexismo e as desigualdades de classe, evidenciando a necessidade de uma luta interseccional. Em sua obra *Mulheres, Raça e Classe*, a autora analisa como as mulheres pretas enfrentam um sistema de opressão que as marginaliza em múltiplas dimensões, e discute a importância de uma resistência coletiva.

Nessa direção, bell hooks (1981) complementa tal argumento ao abordar como o racismo se entrelaça com o patriarcado e a opressão de gênero. hooks destaca que as mulheres pretas enfrentam uma dupla marginalização, sendo o racismo e o sexismo forças opressivas que se sobrepõem. Essa perspectiva evidencia que o racismo não atua isoladamente, mas está interligado a outras formas de discriminação, tornando essencial uma análise que considere essas múltiplas dimensões.

Djamila Ribeiro (2018) preconiza que o feminismo preto deve ser uma resposta à opressão racial e de gênero, evidenciando como as mulheres pretas devem ser protagonistas em suas próprias narrativas e lutas. Já Lélia Gonzalez (1984), em sua crítica ao racismo estrutural no Brasil, argumenta que a luta contra a discriminação racial deve ser compreendida como parte de um movimento maior por justiça social e equidade. Gonzalez enfatiza a necessidade de reconhecer a singularidade da experiência preta no Brasil, onde as especificidades históricas e culturais forjam a compreensão do racismo. Na esteira do debate, Conceição Evaristo (2014), por meio de sua rica produção literária, traz à tona as vozes e histórias das mulheres pretas, destacando a necessidade de representar suas vivências e resistências como uma forma de combater o racismo.

A perscrutação do racismo nas obras de intelectuais como Angela Davis e bell hooks geralmente é realizada a partir de uma lógica estrutural, que enfoca as bases sociais, políticas e econômicas das desigualdades raciais. Essa abordagem busca desvelar de qual modo as estruturas de poder perpetuam a discriminação e a marginalização de grupos

racializados, considerando fundamental a intersecção entre raça, gênero e classe para entender as dinâmicas de opressão. No entanto, é essencial reconhecer as limitações dessa perspectiva, que pode não captar totalmente a complexidade das vivências pretas.

Sueli Carneiro, em sua obra *Dispositivo de Racialidade* (2023), critica as abordagens que, embora relevantes, podem ser excessivamente centradas em estruturas fixas, negligenciando a importância das relações cotidianas e das práticas culturais na construção do racismo. A autora propõe que o racismo deve ser entendido como um dispositivo — um conceito que remete à filosofia de Michel Foucault, ao definir dispositivo por um conjunto heterogêneo de elementos articulados em um determinado contexto social. Para Foucault (2002), o dispositivo é uma “rede que inclui, entre outras coisas, discursos, instituições, práticas, leis, conhecimentos e formas de comportamento” (p. 221). Além disso, o autor descreve o dispositivo como uma configuração histórica que se transforma ao longo do tempo, atuando na produção de verdade e na configuração das relações de poder. Essa compreensão é vital à análise do racismo, pois não se trata apenas de considerar a influência de instituições formais, mas envolve uma rede complexa que influencia o comportamento e a subjetividade dos indivíduos.

Assim, Carneiro (2023) sugere que o racismo, como dispositivo, não é uma construção estática, todavia, deve ser considerado uma prática reproduzida dinamicamente em diversas esferas sociais, manifestando-se em discursos e representações instituindo a identidade preta. Isso implica em uma compreensão de que o racismo não envolve tão somente a desigualdade estrutural, pois se insere na cultura e nas interações sociais cotidianas.

Nesse contexto, a autora argumenta que a luta antirracista deve, portanto, ir além da desconstrução das estruturas de poder e incluir a crítica aos dispositivos estruturantes do racismo. Essa perspectiva é particularmente relevante na análise das experiências de mulheres pretas, que enfrentam uma opressão que é tanto racial quanto de gênero. A intersecção dessas dimensões é vital para compreender a multiplicidade das experiências de vida de tais mulheres, que são frequentemente invisibilizadas tanto nas narrativas feministas tradicionais quanto nas abordagens antirracistas convencionais.

Assim, ao abordar o racismo sob a relatada ótica, é possível expandir a compreensão das formas como ele opera e se manifesta. Essa abordagem não nega a validade das análises estruturais, mas as complementa ao incluir a análise dos discursos e das práticas culturais que sustentam o racismo. Por meio da desconstrução das narrativas dominantes e da valorização das experiências individuais e coletivas, é possível fortalecer

a identidade preta e fomentar formas de resistência mais dinâmicas e inclusivas.

Portanto, as discussões propostas por autoras como Davis e hooks, embora fundamentais, podem ser enriquecidas pela abordagem de Sueli Carneiro. Todas compartilham o mesmo objetivo: superar o racismo contemporâneo e fortalecer a identidade preta. Entretanto, ao incorporar a análise dos dispositivos raciais e da dinâmica de poder nas relações cotidianas, é possível criar um espaço mais abrangente para a resistência e a afirmação da identidade preta, reconhecendo a complexidade das experiências afro-brasileiras e promovendo um diálogo que enriquece as lutas antirracistas.

O que nos importa, de fato, é buscar um quadro representativo que permita uma explicação sobre como os dispositivos raciais promovem racismo, exclusão, violência física, psicológica e simbólica. Desta forma, é imperioso proporcionar uma reflexão crítica sobre o conceito de racismo epistêmico, o qual se refere à prática teórica que favoreceu a primazia dos conhecimentos ocidentais como os únicos legítimos e detentores de acesso à universalidade e à verdade. O racismo epistêmico caracteriza-se pela subestimação dos conhecimentos não-ocidentais, atribuindo-lhes um status inferior. De fato, esse tipo de racismo, quando levado às últimas consequências, pode levar ao epistemicídio, substancial conceito ao nosso quadro analítico.

O conceito de epistemicídio, tal como formulado por pensadores e pensadoras pretas, refere-se ao apagamento sistemático dos saberes e modos de conhecimento de povos subalternizados, em particular àqueles de origem africana e indígena, por intermédio de processos históricos de colonização e dominação cultural. Esse conceito, central para os estudos decoloniais, denuncia a tentativa de destruir ou marginalizar as epistemologias que fogem ao padrão eurocêntrico de conhecimento. Sueli Carneiro (2023), uma das principais intelectuais pretas brasileiras a tratar do tema, define epistemicídio como o apagamento de formas de conhecimento e a exclusão de sujeitos que poderiam desenvolver e sistematizar saberes próprios.

Essa questão atinge uma abrangência tão exponencial, que atravessa práticas e saberes religiosos e ancestrais, conforme os relatos a seguir:

“Minha avó passou por uma fase tão difícil de ter que cultuar as imagens católicas no lugar das imagens do sagrado Orixá” (Pai Thallyson).

“[...] Não importar como o ser humano fala. Eu importo com o sagrado e fazer bem pro outro. Se a gente for levar o que os outros pensam, os

outros[...]. Castelo de São Jorge não tinha erguido, não tinha prosperado. Porque é muita coisa. Tudo hoje tem perseguição[...]. Dentro de casa, dentro da família da gente tem. E o terreiro é uma família, é só mais uma experiência de vida” (Pai Thallyson).

Para Carneiro (2023), esse processo de aniquilação dos saberes pretos presentes nas religiosidades decorre diretamente de um violento passado colonial e da subordinação política e econômica das populações pretas. É por meio das referidas ações que todos os conteúdos produzidos, sejam eles intelectuais, religiosos ou culturais, são levados à negação, em um claro exercício de manutenção da visão eurocêntrica hegemônica, como único modo possível de compreensão do mundo.

Essa imposição não ocorre apenas no campo dos discursos acadêmicos, mas, como visto, estende-se às práticas culturais e religiosas, muitas vezes associadas à marginalização, criminalização e perseguição. Essa exclusão, conforme argumenta Carneiro (2023), constitui uma violência simbólica e material ao restringir as possibilidades de expressão e afirmação de identidades pretas. Nesse sentido, a autora ressalta que o epistemicídio não se restringe ao passado colonial, mas continua operando nas formas contemporâneas de racismo e exclusão estrutural, chegando inclusive na escola.

Em meio ao estabelecimento de um campo de disputa por significações, sobretudo amparado no racismo religioso, o sacerdote denuncia os efeitos disso nas instituições escolares do município e explicita a intervenção realizada.

“Lá na escola mesmo, teve criança que foi chamada de macumbeira. Aí eu fui lá. A gente não pode deixar o filho da gente ser agredido. E a gente não fazer nada. Aí fui. Mas, assim, como as crianças estudam dentro da escola “(nome da escola)”, e a diretora é uma pessoa muito boa, muito sábia. Ela acolheu a gente. Ela deixou a gente até dar palestra para explicar para os leigos. Então, assim, não foi com guerra, não foi com debate, foi bem pacífico mesmo. Então, assim, foi muito bom para a criança que foi agredida e para a criança que ofende, entendeu?” (Pai Thallyson).

O epistemicídio preto, como afirmado por Grada Kilomba (2019), é uma questão de desumanização ao sugerir que a recusa do conhecimento produzido por esses povos na sociedade ocidental nega também sua humanidade. Ela afirma que “a violência epistêmica

não é apenas a negação de conhecimentos, mas a negação da existência de sujeitos que são detentores desses conhecimentos” (Kilomba, 2019, p. 30). Isso implica que, além da destruição de saberes, há uma tentativa deliberada de inferiorizar e desumanizar os corpos pretos, transformando suas histórias e conhecimentos em objetos exóticos ou folclóricos, sem legitimidade no campo do saber reconhecido.

Outro autor relevante nesse debate é Abdias do Nascimento, pois em sua obra clássica "O Genocídio do Negro Brasileiro" (1978), relaciona o epistemicídio à continuidade do projeto colonial de destruição das culturas africanas no Brasil. O autor argumenta que, para além da morte física, o genocídio preto no país se manifesta similarmente na destruição dos sistemas de conhecimento e das religiões de matriz africana, num processo contínuo de "aniquilação cultural" (Nascimento, 1978, p. 47). Ele ressalta como, ao longo da história brasileira, o Estado tem sido um dos principais agentes desse epistemicídio, atuando intermediado pela repressão policial e as políticas educacionais nas quais promovem uma visão eurocêntrica da história e da cultura.

A partir dessas perspectivas, entendemos a configuração do epistemicídio como uma forma de controle social, uma vez que, ao suprimir as vozes pretas, seu conhecimento e visão de mundo, o poder dominante garante a perpetuação de estruturas racistas e pensamentos coloniais. Frantz Fanon (2008), em sua obra "Pele Negra, Máscaras Brancas", analisa as consequências psicológicas do colonialismo e do epistemicídio para os sujeitos colonizados. Ele observa que “o colonizado é permanentemente alienado de si mesmo, visto que é ensinado a não confiar em sua própria cultura, linguagem ou sabedoria” (Fanon, 2008, p. 14). Impactante desvelar a lógica cruel e implacável na qual o epistemicídio opera: um ataque à subjetividade dos indivíduos pretos, que são forçados a se submeter a um sistema de valores que os nega sistematicamente.

Nogueira (2020) contribui para esse debate ao ressaltar que o epistemicídio não se limita à esfera do conhecimento formal em virtude de atravessar a subjetividade e o reconhecimento de identidades. Ele também argumenta que, ao negar a validade do saber preto, o epistemicídio desqualifica não apenas o que é conhecido, mas quem conhece, deslegitimando corpos, culturas e histórias pretas. Esse processo tem efeitos profundos na construção identitária, na medida em que o apagamento de tradições e saberes religiosos impacta diretamente na maneira pela qual as pessoas pretas se reconhecem e são reconhecidas na sociedade.

A repressão às religiões de matriz africana no Brasil é um exemplo claro de epistemicídio em ação, e os depoimentos do Pai de Santo Thallyson trazem à tona as

experiências de opressão enfrentadas pelos praticantes de tais religiões. Em sua narrativa vemos como, no contexto da ditadura militar, o medo dominava as práticas religiosas naquele terreiro. Ele recorda:

"A casa vai ter o nome de Tenda Espírita Pai Joaquim da Cachoeira. Só que no tempo de Elaide, Adalto e Nilo, a gente não sabia o nome, porque nem nome eu acho que tinha, porque era o tempo da ditadura, era aquele tempo que tinha muita pressão em cima dos trabalhos. Igual a imagem da casa, foi uma imagem centenária de Nossa Senhora da Conceição, ela chega a ser até presa na delegacia. Fica detida por três dias, porque tinha que dar um esclarecimento do que elas estão fazendo no terreiro. Então, elas tinham medo dessa opressão toda que vivia". (Pai Thallyson).

O relato evidencia a perseguição sofrida simplesmente porque seus praticantes expressavam sua fé, sendo ainda constantemente vigiados e duramente reprimidos. Ocorre que a prisão de uma imagem religiosa católica, inserida no contexto do terreiro para evitar a repressão, é um exemplo clássico de sincretismo, um artifício muito conhecido em um recente passado escravocrata de nosso país. Para poder professar sua fé e tentar escapar das perseguições religiosas de seus “senhores”, os escravizados relacionavam suas divindades aos santos católicos, necessário para manter as atividades espirituais em funcionamento, mesmo sob constante ameaça. Logo, a necessidade de esconder elementos sagrados ou de incorporar símbolos da religiosidade católica reflete a violência simbólica que as práticas de matriz africana enfrentaram e ainda enfrentam, reforçando a representação sobre como deve ser tratado aquilo que não é reconhecido legítimo pela hegemonia cristã, ou seja, é considerado "errado" ou subversivo.

Nessa direção, o depoimento do Pai de Santo revela uma crítica a tentativa de apagamento das práticas e saberes afro-religiosos:

“É a primeira casa a ser um templo mesmo só do Orixá. O povo de (cidade) não estava muito acostumado com imagens grandes. Eu sirvo para ajudar as pessoas, mas eu não sirvo para ter um nome? As pessoas chegam aqui, coisa que o psicólogo não dá conta, nós damos conta. Coisa que o médico não dá conta, a gente dá conta. Por que a gente tem que ficar escondido? E você pode ver que tudo aqui é bem à mostra, bem transparente”.

O enunciado demonstra a reivindicação do líder por reconhecimento e visibilidade das mencionadas práticas, desafiando o epistemicídio que tenta relegá-las à invisibilidade. O questionamento do porquê precisa permanecer "escondido" expressa a luta pela legitimidade e pelo reconhecimento social.

Além disso, o sacerdote menciona a violência direta perpetrada por agentes do Estado, tal como a polícia, que muitas vezes é acionada para reprimir os terreiros, explicitando as estruturas institucionais reforçadoras do epistemicídio:

"Se a gente tem problema com ele, aí a gente vai pedir é para o sagrado Orixá Exu para tomar conta. Porque eu falo que nessa questão quem guarda a casa e guarda os filhos é Exu. Porque a polícia mesmo vem só para poder tirar a paz da gente, a mando dele". (Pai Thallyson).

Exu – um dos Orixás primordiais, agente universal da comunicação, do movimento, da fecundidade, é simultaneamente sentinela e protetor. Sua invocação contrasta com a ausência do Estado, que deveria assegurar a proteção de todos, mas, ao contrário, age como um difusor de violência contra práticas culturais e religiosas pretas. Pensando ainda sob o forte signo de Exu, constatamos a necessidade de abrir diferentes caminhos, agindo sobre e com as narrativas eurocêntricas. Assim como proposto por bell hooks (1994), há que emergir entre nós as vozes ora subalternizadas, propondo uma reorientação dos processos educacionais que incorpore tais narrativas, principalmente de mulheres e pessoas pretas.

O combate ao epistemicídio exige, portando, uma transformação radical nas estruturas sociais e educacionais, implicando a valorização das epistemologias pretas e sua integração no currículo formal, nas instituições culturais e na produção científica. Isso demanda não apenas uma (re)valorização simbólica, ao mesmo tempo implica a criação de espaços institucionais onde esses saberes possam florescer e ser compartilhados de maneira autônoma e legítima.

Aliado a isso, Pai Thallyson ainda reflete sobre a miscigenação, a valorização do terreiro e suas implicações à construção identitária no Brasil:

"Acaba que, até eu falo que o terreiro, ele é a história do Brasil. Porque você chega aqui, você vê os índios, você vê os africanos, você vê o Vaticano, e aí somos nós. Até brinco que nós é vira lata. Tem mistura de

africano, de índio, de português. Se a gente for levar[...]. Quem é que somos? Nós não é indígena. Nós não é português cem por cento. Vai mexer, tem um africano na minha família, ou tem um índio, ou tem um português, tem um italiano, tem um cigano”(Pai Thallyson).

O excerto acima ressalta o processo de miscigenação que caracteriza a identidade brasileira, uma fusão de múltiplas culturas e etnias. A miscigenação tem um papel fundamental na compreensão histórica das sociedades pós-coloniais, como a nossa. A convivência forçada entre povos indígenas, africanos escravizados e colonizadores europeus originou uma complexa mistura racial.

Sueli Carneiro (2023) explicita as formas pelas quais esse conceito foi manipulado para legitimar a supremacia branca e consolidar hierarquias raciais em nosso país. Como dito acima, longe de ser um processo espontâneo e pacífico, opera como uma estratégia de controle racial cuja função é desestabilizar as identidades pretas e indígenas ao incorporar seus corpos e culturas de maneira subalterna.

A autora argui, ainda, acerca do fato da ideia de miscigenação ser um dos principais pilares da ideologia da "democracia racial" que, muito embora possa parecer uma celebração da diversidade, esconde a persistência de práticas e estruturas racistas. Por meio da promoção do mito da mestiçagem como um elemento central da identidade nacional, a elite branca brasileira conseguiu minimizar o debate concernente às desigualdades raciais, ao mesmo tempo preservou seu domínio sobre os recursos econômicos, políticos, religiosos e culturais. Ao invés de representar um verdadeiro intercâmbio de culturas em pé de igualdade, reforça o *status quo* racial, perpetuando o racismo estrutural.

Dentro desse argumento, a autora exprime o funcionamento da miscigenação como um dispositivo de racialidade, ou seja, um mecanismo no qual o poder racial é exercido de forma sutil, porém eficaz, que disfarça a violência e a exclusão sofrida pelas pessoas não brancas. Ao diluir a negritude no interior de uma narrativa de "mistura", a branquitude continua sendo o ideal de humanidade, algo que deve ser alcançado - senão duramente perseguido, por efeito, as pessoas pretas e indígenas são desumanizadas e marginalizadas. Enquanto projeto de embranquecimento, a miscigenação serve para deslegitimar a autonomia cultural, religiosa e política das populações pretas. Segundo Carneiro (2023), a mestiçagem é vista como um "melhoramento" da raça, em uma lógica de branqueamento que submete os corpos não brancos a uma posição inferior. Essa concepção de

miscigenação perpetua a visão de que a negritude é algo a ser corrigido, nunca celebrado.

Em contrapartida, a narrativa do depoente Oxum traz uma perspectiva sobre identidade e pertencimento a partir de sua experiência pessoal e familiar, indicando que a luta deve ser encetada por pessoas brancas e pretas:

“A minha família toda sempre foi católica. Eu sempre, como eu te disse, eu me considero, né, entre aspas, uma pessoa privilegiada, porque eu sempre, meus pais tiveram[...]. Tem uma condição bacana, e por ser uma pessoa branca, uma pessoa que teve estudo com facilidade, então, assim, parecia que eu vivia numa bolha, onde eu não sabia nem onde tinha terreiro na cidade. Eu não conhecia, eu não tinha conhecimento de nada sobre isso” (Oxum).

O trecho acima ilustra contraditoriamente a experiência de uma pessoa branca privilegiada não apenas economicamente, mas como sentir-se enaltecida em sua cor pode afastá-la das tradições afro-brasileiras, acentuando o apagamento desses espaços religiosos e culturais dentro do próprio contexto social. A participante explicita ter vivido “numa bolha” – ao fazer alusão a sua trajetória, considerando a amplitude do mundo no em torno - e deixa evidente que em sua rede de privilégios não havia espaço às culturas não hegemônicas.

Em outra instância, a entrevistada Iemanjá introduz uma dimensão importante da experiência preta no Brasil, qual seja: o medo constante do preconceito e a capacidade de desenvolver estratégias de enfrentamento diante da discriminação racial ao assinalar:

“Porque eu sei me virar. Eu sei dar uma resposta e eles não sabem. Então, meu medo era eles sofrerem preconceito” (Iemanjá).

Esse extrato evoca o conceito de “dupla consciência” desenvolvido por Du Bois (1999) quando descreve a experiência de ser consciente da forma como a sociedade branca percebe os pretos, ao mesmo tempo em que mantém uma consciência de si como sujeito. Para ele, a dupla consciência é um estado de tensão vivido por sujeitos pretos em sociedades racistas e requer uma constante negociação entre ser quem se é e o que a sociedade espera que se seja.

O contexto revelado por Iemanjá, indica que essa consciência se manifesta na forma de prepará-la para lidar com o preconceito, uma habilidade desenvolvida ao longo

da vida para se proteger e defender os seus laços familiares e afetivos. Essa “virada” que Iemanjá menciona não é apenas determinada habilidade de sobrevivência individual, mas também uma prática de resistência. Em outras palavras, ela está sendo constantemente preparada para responder ao racismo, reação essa que se inscreve nas práticas de resistência cotidianas dos sujeitos pretos, como explorado por bell hooks (1995) e outros teóricos dos estudos culturais.

A fala de Iemanjá de igual modo nos leva a pensar na noção de racismo estrutural e como as relações sociais são permeadas pelo preconceito racial de forma quase naturalizada. Na realidade, ela sabe que seus filhos ou outras pessoas pretas podem sofrer preconceito, não por uma falha individual ou personificada, mas por viverem em uma sociedade que discrimina com base na cor da pele. Ademais, a ideia de “virar” uma resposta ao racismo revela a constante vigilância e autocontrole que as pessoas pretas precisam exercer para se defender de agressões, sejam elas explícitas ou sutis. Isso dialoga com o conceito de “colonialidade do ser” de Maldonado-Torres (2019), quando explicita de que forma o racismo e a discriminação atravessam as relações cotidianas de interação e subjetividade.

Ao mesmo tempo, o trecho retirado da entrevista de Iemanjá revela uma força latente, na medida em que vai além da passividade, ao reivindicar sua humanidade frente à desumanização que o racismo impõe. Nesse sentido, hooks (1995) destaca que, muitas vezes, a resistência preta se dá no nível das micopráticas, nos gestos cotidianos de enfrentamento e autoafirmação, e a fala de Iemanjá é um exemplo claro disso.

Em última análise, o medo que Iemanjá menciona relativo ao receio de outros (incluindo seus filhos) sofrerem preconceito – reflete a continuidade do racismo por meio da herança colonial. Mesmo com avanços sociais, esse medo permanece presente, mostrando como a estrutura racista ainda opera. No entanto, como Iemanjá afirma, ela sabe “se virar”, indicando que, apesar do medo, há uma capacidade de agir, resistir e lutar contra o preconceito.

Dessa forma, as narrativas apresentadas se inserem em uma longa tradição de resistência preta, que não se resume apenas a grandes revoltas ou movimentos, mas também a esses momentos cotidianos de autodefesa e microrrevoluções. Sendo assim, esse capítulo buscou evidenciar como o epistemicídio impacta tanto a dimensão cultural e religiosa quanto individual da identidade preta, reforçando a importância de reconhecer e valorizar os saberes e práticas afro-brasileiras como parte fundamental da resistência ao apagamento e à marginalização. A partir dessa análise, as reflexões da seção seguinte irão

focalizar as formas de resistência e reconstrução da identidade preta em um contexto de marginalização e opressão.

3.2 Identidade preta e o coletivo como resistência

A Carne

A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta

Que vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 Que vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta

Vai de graça pro presídio
 E para debaixo do plástico
 Vai de graça pro subemprego
 E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta
 A carne mais barata do mercado é a carne preta.

(Seu Jorge, Marcelo Yuka, Ulisses Cappelletti).

Abrimos este capítulo apresentando um conto inspirado nas tradições afro-brasileiras, que remete ao fortalecimento da identidade preta e à valorização das raízes africanas por meio da figura de Oxalá, um dos Orixás mais reverenciados, considerado o criador da humanidade e símbolo de sabedoria e dignidade. O conto se chama Oxalá e o Povo de Ébano e, ainda que seja fruto da oralidade e não possua uma origem escrita, trazemos nossa versão a partir da leitura de Prandi (2001):

“Há muito tempo, quando o mundo era jovem e os Orixás caminhavam entre os homens, Oxalá recebeu de Olodumaré, o senhor do destino, a tarefa de criar os seres humanos. Ele aceitou a missão com grande honra, sabendo que a humanidade precisaria de força, coragem e sabedoria para sobreviver e prosperar. Oxalá modelou os corpos dos homens e das mulheres a partir do barro da Terra, dando-lhes forma e alma. Porém, em

sua primeira criação, todos os seres humanos nasceram com a pele clara, pálida como o barro seco ao sol. Quando levou suas criações a Olodumaré, Oxalá percebeu que algo faltava, que a vitalidade da Terra não estava plenamente representada. Olodumaré, sábio e justo, olhou para Oxalá e disse: "Meu filho, a Terra que deu origem à vida é rica e diversa, com tons, cores e texturas que mostram sua força. Você criou uma parte, mas falta-lhe a essência completa". Com essas palavras, Oxalá refletiu sobre a importância de representar toda a complexidade e a beleza da criação. Ele voltou à Terra, desta vez ao barro mais escuro e profundo, aquele que carregava a fertilidade e a vitalidade das florestas, o solo que respirava a energia ancestral de tempos imemoriais. Assim, Oxalá criou o povo de ébano, com a pele da cor da noite estrelada, rica como a Terra e poderosa como o fogo que queima no coração da humanidade. Ao completar essa criação, ele sentiu que, finalmente, o equilíbrio havia sido alcançado. Os homens e mulheres de pele preta foram agraciados com a sabedoria ancestral da Terra, a força das montanhas, a resiliência dos rios e a luminosidade do céu. Quando Oxalá apresentou o povo de ébano a Olodumaré, o criador sorriu com satisfação. "Agora, a criação está completa", disse Olodumaré. "O povo de ébano carrega em si a história de nossos ancestrais, a resistência das raízes profundas, e será ele quem trará força e dignidade ao mundo." Oxalá, orgulhoso de sua criação, ensinou ao povo preto sobre sua origem divina e seu papel de liderança e sabedoria na Terra. Disse-lhes que, apesar das dificuldades que enfrentariam, eles sempre deveriam lembrar que sua força vinha das profundezas da Terra, das estrelas e da bênção de Olodumaré. Suas identidades eram sagradas, e seu valor estava impresso na essência de sua pele e em suas almas. Desde então, o povo de ébano carregou consigo o orgulho de sua origem, sabendo que sua pele preta não era apenas um traço físico, mas o símbolo de uma herança ancestral rica e poderosa. E sempre que olham para o céu, lembram-se de que são filhos de Oxalá, moldados a partir da Terra que nunca deixa de nutrir e proteger seus filhos".

Esse conto reforça a importância da identidade preta, conectando-a diretamente com a criação divina e o valor ancestral que ela representa, em um ciclo de resistência, dignidade e orgulho. Infelizmente, como visto no capítulo anterior, tal importância não

encontra muito respaldo na sociedade, ao contrário, após muito avanços, temos visto um recrudescimento das forças de morte. Isso reflete significativamente o nosso estudo.

A investigação em voga, conforme apresentado na introdução, surge inicialmente a partir de uma vivência como frequentadora dos espaços de religiões de matriz africana ao longo da vida, observando processos educativos ‘terreiros’ em adultos e crianças, transcendendo as diferenças. Mas vai muito além de uma questão pessoal. A pesquisa iniciou-se coincidentemente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito por 59.563.912 milhões de votos, o equivalente a 50,83% dos votos válidos, segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral.

Fora a retomada dos ares democráticos, terrivelmente abalados pelo governo de outrora. Importante registrar que a disputa transcendeu o pleito eleitoral, além dos ânimos acirrados no ambiente virtual, também no mundo real a cisão foi demarcada, muitas vezes, por atos de violência concreta. Brigas e assassinatos por razões políticas foram noticiados por todo o país. Sob a pecha “Deus, Pátria e Família” – lema da Ação Integralista Brasileira, movimento com inspiração no fascismo italiano e fundado em 1932, por Plínio Salgado – o ex-presidente Jair Bolsonaro, que governou o país de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022, colecionou controvérsias, polêmicas, manifestações armamentistas e de incitação ao ódio e à violência.

Com forte presença de militares em seu governo¹⁰, Bolsonaro ocupou-se em manter uma postura antivacina e anticiência, primeiramente ao negar a veracidade da pandemia de COVID-19 já mundialmente declarada e, depois, ao minimizar os efeitos da doença, chegando a defender o uso de remédios sem eficácia comprovada. Foi nesse período o escândalo envolvendo a compra de vacinas da Pfizer, chegando a instauração de CPI para apuração dos fatos.

Dono de falas antiambientais e anti-indigenistas, foi sob sua gestão que o garimpo ilegal cresceu no país e inúmeros indígenas foram largados à própria sorte, com retrocesso na distribuição de alimentos e cuidados básicos de saúde aos povos originários, incluindo vacinas, levando à morte de inúmeros ianomâmis.

Jair e seus filhos são frequentemente ligados ao chamado “Gabinete do Ódio”, uma espécie de organização que, sob ordens palacianas, seria responsável pela criação e propagação de *fake news*, com a finalidade de atingir toda e qualquer pessoa ou opinião consideradas opositoras ao então governo. Elaborado pelo juiz Airton da Veiga, auxiliar

¹⁰ O aumento foi de 193% considerando apenas os militares em postos antes ocupados por civis, praticamente três vezes mais que o apurado no período entre 2013 a 2021.

do Ministro Alexandre de Moraes, essa foi a motivação utilizada pelo Supremo Tribunal Federal para justificar a ação da Polícia Federal cujo intuito foi investigar grupos em redes sociais que, além do dito acima, defendiam a possibilidade de um golpe de estado caso as eleições fossem vencidas por Luiz Inácio.

Defensor da Ditadura Militar, o ex-presidente e agora inelegível¹¹ político chegou a enaltecer Carlos Alberto Brilhante Ustra como “herói nacional”. Relevante destacar que Ustra chefiou o DOI-Codi, divisão de repressão e inteligência do governo ditatorial entre os anos de 1970 e 1974, e já reconhecido pela justiça brasileira como torturador de opositores ao regime. Promotor de narrativa e ataques antidemocráticos às diversas instituições brasileiras, inclusive à imprensa, é famoso por militar contra os direitos LGBTQIA+, além de proferir comentários preconceituosos, machistas e misóginos.

Como é de se imaginar, não faltou ao cardápio do ex-(atualmente inelegível)-presidente doses generosas de racismo. De afirmações que conectavam população quilombola a ‘gado’, a apresentações em *lives* que brindavam com leite (famoso “apito de cachorro” da extrema-direita), o político conseguiu reinserir no Brasil discursos abertamente racistas, que já não se escondiam sob a fachada da igualdade racial miticamente proferida em nosso país. Foi também durante sua condução governamental que pessoas diretamente ligadas ao governo empregaram símbolos nazistas, como no gesto do então assessor internacional da Presidência, Filipe Martins, durante pronunciamento do senador Rodrigo Pacheco, ato transmitido pela TV Senado, ou na fala do ex-Secretário Especial de Cultura, Roberto Alvim, que em seu discurso copiou a declaração de Joseph Goebbels, ministro de propaganda da Alemanha nazista.

Em suma, o ex-presidente foi brilhante na condução do ódio como principal política pública nacional. Eis um breve - porém necessário - resumo do momento histórico e social em que este trabalho começa a ganhar corpo, bem como, da importância de trazermos à tona temas tão sensíveis à nossa comunidade, como os que serão tratados adiante. Sendo assim, é preciso persistir em falar de racismo. Longe de sugerir que o movimento nefasto do preconceito tenha se originado no governo anterior, é imperativo reconhecer que existiram e continuarão a existir ações visando o apagamento da cultura preta, institucionalizadas ou não, dificultando o (re)conhecimento de parte riquíssima de todo um modo de pensamento, além da multiplicidade de nossa história. Como bem aponta Nogueira (2020, p. 467):

¹¹ Decisão tomada pelo Tribunal Superior Eleitoral em junho de 2023.

As ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade preta que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência. São tentativas organizadas e sistematizadas de extinguir uma estrutura mítico-africana milenar que fala sobre modos de ser, de resistir e de lutar. Quilombo epistemológico que se mantém vivo nas comunidades de terreiro, apesar dos esforços centenários de obliteração pela cristandade. Trata-se de epistemicídio de práticas e saberes de resistência que compõem a memória africana da diáspora. Os espaços do sagrado preto são locus enunciativos que operam na recomposição dos seres alterados pela violência colonial.

Com base nisso, destaca-se a reivindicação abaixo de Pai Thallyson ao reforçar as reflexões anteriores sobre o apagamento da cultura preta, ampliando a discussão para a visibilidade dos terreiros e seu papel social social. Sua narrativa, vale mencionar, reforça a luta contra a marginalização histórica dessas práticas e a busca por reconhecimento público, ao mesmo tempo em que desafia a invisibilidade imposta pela colonialidade. O depoimento do Pai de Santo revela não apenas uma exigência por visibilidade, mas também um posicionamento claro de orgulho e resistência identitária em relação à tradição afro-brasileira. O terreiro, frequentemente relegado à clandestinidade ou invisibilidade pela colonialidade do poder, aqui se coloca como um espaço público, transparente e esteticamente evidente:

“É a primeira casa a ser um templo mesmo só do Orixá. O povo de (cidade) não estava muito acostumado com imagens grandes. [...] Eu sirvo para ajudar as pessoas, mas eu não sirvo para ter um nome? As pessoas chegam aqui, coisa que o psicólogo não dá conta, nós damos conta. Coisa que o médico não dá conta, a gente dá conta. Por que a gente tem que ficar escondido? E eu sempre fui muito assim, sabe? Que tudo que é escondido, é errado. E você pode ver que tudo aqui é bem à mostra, bem transparente” (Pai Thallyson).

Tal afirmação desafia diretamente uma das formas mais comuns de subordinação imposta pela colonialidade: a invisibilização das práticas e identidades pretas. Desde a colonização, o apagamento das culturas de matriz africana foi central no projeto de dominação eurocêntrica. Para sobreviver, os terreiros em grande proporção tiveram que se esconder, seja em locais isolados, nos fundos das casas, ou camuflando suas práticas por trás de imagens católicas, como forma de driblar a perseguição histórica. Esse esconderijo forçado é uma metáfora da negação da identidade preta no Brasil, uma abnegação que opera tanto no plano material quanto simbólico.

No entanto, em uma postura subversiva – bem aos moldes de Exu – o Pai de Santo enfatiza que seu terreiro é um templo “bem à mostra, bem transparente”, rejeitando a ideia de que o espaço afro-religioso deve permanecer nas sombras. Ao trazer as imagens grandes e a visibilidade, o terreiro não apenas se coloca como um espaço de prática espiritual, representa o símbolo de resistência à colonialidade, de afirmação da identidade preta.

“[...] Ele (o pai de santo) é uma pessoa muito verdadeira e ele é tradicional, ele é de um terreiro raiz, o que ele aprendeu com a mãe de santo dele, lá atrás, é o que ele ensina pra gente” (Oxum).

Nos estudos culturais essa resistência pode ser lida à luz das reflexões de Stuart Hall (1997) sobre identidade e discursividade. Para o autor em questão, as identidades não são fixas ou naturais, mas são construções discursivas que operam em arenas de poder. O que o Pai de Santo faz, ao se recusar a “ficar escondido”, é disputar essa arena discursiva: ele desafia a narrativa dominante que subordina e marginaliza as práticas pretas e afirma uma nova perspectiva, uma identidade preta que não precisa ser escondida, orgulhosa de sua ancestralidade e de seu papel na sociedade. Aqui, a visibilidade do terreiro é um símbolo da luta por reconhecimento, um gesto de ruptura com o “silenciamento” histórico.

Além disso, a estética do terreiro – com suas imagens grandes e a transparência de suas práticas – torna-se um elemento discursivo por si só. O que está em jogo não é apenas a função espiritual, porém, toda a estética cuja função reivindica e celebra a presença preta. Segundo hooks (1995), a estética preta é uma ferramenta poderosa de resistência, pois desafia os padrões impostos pelo olhar colonizador e cria novas formas de ver, sentir e existir. Ao evidenciar esteticamente o terreiro, o Pai de Santo transforma o espaço em um local de puro orgulho, num desafio ao racismo estrutural que tenta manter essa identidade invisível.

“[...] Tudo porque eu vou muito no terreiro durante o dia para servir, para limpar, é tudo muita questão de curiosidade também. Igual eu te falei que isso faz parte de uma característica minha, porque existem cambones que mal vão, nem em gira e nem lá durante o dia. Eu já comprei livros, eu estudo pela internet, eu leio, eu procuro saber, tenho curiosidade, corro atrás do Pai de Santo, vou atrás, pergunto, tiro dúvida [...]” (Oxum).

Essa discussão sobre visibilidade, identidade e orgulho se insere na crítica decolonial que denuncia a colonialidade como uma forma de subordinar não apenas corpos e territórios,

mas também subjetividades e práticas culturais. Como destaca Quijano (2007), a colonialidade do poder impôs uma classificação racial e cultural que hierarquiza e desumaniza. O que o nosso entrevistado Babalorixá faz é recusar essa hierarquia, afirmando que “não tem que ficar escondido”. Ao tomar essa postura, ele reconfigura o terreiro como um espaço de poder, onde a colonialidade é desafiada não apenas pela prática religiosa, mas pela própria existência pública do espaço.

Portanto, o orgulho e a coragem evidenciados no trecho vão além da afirmação religiosa: eles representam um posicionamento político e identitário cuja finalidade é descolonizar a narrativa da invisibilidade imposta aos povos de matriz africana. Trata-se de uma disputa pela discursividade no campo das identidades, onde o terreiro, suas práticas e toda dimensão estética são reconfigurados como símbolos de resistência, orgulho e afirmação da identidade preta.

Nas palavras de Sidnei Nogueira (2020, p.15):

Uma Comunidade Tradicional de Terreiro é um espaço quilombola que mantém saberes ancestrais de origem africana que são parte da identidade nacional. Um espaço de existência, resistência e (re-)existência. Um espaço político. Território de deuses e entidades espirituais pretas, por meio dos quais se busca a prática de uma religiosidade, a um só tempo terapêutica e sócio-histórico-cultural, que se volta para o continente africano, berço do mundo no Novo Mundo.

Ao declarar que o terreiro “é a história do Brasil”, Pai Thallyson nos convida a ver o espaço religioso como um microcosmo da própria sociedade brasileira, no qual diversas heranças culturais – africanas, indígenas, europeias e outras – se entrelaçam. Ele afirma:

“Porque você chega aqui, você vê os índios, você vê os africanos, você vê o Vaticano, e aí somos nós. Até brinco que nós é vira lata. Tem mistura de africano, de índio, de português. Se a gente for levar[...]. Quem é que somos? Nós não é indígena. Nós não é português cem por cento. Vai mexer, tem um africano na minha família, ou tem um índio, ou tem um português, tem um italiano, tem um cigano” (Pai Thallyson).

“[...] Então, o Orixá, ele ensina a gente que o pouco com Deus é muito. E se a gente plantasse e comesse o arroz, o feijão, e a carne, a verdura, a gente sobreviveria muito mais feliz. E nós somos tão abençoados por fazer parte da pátria indígena, que eu falo “a pátria indígena que é o Brasil”. (Pai Thallyson).

Os trechos acima elucidam o que muitos teóricos dos estudos culturais, como Stuart Hall, descrevem como identidades culturais híbridas cuja característica é se manter em constante processo de formação. A identidade brasileira, como destaca Thallyson, é marcada por uma mistura profunda e complexa de influências culturais e raciais, o que impede qualquer tentativa de essencialização ou pureza identitária. De forma interessante, o terreiro se torna o espaço onde essa “mistura” pode ser vislumbrada de forma clara, pois ele abriga não apenas elementos africanos, igualmente os indígenas, católicos e até de outras tradições.

Essa multiplicidade que o entrevistado evoca conecta-se com as discussões de Hall sobre o “sujeito cultural híbrido” e os debates de autores decoloniais como Aníbal Quijano (2007). O conceito de colonialidade de Quijano (2007) nos ajuda a compreender a complexidade do discurso acerca da mistura racial no Brasil, ao mesmo tempo que é um fato inegável da história, foi notadamente manipulada pelas elites com a estratégia de manter estruturas de poder desiguais.

A ideia da “democracia racial” é, por exemplo, uma das estratégias discursivas que serviram para ocultar as profundas desigualdades raciais e a subordinação das culturas africanas e indígenas. O que Thallyson faz é expor a complexidade dessa mestiçagem, mostrando que, mesmo dentro de uma identidade plural, as camadas de opressão e invisibilização racial permanecem.

Nesse sentido, o terreiro, como ele bem coloca, é um espaço de memória viva dessa mestiçagem e, ao mesmo tempo, de resistência contra as formas de apagamento racial. Embora o Brasil seja um país “mestiço”, o peso da colonialidade recai desproporcionalmente sobre os corpos pretos e indígenas, que continuam a ser marginalizados. No entanto, dentro do terreiro, essas heranças culturais não apenas coexistem, mas são valorizadas, ressignificadas e, muitas vezes, colocadas em diálogo. A fala de Thallyson, ao afirmar que “nós é vira lata”, rejeita a vergonha associada à mestiçagem e a reconfigura de forma positiva, de pertencimento múltiplo.

Além disso, ao brincar com a identidade mestiça de forma crítica, o Babalorixá sugere que não há uma “pureza” identitária a ser buscada, uma questão que dialoga com os estudos de Frantz Fanon (2008) sobre a negação da identidade racial dentro do processo colonial. Fanon (2008) aponta as formas pelas quais a colonização impôs a busca por uma identidade eurocêntrica, muitas vezes negando as raízes africanas. Em contrapartida, Pai Thallyson subverte essa lógica, reivindicando tal mistura a partir de uma identidade própria, fruto da resistência histórica.

Portanto, o que emerge desse trecho é um convite à reinterpretação da mestiçagem, não considerada a diluição de identidades, entretanto, com base na afirmação de pertencimentos múltiplos segundo os quais as raízes africanas e indígenas, em particular, são centrais na formação de uma identidade que não precisa ser “pura” para ser legítima. A identidade mestiça, dentro do terreiro, é um símbolo de resistência ao racismo estrutural e à colonialidade do poder, um espaço onde as várias camadas da história do Brasil são constantemente negociadas e ressignificadas.

Assim sendo, entendemos que o fortalecimento da identidade preta enquanto a construção de coletivo como resistência, revela-se uma abordagem imprescindível para desvelarmos as dinâmicas sociais e culturais que instituem a vida nas comunidades afro-brasileiras, especialmente nos terreiros religiosos.

“Nunca é um só. É um ajudando o outro aqui” (Iemanjá).

“Ele (o Pai de Santo) se preocupa com a comunidade, ele se preocupa com os vizinhos, ele quer saber se tem alguém metido com droga, se não tem, se está precisando de um alimento, se não está. Então, eu vejo, assim, que existe a responsabilidade enquanto um pai espiritual, mas também existe uma responsabilidade de um engajamento na comunidade” (Oxum).

“A gente pede um arroz, eles trazem [...] é um amor muito grande que a gente tem com a comunidade e a comunidade tem com a gente também” (Pai Thallyson).

Nos processos de subjetivação do terreiro, retoma-se o diálogo com saberes ancestrais, saberes esses que são a possibilidade de ruptura com as violências cotidianas as quais atravessam a vivência-existência. Combina-se na tradição a resistência enquanto autocuidado e na construção do cuidado coletivo. O coletivo se sobrepõe ao individual, as mais velhas e os mais velhos “mandam”, no sentido de orientar enquanto os erês (a criança interior, não necessariamente em idade cronológica de criança) carregam o legado ancestral (Souza, 2009).

A fala de Pai Thallyson nos dá um forte indicativo disso:

“E em si, a casa sempre foi uma casa que acolheu pessoas, deu comida para outros, deu conselho, não podia ir ao médico, vinha aqui e curava com remédio, com folhas. Então, minha avó sempre teve aquele

conhecimento das ervas. Então, sempre teve uma casa cheia. Ou era conselho ou era medicação, ou era um apoio mesmo de amiga, de mãe” (Pai Thallyson).

O excerto revela a força da espiritualidade preta como fonte de acolhimento, sabedoria ancestral e resistência comunitária. O cuidado com o corpo, a mente e o espírito, entrelaçados em uma dimensão coletiva e sagrada, refletem uma prática central nas religiões de matriz africana. A espiritualidade preta está profundamente conectada à sapiência espiritual, ou seja, à capacidade de transmitir conhecimentos ancestrais ligados à cura, à convivência harmônica com a natureza e à proteção espiritual. Considerando o contexto de marginalização, a espiritualidade preta atua como pilar fundamental de resistência. Ela não se restringe ao campo do sagrado, mas se expande para uma dimensão social, na qual o terreiro se torna espaço de troca de saberes, proteção, acolhimento e luta, reforçando o poder de criação e de manutenção da vida. Nutridas pela sabedoria ancestral e guiadas pela espiritualidade, as comunidades pretas continuam a resistir. O aprendizado oralmente transmitido, o cuidado com os outros - seja pelo remédio das ervas ou pelo aconselhamento espiritual - refletem a resistência coletiva que não se limita à sobrevivência, como também à construção de uma forte identidade coletiva.

“Nossa, a gente acolhe tanta pessoa que está doente da mente. Porque a gente não ta encontrando a tão sonhada paz. [...] Quando você entra aqui, você sente, até na temperatura. Você sente a paz de Oxalá dentro do terreiro. Então a gente tenta manter isso para a humanidade aqui dentro poder viver um pouco bem. Dentro do terreiro é a vida, né. Nós não temos um manual, nós não temos Bíblia. A vida não tem manual” (Pai Thallyson).

Como se pode notar, as narrativas dos entrevistados nos oferecem uma perspectiva rica sobre como a coletividade não apenas oferece suporte emocional e espiritual, porém, torna-se força ativa contra a opressão e o preconceito.

“Então, ali no terreiro, ele tem associação, né? Então, tem essa parte do engajamento na parte comunitária mesmo. Isso daí tem e a presença é grande. Eu acredito que se tivesse mais investimento, se tivesse mais apoio [...]” (Oxum).

O relato de Oxum, por exemplo, ressalta a importância da associação no terreiro, quando promove o engajamento comunitário e reconhece que "se tivesse mais investimento, se tivesse mais apoio", poderia expandir ainda mais suas ações. Essa afirmação ecoa as reflexões teóricas sobre a necessidade de fortalecer as práticas coletivas para criar um ambiente de apoio mútuo. A associação, surgida a partir da necessidade de acolhimento, não apenas oferece atividades recreativas e culturais, tais como a capoeira e o maracatu, tornando-se um espaço de resiliência onde as tradições africanas são preservadas e celebradas.

A resistência à opressão se manifesta nas iniciativas de assistência social, como a campanha do leite, que demonstra a capacidade do terreiro de ir além das práticas religiosas. Iemanjá comenta sobre como o terreiro "ajuda bastante", enfatizando o papel ativo da comunidade em cuidar das crianças carentes.

“Ele ajuda bastante. Ele faz campanha do leite. É. Ele ajuda muitas crianças, principalmente aqui da rua. Então, ele faz a campanha do leite, onde ele ajuda, sabe? As crianças precisam” (Iemanjá).

Ademais, a abordagem pacífica de Pai Thallyson diante do preconceito religioso a seguir exemplifica uma forma de resistência que se distancia da confrontação. Ele relata vários episódios nos quais as crianças e demais adultos – filhos da casa - foram alvos de discriminação, mas a resposta da comunidade foi promover o diálogo e a educação. Em outro trecho, preconiza:

“É como que eu sempre falo com meus filhos aqui dentro. A ofensa fica pra quem faz. Se você levar a ofensa por uma pessoa que tá te ofendendo, você fica igual. Você fica igual. Apesar que é muito difícil. A gente fica triste, nervoso, porque a gente é humano, a gente quer ir em cima. Mas, hoje em dia, a gente tem que ver que as pessoas hoje tá igual maçã de supermercado. Tá bonita ali, mas por dentro tá tudo podre. Então, se você entrar naquilo, a podridão dela te contamina” (Pai Thallyson).

Aqui, a resistência se transforma em um movimento pedagógico cujo objetivo é desmistificar as crenças equivocadas acerca da Umbanda e do Candomblé e promover uma cultura de respeito e entendimento.

“[...] A gente tem coisas que a gente pensava que não dava no Brasil. A gente dá. Mas a gente sempre quer mais. A gente tem o milho, a gente quer vender o milho pra fora e vender ele caro aqui. Então, a gente precisa tanto fazer bonito pros outros, vender o que nós temos lá fora, pra depois comprar deles de volta. Eu falo que isso é a maldição da terra, porque quando eles chegam, né, agredindo o índio, eles não pedem a bênção, né, o terreiro ensina, que todo espaço tem um dono. E quando tem um dono, a gente pede bênção, a gente pede licença. E quando Pedro Álvares Cabral chega no Brasil, e no porão dos navios, os africanos, eles não pedem a bênção pros índios. Eles invadem, né? Eles mostram que é bom. E não era bom. E acaba que, até eu falo que o terreiro, ele é a história do Brasil” (Pai Thallyson).

A crítica ao capitalismo, expressa por Pai Thallyson, similarmente se insere nas discussões sobre resistência. Ele aponta que a sociedade contemporânea se tornou escrava de um sistema qual valoriza o ter em detrimento do ser, em razão da "escravatura só ter levado o nome de Abolição, mas a gente ainda é escravo de certas coisas". Essa reflexão está em consonância com a análise de Rufino (2019), ao discutir as ramificações do racismo e do capitalismo na vida das comunidades marginalizadas, evidenciando como a luta pela identidade e a valorização da cultura africana são fundamentais na busca por justiça social.

Além disso, a necessidade de reconhecer e valorizar a ancestralidade é um ponto central nas falas do Pai de Santo. Ele destaca que o terreiro ensina a apreciar a beleza da natureza e a reconhecer o valor das tradições. Essa valorização da cultura africana e afro-brasileira resiste à marginalização, tornando-se uma ferramenta de empoderamento e insurgência, desafiando as narrativas hegemônicas: “[...] Não importar como o ser humano fala. Eu importo com o sagrado e fazer bem pro outro” (Pai Thallyson).

O conceito de coletividade como resistência nos terreiros de Umbanda se desdobra em múltiplas dimensões, que vão além da prática religiosa e da promoção do bem-estar comunitário. Essa noção é uma forma de subversão frente à opressão histórica, frequentemente invisibilizada nas narrativas hegemônicas. As narrativas dos entrevistados ilustram como a comunidade se une para criar uma rede de apoio que transcende o espaço sagrado, evidenciando a resistência tanto cultural quanto política: “[...] Agora, de acordo com a parte, isso, com a parte espiritual, com a parte comunitária, eu acho que a gente faz até, a gente, em questão terreiro, que eu falo, faz mais até do que a gente tem condições de fazer, muitas vezes, né?” (Oxum).

Oxum menciona que "o terreiro faz até “mais do que a gente tem condições de fazer”, sublinhando a resiliência e a força da comunidade em enfrentar desafios. Essa afirmação ressoa com a ideia de que as práticas culturais afro-brasileiras não apenas sobrevivem, mas prosperam em meio a adversidades, como discutido por Silva (2005) e Munanga (2005). O terreiro, assim, transforma-se um espaço onde a solidariedade e o engajamento social são fundamentais para a sobrevivência e a promoção da identidade cultural. As iniciativas de assistência, como a já mencionada campanha do leite mencionada por Iemanjá, ilustram a forma pela qual o terreiro atua na luta contra a desigualdade social. Ao atender às necessidades, tanto das crianças carentes quanto dos adultos vulneráveis da comunidade, os terreiros reafirmam sua função social e estabelecem um modelo de resistência que desafia a lógica individualista do capitalismo. Como argumenta Rufino (2019), a interdependência e a valorização do coletivo são essenciais para fortalecer a identidade racial e a luta contra a opressão, consoante o relato a seguir:

“Então, são as coisas que o terreiro encanta tanto a gente com uma lição de vida, sabe? Para você ter uma ideia, eu já acolhi gente que fez muito mal pra minha mãe. Eu tive que estender a mão [...]. Então, o Orixá, ele vai moldando a mente da gente. A gente não tem força pra ficar em guerra, a gente não tem força pra ficar perdendo tempo com coisas banais. O Orixá, ele fala sempre pra gente: “a vida é uma estação. A hora que o trem passa, não tem boca que diz não” (Pai Thallyson).

Pai Thallyson, ao compartilhar suas experiências de enfrentamento do preconceito religioso, revela que o terreiro é um espaço de acolhimento e campo de luta por reconhecimento e respeito. Sua abordagem pacífica de responder sem agressividade, exemplifica uma estratégia de resistência que busca educar e dialogar. Ele afirma que "a ofensa fica pra quem faz" e que o conhecimento é a chave para desconstruir preconceitos, ecoando a pedagogia da alteridade proposta por autores como Freire (1996). Essa abordagem propõe que, ao invés de reproduzir a violência do opressor, a resistência deve ser fundamentada no entendimento e no respeito mútuo. Ademais, o sacerdote acrescenta que:

“A associação vem da ideia de um conjunto[...]. Do XXXX, ele foi o primeiro presidente da associação. [...] Ele é filho da casa. O XXXX surge aqui para fazer capoeira. Ele pediu espaço para poder fazer capoeira. E a gente sempre, como podia acolher as pessoas, a gente deixou ele fazer capoeira aqui dentro. Aí ele surge com a ideia da associação. E essa associação acolhe o maracatu, que é um grupo da (universidade pública da cidade), que teve também um problema com a aceitação deles nos

lugares. A gente acolhe o maracatu também. Aí fica tendo o maracatu, a capoeira e o congo. Aí surge uma associação. A associação hoje vem para dar apoio à comunidade, tirando as crianças da rua, apoio com a (universidade particular da cidade), com a (universidade pública da cidade). [...] Então, a associação também surgiu muito rápido” (Pai Thallyson).

A afirmação de Pai Thallyson sobre o papel da associação no acolhimento de diferentes expressões culturais, reforça a ideia de que o terreiro é um espaço de convergência de diversas práticas que promovem a identidade e a resistência cultural. Essa intersecção de atividades revela como a coletividade preserva, auxilia na interpretação e renova as tradições, como discutido por Gomes (2017), ao enfatizar o papel da resistência cultural na construção de identidades coletivas.

“Dentro da associação, tem aula de reforço lá. Aqui a gente às vezes nem precisa de professora. A gente pega uma pessoa que dá pra dar conta de ensinar, fica. Porque hoje em dia, ter uma professora em si, por conta, é difícil. Então, se o pessoal dá conta de fazer um dever, dá conta de ensinar, a gente leva ali dentro, vamos agregar. A gente tá aqui pra agregar melhoria” (Pai Thallyson).

Dessa forma, evidencia-se que a resistência não é um ato isolado, mas uma construção coletiva que emerge das vivências, histórias e lutas de um povo. Ao entrelaçar as narrativas dos entrevistados com as discussões teóricas, fica claro que os terreiros são locais de culto e, sobretudo, verdadeiros bastidores de luta onde a identidade cultural é reafirmada e o compromisso com a comunidade se torna uma prática cotidiana. Essa intersecção de cultura, resistência e solidariedade se torna um poderoso testemunho da força dos coletivos na luta por justiça social e reconhecimento, reafirmando que, na resistência coletiva, reside a esperança e a possibilidade de transformação social.

No âmbito da resistência coletiva, as experiências relatadas pelos entrevistados revelam a luta constante contra a marginalização e a promoção de um espaço de pertencimento e reconhecimento. A fala de Oxum, ao enfatizar que "se tivesse mais investimento, se tivesse mais apoio", aponta para uma realidade na qual o reconhecimento e a valorização das práticas afro-brasileiras ainda são insuficientes. Essa percepção é corroborada por Santos (2018), quando discute como a falta de apoio institucional às práticas culturais

afro-brasileiras perpetua a desigualdade e a exclusão.

A crítica ao capitalismo e à mecanização da vida, evidenciada pela declaração do Pai Thallyson, coloca em perspectiva a luta por um modo de vida que valoriza as relações humanas em detrimento do acúmulo material. Essa posição se alinha com as reflexões de Giddens (1991) acerca da alienação na modernidade, na qual a busca incessante por bens materiais obscurece a essência do ser humano. O terreiro, ao resgatar o valor das pequenas coisas e a beleza da natureza, propõe uma alternativa ao consumismo, desordenando a lógica capitalista.

Assim, o coletivo como resistência nos terreiros emerge com a função de demarcar um espaço de luta, educação e transformação social. Por intermédio da valorização das práticas culturais, do engajamento em ações solidárias e da promoção do respeito mútuo, a comunidade se organiza para resistir às opressões estruturais. Logo, esse sub-capítulo traz à lume que a resistência não se limita a ações reativas, pois abrange a construção de um futuro no qual a identidade e a cultura afro-brasileira possam florescer em plenitude. Finalizamos o tema afirmando que, para além de locais de culto, os terreiros são centros de resistência cujo intuito é promover a dignidade e o respeito às ancestralidades, tecendo uma rede de solidariedade ao desafiar as narrativas hegemônicas.

3.3 Infâncias No Terreiro

Os Ibejis enganam Iku¹²

Os Ibejis, os Orixás gêmeos, viviam para se divertir.
 Eles eram filhos de Oxum e Xangô.
 Viviam tocando uns pequenos tambores mágicos,
 que ganharam de presente de sua mãe adotiva, Iemanjá.
 Nessa mesma época, Iku, a Morte, colocou armadilhas
 em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos
 que caíam nas suas arapucas.
 Homens, mulheres, velhos ou crianças,
 ninguém escapava da voracidade de Iku, a Morte.
 O terror se alastrou entre os humanos.
 Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros,
 todos se juntaram para pôr um fim à obsessão de Iku.
 Mas todos foram vencidos.
 Os humanos continuavam morrendo.
 Os Ibejis, então, armaram um plano para deter Iku.
 Eles tocariam para Iku dançar,
 se revezando entre a estrada e o mato, sem ela saber.
 O Ibeji que ia pela trilha, ia tocando seu pequeno tambor.
 Tocava com tanto gosto e maestria
 que a Morte ficou maravilhada,
 não quis que ele morresse
 e o avisou da armadilha.
 Iku se pôs a dançar inebriadamente,
 enfeitiçada pelo som do tambor do menino.
 Quando o irmão se cansou de tocar,
 o outro, que estava escondido no mato,
 trocou de lugar com o irmão.
 E assim um irmão substituía o outro
 e a música jamais cessava.
 E Iku dançava sem fazer sequer uma pausa.
 Iku, ainda que estivesse muito cansada,
 não conseguiu parar de dançar.
 E o tambor continuava soando seu ritmo irresistível.
 Já esgotada, Iku pediu ao menino que parasse a música por uns instantes,
 para que ela pudesse descansar.
 A Morte implorava, queria descansar um pouco.
 Os Ibejis, então, lhe propuseram um pacto.
 A música pararia,
 mas Iku teria que retirar todas as armadilhas.
 Iku não tinha escolha, rendeu-se.
 Os gêmeos venceram.
 Foi assim que os Ibejis salvaram os homens
 e ganharam fama de muito poderosos,
 porque nenhum outro Orixá conseguiu ganhar
 aquela peleja com a Morte.

¹² No contexto da religião iorubá e, mais especificamente, do sistema divinatório de Ifá, *Itã* ou *Itan* se refere às histórias, mitos ou narrativas tradicionais que compõem a rica tradição oral e a cosmologia dessa cultura. Esses relatos são transmitidos de geração em geração e carregam ensinamentos, lições de moral e orientações sobre a vida, relações humanas e interações com o sagrado.

Os Ibejis são mesmo poderosos,
mas o que eles gostam mesmo é de brincar.

O conto "Os Ibejis enganam Iku" traz à tona a simbologia profunda da infância no contexto das tradições culturais de matriz africana. Nele, os Ibejis, divindades gêmeas associadas à alegria, proteção e vitalidade, confrontam Iku, a morte, em uma narrativa que destaca a capacidade lúdica e astuta das crianças em ludibriar o destino fatal. A alegria infantil, representada pelos Ibejis, emerge como uma força poderosa, capaz de reverter situações adversas e de recriar a vida a partir do riso e da brincadeira. Ao explorar essa narrativa, deparamo-nos com uma infância outra, para além de um estágio de desenvolvimento biológico, aqui concebida como um espaço de potência criadora, de renovação contínua do ciclo vital.

As crianças, simbolizadas pelos Ibejis, trazem consigo a energia da vida em sua forma mais pura e alegre, o que as permite subverter a lógica da morte e do sofrimento. Nesse sentido, a alegria delas não é apenas um estado emocional passageiro, mas uma força ancestral e espiritual que tem o poder de transformar e dar novos significados à existência quando concebida em um ambiente mítico, simbólico, ancestral, no qual adultos e crianças trocam experiências e estabelecem vínculos duradouros.

Ao abrir este capítulo, a relação entre a alegria da criança e os ensinamentos contidos no conto dos Ibejis sugere uma leitura que valoriza a infância como um momento de resistência e criação. A brincadeira, o riso e a ingenuidade infantil aparecem como elementos fundamentais de uma pedagogia que reconhece as crianças não apenas como aprendizes, mas como seres capazes de gerar mudanças profundas em seu entorno, desafiando as ordens pré-estabelecidas e recriando o mundo à sua imagem lúdica e viva.

Não à toa, os Erês, espíritos que manifestam a pureza e a alegria da infância, são profundamente cultuados na Umbanda. Esses guias espirituais são considerados a personificação da leveza, espontaneidade e criatividade típicas das crianças, carregando consigo a essência do riso, da brincadeira e da simplicidade no agir e no falar. No culto aos Erês, a infância não é reverenciada uma fase da vida, mas como um estado espiritual elevado, que conecta o humano ao divino por meio da alegria e da pureza (Prandi, 2001).

Os Erês, como os Ibejis no conto "Os Ibejis Enganam Iku", encarnam a capacidade de superar desafios por intermédio de ações que, à primeira vista, parecem desprezíveis e ingênuas, porém, carregam uma sabedoria ancestral e transformadora. Assim como os Ibejis enganaram Iku, os Erês são vistos como portadores de uma força espiritual que, por

meio da brincadeira e da simplicidade, transmuta energias densas e afasta influências negativas. Essa conexão entre a alegria infantil e o poder de transformação espiritual é central no culto aos Erês, lembrando a todos que a vida, mesmo em seus momentos mais difíceis, pode ser ressignificada pela leveza e criatividade do espírito infantil (Omolu, 2005).

Essa visão dialoga diretamente com a reflexão anterior sobre a infância como um espaço de potência criadora e renovadora. A alegria das crianças, tal como representada pelos Ibejis e cultuada nos Erês, engendra uma força capaz de reverter condições adversas e restituir o equilíbrio e a harmonia, tanto no plano material quanto no espiritual. Ao trazer a simbologia dos Erês à discussão, reafirma-se a ideia de que a infância, longe de ser um estado de fragilidade, representa uma fonte inesgotável de sabedoria e poder, um convite constante à transformação e à recriação do mundo.

Isso fica explícito na declaração de Iemanjá sobre as interações e comportamento do seu filho ao frequentar o terreiro:

“O meu mais novo ama, né? Nossa, quando ele vem aqui, ele se sente em casa. Meu Deus, tem que ver ele no dia da festa dos Erês. Ele parece que ele é um, ele se sente. O mais velho já é mais tímido, então ele não se solta muito. Ele não é de conversar muito, assim, né? Porque ele é mais vergonhoso. Agora, o mais novo, não. O mais novo é descarado, minha filha. Então, eles gostam. Mas sempre[...]. Eu falo que eles iam desde que[...]. A gente sempre participou. Eu sempre ia, sempre levei eles. Só que antes de eu entrar no terreiro aqui, eu sempre levava eles só na festa de Erê, né? Sempre só na festa de Erê que eu levava eles. Agora, não. Depois que eu entrei no terreiro, eu trago eles mais vezes, assim, sabe? Em outros dias. Mas eles gostam” (Iemanjá).

Nesse sentido, inspirados na força dos Erês e na sabedoria de Pai Thallyson, este capítulo busca discutir as infâncias no terreiro, um espaço sagrado e comunitário, a partir de uma afroperspectiva. Diferente da visão ocidental hegemônica, que reduz a infância a uma etapa específica da vida, relacionada a uma faixa etária e a um desenvolvimento linear, no terreiro elas são concebidas a partir de processos dinâmicos, múltiplos e imprevisíveis, carregados de experiências afetivas e sensoriais (Noguera; Alves, 2020).

O diálogo teórico promovido pelo encontro das Ciências Sociais com a Educação, parte da análise relacional desses processos de inserção e participação das crianças na

sociedade contemporânea em suas potências atuais – devires – e não como uma etapa de desenvolvimento imposta pelo capital. Tal premissa aproxima o conceito de infância ao de experiência, ao passo que Abramowicz et al (2009, p. 195) salientam não se restringir apenas à idade, à cronologia, a um estágio “psicológico ou a uma progressão linear, cumulativa e gradual. Pelo contrário, está intrinsecamente ligado ao evento, à expressão artística, à inventividade, ao inesperado e ao ocasional que muitas das vezes é obliterado pelos adultos”.

Isso significa concebê-la como experiência que pode ou não atravessar a vida adulta, por não estar vinculada - necessariamente - a uma faixa etária, idade cronológica, momento psicológico estruturado em temporalidade linear. O foco reside mais no acontecimento proporcionado pelos encontros do possível, intempestivo e, de certa forma, ingovernável. Noções como experimentação e criação são muito mais importantes do que ideias como avaliação, controle e regulação (Abramowicz, 2011). Nesse sentido, estudar crianças está no âmbito do molecular, entender as engrenagens de uma micropolítica como forma de escutar os protagonistas da infância (Almeida; Reis, 2021).

Como uma estratégia de ruptura contra esse modelo de educação homogeneizante, é importante considerar a pluralidade das infâncias na perspectiva de Nogueira e Alves (2020) ao proporem a adoção de uma abordagem teórico-metodológica relevante: a afroperspectividade. Tal conceito implica em reconhecer a infância como uma oportunidade para se explorar novos horizontes e perspectivas, permitindo às pessoas se tornarem "criancistas", isto é, aqueles que estão dispostos a aprender com as infâncias, valorizando suas culturas e até mesmo investindo em sua própria infância.

Compreendemos que a afroperspectividade e o ser criancista nos apontam caminhos para rompermos com essa lógica opressora cristalizada nos espaços educacionais formais. Ao falarmos e praticarmos infâncias, fazemos com o entendimento de que se trata de uma categoria polissêmica e, por essa razão, com sentidos pluriversais. Abraçar essa afroperspectiva seria, então, a nossa busca por fazer desmoronar a violência e seus dispositivos epistemicidas na educação, com a força dos Ibejis, que tocando o tambor, derrotaram Iku.

Tal maneira de conceber os fluxos das infâncias nos fez perceber melhor a movimentação delas no terreiro estudado: *“Vem, vai, às vezes eu vejo no trabalho, eles entram, aí dão um oi pra mãe, saem, voltam de novo, sentam um pouquinho[...]*” (Diário de campo).

Como dito anteriormente, refletir sobre o conceito de infância é entender o seu

caráter múltiplo, itinerante, impermanente, singular, relacional, por vezes controverso e que habita vários contextos culturais (Nogueira; Alves, 2019). As atividades do terreiro lidam com as infâncias em sua pluriversalidade, rompendo com uma abordagem pedagógica pautada na barbárie ou numa lógica civilizatória que não contempla as agências e experiências das infâncias, sobretudo a corporeidade de infâncias pretas.

“É muito importante porque o terreiro, pra você ter uma noção, ensinou criança a ler. Então, hoje a gente vê que o terreiro na vida das crianças faz uma [...]. Ele tem uma magia muito grande porque é assim [...]. E no período que está na associação ou que está na capela, que está aqui dentro, a gente tenta tirar da rua, pra não estar aprendendo coisas erradas. Então, assim, o terreiro carrega essa responsabilidade com as crianças e amadurecer para o amanhã” (Pai Thallyson).

A compreensão do impacto e das consequências dos processos globais sobre as crianças em diferentes contextos é essencial, tornando-se necessário levar em consideração a vulnerabilidade diante dos processos de exclusão social (Sarmiento, 2004). Desta forma, a afroperspectiva questiona a universalidade do conceito de infância no singular e busca-se por adensamentos teóricos e metodológicos para apresentar a multiplicidade e especificidades do “ser criança”, sempre atrelado aos fatores culturais, sociais, econômicos, entre outros que vão além do conjunto de sentidos normativos e nos convidam a falar em infâncias no plural.

Nesse sentido, uma das principais autoras da temática na área é Clarice Cohn (2005), que contribuiu significativamente para os estudos sobre as infâncias indígenas nas Ciências Sociais, indicando como é fundamental reconhecer as crianças como agentes ativos e interlocutores plenos no processo de construção das relações. Seu trabalho proporcionou uma visão crítica e reflexiva sobre o conceito, desafiando noções preconcebidas e questionando as formas pelas quais a infância é compreendida e vivenciada na sociedade e nos estudos que a antecederam. Pesquisas essas que apresentavam as crianças em suas etnografias com papéis secundários ou apenas endossando as ações dos adultos no contexto estudado, como o caso do trabalho clássico de Margaret Mead¹³ realizado em Samoa em 1928. Partindo da perspectiva da autora, é possível perceber que a concepção de infância é socialmente construída e historicamente

¹³ A obra intitulada “Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation” foi publicada em 1928 e buscou compreender como os indivíduos em Samoa atravessavam a adolescência.

influenciada.

Em suas obras, Conh (2005) destaca a importância de se considerar as relações de poder, as desigualdades sociais e as relações sociais presentes na sociedade que viveram a experiência da infância, portanto, um olhar multisituado para o conceito, inovador para um momento no qual ainda era recorrente olhar a criança sob o prisma essencialista e normativo. Ao revisitar criticamente os paradigmas vigentes na discussão, a autora argumenta que as noções de infância são forjadas por normas culturais, discursos e estruturas sociais, influenciando a forma como as crianças são socializadas, cabendo sempre uma reflexão dessas relações conjunturais.

Ao articular as ideias de Cohn (2005) com outros autores, como o historiador Philippe Ariès¹⁴ (1981), podemos ampliar uma compreensão crítica sobre o conceito de infância. Ariès(1981), em sua obra “História Social da Criança e da Família”, destaca a ideia de que a infância, como a conhecemos hoje, é uma construção relativamente recente na história ocidental, fruto de invenção da modernidade. Dando seguimento à sua argumentação, afirma que, ao longo do tempo, houve uma transformação no papel atribuído às crianças na sociedade, passando de adultos em miniatura para seres passíveis de cuidado, proteção e educação. Logo, o autor também faz sistemáticas críticas ao processo de adultocentrismo que reverbera nos escritos da época cuja concepção de infância aparece centrada na fragilidade e na inocência, além de fazer dela um instrumento biopolítico.

Esse preceito se aproxima do que Cohn (2005) alerta com seu estudo realizado junto aos indígenas da etnia Kayapó-Xikrin do Bacajá¹⁵, no qual afirma que o conceito de infância pode inclusive nem existir em certas sociedades, algo que implica na urgência de estabelecer uma postura teórica-metodológica dentro dessa área nomeada como “Antropologia da Criança”. Assim, “não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade – e o mesmo vale às crianças nas escolas de uma metrópole” (Cohn, 2005, p. 09).

A intersecção entre as ideias de Cohn (2005) e Ariès (1981) oferece uma perspectiva crítica e abrangente sobre o conceito de infância, dado que ambos os autores

¹⁴ Philippe Ariès é um historiador francês que utilizou o conceito de sentimento de infância para referir-se à postura adotada para com as crianças, demarcando esse distanciamento delas enquanto sujeitos que se diferem dos adultos. Para o autor o conceito de infância foi uma invenção da modernidade e só a partir da influência de psicólogos e de educadores que as crianças são vistas como sujeitos de direitos.

¹⁵ Dissertação de mestrado defendida em 2000 na Universidade de São Paulo intitulada “A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado”.

nos convidam a refletir sobre a historicidade, a construção social e as influências culturais, determinantes em como entendemos e vivenciamos a infância. Principalmente, sobre como refletimos teoricamente sobre tal categoria e de que maneira pode dialogar com as interpretações afroperspectivistas, ou seja, “a infância entendida como um modo de lançar olhares inéditos sobre o mundo em busca de percursos que estão por fazer” (Nogueira; Alves, 2019, p. 18).

Ambos nos alertam sobre a importância de considerarmos as relações de poder, as desigualdades, o racismo e os impactos múltiplos na experiência infantil no interior da abordagem afroperspectivista. Isso tudo em virtude da compreensão desses desafios de apagamento das infâncias pretas operando por meio de uma dimensão maquínica de microações que velam as opressões. Em suma, o legado deixado pelas obras pretende incentivar a adoção de uma crítica sobre o conceito de infância, reconhecendo que decorre de uma construção social, histórica, contextual e contingente. As crianças vivenciam o mundo de forma ativa e formulam suas próprias concepções sobre ele, sendo vistas como agentes independentes, sujeitos sociais, impulsionadores de mudança, e não como seres incompletos ou adultos em miniatura em processo de amadurecimento.

Ao acompanhar a intenção de ver as crianças em um papel de atuação protagonista, Cohn (2005) associa-a ao conceito de agência, entendendo-as enquanto criadoras de seu próprio sistema de símbolos e visão de mundo, provocando transformações ao seu redor. Essa mudança de perspectiva nega o olhar preconcebido no qual as crianças desempenham apenas papéis sociais pré-definidos, permitindo que sejam vistas como autoras de seu próprio sistema simbólico. Ao reconhecer a agência das crianças, enxergamo-as como seres capazes de influenciar e transformar o ambiente onde estão inseridas.

“Sim. As crianças aqui a gente acolhe, e também devido à associação, sabe? A maioria das crianças da comunidade é neto de uma mãe de santo, ou é filho de uma iniciada, ou é sobrinho. Então, assim, sempre teve já o contato. Porque essa rua aqui, todo mundo teve contato e tem contato com o terreiro. Então, assim, a comunidade com as crianças é bem movimentada. E é até bom, né, que isso é o legado da Casa amanhã. Pra não acabar a história” (Pai Thallyson).

Imagem 17: Crianças brincando ao redor do altar principal.



Fonte: Registro da pesquisadora

Logo, não são apenas passivas e receptoras de conhecimento ou reprodutoras de comportamentos estipulados, mas ativas construtoras de significados objetivos e subjetivos da sua existência. De maneira muito peculiar desenvolvem suas próprias formas de compreensão e interpretação da realidade na qual estão inseridas e a infância, nesse contexto, deixa de ser vista como um estágio isolado, passivo de desenvolvimento e passa a ser compreendida dentro das suas produções simbólicas e resistentes aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes (Kohan, 2005).

Essa perspectiva valoriza a individualidade e a singularidade das experiências infantis. Cada criança traz consigo sua bagagem cultural, emocional e cognitiva, sendo plenamente competente para criar significados únicos a partir de suas vivências. Dessa forma, reforçamos a urgência de pensar, na prática docente e em nossas pesquisas, as crianças não mais como receptáculos de papéis e expectativas ditadas por uma sociedade

*adultocêntrica*¹⁶ (Nunes, 2002). Elas precisam ser reconhecidas como sujeitos ativos que participam integralmente na construção de sua identidade, resistindo ao esquecimento da infância e do aniquilamento do imaginário. Tal como Exu, Ibejis são combatidos e marginalizados no imaginário brasileiro:

(...) nos interessa outra dimensão da infância. A noção de que ela significa um sentido humano, ao lado de olfato, visão, paladar, tato e audição. Infância seria justamente a possibilidade de produção de cosmosensações inéditas diante dos desafios da vida. Entendendo aqui que a categoria cosmosensação sistematizada pela socióloga nigeriana Oyeronke Oyewumi faz contraponto com o conceito mais recorrente de cosmovisão do filósofo estagirita Aristóteles (Nogueira, 2019, p. 63).

Nogueira e Alves (2019) propõem que a infância seja compreendida similarmente ao sentido humano, comparável a outros sentidos como o olfato e a visão, naquilo que definem como "cosmosensação". Nesse sentido, a infância é um dispositivo de criação e resistência, conectada ao modo como as crianças percebem e interagem com o mundo à sua volta.

No terreiro, essa perspectiva se manifesta em práticas educativas que rompem com a lógica da educação formal e racionalista, marcada pelo controle e pela normatização. O terreiro, como espaço de acolhimento e ensinamento, permite as crianças aprenderem sobre o mundo material, o espiritual e o simbólico, de uma forma que privilegia a liberdade, a autonomia e o respeito às individualidades. Pai Thallyson reforça essa ideia ao afirmar que as crianças no terreiro devem ser educadas sem imposições rígidas:

“Porque tem que ser assim, porque com crianças, se você pôr muito limite, muita coisa, eles não ficam. Porque aí acaba sendo chato o trabalho. A atividade fica pesada pra eles. Então, a gente deixa eles adquirir o amor mesmo” (Pai Thallyson).

¹⁶ Esse conceito foi trabalhado por Angela Nunes em sua dissertação de mestrado intitulada “A sociedade das crianças A’uwe-xavante: por uma antropologia da criança”, defendida em 1997 no Departamento de Antropologia da USP sob a orientação de Aracy Lopes da Silva.

Imagem 18: Mais crianças brincando ao redor do altar principal em dia festivo.



Fonte: Registro da pesquisadora

“[...] Com 4 anos eu tive uma manifestação, com 4 anos de idade. Mas, em si, eu era uma criança muito nova, um bebê, né, 4 anos” (Pai Thallyson).

Nos trechos observamos que a educação no terreiro é apresentada como um processo gradual e orgânico, no qual as crianças desenvolvem suas próprias formas de envolvimento, sem a pressão de atender a expectativas adultas. O terreiro se afasta das pedagogias coercitivas, permitindo que as crianças encontrem seu próprio ritmo e forma de participar dos rituais e das atividades comunitárias.

“As crianças entram e saem da gira a todo momento. Um ou outro participante oferece colo aos menores e ficam com eles, sem interromper o trabalho. Depois de um tempo as crianças pedem para descer do colo e

saem correndo, ou alguém conhecido (ou um familiar) vem para buscá-los". (Diário de Campo).

Essa abordagem dialoga diretamente com a crítica ao adultocentrismo feita por autores como Clarice Cohn (2005), que chama atenção à necessidade de enxergar as crianças como agentes plenos, e não como futuros adultos em processo de formação. No terreiro, as crianças não são vistas como seres incompletos ou subordinados, mas como sujeitos plenos, cujas experiências são reconhecidas e valorizadas. Pai Thallyson aponta que o terreiro: "[...] ensina a criança ter um pouco de respeito, porque a gente vai ensinando eles devagar, a hierarquia da vida" (Pai Thallyson).

Imagem 19: Pesquisadora e crianças interagindo no terreiro.



Fonte: Registro da pesquisadora

Essa pedagogia relacional, construída no tempo das crianças, valoriza o aprendizado pela vivência e experimentação, em vez de uma transmissão rígida de saberes. Além disso, o terreiro proporciona um espaço onde as infâncias pretas podem ser vividas e celebradas em suas especificidades. As crianças no terreiro não são somente ensinadas a respeitar toda hierarquia, igualmente se apropriam de um pertencimento comunitário, sendo acolhidas em momentos de vulnerabilidade, como Pai Thallyson destaca ao lembrar que: *"É a criança que chega aqui com fome, o terreiro dá de comer, é a criança que chega aqui que não sabe ler nem escrever, o terreiro ensina, ajuda, acompanha o (inaudível) da escola"* (Pai Thallyson).

A partir de tal excerto, compreendemos que o terreiro vai além do ensino religioso e espiritual, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, oferecendo apoio emocional, educacional e material. Se apresenta como um espaço de proteção e resistência, contrapondo-se à violência estrutural que muitas crianças pretas enfrentam em suas comunidades. Nesse contexto, as pedagogias de terreiro podem ser entendidas como uma forma de resistência ao epistemicídio, ou seja, à tentativa sistemática de apagar e marginalizar saberes e práticas afro-brasileiras.

Nogueira e Alves (2019) apontam que a infância, dentro da afroperspectiva, é uma oportunidade para subverter essa lógica opressiva e valorizar as culturas pretas, permitindo às crianças se conectarem com suas raízes ancestrais de forma criativa e autônoma. Isso ressoa com as falas de Oxum, uma das mães entrevistadas, ao descrever o processo de evolução espiritual de sua filha no terreiro:

"[...] A YYYY ainda tem esse questionamento, qual é a moral da história? Ela ainda tá em transição, tá? Quando eu vou numa gira, se eu não converso com ninguém, nenhuma entidade, qual é a moral da história? Qual é o meu crescimento? O que eu tiro daquela gira quando eu volto pra casa? Qual que é o crescimento espiritual? Então, ela tá nesse momento desse questionamento, ela ainda não conseguiu ter essa moral, no sentido de "ah, eu preciso conversar com uma entidade pra ela responder algum questionamento". Ou ela precisa entender que naquele dia ela não rodou, mas ela sentiu alguma coisa, a entidade se aproximou e ela sentiu uma diferença. Só do rodante ir, ele ir simplesmente na gira, não precisa rodar, não precisa [...]. Só dele ir, cantar, orar, fazer o que tiver que fazer lá no

dia, ele já tá em processo de evolução. Mas pra isso, cada pessoa tem que sentir a sua própria evolução. Então, como eu não cobro de outras pessoas, dela também não cobro. Nem de mim eu cobro, na verdade, sabe? Porque eu acho que a evolução é individual.” (Oxum).

A fala de Oxum revela uma compreensão interessante sobre a individualidade das trajetórias espirituais, destacando que o terreiro busca oferecer às crianças a possibilidade de evoluir de maneira autônoma, acolhendo suas experiências e sentimentos. Em síntese, o terreiro emerge como um espaço potencial em que as infâncias pretas podem ser vividas, ouvidas e experimentadas de forma plural e autônoma, sem a preocupação constante de homogeneizar as experiências infantis.

A partir das falas dos entrevistados e do diálogo com autores como Nogueira, Alves (2019) e Cohn (2005), compreendemos que as crianças no terreiro são vistas como agentes de suas próprias trajetórias, participando ativamente da construção de seu saber e de sua espiritualidade. Ao contrário das concepções lineares e normativas, as pedagogias de terreiro se baseiam na escuta, no respeito às singularidades e no fortalecimento das raízes culturais e comunitárias. Dessa forma, o terreiro não somente educa as crianças, de igual modo contribui à construção de identidades pretas fortes e resistentes, a partir de uma pedagogia que costura a valorização do coletivo e a autonomia individual.

Assim, nos parece que a infância no terreiro transcende a noção de uma etapa passageira e frágil, configurando-se como um campo fértil de produção de cosmosensações, nas quais as crianças experimentam, criam e resistem. Esse espaço possibilita que as crianças cresçam imersas em uma rede de afeto, espiritualidade e cultura, sendo, ao mesmo tempo, protegidas e incentivadas a se tornarem agentes de suas próprias vidas e comunidades. O terreiro, como aponta Nogueira e Alves (2019), é um território onde a infância apresenta a "possibilidade de produção de cosmosensações inéditas diante dos desafios da vida", e, portanto, age como uma poderosa ferramenta de transformação social e cultural.

Ao relatar sobre sua infância, o Pai Thallyson exprime certa nostalgia de uma educação pautada no terreiro:

“Eu, com 4 anos, tenho essa primeira manifestação, só que eu era muito pequeno. Com 13 anos, eu tive muito problema, mas muito problema mesmo [...]. E nisso, eu tive que iniciar. Eu tive que fazer o Santo, eu tive

que fazer o Orixá, Ogum. Mentira. Eu tinha que ser iniciado pra Oxóssi. Só o quê que acontece? Eu entrei pra fazer meu Santo, só que dentro da feitura, o Santo muda” (Pai Thallyson).

“Minha avó foi sempre, assim, de falar pouco. Ela só falou assim: “tem que fazer o Santo”. Pronto. A gente tinha que ser sábio de obedecer. [...]. Ela sempre teve uma hierarquia conosco muito boa, assim. A gente foi muito obediente a ela” (Pai Thallyson).

A infância no terreiro também se revela como um espaço de aprendizagem intergeracional, no qual os mais velhos compartilham saberes que vão além da ritualística religiosa. Dentro do que pudemos observar, essa transmissão é feita por intermédio da convivência, das narrativas orais e das práticas cotidianas, promovendo um aprendizado contextualizado e significativo às crianças, que são tratadas com liberdade e de maneira convidativa, “deixando criar amor mesmo”, nas palavras do Pai Thallyson. Nessa dinâmica, elas são incentivadas a observar, questionar e interagir, permitindo que construam suas próprias compreensões sobre a vida e o sagrado. Ao se referir ao papel do terreiro como agente possível na formação das crianças, Pai Thallyson menciona que “o terreiro carrega essa responsabilidade com as crianças e amadurecer para o amanhã”, indicando que, ao acolher e educar, o terreiro passa a ser um espaço de afirmação cultural e religiosa, reverberando na formação de suas identidades e subjetividades.

A figura dos líderes religiosos, como Pai Thallyson, é fundamental nesse processo. Eles atuam como mentores, proporcionando uma orientação que é ao mesmo tempo espiritual e prática. A partir da perspectiva de Nogueira e Alves (2019), essa relação de mentor e mentorado é essencial para o fortalecimento da cultura afro-brasileira, pois permite as crianças vivenciarem uma pedagogia de respeito, na qual a hierarquia é compreendida não como imposição, mas como meio de organização que valoriza a sabedoria dos mais velhos e a importância das relações comunitárias. Essa estrutura de aprendizado não se dá formalmente, é engendrada por meio da observação, da participação e do envolvimento afetivo, criando um ambiente onde as crianças se sentem seguras para explorar e experimentar.

Ainda explorando a maneira singular como as crianças e suas infâncias são interpretadas dentro das religiões de matriz africana, Stela Guedes Caputo (2012)¹⁷

¹⁷ Nesta pesquisa, optamos por apresentar o nome completo das autoras mulheres na primeira citação de suas

contribui ao apontar em seus estudos a possibilidade de crianças assumirem posições de importância elevada dentro dos terreiros. A criança que passou pelo ritual de iniciação pode vir a ocupar uma posição hierárquica conferindo-lhe respeito e autoridade, sendo reconhecida pela comunidade, independente de sua idade cronológica. Ao assumirem esses papéis, designados diretamente pela espiritualidade durante os rituais iniciáticos, elas passam a integrar uma estrutura que valoriza o conhecimento religioso e o papel espiritual, subvertendo a hierarquia etária comum na sociedade ocidental. Esse *status* reforça uma dinâmica na qual a sabedoria e a espiritualidade, em vez da idade, determinam a posição e a autoridade na estrutura religiosa.

Caputo (2012) explora a complexidade dessa relação, apontando como isso desafia as noções convencionais de autoridade e infância, o que é corroborado pelo relato do Pai de Santo, ao descrever:

“E o que que acontece? Aí, eu sou iniciado e, na iniciação, eles me falam que eu era o herdeiro do trono. Eu era o escolhido. Aí, já foi mais uma [...]. Foi tudo tão rápido. Aí, com 13 anos de idade, eu já fui sendo preparado pra tocar.” (Pai Thallyson).

Nesse sentido, cumpre destacar que as noções de tempo e espaço são compreendidas de maneiras outras. O tempo no terreiro não é medido pela rigidez de horários e cronogramas, como muitas vezes ocorre nas escolas, mas pela fluidez das experiências. O entrevistado Oxum, em suas reflexões, destaca que a evolução espiritual das crianças ocorre de forma individual e subjetiva, pois cada uma delas possui seu próprio tempo para compreender e vivenciar a religiosidade. Esse entendimento de tempo através da construção coletiva e individual permite que as crianças experimentem uma aprendizagem mais rica e significativa, na qual cada pequeno avanço é reconhecido e celebrado.

Além disso, nos pareceu que a experiência no terreiro possibilita a oferta de um espaço de liberdade e criatividade, favorecendo que as crianças transitem, se apropriem dos códigos pouco a pouco e se expressem de maneiras diversas. A ideia de que a infância deve ser vivida com leveza e amor, como menciona Pai Thallyson, reforça a importância

obras. Essa escolha visa dar visibilidade às mulheres na produção acadêmica e cultural, combatendo práticas históricas que invisibilizam suas contribuições ao restringir sua identificação a sobrenomes, frequentemente associados ao patriarcado. Tal abordagem também busca destacar a pluralidade de vozes femininas, reconhecendo a importância de suas trajetórias individuais no campo do saber.

de um ambiente educativo, cuidando para a valorização da subjetividade infantil. Essa abordagem contrapõe-se ao modelo educacional tradicional que, muitas vezes, concentra-se na disciplina, na transmissão de conteúdos formatados e na produção de resultados mensuráveis, ignorando a riqueza das experiências individuais e do protagonismo infantil. A educação no terreiro se mostra como uma prática que possibilita o cultivo da espontaneidade e, simultaneamente, um potencial aprendizado respeitoso aos tempos e ritmos de cada criança.

Imagem 20: Menina observando a Congada.



Fonte: Registro da pesquisadora.

É relevante ressaltar a importância do papel do brincar nas práticas pedagógicas. Nas pedagogias dos terreiros, nota-se uma abordagem marcada pelo simbolismo, no qual os ensinamentos são mediados de forma simbólica, o que atrai a atenção das crianças. Essa dinâmica possibilita que elas se apropriem de aspectos da cultura dos adultos, os quais

posteriormente são utilizados, aprimorados e expandidos. Dessa forma, as crianças contribuem para enriquecer a cultura do grupo e reproduzir de maneiras outras aspectos do mundo adulto (Bressan; Carneiro, 2018).

A questão do pertencimento é de igual modo central na experiência infantil no terreiro. Em nosso caso, o depoente Oxum, ao discutir as reflexões de sua filha sobre o significado de participar da gira, enfatiza o lugar da experiência espiritual e do reconhecimento de que a evolução pessoal não depende apenas de um rito ou resposta imediata. Esse entendimento reforça a ideia de que a espiritualidade e a educação estão entrelaçadas, promovendo uma formação respeitosa ao tempo individual dos pequenos e valorização das aprendizagens que ocorrem na intimidade do cotidiano. A vivência no terreiro, portanto, oferece às crianças a conexão com a ancestralidade e as práticas religiosas, como também um espaço de reflexão sobre si mesmas e sobre o mundo, construindo identidades simultaneamente individuais e coletivas.

Nesse contexto, as infâncias no terreiro podem ser vistas como uma forma de resistência cultural, na qual a memória, as práticas e saberes afro-brasileiros são valorizados e perpetuados, contribuindo para que as crianças desenvolvam uma identidade sólida e consciente. Nogueira e Alves (2019) apontam que o reconhecimento da infância integrada a uma categoria social e histórica é fundamental para entender as especificidades das experiências das crianças pretas, que muitas vezes enfrentam marginalização e invisibilidade. No terreiro, essa invisibilidade é desafiada, permitindo que as infâncias se manifestem em toda a sua diversidade e riqueza.

Ademais, a relação com a natureza é um aspecto basilar nas práticas do terreiro, por meio das quais a conexão com os elementos naturais é fundamental à compreensão do mundo. As crianças aprendem a respeitar e cuidar do meio ambiente, compreendendo a lugar da natureza na vida espiritual e material. Essa vivência é uma extensão do que Oyeronke Oyewumi propõe ao falar sobre cosmosensação: a experiência de estar em sintonia com o mundo ao redor, que inclui tanto as relações humanas quanto as não-humanas. O terreiro, portanto, não é somente um espaço físico, todavia, compõe um ambiente onde as crianças se tornam conscientes de sua interdependência com a natureza e a comunidade. Segundo o sacerdote, as crianças:

“Chegam aqui e já batem cabeça. Elas reverenciam o Santo da Casa. Ela já criou um[...] Ela já sabe como que forma pra entrar aqui dentro [...]. Que tem que pedir permissão pra entrar dentro de um quarto. Se tem uma

fruta, tem que perguntar se pode. Assim que pega, tem que falar o obrigado. Então, isso acaba que ajuda a criança a ter um respeito pra vida. Porque não é muito liberado também. Chega aqui e a criança pode chegar, rolar, quebrar, pegar as coisas, não. A criança chega aqui, ela vê um adjá¹⁸, ela pergunta se pode ver. Às vezes, a criança chega aqui, ela já dá conta de fazer algum serviço, ela já pergunta se pode ajudar. Lavar um banheiro, que seja. Pegar uma folha no chão da fonte. Então, isso tudo vai ajudando a criança a entender que na vida precisa ter respeito [...]” (Pai Thallyson).

A partir de todas essas reflexões, a infância em solo sagrado se configura como uma possibilidade de espaço educativo único, que desafia as narrativas dominantes sobre a infância e a educação. Por meio das práticas religiosas, da convivência comunitária e da valorização das experiências individuais, o terreiro oferece um modelo pedagógico que é profundamente enraizado nas tradições afro-brasileiras. As crianças, ao participarem desse ambiente, não apenas aprendem sobre a religiosidade, mas também poderão desenvolver uma consciência histórica e, por sua vez, crítica, permeada de sentido de pertencimento que as acompanhará por toda a vida.

Assim, ao explorar as a infância comunitária no espaço do terreiro, há evidências de que o reconhecimento e a valorização de tais experiências dentro de um contexto mais amplo de luta e resistência cultural. A educação no terreiro não é restritivamente transmitir saberes, porém, uma prática de amor, cuidado e construção coletiva que permite às crianças pretas se tornarem protagonistas de suas histórias e do seu futuro. A infância no terreiro, portanto, se apresenta como um testemunho da força e resiliência das culturas afro-brasileiras, oferecendo um espaço de reflexão, aprendizado e celebração da vida em sua plenitude. Essa abordagem reafirma a necessidade de políticas e práticas educativas que respeitem e integrem as vozes e saberes das comunidades afro-brasileiras, garantindo às infâncias, em toda a sua diversidade, possam ser vividas de forma plena e significativa.

Por fim, a noção de cosmosensação proposta por Oyeronke Oyewumi serve como uma chave de leitura para entender as experiências sensoriais e emocionais segundo as quais maior parte das crianças vivenciam no terreiro. Ao perceberem o mundo de maneira mais holística, elas desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas e de seu

¹⁸ O adjá é um instrumento sagrado utilizado em religiões afro-brasileiras, como a Umbanda e o Candomblé. desempenha um papel fundamental nos rituais, sendo utilizado para invocar os orixás e guias espirituais, purificar o ambiente e marcar o início de cerimônias sagradas. Seu som é considerado sagrado, capaz de harmonizar as energias do local e facilitar a comunicação com o plano espiritual.

lugar no cosmos. Essa percepção amplia a capacidade de elas criarem significados e de se relacionarem com o mundo, favorecendo uma educação que vai além da aquisição de conhecimento, pois considera os indivíduos únicos e complexos em seus aspectos emocionais, espirituais e sociais, e não como seres solitários e compartimentalizados.

Em suma, nesta seção referenciamos algumas pesquisas na área e entretecemos com registros imagéticos, diário de campo e entrevistas, a fim de apresentarmos os principais argumentos acerca do tratamento dado as infâncias e crianças no terreiro. Fato que implica na formação de sujeitos religiosos, os quais se reconhecem como agentes históricos e sociais, capazes de utilizar e produzir culturas. Ademais, identificou-se que os participantes foram conduzidos por caminhos que envolvem outros tipos de saberes e pedagogias, proporcionando uma educação baseada na socialização por meio de espaços nos quais os indivíduos assumem papéis ativos na discussão dos assuntos abordados em seus discursos.

Enquanto a infância no terreiro é permeada por vivências afetivas e espirituais que cultivam o pertencimento e o respeito pela ancestralidade, o próximo sub-capítulo mergulhará na pedagogia do terreiro, na qual esses mesmos princípios se transformam em práticas formativas. Conectadas por uma mesma base, mas com ênfases distintas, essas experiências revelarão como os saberes ancestrais são transmitidos, fortalecendo a resistência cultural e a formação comunitária discutida anteriormente.

3.4 Pedagogia no terreiro Castelo de São Jorge Nagô: educação e cultura como ferramenta antirracista

A Lua e o Sol¹⁹

No céu profundo, em brilho e cor,
Viviam juntos, com grande esplendor,
O Sol, radiante, de luz tão forte,
E a Lua, suave, guardiã da sorte.

O Sol iluminava o dia claro,
Enquanto a Lua, em seu mistério raro,
Cuidava das noites com luz de encanto,
Despertando sonhos, um mágico canto.

Mas o Sol era grande, e sua luz ofuscante,
Os homens, admirados, viam-no constante.
E a Lua, tímida, à sombra se punha,
Sentindo que a todos seu brilho enfraquinha.

Certa noite, à Terra quis descer,
E escondeu-se atrás de uma árvore a crescer.
Viu as crianças a brincar e dançar,
E seu coração começou a sonhar.

"Ah, como eu desejo que me vejam brilhar,
Que reconheçam minha luz a iluminar!"
Foi então que um sábio, com voz tão serena,
Disse: "Querida Lua, você é a plena!"

"Seu brilho é único, traz paz e alegria,
Enquanto o Sol reina na luz do dia.
Você guia as almas na noite escura,
Seu poder é imenso, sua luz é pura."

Com renovado ânimo, a Lua sorriu,
E ao olhar para o céu, seu valor se viu.
Decidiu então fazer uma festa a brilhar,
Convidou as estrelas para juntos dançar.

Naquela celebração, a magia surgiu,
As pessoas encantadas, a beleza fluiu.
Reconheceram que a Lua era especial,
Que sua luz e calor eram bem reais.

E assim, o Sol e a Lua, em paz coexistiam,
Um brilho de dia, e à noite a alegria.
Ensinando ao mundo que em toda a esfera,
Cada ser tem valor, cada luz é sincera.

Autoria desconhecida.

¹⁹ Poema inspirado em conto transmitido oralmente por gerações.

O conto "A Lua e o Sol" é uma narrativa rica em simbolismo que se insere nas tradições orais afro-brasileiras, especialmente nas mitologias envolvendo os Orixás. Segundo Souza (1993), essa história encanta pela sua poética e carrega significados profundos relacionados à dualidade e à harmonia entre opostos, representando, assim, a complexidade das relações sociais e culturais. Acredita-se que o conto tenha raízes em diversas influências africanas, reinterpretadas e adaptadas ao longo dos séculos no Brasil, resultando em narrativas que refletem as experiências e os anseios da população afrodescendente. A Lua, com sua beleza etérea, simboliza a força e a resistência de vozes que, apesar de frequentemente ofuscadas, possuem um valor intrínseco e uma luz própria. Este conto, portanto, não é apenas uma simples fábula; é uma representação das lutas e conquistas de um povo por reconhecimento e dignidade em um mundo que, muitas vezes, não vê sua luz.

Assim como outros mitos e narrativas presentes nas tradições afro-brasileiras, o conto supracitado carrega uma forte mensagem antirracista e de valorização da diversidade. Nele, a Lua, frequentemente ofuscada pela grandiosidade do Sol, representa as vozes e culturas que, historicamente, têm sido marginalizadas ou invisibilizadas na sociedade. Ao longo da narrativa, a Lua descobre sua própria beleza e importância, refletindo o potencial transformador de reconhecer e celebrar as identidades e experiências diversas. Essa história serve como uma metáfora poderosa, enfatizando que, assim como cada astro no céu possui seu próprio brilho, todas as culturas e grupos sociais têm um valor intrínseco, devendo esse ser respeitado e celebrado. Ao abordar temas como a aceitação, a autoafirmação e a luta contra a discriminação, o conto convida os leitores a refletirem sobre a importância da diversidade e da inclusão, alinhando-se com as premissas de justiça social e equidade presentes nas discussões antirracistas contemporâneas.

Os terreiros, como espaços de resistência e celebração das tradições afro-brasileiras, oferecem um potencial antirracista significativo, pois promovem a valorização das identidades e culturas pretas, criando um ambiente onde as vozes historicamente marginalizadas podem se manifestar e resgatar sua ancestralidade, assim como a Lua, no conto, reafirma sua luz e lugar em um mundo que tende a ofuscá-la.

Dentre a inúmeras questões que atravessam o cotidiano social, o preconceito racial é um dos marcadores que permeiam nossa história. Ainda que nossa constituição como país tenha sido em sua maior parte construída em meio ao sangue e suor de pretos e pretas, lidamos com uma herança racista, embrenhada em toda a estrutura social e institucional.

Como muitos sujeitos ainda negam a existência das desigualdades étnico-raciais na sociedade, isso reverbera na escola, envolvendo docentes que não reconhecem esse lugar como espaço de tensionamento, invisibilizando os episódios preconceituosos (Gomes, 2022). Imperativo, portanto, desenvolver a luta contra o preconceito racial em todos os ambientes. É o que buscamos argumentar aqui, profundamente tocados pela luta antirracista do terreiro Castelo de São Jorge Nagô e buscando em sua cosmoexistência novas ideias e outras possibilidades pedagógicas.

Importante dizer que partimos da ideia de que o conceito de pedagogia tem sido operado de uma forma quase que simplificada. Tem sido frequentemente reduzida às estratégias de ensino ou técnicas pedagógicas. Nessa perspectiva, o termo "pedagógico" refere-se predominantemente a metodologias e procedimentos. Ao considerar a educação como um fenômeno humano que se articula entre conhecimento, vida e arte, é mister ressaltar que as culturas oriundas da diáspora africana possuem modos de educação próprios, caracterizados por sua autonomia e independência. Se compreendermos dessa forma, podemos apurar o olhar e perceber as possibilidades que se revelam nas frestas, nas fissuras, e repercutem em novas formas de agir e produzir, evidenciando, assim, outras experiências de aprendizagem e, por que não dizer, pedagogias próprias.

É nesse sentido que concebemos os saberes praticados nos terreiros: conhecimentos e culturas educativas próprias, imersas em sagrados saberes, manifestados em uma lógica diversa. No chão do terreiro, o tempo não é compreendido como aquele marcado pelas horas do relógio, ou por conceitos possíveis de serem consultados nos verbetes dos livros. É no momento da gira, em que os Orixás estão em terra, a comunidade recebe orientação espiritual e acolhimento, com palavras de conforto para suas dores e aflições. De igual modo, nesse momento os trabalhadores da casa são ouvidos e orientados a respeito de questões envolvendo desde os menores detalhes de organização rotineira, até repreensões ou elogios à conduta dos médiuns.

Para além desse momento encantado, existem as atividades realizadas pelos trabalhadores da casa ao longo da semana. Tão importantes quanto a gira, são ações que não permitem execução automática. Permeadas pelo sagrado, cada gesto praticado deve obedecer uma ritualística própria, que aos olhos desatentos podem passar despercebidas. A entrada em cada cômodo é feita mediante o pedido de "licença", em respeito ao Orixá qual pertencem, assim como o simples toque nos objetos religiosos.

Desde a sabedoria relativa às cores predominantes em cada um, à feitura das comidas não se restringe apenas ao ato de cozinhar. A preparação se inicia ainda na escolha dos

ingredientes corretos, no ponto adequado, pela pessoa a quem a função pertence, ninguém mais. Ao receberem o banquete sagrado, os Orixás transferem aos ‘homens’ o seu axé. Toda essa organização é ensinada e aprendida pela via da oralidade e transmitida na prática somente para àqueles que se iniciam na religião. Definitivamente, há uma pedagogia no terreiro.

“Estar aqui é sempre muito emocionante. Contagia, conquista, inebria. Não tem como estar aqui e não sentir. Quem vem e não se sente afetado, não veio.” (Diário de campo).

“Aqui a aprendizagem é na vivência do dia a dia; as histórias (itans ou itãs) são transmitidos oralmente, em reuniões específicas e também nas giras, nas tarefas diárias. Eles conversam o tempo todo entre si[...]. Enquanto limpam/higienizam o local, falam de suas vidas, suas famílias, trocam aprendizados, conselhos que receberam nas giras ou no jogo de búzios, com o Pai de Santo.” (Diário de campo).

“As mais velhas (não em idade, em tempo iniciático) são constantemente requisitadas para ensinar como limpar um quarto de Orixá, ou sobre qual a cor da vela adequada, sobre o reparo em uma roupa sagrada [...]” (Diário de campo).

A construção de conhecimentos não ocorre de maneira única, e a oralidade firma-se como um importante elemento de sua composição. Caminha da formalidade à informalidade nos mais diversos contextos e busca ler o entendimento do sujeito no mundo.

“[...] Quando você entra aqui, você sente, até na temperatura. Você sente a paz de Oxalá dentro do terreiro. Então a gente tenta manter isso para a humanidade aqui dentro poder viver um pouco bem. Dentro do terreiro é a vida, né. Quando você lida com a vida, você não tem uma Bíblia, você não tem um manual, porque a vida de cada um é diferente da do outro. A gente tem um rito, a crença, a fé. E o Orí, que é a cabeça, né. E ele muda, é de cada um [...]. Então é o sagrado mesmo que age na vida da pessoa. E as outras religiões, não. Elas têm um padrão a ser seguido, um ato repetitivo. Dentro do terreiro não é repetitivo. A gente tem as tradições, mas dentro das tradições mudam as coisas” (Pai Thallyson).

Como se pode notar, a educação partilhada no terreiro se amplia para além do recorte de uma educação formal, todavia, sendo uma forma de pedagogia cultural será que estaríamos ainda no interior do escopo da nossa área de pesquisa? Na tentativa de responder a indagação sobre por quê os terreiros devem ser considerados espaços-tempos pedagógicos e até mesmo perspectivar a preemência do estudo em tela estar inserido em um programa *scripto-sensu* em Educação, realizamos uma breve incursão na literatura científica a partir do conceito chave “pedagogia de terreiro” intencionando conhecer e compreender as suas potencialidades.

Rodrigues Júnior (2018) discorre sobre a Pedagogia das Encruzilhadas e se inspira nas potências de Exu, divindade iorubana. O autor suscita conceitos outros não operados pela lógica colonial, em uma perspectiva de resistência que busca promover a problematização da continuidade dos efeitos colonialistas dominantes, além de apresentar a educação como caminho possível à reinvenção dos seres subjugados e silenciados, impulsionando a justiça social e combatendo o racismo. Para tanto, ele propõe combater os fins massificadores da escola por meio da Pedagogia das Encruzilhadas, um intento poético, político, ético e estético: estamos nos referindo a processos pedagógicos que privilegiam ambivalências, inacabamentos, exploração de possibilidades, borramento de fronteiras, criação de novas formas de existência. Ao conferir protagonismo ao corpo e à potência de seus conhecimentos, a Pedagogia das Encruzilhadas desafia a lógica colonial.

O mesmo autor observa ainda que, enquanto na perspectiva colonial para cada centena de mortes causadas pelo colonialismo uma igreja é erguida, nas encruzilhadas, cada corpo atua como um totem irradiando e amplificando potenciais de conhecimento. Imprescindível ressaltar que as indagações acerca dos saberes epistemológicos estão intrinsecamente ligadas ao reconhecimento do corpo, pois todo processo de aquisição de conhecimento só se concretiza quando é praticado, ou seja, incorporado. Dessa forma, se essas indagações sobre o saber estão intimamente relacionadas à dimensão das práticas, das incorporações e dos agentes envolvidos, as questões de natureza epistemológica podem ser compreendidas como uma problemática étnico-racial.

Macedo, Maia e Santos (2019) similarmente conduziram um estudo sobre a Pedagogia de Terreiro, no qual foram examinados os temas relacionados aos saberes que são construídos de forma contínua no contexto dos terreiros de Candomblé. A pesquisa abordou aspectos como a história oral, as tradições e as epistemologias decoloniais desses espaços, com o propósito de propor abordagens para a construção do conhecimento embasadas em referências afrocentradas, ao mesmo tempo que criticam as características do modelo educacional atual,

pois, muitas vezes, perpetuam uma cultura racista e intolerante.

Na esteira do debate, Soares e Bussoletti (2020) conduziram um estudo sobre as práticas pedagógicas nos terreiros de Quimbanda, com foco na educação de crianças e infâncias. O objetivo da pesquisa foi investigar as ações educativas direcionadas às crianças e às suas experiências de infância em seis terreiros de Quimbanda localizados em Rio Grande, no interior do estado do Rio Grande do Sul. O referido estudo adota uma abordagem narrativa, elaborada com base em excertos de diários de campo coletados em seis terreiros. De acordo com esses registros, as práticas pedagógicas observadas caracterizam-se pela promoção da liberdade de escolha, sendo veiculadas por meio de brincadeiras e rotinas específicas de cada local.

Já Santos e Santos (2016) conduziram um estudo sobre a Pedagogia de Terreiro de Candomblé. Neste trabalho, foram exploradas questões relacionadas ao processo de aprendizado no contexto cotidiano de um terreiro de Candomblé específico, bem como a valorização da cultura afro-brasileira e a contribuição dos pretos e sua religiosidade à cultura brasileira. O objetivo da pesquisa foi comunicar os resultados obtidos e analisar as experiências educativas alternativas à educação formal na Comunidade de Terreiro de Candomblé Sindiragombê. O estudo almejou promover a valorização da cultura e combater conceitos negativos perpetuados ao longo do tempo, defendendo o direito aos cultos realizados nos terreiros de Candomblé e preservando, conseqüentemente, sua identidade cultural. Foi essencial considerar, ainda, as informações transmitidas pela escola e suas influências sobre as pessoas, de modo a evitar a reprodução de uma identidade etnocêntrica e não racista em relação à educação presente nos terreiros.

Sant'Anna e Souza Silva (2020) abordam um estudo sobre crianças participantes de terreiros, com destaque para um cargo de suma importância dentro da prática religiosa, as makotas - exercido essencialmente por mulheres. Com vistas ao enfrentamento da discriminação e racismo religioso a que estão submetidas no contexto escolar, as protagonistas encontram no terreiro uma formação experiencial de resistência no combate ao machismo e ao racismo – religioso e epistêmico – tão enraizados nas instituições sociais e educativas. Isso demonstra que apesar das inúmeras tentativas de invisibilização, apagamento e marginalização da cultura dos povos africanos, o preto resiste e se reinventa em lugares de ancestralidade como o terreiro.

Nessa direção, Caputo e Alves (2012) estudam os saberes circundantes nos terreiros – especificamente de Candomblé, contrapondo, de um lado, a autoria na qual as crianças ocupam nesses espaços e, de outro, os movimentos de rejeição, constrangimento e preconceito

a que estão sujeitas nos ambientes escolares. As autoras citam o exemplo do uso da língua yorubá, que chegou ao Brasil nos tempos da escravização e persiste fortemente nesses lugares – durante o culto e no transcorrer da preparação dos trabalhos. Trazem à baila a questão do preconceito e da discriminação na qual as crianças e jovens estão sujeitos, e como eles precisaram aprender a lidar com essas questões dentro e fora da escola a partir dos saberes de resistência partilhados nos terreiros. As mesmas autoras abordam outro tema sensível à questão: a instituição da disciplina de ensino religioso nos espaços escolares contribui, segundo elas, para o agravamento da discriminação sofrida pelos frequentadores de religiões de matriz africana, pois os professores responsáveis por ministrar tal componente curricular são de religiões tidas como hegemônicas. Pontuam, portanto, a necessidade de os professores discutirem o respeito ao pensamento e às crenças do outro na formação inicial e continuada docente, afirmando que é na área da Educação, principalmente nos cursos de pós-graduação, que pesquisas com essa temática têm surgido, contudo, ainda de maneira insuficiente para promover as mudanças necessárias em um contexto macropolítico.

Subsidiados pelos autores supracitados e constatando como a ancestralidade, as infâncias pretas e a(s) pedagogia(s) de terreiro (no plural, pois consideramos que há tantas pedagogias quanto terreiros) emergem como conceitos fundamentais na construção de uma educação de resistência que transcende o processo de escolarização, tendo em vista a importância de reconhecer e valorizar a herança cultural e os conhecimentos compartilhados de geração em geração pelas comunidades pretas nos transcorrer das práticas religiosas. Ressalta o sacerdote que:

“[...] O terreiro ensina: dá valor hoje. Para, olha a beleza da planta. Quem que fez essa planta? Olha os gominhos. Tudo isso a gente não vê mais, porque a vida é tão mecânica. Tão robzinho. A gente é escravo de um celular, a gente é escravo de um serviço. A escravatura só levou o nome de Abolição, mas a gente ainda é escravo de certas coisas. A gente não ama a gente mais. A gente não tem uma hora do dia para a gente olhar para a gente e dizer “eu mereço”. A gente está se movimentando, mas em função de ter, que é o dinheiro. E aí perde o dinheiro para tentar ter saúde, que não recupera. O dinheiro é isso: você perde a saúde para tentar ter, e depois você perde ele pra tentar ter saúde. A saúde mental, a saúde física” (Pai Thallyson).

Ao compreender a ancestralidade a partir de um fio condutor que nos conecta às

nossas raízes, reconhecemos a necessidade de resgatar e fortalecer as identidades pretas desde a infância. A infância preta, muitas vezes marcada por apagamentos, desigualdades sociais e raciais, precisa de espaços educacionais que reconheçam e valorizem sua história, cultura e saberes. Tais pedagogias, por sua vez, inspiradas nas práticas das religiões de matriz africana, surgem como possibilidade educativa, a fim de favorecer uma mediação cultural comprometida com o combate ao racismo. Por intermédio da valorização das tradições e do protagonismo dos sujeitos pretos, tais pedagogias culturais possibilitam a construção de uma educação da diferença, que reconhece a importância do corpo, da espiritualidade e das relações comunitárias na formação das crianças. Conforme o depoimento de Oxum:

Na questão do conhecimento dela, como eu, ela é muito curiosa. E questiona muito, sabe? Então, esse conhecimento, ela adquire comigo, ela adquire com as entidades também nas giras, com o Wellington, com o Pai de Santo, com as pessoas mais experientes do que a gente, né? Com o Pai Vitor, com o Davidson, com outras pessoas, né? Outros cargos, né? Que são mais a Mãe Lili, a Neuzita, outros cargos também, né? A Zinha, que é cargo da mãe Lili. Então, assim, são pessoas que vão nos passando o conhecimento. Isso também conforme o que a gente pergunta. Porque assim, eu já cheguei lá me colocando à disposição do aprendizado (Oxum).

Ao entrelaçar os conceitos debatidos, percebemos que a ancestralidade, a infância preta e a(s) pedagogia(s) de terreiro são elementos-chave para encetar uma educação antirracista e plural, transcendendo a ideia de que a educação só acontece na escola. A valorização da história e da cultura preta, aliada a uma prática pedagógica que reconhece e respeita as especificidades das crianças, possibilita a construção de identidades positivas, empoderando-as na resistência às investidas hegemônicas, sejam elas religiosas, culturais ou sociais, tais e quais os presentes nos terreiros. Portanto, é fundamental que educadores e gestores – por meio de políticas públicas efetivas - se engajem nessa reflexão e permitam a inclusão desses conceitos nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais, ou mesmo, que por meio de uma educação ancestral reconheçam a infância preta e adotem a pedagogia do terreiro como prática cotidiana, desescolarizando a escola. Iemanjá nos fornece exemplos acerca dos fluxos educativos do terreiro:

“Olha, dentro do terreiro, aproxima da escola o respeito. Porque hoje a gente vê muito aluno que não tem respeito pelo próximo, né? Não só pelos educadores, professores. Então, o terreiro, ele vai moldando a criança no respeito. Porque aqui dentro[...]. Uma criança [...]. Elas chegam aqui, elas já batem cabeça. Elas reverenciam o Santo da Casa. Ela já criou um [...]. Ela já sabe como que forma pra entrar aqui dentro [...]. Que tem que pedir permissão pra entrar dentro de um quarto. Se tem uma fruta, tem que perguntar se pode. Assim que pega, tem que falar o obrigado. Então, isso acaba que ajuda a criança a ter um respeito pra vida. Porque não é muito liberado também. Chega aqui e a criança pode chegar, rolar, quebrar, pegar as coisas, não. A criança chega aqui, ela vê um adjá, ela pergunta se pode ver. Às vezes, a criança chega aqui, ela já dá conta de fazer algum serviço, ela já pergunta se pode ajudar. Lavar um banheiro, que seja. Pegar uma folha no chão da fonte. Então, isso tudo vai ajudando a criança a entender que na vida precisa ter respeito, precisa de trabalhar” (Iemanjá).

Quando nos debruçarmos sobre a necessidade de pensar uma educação que tenha como objetivo um olhar pluriversal e transcenda o universo escolar, é fundamental que compreendamos o epistemicídio enquanto um dispositivo concernente a colonidade do saber. A morte epistemológica dos povos pretos, a partir da análise de Sueli Carneiro (2023), diz respeito ao processo no qual tais sujeitos enquanto produtores de conhecimento são constantemente anulados e inferiorizados intelectualmente, e tal conjuntura se encontra nas entranhas dos nossos sistemas educacionais (ao propagar narrativas que a educação acontece somente ali, por exemplo). Nesse sentido, a autora nos mostra que “o epistemicídio terá sua primeira expressão na tentativa da Igreja Católica de suprimir, condenar, censurar e controlar o conhecimento da população preta por um vasto período na nossa história” (p. 79), perdurando até aos nossos dias. Motivo pelo qual a população preta ainda é vista como *persona non grata* nos espaços de educação formal.

“A gente tenta levar pra criança que ofendeu, ou a pessoa que ofendeu, o nosso lado. Entender o porquê que ela tá atacando. É igual a gente brinca. O cachorrinho late porque os mais velhos já uivou. Então, é assim. É porque aprendeu errado. Então, o mais certo é a gente ir lá tentar mostrar pra ela que não é isso. Aí se ela não quer entender, aí passa a ser [...].

Problema dela. Aí deixa ela ser cega, que não quer enxergar, né, o que é o triste da vida. Mas a gente sempre tenta levar pra pessoa pra ela ver que a gente é gente igual todo mundo. Se fincar o alfinete na pessoa, vai sangrar e em mim também vai. É uma coisa que eu aprendi com mãe Beata de Iemanjá, essa fala. Então, a gente tenta tá ali com comunidade, comunhão. Quem quer, quer, quem não quer [...]. Aí é Deus que toma conta” (Pai Thallyson).

No primeiro momento o ingresso do povo preto à educação pública era proibido, mas ainda assim, quando passam a poder frequentá-la, não significa que nos deparamos com um acolhimento justo e igualitário, ao contrário, o que se vê são estratégias de dominação e silenciamento dos valores societários relativos às culturas de origem africana. Isto posto, pensando com Foucault (2008) quando argumenta sobre o exercício do poder sobre a vida, conhecido como biopolítica, não se caracteriza somente por relações de força bruta ou violência irresistida. Na verdade, trata-se de uma produtividade "positiva" dos sistemas sociais que preservam uma lógica capitalista, em prejuízo das vontades individuais. Neste sentido, a função da instituição de educação vem se manifestando no sentido da homogeneização e da geração de uma massa de pessoas disciplinadas, dedicadas, eficientes e submissas a uma moral que rejeita qualquer manifestação sociocultural desafiadora da ordem vigente, com poucas práticas de resistência a esse panorama, infelizmente. Assim, a educação pode se tornar uma das ferramentas para manter uma ordem civilizatória que sufoca, silencia, menospreza, rejeita e violenta a diferença.

Contudo, não há relação de poder sem resistência. Ainda que sob um olhar amplo, no qual as instituições e suas estruturas tenham sido forjadas a manter em pleno funcionamento esse projeto capitalista, ao apurarmos o olhar veremos produções de heterotopias, ou seja, práticas que deslocam esses espaços preeminente designados ao projeto de poder massificador a projeções emancipatórias, tal como acontece no terreiro: “[...] Então, é uma fase em que a criança vai aprendendo a hierarquia da vida. O que distancia hoje, eu vejo que é um pouco do celular. É o que o mundo oferece” (Pai Thallyson).

O poder de resistir emerge de forma potente no momento em que assumimos o ato de educar como um encontro com o novo. Assim, a curiosidade da criança e sua relação com o inédito cria orientações para o mundo, logo faz-se urgente que a práxis pedagógica

dê conta dessas correlações em seus espaços, currículos e práticas. A escola precisa, então, tornar-se território de difusão e construção cultural fomentando saberes praxiológicos como fundamento.

Nesse sentido, pensando com Patrício Carneiro Araújo (2017) trazemos à baila a importância de se discutir Exu enquanto o senhor da escola:

Exu também é senhor da escola. Ele é dono da escola [...] a entrada da escola é então lugar e tempo sobre os quais Exu ainda consegue atuar, levando a todos a experimentarem a alegria que se é capaz de comunicar. Brincadeiras, fuxicos, acertos, negociações, socializações [...] (Araújo, 2017, p. 264).

Corroborando mais uma vez com Araújo (2017), veremos que ao invés de Exu adentrar os espaços escolares, o que ocorre é justamente o inverso disso, pois a instituição formal o rejeita enquanto agente civilizador e o expulsa de seus quadros. Uma pedagogia de terreiro se apresenta como um caminho possível à construção de conhecimentos que levem em consideração as experiências afrodiáspóricas das crianças, fazendo uma crítica a um modelo escolar convencionalmente praticado. Na maioria das vezes, tal espaço se coloca como legitimador da intolerância e do racismo, à medida que exclui a identidade cultural e ancestral quais as crianças pretas trazem consigo. Em contrapartida, no terreiro a lógica pode ser outra:

“Pra ser iniciante num terreiro, você tem que prestar muita atenção. Você aprende mais prestando atenção, entendeu? Porque aí você escuta o que os mais velhos falam, entendeu? A orientação deles, dos mais velhos. Então, assim, os conselhos. Se você prestar atenção, você aprende muita coisa aqui. Então, eu fico assim, eu presto muita atenção, ajudo os novatos que vão chegando, né? Eu vou passando pra eles aqui o que eu aprendi também” (Iemanjá).

Nesse sentido, busca-se a ruptura com o modelo colonial judaico-cristão e, sobretudo racista, que se coloca como a única alternativa no tocante ao fazer educacional em nosso país de tamanha pluralidade. Nessa direção, pensando com Macedo, Maia e Santos (2019), compreendemos que a pedagogia de terreiro é constituída a partir dos saberes cotidianos não pautados por alguma literatura de referência, pois:

[...] os saberes registrados na memória, produzidos pela experiência e manifestados pela oralidade, dimensionam-se como uma forma de poder

no terreiro. Vinculado à experiência, o critério determinante para a distribuição do poder encontra-se no tempo de vivência na religião. [...] É no convívio diário, por intermédio da oralidade, que as memórias coletivas da religião são transmitidas e o conhecimento compartilhado. É preciso estar presente. É uma religião que envolve coletividade e presença (Macedo; Maia; Santos, 2019, p. 15).

Com isso, compreendemos que o saber se constitui mediante as experiências que envolvem ancestralidades e tradições por meio de gerações, nas quais a fala dos mais velhos detém os maiores conhecimentos, conduz a comunidade de aprendizagem. “Ao criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade” (Hooks, 2021, p. 99). A aproximação entre adultos e crianças no terreiro ocorrer nos ‘bons’ encontros:

“Sim. Eu tenho também a autoridade de chamar atenção. Quando vê alguma coisa, de fato, errada. Mas instrução mesmo, só se a pessoa pede. Porque, como que eu vou chegar: “olha, senta aqui do meu lado, vou te ensinar tal coisa assim”. A pessoa fala: “você tá doida? Não quero saber, não quero aprender. Porque você tá me perguntando, me contando?”. Não é, entendeu? Mas, sempre quando as pessoas perguntam, eu, sabendo, eu falo. Se eu não souber, eu procuro saber” (Oxum).

Esses ensinamentos não se dão de maneira específica, mas ocorrem no “ver fazer”, de modo que esse aprendizado se constrói na palavra, no silêncio, na presença, no gesto, na observação. O saber se manifesta com o estar, com o sentir, com o ser, ou seja, se dá na cosmopercepção conforme assinala Oyěwùmí (2002). Tal concepção diz respeito a uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais, que privilegiam não apenas a visão, mas levam em consideração uma combinação de sentidos.

“Eu falo que eu não trabalho sobre pressão, comigo não funciona (risos). Então, eu prefiro que as crianças venham natural. Porque aí elas se sentem convidadas por elas próprias, não forçadas. Porque é tão ruim a gente ter que fazer as coisas forçadas. Então, assim, a gente deixa eles bem[...]. Às vezes eles querem sair, a gente deixa. Pra eles poderem adquirir o amor sem ter pressão nas coisas” (Pai Thallyson).

Ora, se o terreiro é epicentro civilizatório brasileiro, tal como nos aponta os estudos do antropólogo Vagner Gonçalves da Silva (2005), não há possibilidade de desassociar nossas culturas, cosmologias e filosofias da nossa religiosidade, não havendo inclusive motivo pertinente e coerente a essa fragmentação. No entanto, esse vínculo irrevogável não pode e não deve ser motivo para que as infâncias brasileiras sejam apartadas de nossos saberes ancestrais e das nossas identidades culturais em seu cotidiano. Inclusive, se a religião conceitualmente pressupõe aparatos institucionais estabelecendo controle sobre o acesso ao bem religioso e, nesse sentido, o Candomblé e a Umbanda acabam transbordando os limites dos grupos que o praticam (como na metáfora do Mariwo enquanto elaboração de um mundo que transborda). Ao passo que na percepção dos próprios iniciados, muitas vezes por não conceberem a religião afro como um aparelho institucionalizado, mas sim um espaço-território pedagógico onde se compartilham saberes e patrimônios guardados por séculos, urge às instituições de educação acolher essas epistemologias em seus cotidianos. Enquanto as cosmologias maniqueístas da sociedade burguesa despedaçam nossa existênciacartesianamente para produzir conhecimentos racionais são soberanas nas instituições que acolhem nossas crianças, estamos negando a elas o direito à sua plenitude, inteireza e pertencimento. Pertencimento esse defendido pelo líder do terreiro:

“É, pra eles poderem sentir o espaço deles. Porque tem que ser assim, porque com crianças, se você pôr muito limite, muita coisa, eles não ficam. Porque aí acaba sendo chato o trabalho. A atividade fica pesada pra eles. Então, a gente deixa eles adquirir o amor mesmo” (Pai Thallyson).

Neste sentido, torna-se urgente o deslocamento do lugar comum ocidental e adultocêntrico da pedagogia que entende criança como objeto de estudo em perspectivas biologicistas estritamente fixas ao território limitado da instituição escolar, para o mundo extraordinário das infâncias como sujeito histórico e de direitos, ator social das encruzilhadas (Rufino, 2019). Defende-se aqui a ideia de que não concebemos as crianças como seres selvagens, mastambém não há a intenção de naturalizar a infância como forma de universalizar suas existências. As instituições concebidas para processar a criança uniforme, tais como as famílias, as creches, as clínicas e as escolas acabam por reproduzi-las das formas colonizadas que refutamos, em razão de alimentarem as perspectivas de senso-comum acerca da infância. Assim, segue mais um depoimento concernente à educação das crianças no terreiro:

“É muito importante porque o terreiro, pra você ter uma noção, ensinou criança a ler. Então, hoje a gente vê que o terreiro na vida das crianças faz uma[...]. Ele tem uma magia muito grande porque é assim[...]. É a criança que chega aqui com fome, o terreiro dá de comer, é a criança que chega aqui que não sabe ler nem escrever, o terreiro ensina, ajuda, acompanha o (inaudível) da escola. Então, assim, o terreiro ensina a criança ter um pouco de respeito, porque a gente vai ensinando eles devagar, a hierarquia da vida. E no período que está na associação ou que está na capela que está aqui dentro, a gente tenta tirar da rua, pra não estar aprendendo coisas erradas. Então, assim, o terreiro carrega essa responsabilidade com as crianças e amadurecer para o amanhã. Sim, porque a gente tenta pôr as crianças também dentro do preceito, mas não naquela toda[...]. Com pressão. Assim. Aí, tipo, as crianças, a gente já põe eles de preceito. “Ah, não pode comer carne”, as mães já sabem e não faz carne. Então, elas vão entrando ali devagarzinho, de uma maneira que elas entendam que o que elas estão fazendo é para o Santo” (Pai Thallyson).

Lansky (2013) sugere que as instituições criadas às crianças e suas residências se tornam espaços que reafirmam a infância como recipiente da transmissão de valores socioculturais. Enquanto que os espaços públicos vividos (em nosso caso, os terreiros) sem o distanciamento das/entre as crianças, acaba oferecendo maior liberdade de ação para elas se desenvolverem como atores sociais. Apesar de as cidades não serem concebidas com a finalidade de favorecer a circulação das crianças, estas ainda assim exercem certa atração sobre elas. Questionamos, assim, a administração simbólica da infância cujo conjunto de regras e normas, apesar de não registradas, estabelecem-se na relação de poder e responsabilidade da adultez com a infância (Sarmiento, 2004). Entende-se que as crianças desenvolvem um mundo autônomo sem refletir necessariamente e linearmente a cultura adulta, apreendendo modos de vida e se apropriando dos contextos culturais, sociais, históricos nos quais é inserida para criar suas próprias culturas.

No contexto da comunidade, com seus saberes e aprenderes as crianças vão além dessas expectativas, uma vez que fazem e criam, têm agência e protagonismo. Neste sentido, buscamos uma prática social ‘terreira’ que supera o discurso e constrói entre crianças e adultos uma relação na qual a proteção se sobrepõe ao controle; ainda que não

seja possível à criança protagonizar o tempo todo, seja acolhida e constatável sua agência.

No caso do terreiro investigado, a relação de compartilhamento acontece em uma rede de sociabilidades quase que espontânea:

“É o dia-a-dia, você aprende o que é no dia-a-dia, na convivência. Geralmente tem[...]. Quando tem as reuniões, né? O Pai de Santo dá, né? Ele dá aula. [...]. Mas não tem segredo. Aqui, todo mundo ajuda. Se você tiver dúvida, você chega nos mais velhos, pergunta, eles te explicam. Então, tem que ter cara pra perguntar. Eu falo muito isso aqui com esses novatos. Eu falo “gente, se você tiver vergonha, você não aprende nada, não”. E eu não tenho vergonha. Se eu tenho dúvida, é lógico que eu vou chegar no Pai de Santo e vou perguntar pra ele, entendeu? Eu prefiro perguntar do que passar vergonha” (Iemanjá).

Infâncias em corpos pretos têm direito de serem atravessadas por essas vivências e existências. Na mesma lógica, as infâncias em corpos não pretos precisam se relacionar com essas ciências e culturas nas instituições que as atendem nesse momento fértil da construção de suas identidades e pertencimentos, pois o espírito curioso e investigativo quase sempre prevalece no caso dos pequenos.

“Eles têm mil perguntas ao mesmo tempo, sabe? Ai, me perguntam tudo. Se vem aqui, não podem ver uma imagem, que quer saber o que é, quer saber a história, sabe? Nossa, curiosidade. Eles têm demais. Apavora a gente, nossa, muita pergunta. Ai eu fico “gente, eu não sei tudo não, tá? Eu também tô aprendendo”. Eu sempre explico assim pra eles, sabe?” (Iemanjá)

Não escrevemos aqui com o intuito de em algum momento ‘varrer’ das instituições escolares as culturas hoje dominantes, mesmo porque nos parece ser essa uma missão impraticável, mas sim com o sentido das trocas circulares simbólicas das culturas que, no encontro, transformam-se reciprocamente. Nas possibilidades das mediações e da agência africana, essa que reagiu e agiu ao longo de séculos contra o processo de dominação qual tentou nos tirar o lugar de sujeitos produtores de bens culturais pretos, consideramos a educação dos terreiros como capaz de desenhar encontros imprescindíveis e transformadores.

O encontro, o reconhecimento e o caminhar cotidiano são capazes de fazer romper a hegemonia epistemológica eurocentrada das instituições e, conseqüentemente, avançar com a luta antirracista no ambiente escolar, desconstruindo a lógica ocidental hierárquica de verticalização e apagamento histórico das contribuições culturais das matrizes africanas. A circularidade manifesta a partir dos sujeitos, suas histórias e vivências, como os Orixás lúdicos que descem para brincar, ressignifica e quebra o silenciamento de tambores, agogôs, ganzás. É sobre a ocupação do que conhecemos como escola e a restauração de seus ritmos.

Logo abaixo, outro excerto de narrativa contribui com o nosso debate:

“Eles sabem. Eles já sabem o que é. Eles sabem que pra entrar pra participar é igual eu, vestir o branco e ficar ali. Isso aí eles sabem, não tem problema com eles, não. E eles ficam ali, tranquilos, prestando atenção” (Iemanjá)

A pedagogia adotada no terreiro Castelo de São Jorge Nagô é profundamente enraizada em sua religiosidade e se manifesta de forma predominantemente oral. Mesmo diante da imposição do catolicismo sobre os reis africanos, a negação de suas identidades, a demonização de suas culturas, as políticas de embranquecimento e a perseguição social respaldada por discursos preconceituosos, as diversas expressões culturais provenientes do continente africano, sobretudo, renovaram-se ao longo do tempo. Mesmo assim as situações cotidianas emergem o tempo todo:

“[...] Então, eu levei a vida assim e fui explicando assim para eles. Então, assim[...]. Eu sempre dei essa educação. Os meus não têm preconceito. Tanto que o meu menino[...]. Ele tinha 10 anos. Ele tinha uma melhor amiga na escola. Um dia, eu cheguei em casa e falou assim pra mim: “Mamãe, a XXX falou para mim que gosta de menina”. “Ela está gostando de fulana. E eu: “E aí, meu filho, o que você falou para ela”? E ele “ah! Eu só falei para ela que eu acho que ela não gosta de menina”. E pronto. Ele falou para mim como se fosse a coisa mais normal, mais natural do mundo. E ela, hoje em dia[...]. Ela se veste igual menino. Ela é da idade dele. Hoje em dia, ela tem 13 anos. Ela se veste igual menino, anda igual menino. E para ele, está tudo bem. Então, assim[...]. Ele nunca teve preconceito. Ele nunca riu. Ele nunca fez piadinha. Nada. Então,

assim[...]. É uma coisa que os pais têm que ensinar os filhos. É isso. Sabe? Igual eu falo para eles: “a palavra dói. A gente tem que se pôr muito no lugar do outro. Porque imagina se fosse com você”. Então, se os pais ensinassem, eu acho que o preconceito não se alastrava tanto” (Iemanjá).

Para exemplificar, Iemanjá menciona os sentidos da educação que os filhos receberam em relação ao reconhecimento das diferenças. Ao afirmar que sempre os ensinou a respeitar as escolhas dos outros, ela traz à tona a relevância de uma educação inclusiva e antirracista desde a infância. Essa perspectiva é corroborada por Bernardo e Maciel (2015), quando discutem a relação entre racismo e educação no ambiente escolar. O estudo deles revela um elevado índice de negação da existência do racismo por parte de educadores, apontando à necessidade de uma formação crítica e consciente nas escolas. Assim, a ideia de que "se o coleguinha gosta de menino, a vida é do coleguinha" é um exemplo de uma educação promotora da aceitação e do respeito pela diversidade.

Entretanto, a realidade escolar, muitas vezes, não corresponde a essa visão idealizada. A implementação da Lei 10.639/2003, que visa incluir a história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, enfrenta diversos desafios, dentre eles a falta de acompanhamento e a resistência de educadores para abordar questões raciais. Os estudos de Ramos (2009) e Oliveira e Gomes (2012) corroboram a existência de práticas discriminatórias no ambiente escolar, destacando a necessidade urgente de ações concretas que reconheçam e enfrentem o racismo. É preciso conhecer para resistir:

“E até a escola (não consegui entender o nome), veio aqui umas vezes, trouxe outras crianças pra conhecer o espaço. Teve uma outra escola que não lembro o nome, que também trouxe as crianças pra conhecer” (Pai Thallyson).

No que se refere ao silêncio sobre o racismo e a naturalização da violência, questões discutidas no estudo de Bernardo e Maciel (2015), são perpetuadas por meio do mito da democracia racial brasileira. A escola, enquanto espaço de socialização, deve ser um ambiente que não apenas reconheça, mas enfrente as desigualdades raciais, pois ela comprovadamente e cientificamente existe. Assim, a pedagogia de terreiro, como proposta por Ana Carolina Pereira (2021), emerge como estratégia eficaz para potencializar a educação antirracista, oferecendo um espaço de valorização das tradições e culturas afro-brasileiras.

Em nosso caso, mesmo não possuindo formação acadêmica específica, Iemanjá corrobora sua concepção de enfrentamento e resistência:

“[...] É como que eu sempre falo com meus filhos aqui dentro. A ofensa fica pra quem faz. Se você levar a ofensa por uma pessoa que tá te ofendendo, você fica igual. Você fica igual. Apesar que é muito difícil. A gente fica triste, nervoso, porque a gente é humano, a gente quer ir em cima. Mas, hoje em dia, a gente tem que ver que as pessoas hoje tá igual maçã de supermercado. Tá bonita ali, mas por dentro tá tudo podre. Então, se você entrar naquilo, a podridão dela te contamina. Então, melhor você ser uma banca. Ser estabilidade pra aquela maçã. Não entrar na dela. E acaba que fica sem graça também. Aí, se fala ou não, você fala um sim. Se fala que você é do capeta, você fala um Deus abençoe. Então[...]. Cada um dá o que tem, né? Se você taca pedra, porque você tem pedra. Se você taca rosa, porque você tem rosa. Então, o terreiro eu sempre levei muito pra esse lado” (Iemanjá).

“Eles eram (pequenos), mas eu sempre dei uma educação muito boa pros meus filhos. Então eu sempre ensinei eles a respeitar. Eu sempre falei: “se o coleguinha gosta de menino, a vida é do coleguinha, se gosta de menino, a vida dele. Então a gente tem que respeitar a vida das pessoas”. Como eu sempre ensinei isso pra eles, quando eu contei pra eles foi a coisa mais normal. Nenhum dos dois questionou, nenhum dos dois falou nada, absolutamente nada. Pra eles foi normal. Aí me pediram só, queriam vir ver. Eles queriam me ver vestida” (Iemanjá).

Essa educação pautada na perspectiva da respeitabilidade é refletida no trabalho de Teresinha Bernardo e Regimeire Oliveira Maciel (2017), ao analisarem as interações entre racismo e educação nas escolas. Os autores revelam que, em suas pesquisas, observaram um alto índice de negação da existência do racismo por parte de professores e gestores. Esse fenômeno não só perpetua o mito da democracia racial brasileira, como impede que questões raciais sejam adequadamente discutidas e abordadas nas instituições escolares. A escola, como um espaço de interação social, deve se posicionar ativamente no enfrentamento do racismo, promovendo uma cultura de respeito e inclusão.

Na tentativa de síntese, constatamos que os enunciados dos entrevistados e as análises teóricas se entrelaçam, revelando a urgência de transformar a educação em um

espaço de resistência e valorização das identidades raciais. A promoção da Umbanda, do Candomblé e de outras práticas culturais afro-brasileiras diz respeito a inclusão e a necessidade premente à construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária. É fundamental que as instituições educacionais adotem uma postura proativa, não apenas respeitando, mas celebrando a diversidade cultural, criando assim um ambiente de aprendizado rico aos seus participantes e combatendo o preconceito em suas diversas formas.

A necessidade de uma educação que celebre a diversidade cultural e promova a inclusão é urgente, e o reconhecimento da Umbanda, do Candomblé e demais práticas afro-brasileiras como um sistema cultural vital é um passo significativo nessa direção. Assim, a busca por um ambiente educacional mais equitativo e respeitoso se torna não apenas uma meta, mas uma responsabilidade coletiva.

3.5 Interfaces entre a educação escolar e as pedagogias de terreiro

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativoiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
Do Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou

Fora a luta dos inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

(Clara Nunes)

Apontar a escola como fruto da modernidade se tornou quase lugar comum na produção científica contemporânea. Todavia, tal constatação não necessariamente se reflete em transformações potentes nas instituições educacionais. Enquanto ciência educacional, a pedagogia evoluiu principalmente a partir do século XVIII como um saber que possui a função de internalizar conhecimentos e comportamentos que não são aleatórios, mas resultado do embate entre forças extremamente desiguais. Trata-se de um dispositivo pedagógico moderno que se lançou na docilização dos corpos tendo como

objetivo central a formação do sujeito aprendente (Noguera-Ramírez,2011).

Como nos ensina Foucault (2008), o poder sobre a vida (ou biopolítica) não configura relações de força bruta ou violência sem resistência, no entanto, trata-se de certa produtividade “positiva” de sistemas sociais que perpetuam uma lógica capitalista em detrimento das vontades singulares. Nesse sentido, a função da escola é homogeneizar, produzir uma massa trabalhadora, ascética, determinada, comprometida, eficaz, afeita ao trabalho e portadora de uma moral que repele qualquer traço sociocultural capaz de colocar em xeque a ordem capitalista. Portanto, a educação é uma das vias de manutenção de uma ordem civilizatória que reprime, cala, ignora, repele e violenta a diferença.

Mas, se a escola tradicional moldada pela modernidade, tende a funcionar como um aparelho de controle e uniformização, perpetuando ideais que suprimem a diversidade cultural e as subjetividades singulares, poderíamos nos inspirar nas pedagogias dos terreiros a fim de adotar uma perspectiva acolhedora do pluralismo cultural que valorize os saberes ancestrais e abra espaço à formação não voltada totalmente à produtividade capitalista?

Como vimos ao longo do trabalho, há sinais de que o terreiro estudado e outros assinalados na literatura cultivam a pedagogia do cuidado, da escuta e da valorização do sujeito em sua totalidade. Compreendemos que nesses espaços os saberes não são fragmentados e, o mais importante, as crianças e os adultos são vistos como seres plenos, globalmente considerados em todas as suas dimensões. Essas práticas oferecem um modelo de educação em que o aprendizado é experiencial, comunitário e profundamente ligado à construção da identidade e ao respeito pelas singularidades. Tal abordagem poderia ajudar a escola repensar seu papel como agente de socialização e formação crítica, rompendo com a lógica de reprodução social e propondo um espaço de acolhimento e resistência às imposições culturais dominantes. Assim, inspirar-se nas pedagogias dos terreiros não implicaria tão somente em mudança de conteúdo, entretanto, envolveria uma transformação estrutural nas práticas pedagógicas conectando histórias, culturas, corporeidades e modos de existência diversos.

Nesse contexto, Rodrigues (1986) salienta a necessidade de abordar o racismo ao discutir sobre a cultura preta, ressaltando sua lamentável persistência na sociedade. Para o autor, a ausência dessa abordagem em pesquisas educacionais que investigam as relações raciais e a formação cultural preta na educação brasileira contribui para um debate despolitizado sobre o assunto. Por isso, é fundamental reiterar que o debate e a pesquisa referente à cultura preta não devem se limitar aos efeitos prejudiciais do racismo, pois

compreender o Brasil requer o conhecimento e a compreensão da África. Ao aceitar esse desafio, é imprescindível que nos posicionemos diante das condições contemporâneas enfrentadas atualmente.

“Eu acho que as escolas poderiam falar mais. Por quê? Porque eu acho que as professoras estão mais preparadas para explicar do que os pais. Mas explicar sem preconceito, independente da religião da professora. É explicar, é falar o que é uma religião de matriz africana. É mostrar[...]. Se for preciso, mostra a imagem, explica para eles” (Iemanjá).

“Lá na escola mesmo, teve criança que foi chamada de macumbeira. Aí eu fui lá. A gente não pode deixar o filho da gente ser agredido. E a gente não fazer nada. Aí fui.” (Pai Thallyson).

Conforme as declarações acima, Lopes (2005) ressalta que as escolas não podem se abster de abordar questões raciais. Os argumentos evidenciam que a omissão no tratamento disso tende a fortalecer o racismo implícito, por isso, medidas simples como a inclusão de personagens pretos nos exemplos e a disponibilização de imagens representativas de diversas etnias são essenciais e não devem ser negligenciadas em uma instituição comprometida com a potencialização da diversidade. Assim, imprescindível reconhecer que a escola não pode agir isoladamente nesse contexto, em virtude de ser crucial os profissionais receberem orientações e capacitação sobre como desenvolver práticas pedagógicas relativas às especificidades de cada criança. Um trabalho pedagógico comprometido com a cidadania e o reconhecimento das diferenças é fundamental para combater o racismo e a discriminação, permitindo um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Segundo Iemanjá:

“A escola podia ajudar muito nessa parte. A escola poderia ajudar falando mais desse assunto na sala de aula. As professoras poderiam falar, propor[...]. Fazer trabalho sobre isso, explicar tudo certinho. Porque eu falo que as professoras às vezes são mais preparadas que os pais pra falar, entendeu? Mas esse assunto, o povo ainda trata muito[...]. É um tabu, sabe? Fala pouco desse assunto” (Iemanjá).

Ana Carolina Pereira (2021) concebe o Candomblé como um instrumento

educacional antirracista, tendo em vista a possibilidade do educador explorar questões relacionadas às experiências em torno da diáspora africana e a autonomia da identidade racial. Tal interpretação pode permitir uma análise atinente à construção da identidade racial da comunidade preta no contexto escolar, fornecendo *insights* no tocante a relevância do papel crucial desempenhado pela cultura africana e afro-brasileira nesse processo. Adicionalmente, favorece indentificar como os processos educacionais são influenciados por perspectivas coloniais, destacando a presença necessária do Candomblé na promoção de uma educação antirracista. Conseqüentemente, sugere-se que a adoção de uma pedagogia de terreiro pode viabilizar a formulação de propostas educacionais voltadas à mitigação do racismo, conforme explicitado a seguir:

“Mas, assim, como as crianças estudam dentro da escola “escola da cidade”, e a diretora é uma pessoa muito boa, muito sábia. Então, assim, foi muito bom para a criança que foi agredida e para a criança que ofende, entendeu? Porque aí ela passa a ter conhecimento e a escola trazendo aqui, ela também passa a ver, não passa a ser mais leiga. Então, assim[...]. É tranquilo, porque a criança vai vendo que ela está errada. E se você chegar numa criança que está errada de uma forma agressiva ou seja, hoje a gente vê que tudo vira guerra, você está sendo igual. Então, a gente tenta levar para a criança entender o que é o Candomblé, o que é a Umbanda, o que é o Nagô” (Pai Thallyson).

Teresinha Bernardo e Regimeire Oliveira Maciel (2017) ressaltaram as interações entre racismo e educação no ambiente escolar do cotidiano, com destaque às questões relacionadas à implementação da Lei 10.639/2003, ao silenciamento dos conflitos raciais, à naturalização da violência e à legitimação dos papéis ocupados na sociedade pelas vítimas e pelos agressores. O relato produzido com a tentativa de esclarecimento pelo Pai Thallyson enfrenta um elevado índice de negação da existência do racismo por parte de professores e gestores, o que constitui um indicativo significativo do mito da democracia racial brasileira, bem como, da maneira como os indivíduos brancos se percebem nas dinâmicas raciais. A escola representa um espaço de convergência de diversos estratos sociais, cuja diversidade implica em desigualdades, nesse contexto, ela se estabelece como um elemento crucial à perpetuação ou o enfrentamento do racismo.

Crucial enfatizar que a implementação da Lei 10.639/2003 tem o potencial de diversificar as abordagens adotadas pela comunidade escolar para lidar com o racismo e

suas consequências, uma vez que ela propõe mudanças no currículo da educação básica em várias áreas. No entanto, a concretização dessas medidas enfrenta desafios significativos, tais como a falta de acompanhamento, discordância, deficiências na formação dos profissionais e reconhecimento das estratégias de implementação. Considerando que esse aspecto permeia todo o processo de formulação da lei e envolve o planejamento de estratégias para sua efetivação, isso não pode ser negligenciado pelas políticas educacionais, tampouco transformado em outras formas de discriminação. O depoimento abaixo revela o não cumprimento da Lei e ausência de problematização relativa à diversidade religiosa no ambiente escolar em questão:

“[...] Sempre tem um dia da família na escola. Podia ter um dia que falasse assim[...]. “Vamos falar da sua religião”. Entendeu? Então, assim[...]. Nem que fosse um trabalho de escola. Cada um podia fazer o trabalho explicando, falando da sua religião, sabe? E apresentar na escola. Por quê? Porque dessa forma, os coleguinhas iam ver. Entendeu? Eles iam começar a ver com outros olhos” (Iemanjá).

A despeito do preconceito, Ramos (2009) preconiza que o fenômeno do *bullying* é frequentemente tolerado em maior medida por educadores e gestores educacionais, o que pode contribuir para a disseminação das discriminações. Além disso, Oliveira e Gomes (2012), ao abordarem um conjunto de práticas como sendo *bullying*, incluindo ofensas de teor racial, denunciam que isso acaba reforçando a tendência à descriminalização de atos racistas e a perpetuação do mito da democracia racial. Isso evidencia a relevância de identificar e nomear adequadamente o conteúdo das agressões para distingui-las, considerando que o termo "*bullying*" não abarca a diversidade de formas de discriminação presentes no ambiente escolar. Levando em conta que o racismo é uma ocorrência frequente e persistente no cotidiano escolar, a lógica do terreiro pouco dialóga com a perspectiva escolarizante a ponto de defender certa espontaneidade:

“Eu, particularmente falando, não como cargo, eu falando como pessoa mesmo, eu não acho que seria uma situação que existiria, porque a escola eu acredito que deveria ser laica, como a política, sabe? Os interesses do cidadão, independente da religião, estar à frente. Como eu respeito outras religiões, eu quero o respeito pra mim. Agora, levar esse conhecimento à escola, iria ter que ser um conhecimento, deixar a pessoa que for procurar

esse conhecimento de livre demanda, vamos dizer assim. Ter ali o espaço pra ela aprender, a pessoa tá ali, se você tiver curiosidade, vem até a mim que eu vou te ensinar. Porém, isso aí eu acho muito difícil acontecer. Alguém chegar até mim pra querer saber a respeito da Umbanda. Se não for pra curiosidade ou crítica, eu acredito que pra crescimento é muito difícil” (Oxum).

No que tange às crianças pequenas, Flávia Carolina da Silva e Karina Inês Paludo (2011) encetam estratégias para mitigar os efeitos da discriminação racial desde a educação infantil, visando evitar a formação de indivíduos preconceituosos. Partem do princípio que o sujeito não nasce com preconceitos raciais, mas os adquire ao longo do tempo, razão pela qual o ambiente escolar deve conter murais, cartazes e informações representativas de diferentes etnias a fim de desempenhar um papel crucial na promoção da sensibilidade à diversidade entre os cidadãos em formação.

No que se refere a intersecção entre cultura preta e educação, Nilma Lino Gomes (2003) abordou o significado do cabelo como elemento cultural e expressão do corpo na manifestação da identidade preta. No âmbito da educação escolar, ao explorar, analisar e problematizar a cultura preta, é imprescindível reconhecer a existência do racismo e das disparidades entre pretos e brancos na sociedade. Isso se deve ao fato de que ao abordarmos essa temática, distanciamos-nos de práticas educativas pautadas na perspectiva do exotismo ou da folclorização. Discutir sobre a cultura preta nos instiga a refletir sobre o significado por trás da promoção de projetos e práticas multiculturais, além de nos conduzir a um compromisso político diante da desigualdade racial. Questão essa intrinsecamente ligada a uma série de aspectos sociais, culturais, históricos e políticos em nosso país, fato que nos leva a considerar as ações afirmativas em prol da comunidade preta e a forma como educadores, independentemente de sua origem étnica, defendem (ou não) e a inclusão de tal cultura no currículo escolar. No caso da cultura religiosa, infelizmente, as crianças escondem suas origens com medo de serem discriminadas na escola, ou quando declaram ficam receosa sobre o que isso pode acarretar:

“Tanto que meu menino mais velho um dia estava na escola, foi o ano passado. Estavam falando sobre isso. A professora. A matéria da aula era sobre religiões de matriz africana, assim. Aí ele[...]. Aí dizia[...]. Aí ele falou pra mim assim: “mamãe, eu falei dentro da sala de aula que minha mãe é da Umbanda. Tem algum problema?” Falei: “não, meu filho. Não

tem problema nenhum”. Aí eu falei para ele: “mas e os seus amigos? Aí ele falou assim[...]. “Ah, a XXXX falou que ela também é. Ela e a mãe dela também”. O mais velho, que estuda no (colégio da cidade)” E aí ela perguntou para mim se eu também sou”, sabe? Então, assim[...]. O meu medo era das pessoas terem preconceito em relação a ele, com eles” (Iemanjá).

Diante das tensões entre a educação escolar moderna que visa homogeneizar corpos e saberes e as pedagogias ancestrais dos terreiros, emerge a necessidade de uma escola na qual não se renda a um espaço de reprodução, mas de reconstituição. Reconstituir significa dar voz ao silenciado, valorizar o saber vivido, incorporar o plural e o diverso como forças de resistência. Inspiradas nas pedagogias dos terreiros, as escolas têm o potencial de combater o racismo e o preconceito, além de promover uma educação antirracista, que coloque as histórias e experiências das comunidades pretas e afro-brasileiras no centro do processo educativo.

Assim, construir uma escola plural, epistemologicamente ‘terreira’, que acolha o corpo, a cultura e a identidade de forma integral, não é uma utopia inalcançável. Trata-se de um compromisso ético e político com o futuro. Transformar a educação é também transformar as possibilidades de vida dos sujeitos que a ela têm acesso. Que as escolas possam, então, ser espaços de acolhimento e de transformação, onde cada criança encontre o direito de ser plenamente quem é, de reconhecer-se e de reconhecer o outro. Afinal, educar é, acima de tudo, celebrar a humanidade em toda a sua diversidade. Para nós isso implica em aprender a ouvir o que dizem as pedagogias dos terreiros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória desta pesquisa revelou um caminho repleto de desafios e limitações, também cheio de esperança e potencial transformador. Assim como qualquer investimento científico, obviamente não sabíamos o quê encontraríamos, nem mesmo quais condições teríamos para iniciar tal intento. Como nos aproximar? Como explicar o intuito da pesquisa e realizá-la, sem cair na exotização de uma religião tão importante para a cultura preta? Como obter as entrevistas dentro do prazo necessário à conclusão da dissertação? Esses são apenas alguns dos questionamentos que nos rondaram ao longo de todo o trabalho. O tempo - que nos era escasso - no terreiro parecia correr diferente, como se em cada segundo estivesse abrigado um ciclo completo, uma memória. Sem pressa, parecia dilatar-se, pulsar em ritmo próprio, como que seguindo a cadência de antigas histórias.

Não havia possibilidade de uma imersão mais profunda, pois nossa percepção de tempo seguia os compassos acelerados do mundo contemporâneo, sob a métrica das horas cronológicas, moldado por compromissos, metas, objetivos. Estávamos inseridos em outra contagem, aquela que mede e fraciona e que, de uma maneira geral, nos frustra e limita. O espaço físico, por sua vez, igualmente trouxe suas restrições, pois em essência o terreiro é um lugar de resguardo e espiritualidade, e há locais - assim como ritos - aos quais apenas os iniciados na religião podem acessar.

Nossa passagem breve e superficial deixou um vazio, como se algo essencial tivesse escapado entre os dedos. A sensação de não conseguir absorver com calma todo saber e experiência pulsante num território tão rico e multifacetado, ainda ressoa, lembrando o universo que restou por descobrir.

Mesmo diante dessas dificuldades, a realidade do terreiro se revelou além de qualquer expectativa inicial, tocando-nos com a profundidade de séculos de história marcada por memórias, saberes e resistências que ampliaram significativamente a dimensão do nosso olhar, em um inebriante convite a perceber as vozes e tradições ali habitadas como parte essencial de um território embrionário da vida, luta e identidade.

Recapitulando a trajetória percorrida, após uma introdução, a apresentação da metodologia e a apresentação do lócus de pesquisa, no capítulo três discutimos o racismo. O epistemicídio, a marginalização e o apagamento das epistemologias negras e das práticas culturais afro-brasileiras foram amplamente refletidos, revelando como a narrativa hegemônica constrói uma hierarquia que privilegia a branquitude enquanto subordina as

culturas pretas. A concepção de miscigenação, muitas vezes exaltada como elemento central da identidade nacional, configura-se com base em um dispositivo de controle racial, camuflando as desigualdades e promovendo determinado projeto de embranquecimento que coloca as populações negras e indígenas na posição subalterna. As práticas afro-religiosas, como as da Umbanda e do Candomblé, são frequentemente deslegitimadas e violentamente reprimidas, forçadas a se ocultar ou a se sincretizar com o catolicismo como estratégia de sobrevivência diante da violência simbólica e institucional.

Em meio a esse cenário, a resistência se constrói na reafirmação da identidade e do pertencimento preto, sendo uma prática cotidiana que se manifesta tanto em grandes movimentos sociais quanto nas ações diárias de autodefesa. Essa resistência, longe de ser apenas uma reação, é uma luta contínua pela afirmação da humanidade preta, que se inscreve no enfrentamento ao racismo estrutural.

Ainda neste capítulo cabe ressaltar o cuidado que procuramos ter ao não transformar os sujeitos pretos, sua cultura, religião, memória, histórias e conquistas em meros “objetos de estudo”. Como alerta Sueli Carneiro (2023), muitas das conquistas alcançadas pela ação política do movimento negro acabam sendo apropriadas pela sociedade de forma diluída, como se surgissem espontaneamente, sem reconhecimento do histórico de luta de tais militantes. Preocupados com a proposta de educação antirracista, tentamos trazer à universidade a comunidade preta protagonista de suas próprias histórias, sujeitos produtores de conhecimento e subversão em um mundo nada igualitário.

Assim, a valorização das práticas afro-brasileiras e a integração das epistemologias pretas no currículo educacional e na produção cultural são fundamentais para desafiar as narrativas eurocêntricas e promover a legitimação e a autonomia dessas culturas, resistindo ao epistemicídio e reivindicando o espaço que lhes é historicamente negado.

Retomando a trajetória dos capítulos, observa-se que os terreiros de Umbanda desempenham um papel crucial não apenas como espaços religiosos, assim como núcleos de resistência social, cultural e política. A prática comunitária nos terreiros vai além das crenças espirituais, sendo uma ferramenta poderosa na preservação das tradições africanas e na construção de identidade coletiva. As ações de solidariedade, como campanhas de arrecadação de alimentos ou assistência social, ilustram o papel ativo da comunidade na luta contra as desigualdades sociais, mostrando que os terreiros são espaços de acolhimento e integram diversas manifestações culturais no sentido de fortalecer o pertencimento e a solidariedade. Ao mesmo tempo, líderes espirituais, como Pai Thallyson, exemplificam formas de resistência que priorizam o diálogo e a educação em

detrimento da confrontação direta, às vezes até violenta, com o intuito de combater o preconceito religioso e desconstruir as narrativas de exclusão. Assim, o terreiro se configura como um local onde a resistência à opressão é construída por intermédio da valorização das tradições, do fortalecimento da coletividade e do enfrentamento das desigualdades estruturais.

Na seção subsequente, vimos que a infância, quando percebida por uma perspectiva mais ampla, revela-se complexa e, portanto, não deve ser reduzida a apenas uma etapa cronológica ou a um mero estágio de desenvolvimento rumo à vida adulta. Ao contrário, ela é um processo ativo e dinâmico, no qual as crianças desempenham um papel central na construção de significados, tanto objetivos quanto subjetivos, relacionados à sua existência.

Nesse sentido, as crianças não são apenas receptores passivos de conhecimento ou moldadas por comportamentos ditados pela sociedade, com efeito, são agentes ativos que interpretam e interagem com o mundo ao seu redor de maneira singular e criativa. Elas são plenas em suas próprias experiências e possuem a capacidade de ressignificar a realidade à sua maneira, de acordo com suas vivências. Ao longo da pesquisa, de igual modo nos deparamos com uma concepção de infância preta respaldada no campo simbólico rico e repleto de resistências, especialmente quando olhamos às experiências das crianças de grupos historicamente marginalizados, como as crianças pretas. Nesse contexto, a infância preta existe atravessada por um espaço-tempo de afirmação da identidade e de resistência às estruturas de poder que buscam definir o que é ser criança e como ela deve se comportar.

Entendemos que no contexto de espaços como o terreiro, a educação das crianças ganha contornos diferentes da educação formal, pois se afasta das imposições rígidas e da normalização. Ali, elas aprendem sobre o mundo material e o espiritual, visto que são consideradas em toda a sua complexidade, amplitude e potência. Esse modelo de educação permite que as crianças se desenvolvam no seu próprio ritmo, sem a pressão de se adequarem a um sistema que, muitas vezes, as normalizam sob uma métrica genérica e compartimentalizadora de saberes. Esse reconhecimento da criança como sujeito de sua própria história, e não como um ser subordinado às normas adultas, é essencial para uma educação mais justa e inclusiva.

Em um olhar mais crítico, a infância não deve ser concebida a partir de um processo de preparação para o futuro, pois vive um momento pleno de existência, com suas próprias capacidades de criação, resistência e transformação. Nesse sentido, ao

respeitar as vivências e a autonomia das crianças, podemos entender a infância como um período de resistência ao adultocentrismo e às imposições de uma sociedade que notadamente não reconhece a plena agência das mesmas.

Na etapa seguinte, entendemos que a construção de conhecimento não se dá de maneira única, e os exemplos práticos somados à oralidade surgem como elementos essenciais nesse processo, adaptando-se a diferentes contextos e expressando as percepções dos sujeitos sobre o mundo. Nos terreiros, esse saber é transmitido de maneira contínua e ritualística, misturando práticas religiosas, culturais e pedagógicas que não se limitam ao modelo educacional formal. A Pedagogia de Terreiro, inspirada por princípios de resistência e decoloniais, defende o protagonismo dos corpos e a valorização das tradições afro-brasileiras como formas de reverter os efeitos do colonialismo e do racismo.

Em espaços como da Umbanda, o conhecimento não é dissociado da prática; ele é incorporado no corpo, na linguagem, no traje e compartilhado por meio de rituais, tais como a língua yorubá e o culto aos Orixás, reafirmando a importância da ancestralidade. Esse movimento de valorização cultural e resistência encontra na infância preta um campo crucial de preservação e fortalecimento das identidades, promovendo pedagogias que reconhecem e protagonizam as histórias, saberes e as lutas da população preta, combatendo o racismo religioso e epistemológico, além das discriminações sofridas nas instituições escolares.

Por fim, na última parte argumentamos que a escola, enquanto instituição moderna, configura-se como um espaço de conformidade com a lógica capitalista e as normas sociais dominantes. Ela exerce um papel de controle, transformando indivíduos em sujeitos disciplinados e padronizados, desconsiderando as diversidades culturais e subjetivas. Esse modelo educacional, baseado na produção e eficiência, em grande medida promove uma educação que reitera desigualdades e estigmas, afastando-se da valorização das identidades culturais e pessoais.

É preciso, contudo, enfatizar que alguns sujeitos da escola – aqui considerando professores, gestores e funcionários - têm se engajado em processos de resistência cotidiana contra a educação normalizadora e padronizada imposta pelo modelo hegemônico de ensino, enfrentando muitos desafios e resistências. São profissionais que reagem na contramão de um sistema massificador, buscando valorizar o ser humano em sua complexidade, promovendo diversidade e inclusão atuando nas frestas, nas brechas e fendas diariamente. Ao trazer para as crianças contextos e possibilidades outras, constituem a escola não só como um local de aprendizagem formal, mas de formação ética

e política, ampliando suas visões de mundo e, principalmente, das subjetividades humanas.

Na compreensão dessa educação subversiva – e, por quê não dizer, exuística - ao adotar práticas pedagógicas alternativas, tal e qual as observadas em espaços como os terreiros, a educação pode se transformar, tornando-se um instrumento de acolhimento e valorização das diferenças. Nessas práticas, a aprendizagem é vivenciada de maneira comunitária e experiencial, promovendo uma educação que respeita a identidade e a diversidade dos sujeitos. Nesse contexto, a educação não se limita ao processo de transmissão de conteúdos, em virtude de se configurar como um espaço-tempo de construção de identidade e resistência, considerando os sujeitos em seu aspecto holístico, valorizando as diferenças e o respeito à pluralidade cultural.

Em uma sociedade marcada pela exclusão e discriminação, essas práticas pedagógicas alternativas oferecem um caminho para uma educação mais inclusiva, que ressignifique o papel da escola como espaço de homogeneização e a torne um verdadeiro espaço de transformação social. A defesa de uma educação antirracista aqui não se faz por uma questão de agenda, mas sim de sobrevivência e dignidade.

Além de revisitar os capítulos dessa dissertação, urge frisar os desafios engendrados no processo e apontar possibilidades na continuidade dos estudos acerca do tema. Dessa forma, consideramos que o enfrentamento inicial diz respeito a coragem epistêmica em se aventurar em perspectivas outras no tocante à educação envolvendo crianças. Depois a missão de selecionar o lócus de investigação foi um embate, uma vez que tínhamos como possibilidade um terreiro mais ‘tradicional’ e o outro, digamos, com maior influência da escolarização. Após a opção pela tradição enraizada, a dificuldade de aproximação e imersão com o terreiro foi considerável levando em conta dois anos de pesquisa, os créditos, a vida matrimonial e os ‘filhos para criar’, mesmo sendo frequentadora do espaço. Além disso, ajustar uma metodologia que fosse alinhada ao quadro analítico demandou esforço e criatividade decolonial. Muito difícil também estudar perspectivas que fogem a nossa representação e imaginário do que seja educar crianças no século XXI, ao mesmo tempo, adentrar o universo da ciência considerando autores quase inalcançáveis.

Consideramos a premência de estudos em terreiros que escutem as crianças com metodologias adequadas e verifiquem os movimentos de aproximação entre os saberes ancestrais e da escola regular. De igual modo, sugerimos o investimento empírico em propostas plausíveis que possam colocar ‘em prática’ as pedagogias do terreiro, sobretudo se fosse possível, no município estudado.

Ademais, cabe salientar também todo o encantamento que a pesquisa foi capaz de produzir em nossas subjetividades. Em nossa concepção, não há como deixar se der afetado pelo encontro com o outro, ainda mais num local tão potente, repleto de significados. Estar em um terreiro é sentir o sagrado em suas múltiplas forças e expressões. É encontrar Exu e Pombagira girando, dançando, gargalhando, resistindo e, ao mesmo tempo, contagiando os presentes com sua alegria, sua simplicidade, sua força no olhar e assertividade em cada palavra proferida. É vê-los atendendo quem os procura sem pressa ou julgamentos, não deixando de nos ensinar em cada encontro a valiosa lição de que a felicidade pode estar no simples, bastando um ajuste no olhar para entender a vida com mais de gratidão, afinal, sempre há o que agradecer. É sentir todo o vigor da nossa ancestralidade, da nossa história, que chega carregada de axé, para abençoar nossas vidas e encorajar nossas lutas.

Esta pesquisa celebra a vastidão de seu alcance. Ela traça um arco que, partindo do reconhecimento das heranças afro-brasileiras, passa pela urgência de uma educação antirracista, comprometida em desconstruir estereótipos e valorizar identidades historicamente marginalizadas. O espaço terreno e etéreo, no qual realizamos nossa investigação, revelou-se como um local de resistência no qual a identidade preta é cultivada com orgulho e a memória ancestral é transmitida como força vital às gerações que crescem em seu seio.

Ao acolher práticas educativas que valorizem as raízes pretas, construímos uma sociedade mais consciente e inclusiva, combatendo o racismo com vistas a reconhecer as contribuições e saberes afro-brasileiros. Assim, é na sensibilidade dos encontros, nas histórias preservadas e no respeito à diferença cultural que vislumbramos a possibilidade de uma educação verdadeiramente libertadora. Nosso profundo desejo é que essa pesquisa, apesar de todos seus limites e lacunas, sirva como convite ao diálogo e à ação, e que o compromisso com a educação antirracista floresça vislumbrando caminhos possíveis à justiça e a democracia.

Axé!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 20, n. 3, 2009.
- ALMEIDA, B. A.; REIS, F. P. G. Um mergulho nas poéticas das infâncias: percursos e percalços metodológicos da pesquisa com crianças. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n. especial, p. 651-678, 2021.
- AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M.; ADÓ, M. D. L. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, v. 34, janeiro/2018.
- ARAÚJO, P. C. **Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché Editora, 2017.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.
- BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 89-111.
- BERNARDO, T.; MACIEL, R. O. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea**, v.5 n.1, p. 191-205. Jun. 2015.
- BERNARDO, T.; MACIEL, R. O.; FIGUEIREDO, J. **Racismo e educação: (des)caminhos da lei no 10.630/2003**. São Paulo, Educ/Fapesp, 2017.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BONDÍA, J. L. O Enigma da Infância - ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: BONDÍA, J. L. **Pedagogia Profana**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2006.
- BRESSAN, J. C. M.; CARNEIRO, K. T. **Lúdico na Escola (Ciclada) – Do Acaso ao Protagonismo**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018.
- CAPUTO, S. G.. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CAPUTO, S. G; ALVES, N. **Para pensar a educação e o ensino de... – relações, conflitos e busca de caminhos em comum**. 35ª Reunião Anual da ANPEd. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. 2012. (Congresso).
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: a construção do Outro como não ser e como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2023.
- CARVALHO, I. Cinco vezes que Bolsonaro, ou pessoas ligadas a ele, recorreram a

símbolos nazistas. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/25/cinco-vezes-que-bolsonaro-ou-pessoas-ligadas-a-ele-recorreram-a-simbolos-nazistas>. Acesso em 27 de abril de 2023.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 60 p. 2005.

COHN, C. Uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrindo Bacajá. **Revista de Antropologia**. v.43, n2, p.195-222. 2000.

COHN, C. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. São Paulo, pp. 185, dissertação, USP. 2000.

COIRO-MORAES, A. L. A análise cultural. In: **COMPÓS**, 24º Encontro da Compós, 2015. Brasília. Anais de evento, Brasília, 2015.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, v. 26, n. 01, (76), p. 105-122, janeiro-abril, 2015.

COSTA, A. G.; REIS, F. P. G. Experiências congadeiras: a decolonialidade como estratégia teórico-metodológica de pesquisa em Lambari/MG. **Revista Diversidade e Educação**, v. 9, n.Especial, p. 627-650, 2021.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 1981.

DU BOIS, W. E. B. **As almas da gente negra**. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.

EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. São Paulo: Editora Pallas, 2014.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro:Malê, 2017.

FANON, F. **Pele preta, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, R. Presença de militares em cargos civis dispara sob Bolsonaro, revela estudo. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/presenca-de-militares-em-cargos-civis-dispara-sob-bolsonaro-revela-estudo/>. Acesso em 27 de abril de 2023.

FIGUEIREDO, L.; PEREIRA, J. Educação, identidade e infância preta. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 22, p. 71-90, dez. 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 41ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, As heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. O que é um dispositivo? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: vol. 2:**

1976-1988. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 253-265.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, A. B. S. **Mulheres águas e suas sabenças no horizonte interseccional da formação de professores antirracista**: análise sobre contribuição do núcleo de estudos das relações étnico-raciais da secretaria de educação de belo horizonte. Contagem: Editora EscolaCidadã, 2022.

GOMES, N. L. Cultura preta e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23 Mai/Ago. 2003.

GONZALEZ, L. **A Resistência e a Luta das Mulheres pretas**. São Paulo: Editora 34, 1984.

GUIMARÃES, A. S. “Como trabalhar com ‘raça’ em sociologia”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOOKS, B. **E eu não sou mulher? Mulheres pretas e feminismo**. Tradução de Luiza S. N. de Andrade. São Paulo: Editora Edições GLS, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Regina Silva. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

JESUS, M. F. de; PEREIRA, M. S.; AMÂNCIO, J. M. Quilombismo urbano e o direito à cidade: o elo entre ancestralidade, identidade e protagonismo. **SciELO Preprints**, 2023.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINCHELOE, J. L. BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, W. O. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>.

LAGO, R. Documento do STF explica como funciona o “Gabinete do ódio”. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/documento-do-stf-explica-como-funciona-o-gabinete-do-odio/>. Acesso em 27 de abril de 2023

LEITE, M. **Descolonizando o Currículo: Educação Antirracista na Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Y.; MAIA, C. B.; SANTOS, M. F. dos. Pedagogia de terreiro: pela descolonização dos saberes escolares. **Revista Vivências**. Erechim, v. 15, n. 29, p. 13-25, jul./dez. 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In. BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, pp. 27-53.

MARX, D. L. **Ijexazim**. SESC Itaquera (página rede social), 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?v=632851430900978>> Acesso em 27 de abril de 2023.

MEDEIROS, C. S. de; SOUZA SILVA, I. Diálogos possíveis entre escolas e terreiros: estratégias de luta contra o racismo. **Revista Teias** v. 21, n. 62, jul./set. 2020.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MOTORYN, P.; CARVALHO, I. “Deus, Pátria, Família”: Bolsonaro usa lema da Ação Integralista Brasileira em carta à nação. <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/09/deus-patria-familia-bolsonaro-usa-lema-da-acao-integralista-brasileira-em-carta-a-nacao>. Acesso em 27 de abril de 2023.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é preto no Brasil**. [Entrevista]. Estudos Avançados. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024. , 2004.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do preto brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, S. D. do. **Educação e Racismo: Uma Análise Crítica da Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

NOGUEIRA, S. **Intolerância Religiosa**. Coleção Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Pólen Livros, 2020.

NOGUERA, R; ALVES, L. P. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019.

NOGUERA, R. Denúncias e pronúncias: estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, July, 2020, p. 01-22.

NOGUERA, R.; ALVES, L. P. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergênciade Infância

(ZEI). In **Revista Educação e Cultura Contemporânea** | v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade** – ou Da modernidade comouma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

OMOLU, F. de. **Umbanda: a religião brasileira dos mistérios**. São Paulo: Madras, 2005.

OYĚWŪMÍ, O. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects**. In: COETZEE, P. H.; ROUX, A.P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

PEREIRA, A. C.. **Pedagogia de terreiro: Candomblé como ferramenta educacional antirracista**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo) – Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, 2021.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Internacional de Ciências Sociais**, v. 29, n. 82, p. 73-91, 2007.

QUINTANA, E.; RIBEIRO, J. F. **Revista da ABPN**, v. 14, n. 39, março–maio 2022, p. 140 a155.

REIS NETO, J. A. dos. Terreiro e produção de epistemologias decoloniais: narrativas de um pesquisador-filho de santo. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 98–127, 2021.

RIBEIRO, D. **Quem Tem Medo do Feminismo preto?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RODRIGUES JÚNIOR, L. R. Pedagogia da Encruzilhada, **Revista Periferia**, v.10, n.1, p. 71- 88, Jan./Jun. 2018.

SANTOS, M. M. de S.; DOS SANTOS, I. de S. A pedagogia do terreiro de candomblé. **Anais dos Simpósios da ABHR**, [S. l.], n. 2, 2016.

SARMENTO, M. J. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In: Sarmento, M. e Cerisara, A. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 24/09/2023.

SILVA, C.; BORGES, F. O professor de tradição iorubá e a pedagogia de terreiro: uma proposição de educação antirracista. **Cadernos RCC**, v.8 n.1. Março 2021.

SILVA, F.; PALUDO, K. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. **Revista África e Africanidades**, Ano IV. n.14/15. Ago/Nov 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, V. G. da. **Candomblé e Umbanda**: Caminhos da Devoção Brasileira. São Paulo: Selo preto, 2005.

SOARES, R.; BUSSOLETTI, D. Práticas pedagógicas em terreiros de quimbanda: escritas sobre educação de crianças e infâncias. **Dialogia**, n. 34, p. 233-243. Abril 2020.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, R. **Contos de Orixá**. São Paulo: Editora do Brasil, 1993.

SOUZA, V. de O. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no Movimento Hip Hop**. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Tribunal Superior Eleitoral, 2023. Disponível em:

<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Outubro/lula-e-eleito-novamente-presidente-da-republica-do-brasil>. Acesso em 27 de abril de 2023.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 71-90.

APÊNDICE A: Produto Educacional

Como produto educacional realizamos a produção de um vídeo documentário. A ideia foi trazer traga um recorte da observação de algumas das atividades realizadas no terreiro, com o intuito de trazer à baila um pouco do cotidiano do local, as pessoas envolvidas, as preparações necessárias, bem como aspectos de inserção da instituição religiosa e cultural no seio da comunidade. Entendemos esse recurso como uma tentativa de aproximação de uma realidade minoritária, estigmatizada e, portanto, silenciada que é a rotina de um terreiro, do campo escolar formal.

Sob essa perspectiva, mais alunos, professores e gestores podem conhecer o local e suas ricas práticas culturais, religiosas, sociais, refletindo sobre diversos temas, como ancestralidade, infância, preconceito religioso e racial, educação antirracista, assim como acerca de nossas heranças culturais.

O vídeo pode funcionar, também, como um potente dispositivo disparador para debates tanto em salas de aula, como em cursos de formação de professores, podendo se estender à apresentações para a comunidade interessada, por não possuir restrições de qualquer tipo, como faixa etária, gênero etc.

Desejosos de que o produto alcance o maior número de pessoas e que circule nos mais diversos espaços, é importante salientar que utilizamos uma linguagem simples, de fácil compreensão para diversos públicos, formais e não formais.

Alguns pontos norteadores acompanham a produção, não com o intuito de atuar como uma “receita de aplicação” - vez que as possibilidades de discussão são inúmeras, incontáveis e incontroláveis, assim como seus desdobramentos - e sim como tópicos sugestivos para incitar discussões e reflexões sobre temas tão sensíveis e importantes à comunidade escolar e à sociedade como um todo.

Acreditamos que a produção audiovisual tem um papel crucial na promoção da visibilidade de culturas marginalizadas e na luta contra o racismo. Essa forma de comunicação combina elementos visuais e sonoros para criar narrativas poderosas e envolventes que podem educar, sensibilizar e mobilizar o público. No contexto das culturas marginalizadas, como as práticas e tradições dos terreiros de candomblé e umbanda no Brasil, a produção audiovisual emerge como uma ferramenta transformadora, capaz de desafiar estereótipos, desconstruir preconceitos e fomentar uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural.

Um dos aspectos mais significativos da produção audiovisual é sua capacidade de contar histórias de maneira envolvente e emocionalmente ressonante. Os documentários, em particular, são eficazes em capturar a complexidade e a riqueza das experiências humanas. Ao focar no cotidiano de um terreiro, por exemplo, um documentário pode mostrar a profundidade das práticas religiosas e culturais que muitas vezes são simplificadas ou distorcidas pela mídia tradicional. Através de entrevistas com praticantes, líderes religiosos e membros da comunidade, o público pode obter uma visão mais autêntica e humanizada dessas culturas, promovendo a empatia e a compreensão.

Além disso, a produção audiovisual pode desmistificar e normalizar as práticas culturais marginalizadas, integrando-as no discurso público e educativo. Quando estas culturas são retratadas com respeito e precisão, a narrativa dominante que as estigmatiza pode ser contestada e redesenhada. Este processo é fundamental na luta contra o racismo, pois o preconceito muitas vezes se alimenta da ignorância e da falta de exposição a realidades diversas. Ao mostrar a beleza, a sabedoria e a relevância das culturas dos terreiros, a produção audiovisual pode desafiar as noções preconcebidas e contribuir para uma sociedade mais inclusiva.

A educação é outra esfera na qual a produção audiovisual pode exercer um impacto significativo. Ferramentas como documentários podem ser integradas em currículos escolares e universitários para enriquecer a formação dos estudantes sobre a diversidade cultural e a história das minorias. No caso específico dos terreiros, o documentário pode ser utilizado para explorar temas como a ancestralidade, a importância das tradições culturais na formação da identidade, e as formas de resistência contra a opressão religiosa e racial. Ao fornecer uma base visual e narrativa para essas discussões, os vídeos podem facilitar uma compreensão mais profunda e crítica desses temas, promovendo uma educação antirracista efetiva.

A visibilidade proporcionada pela produção audiovisual também pode empoderar as comunidades marginalizadas ao dar-lhes uma plataforma para contar suas próprias histórias. Este aspecto é crucial para a autodefinição e para a luta por reconhecimento e direitos. Quando as próprias comunidades têm controle sobre a narrativa e a representação de suas práticas culturais, elas podem corrigir distorções, afirmar sua dignidade e identidade, e influenciar o discurso público. Este empoderamento narrativo é uma forma de resistência contra o racismo estrutural, que historicamente tem silenciado e marginalizado essas vozes.

Finalmente, a produção audiovisual pode estimular a mobilização e a ação social.

Documentários que expõem as injustiças e os desafios enfrentados pelas culturas marginalizadas podem inspirar movimentos sociais e engajar o público na luta por mudanças. Através de festivais de cinema, exibições comunitárias e plataformas digitais, esses vídeos podem alcançar uma audiência ampla e diversificada, criando uma rede de apoio e solidariedade que transcende as barreiras geográficas e culturais.

Em resumo, a produção audiovisual é uma ferramenta poderosa na visibilização das culturas marginalizadas e na luta contra o racismo. Ao contar histórias de maneira autêntica e envolvente, educar o público, empoderar as comunidades e mobilizar ações sociais, os vídeos documentários podem desafiar estereótipos, promover a empatia e fomentar uma sociedade mais justa e inclusiva. Este potencial transformador deve ser explorado e valorizado, especialmente no contexto de práticas culturais ricas e diversas como as dos terreiros, que têm muito a ensinar e contribuir para a compreensão coletiva da nossa humanidade compartilhada.

Título do Projeto: "Terreiro, Ancestralidade e Processos Pedagógicos"

Objetivos:

1. Principal: Produzir um vídeo documentário que retrate o cotidiano de um terreiro, destacando suas práticas culturais, religiosas e sociais, com o objetivo de aproximar a comunidade escolar dessa realidade minoritária e estigmatizada.

2. Específicos:

- Apresentar as atividades realizadas no terreiro, incluindo as preparações e rituais.
- Mostrar a inserção da instituição religiosa e cultural na comunidade.
- Promover a reflexão sobre temas como ancestralidade, preconceito religioso e racial, e educação antirracista.
- Utilizar o vídeo como ferramenta para debates em salas de aula, cursos de formação de professores e apresentações comunitárias.

Detalhamento das Atividades:

1. Janeiro - Março 2024 - Pesquisa e Roteiro: Identificação dos temas centrais, entrevistas preliminares, definição da narrativa.

- Parcerias: Contatos estabelecidos e acordos firmados com líderes do terreiro e

especialistas.

- Logística: Cronograma de filmagens elaborado, equipe técnica definida, autorizações legais obtidas.

2. Abril - Junho 2024

- Materiais: Recolha de imagens de arquivo, fotos históricas, depoimentos adicionais, gravações.

3. Julho - Setembro 2024

- Edição de Vídeo: Seleção e corte do material filmado, montagem da narrativa visual, inserção de legendas e gráficos explicativos.

- Revisão e Feedback: Primeira versão do documentário exibida para parceiros e revisores, coleta de feedback, realização de ajustes necessários.

4. Outubro - Dezembro 2024

- Distribuição Online: Upload do documentário nas plataformas de vídeo, promoção nas redes sociais e outros meios de comunicação.

- Material de Apoio: Criação de guias de discussão e planos de aula para uso educacional, distribuição para escolas e instituições interessadas.

Esse cronograma busca garantir que todas as etapas da produção sejam realizadas com atenção aos detalhes e envolvimento das partes interessadas, promovendo um produto final de alta qualidade e relevante para o público-alvo.

Tópicos importantes/Norteadores:

- Linguagem e Acessibilidade: Utilizar uma linguagem simples e acessível, garantindo que o documentário seja compreensível para diversos públicos, incluindo alunos, professores, gestores e a comunidade em geral.

- Ancestralidade e Cultura: Explorar a importância das tradições e práticas culturais do terreiro.

- Infância no Terreiro: Mostrar como as crianças são inseridas nas práticas culturais e educadas dentro do terreiro.

- Preconceito Religioso e Racial: Abordar os desafios enfrentados pela comunidade do terreiro devido ao preconceito.

- Educação Antirracista: Refletir sobre como as práticas do terreiro podem contribuir para uma educação mais inclusiva e antirracista.

- Heranças Culturais: Destacar as contribuições das práticas do terreiro para a

cultura e identidade brasileiras.

- Impacto e Disseminação:

O documentário pretende ser um recurso educacional de amplo alcance, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural e religiosa. Será utilizado como ponto de partida para debates e reflexões em ambientes educacionais formais e não formais, fomentando uma sociedade mais inclusiva e consciente.

Participantes ideais para as entrevistas:

Para a produção do vídeo documentário "Terreiro em Foco: Ancestralidade e Educação", é fundamental selecionar participantes que possam oferecer perspectivas diversificadas e autênticas sobre as práticas culturais e religiosas do terreiro. A escolha dos entrevistados deve refletir a riqueza e a complexidade da comunidade, incluindo vozes que possam abordar diferentes aspectos das atividades e da inserção do terreiro na sociedade:

1. Babalorixá/Ialorixá (Líder Religioso)

- Perfil: Líder espiritual e autoridade máxima no terreiro.

- Contribuição: Explicar os fundamentos religiosos e filosóficos do candomblé ou umbanda, descrever as cerimônias e rituais, e discutir a importância do terreiro para a comunidade. Também pode abordar questões de preservação das tradições e a luta contra o preconceito religioso.

2. Ogã/Ekedi (Assistentes Litúrgicos)

- Perfil: Membros importantes que desempenham papéis específicos no ritual, mas que não são necessariamente iniciados nos mistérios dos orixás.

- Contribuição: Detalhar suas funções e responsabilidades dentro do terreiro, oferecer insights sobre a logística das cerimônias e compartilhar experiências pessoais de participação e envolvimento nas atividades do terreiro.

3. Mães/Filhos de Santo (Iniciados)

- Perfil: Praticantes que foram iniciados nos mistérios dos orixás.

- Contribuição: Descrever suas jornadas espirituais, o processo de iniciação, e como a prática religiosa influencia suas vidas diárias. Também podem falar sobre as dinâmicas comunitárias e o apoio social dentro do terreiro.

4. Historiador/Cientista Social Especializado em Culturas Afro-brasileiras

- Perfil: Acadêmico com conhecimento aprofundado sobre as práticas religiosas afro-brasileiras.

- Contribuição: Fornecer contexto histórico e social sobre a formação dos terreiros no Brasil, discutir o impacto das religiões afro-brasileiras na identidade cultural brasileira e abordar questões de racismo e preconceito religioso.

5. Professores e Educadores Envolvidos com Educação Antirracista

- Perfil: Educadores que utilizam o terreiro como referência em suas práticas pedagógicas.

- Contribuição: Discutir como as práticas do terreiro podem ser integradas no currículo escolar para promover uma educação mais inclusiva e antirracista. Compartilhar experiências de utilização de recursos audiovisuais em sala de aula para abordar questões de diversidade cultural e combate ao racismo.

6. Membros da Comunidade Local

- Perfil: Pessoas que vivem na comunidade ao redor do terreiro.

- Contribuição: Falar sobre a relação entre o terreiro e a comunidade mais ampla, a contribuição do terreiro para o tecido social local, e como percebem e interagem com as práticas religiosas e culturais.

7. Ativistas de Movimentos pretos e de Direitos Humanos

- Perfil: Militantes envolvidos na luta contra o racismo e a intolerância religiosa.

- Contribuição: Abordar a importância dos terreiros como espaços de resistência cultural e política, discutir as interseções entre a luta antirracista e a valorização das tradições afro-brasileiras, e compartilhar estratégias para combater a discriminação religiosa e racial.

A inclusão dessas vozes diversificadas permitiu que o documentário apresente uma visão abrangente e multidimensional do terreiro, destacando sua relevância religiosa, cultural, social e educativa. Isso também garantirá que o produto final seja uma ferramenta poderosa para a promoção da empatia, compreensão e respeito pela diversidade cultural.

Link de acesso: https://youtu.be/kmH69R8_ccg

Sugestão de questões disparadoras após a apresentação do vídeo:

1. Quais aspectos culturais, sociais e espirituais dos terreiros merecem maior visibilidade no contexto educacional, e como eles contribuem para uma compreensão mais inclusiva e diversa da sociedade brasileira?

2. Em que medida a ancestralidade praticada nos terreiros impacta a identidade dos

participantes e valoriza as raízes africanas na cultura brasileira?

3. Como as práticas de um terreiro podem enriquecer o aprendizado sobre respeito à diversidade religiosa e cultural no ambiente escolar?

4. De que maneira os valores e ensinamentos dos terreiros podem contribuir para uma educação antirracista e para o combate ao preconceito religioso?

5. Como as crianças são integradas e educadas nos terreiros, e o que essas experiências de pertencimento e tradição ensinam sobre diferentes modelos de educação?

6. Em que medida os terreiros podem ser compreendidos como espaços de resistência cultural e preservação de tradições afro-brasileiras? Como eles enfrentam o preconceito?

7. Qual o papel dos líderes espirituais, como babalorixás e ialorixás, na preservação das tradições e na orientação espiritual e moral dos membros de um terreiro?

8. Como a inserção dos terreiros na comunidade contribui para o fortalecimento dos vínculos sociais e para o acolhimento das diversidades culturais?

9. Quais são as dificuldades enfrentadas pelos frequentadores de terreiros em função do preconceito e da discriminação religiosa? Como isso afeta a vida cotidiana dos praticantes?

10. De que forma a cultura afro-brasileira preservada nos terreiros pode enriquecer a construção de uma identidade nacional mais inclusiva e representativa?

11. Como os saberes e práticas do terreiro desafiam as concepções tradicionais de conhecimento na educação formal? Em que aspectos esses saberes podem ser integrados ao currículo escolar?

12. De que forma os terreiros atuam como espaços de fortalecimento da identidade e autoestima para a população negra? Como esse fortalecimento pode ser observado em práticas cotidianas?

13. Como os terreiros conciliam a preservação de tradições antigas com a realidade atual da comunidade? Quais adaptações são feitas para que essas tradições permaneçam vivas?

14. Em que medida a espiritualidade vivida nos terreiros contribui para o bem-estar e a saúde mental de seus frequentadores? Quais elementos dos rituais podem estar associados a esses benefícios?

15. Como o documentário pode ajudar a desmistificar e promover o respeito pela diversidade religiosa? Quais estereótipos comuns sobre os terreiros ele pode combater?

16. Quais são os desafios enfrentados por um terreiro para manter suas práticas e

tradições em uma sociedade majoritariamente não-afro-brasileira? Como isso se reflete em políticas públicas e nas leis de proteção ao patrimônio cultural?

17. De que forma as práticas educativas e de transmissão de valores nos terreiros diferem dos modelos de ensino convencionais? Que benefícios essas diferenças podem trazer?

18. Como os elementos estéticos dos rituais (música, dança, roupas) contribuem para a experiência espiritual e educativa no terreiro? Que mensagens esses elementos transmitem?

19. Quais são os impactos do racismo estrutural no acesso e na preservação de espaços como os terreiros? Como a comunidade enfrenta esses desafios?

20. Como os terreiros podem contribuir para uma visão mais ampla de cultura e espiritualidade nas escolas e na sociedade em geral? De que modo o conhecimento sobre eles pode enriquecer o repertório cultural dos alunos?