

PEDAGOGIAS DE TERREIRO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um olhar sobre saberes insurgentes das religiões de matriz africana

Beatriz Borges Graça Silva Mury Bonfim⁶¹

Margarete Sacht Góes⁶²

Resumo

Este artigo objetiva, por meio de uma pesquisa bibliográfica, discutir as possibilidades pedagógicas presentes nos saberes das religiões de matriz africana, particularmente as chamadas pedagogias de terreiro (Macedo; Maia; Santos, 2019), no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Fundamenta-se em autoras como Nilma Lino Gomes (2002), para tratar as relações étnico-raciais, em autores como Luiz Rufino (2019; 2023), para refletir sobre religiosidade e sua relação com a educação e na legislação como base legal orientadora. O estudo pretende ainda, analisar fundamentos das pedagogias de terreiro como fontes legítimas de conhecimento, identificar os impactos do racismo religioso no cotidiano escolar e como ele tem dificultado o reconhecimento dessas práticas e, por fim, discutir caminhos possíveis para incorporar esses saberes: oralidade, corporeidade, ancestralidade e espiritualidade. Os resultados apontam que a valorização desses saberes pode contribuir para a construção de uma escola comprometida com a diversidade e com o combate ao epistemicídio. Conclui que a apresentação das pedagogias de terreiro na formação docente é uma estratégia potente para transformar as práticas escolares e promover uma educação enraizada na justiça social.

⁶¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos. Licenciada em Pedagogia. Atuou como professora da rede particular de Educação Infantil, atendendo turmas desde bebês até crianças de 5 anos de idade, desenvolvendo atividades pedagógicas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte na Educação Infantil (GEPAEI) da UFES desde 2023 e o Polo Arte na Escola da Faculdade Novo Milênio desde 2022. Seus estudos e formações são voltados para as áreas de Arte/Educação, Educação Infantil, Decolonialidade e Arte Afro-Brasileira. Contato: beatrizgraca3@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0994347912837066> Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7450-4316>

⁶² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na linha de pesquisa Educação e Linguagens. É professora adjunta na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na Graduação e no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI) e tutora do Programa de Educação Tutorial PET Conexões de Saberes Educação. Atua como Curadora do educativo da Galeria de Arte Espaço Universitário (Gaeu/Ufes). E-mail: margarete.goes@ufes.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5504378088842871> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7146-6022>

Palavras-chave: Pedagogia de terreiro; Religiões de matriz africana; Relações Étnico-Raciais; Racismo Religioso; Saberes Afro-Brasileiros.

TERREIRO PEDAGOGIES AND EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: a look at the insurgent knowledge of African matrix religions

Abstract

This article aims, through a bibliographic research, to discuss the pedagogical possibilities present in the knowledge of Afro-Brazilian religions, particularly the so-called terreiro pedagogies (Macedo; Maia; Santos, 2019), in the context of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). It is grounded in authors such as Nilma Lino Gomes (2002) to address ethnic-racial relations, in authors like Luiz Rufino (2019; 2023) to reflect on religiosity and its relationship with education, and in legislation as a guiding legal basis. The study also aims to analyze the foundations of terreiro pedagogies as legitimate sources of knowledge, identify the impacts of religious racism in the school environment and how it has hindered the recognition of these practices, and finally, discuss possible pathways to incorporate these knowledges: orality, corporeality, ancestry, and spirituality. The results indicate that the appreciation of these knowledges can contribute to the construction of a school committed to diversity and the fight against epistemicide. It concludes that the presentation of terreiro pedagogies in teacher training is a powerful strategy to transform school practices and promote education rooted in social justice.

Keywords: Terreiro Pedagogy; African-based Religions; Ethnic-Racial Relations; Religious Racism; Afro-Brazilian Knowledge.

PEDAGOGÍAS DE TERRERO Y EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: una mirada sobre los saberes insurgentes de las religiones de matriz africana

Resumen

Este artículo tiene como objetivo, a través de una investigación bibliográfica, discutir las posibilidades pedagógicas presentes en los saberes de las religiones de matriz africana, particularmente las llamadas pedagogías de terreiro (Macedo; Maia; Santos, 2019), en el contexto de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). Se fundamenta en autoras como Nilma Lino Gomes (2002) para tratar las relaciones étnico-raciales, en autores como Luiz Rufino (2019; 2023) para reflexionar sobre la religiosidad y su relación con la educación y en la legislación como base legal orientadora. El estudio también pretende analizar los fundamentos de las pedagogías de terreiro como fuentes legítimas de

conocimiento, identificar los impactos del racismo religioso en la cotidianidad escolar y cómo ha dificultado el reconocimiento de estas prácticas y, por último, discutir caminos posibles para incorporar estos saberes: oralidad, corporeidad, ancestralidad y espiritualidad. Los resultados apuntan a que la valorización de estos saberes puede contribuir a la construcción de una escuela comprometida con la diversidad y con la lucha contra el epistemicidio. Se concluye que la presentación de las pedagogías de terreiro en la formación docente es una estrategia potente para transformar las prácticas escolares y promover una educación arraigada en la justicia social.

Palabras clave: Pedagogía de *terreiro*; Religiones de matriz africana; Relaciones Étnico-Raciales; Racismo Religioso; Saberes Afro-Brasileños.

PEDAGOGIAS DE TERREIRO COMO RESISTÊNCIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA ANCESTRAL [apresentação, contextualização e fundamentação teórico-metodológica]

Falar sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil é, antes de tudo, um compromisso com a memória, a justiça e a reparação. Desde a promulgação da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, vêm sendo abertos caminhos para repensar os currículos, os métodos pedagógicos e as formas de construir conhecimento.

Essa lei, juntamente com a Constituição Federal de 1988 (arts. 5º e 215) (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996) e o Decreto Estadual nº 5389-R (Espírito Santo, 2023), que institui o Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo, assegura legalmente o direito de visibilizar saberes historicamente silenciados. No entanto, o reconhecimento legal não tem sido suficiente para romper com as estruturas de preconceito que ainda marcam a escola e seus currículos.

As práticas e epistemologias oriundas das religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, continuam sendo tratadas com desconfiança

ou mesmo rejeição dentro do espaço escolar. Isso se dá, sobretudo, por conta do racismo religioso — um mecanismo cruel de apagamento, que deslegitima esses saberes, tratando-os como inferiores, exóticos, perigosos ou primitivos (Walsh, 2009). Esse processo, que chamamos de epistemicídio⁶³, é um reflexo direto do legado colonial e da supremacia de uma racionalidade ocidental, cristã e branca que insiste em definir o que é ou não conhecimento válido (Santos; Meneses, 2009).

É justamente nesse cenário de disputa que este estudo se inscreve. A partir de uma abordagem bibliográfica e fundamentada em autoras e autores como Nilma Lino Gomes (2002) e Luiz Rufino (2019; 2023), propomos uma reflexão sobre as pedagogias de terreiro como práticas de resistência, reexistência e insurgência.

Enraizadas na oralidade, na ancestralidade, na corporeidade e na espiritualidade, essas pedagogias não apenas ensinam conteúdos, mas cultivam modos de ser, sentir e viver o mundo a partir de uma cosmo percepção afro-brasileira. Elas desafiam o currículo hegemônico ao propor uma outra lógica de conhecimento, uma outra ética e uma outra estética da educação: uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, que cura feridas históricas e que reativa as memórias dos povos que nos antecederam.

Nesse sentido, objetivando discutir as possibilidades pedagógicas presentes nos saberes das religiões de matriz africana, particularmente as chamadas pedagogias de terreiro, no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), este trabalho tem, portanto, três objetivos principais: (i) analisar os fundamentos das pedagogias de terreiro (oralidade, ancestralidade, corporeidade e espiritualidade) como fontes legítimas de conhecimento; (ii) identificar os impactos do racismo religioso no cotidiano escolar e como ele tem dificultado o reconhecimento dessas práticas; e (iii) discutir caminhos possíveis

⁶³ Destruição de algumas formas de saber locais, inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (Santos; Meneses, 2009, p. 183).

para incorporar esses saberes na educação.

Para as discussões e análises, nos apoiamos em uma perspectiva crítica, antirracista e decolonial, que articula os marcos legais com os aportes teóricos dos estudos afrodiaspóricos e da educação libertadora. Para Margarete Sacht Góes e Tatiana Rosa (2021, p. 3) “O conceito de decolonialidade propõe que vejamos a produção das narrativas histórico-culturais a contrapelo, ou seja, a partir do ponto de vista dos povos colonizados e que sofreram processos de aculturação de modo violento”.

Nessa perspectiva, ressaltamos que, ao nos lançarmos no campo acadêmico, faz-se necessário fundamentar as discussões nas leis que resguardam o direito de ensinar sobre as religiões de matriz africana. E isso não é por acaso. Muitos ainda acreditam, seja por ignorância ou má-fé, que esse ensino se trata de doutrinação ou tentativa de conversão das crianças e estudantes. Entretanto, as religiões afro-brasileiras não têm como objetivo converter ninguém. Ao contrário, elas são lugares de acolhimento, de espiritualidade comunitária, de respeito ao sagrado e à liberdade de cada um/a.

Entre os saberes compartilhados nas comunidades de terreiro, muitos são transmitidos pelas próprias entidades⁶⁴, que orientam não apenas no plano espiritual, mas também educativo e ético. Como ensinou a Preta Velha Vó Chica (2025), em uma gira que uma das pesquisadoras teve a oportunidade de participar: “A Umbanda é pra todo mundo, mas nem todo mundo é pra Umbanda”.

Com essa fala, ela nos lembra que a Umbanda é uma religião de acolhimento, de cuidado e de serviço ao outro, sempre aberta a quem precisa assim como o pensamento decolonial. Para Moura (2019, p. 322), “[...] o pensar decolonial não implica a deslegitimação de outras formas de pensar. O pensamento decolonial é inclusivo”. No entanto, temos consciência de que nas

⁶⁴ As entidades são espíritos ancestrais que atuam como guias espirituais, oferecendo orientação, cura e proteção aos seus médiuns. Elas trabalham com forças e energias que são emanadas pela natureza e energias dos Orixás (Conceito elaborado por uma das autoras a partir da sua vivência no Candomblé/Ubanda, 2025).

instituições escolares nem todos compreendem ou estão preparados para vivenciar as diferentes e diversas formas de espiritualidade com o respeito e entrega que cada uma delas exige e, como determina a lei, sem proselitismo.

Essa sabedoria ancestral reforça a ideia de que o terreiro é espaço de aprendizado não apenas religioso, mas ético e comunitário. Fala-se de limites, de escuta, de preparo, e de pertencimento — elementos essenciais nas pedagogias do axé. Ao trazer essa fala para o campo da educação, reconhecemos a importância de ouvir as vozes ancestrais como fontes legítimas de conhecimento, muitas vezes mais potentes do que as narrativas escritas que dominam a academia.

Ensinar sobre essas práticas na escola é um ato de memória, de dignidade e de continuidade. É manter viva a ancestralidade de um povo que quase foi apagado da história, mas que segue firme, resistente e bonito em sua fé e em sua cultura. E essa ancestralidade não é uma ideia distante. Ela vive em muitos de nós e, com certeza, em muitos estudantes que irão passar por nossa docência.

A compreensão das pedagogias de terreiro como saberes insurgentes pressupõe uma ruptura com os modelos epistemológicos hegemônicos que, historicamente, deslegitimaram os conhecimentos produzidos por populações negras, indígenas e periféricas. Conforme argumenta Luiz Rufino (2019), as ciências das macumbas — termo que reivindica — constituem uma ciência encantada, assentada em práticas de corpo, de chão e de axé, marcada por uma pedagogia da presença e do rito. Para o autor, o terreiro é um espaço educativo onde se aprende pelo gesto, pela convivência, pela ancestralidade, pela musicalidade e pelo silêncio, configurando-se como espaço de resistência e produção de subjetividades contra-hegemônicas.

As pedagogias de terreiro são, portanto, expressões de uma racionalidade que integra razão e afeto, espiritualidade e política, gesto e memória. Não se trata de uma educação fragmentada, tecnicista ou descolada da realidade, mas

de um processo formativo enraizado na vida comunitária e na luta cotidiana por dignidade.

Nesse sentido, Makota Valdina (2020) reforça que os terreiros são espaços de formação integral, onde se discutem estratégias de resistência, se analisam os contextos políticos e se educam crianças, jovens, adultos e idosos com base em uma perspectiva coletiva, ancestral e combativa. Ao alertar para a urgência de educar frente às ameaças que “estão nos engolindo” (Valdina, 2020, p. 110), a autora aponta para a dimensão política da espiritualidade afro-brasileira, que não se isola do mundo, mas atua ativamente na construção de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social.

Essa dimensão política da espiritualidade afro-brasileira se intersecciona com a constituição das identidades negras e as relações étnico-raciais. Nilma Lino Gomes (2002) aprofunda essa perspectiva ao destacar que a constituição das identidades negras é indissociável dos processos educativos que ocorrem tanto dentro quanto fora da escola. A autora denuncia a tendência de a escola transformar a diferença racial em deficiência, atribuindo às crianças negras uma suposta falta de capacidade ou de ajustamento, quando na verdade o que se evidencia é o racismo institucional, que ocorre dentro das instituições de ensino com práticas racistas culturais e simbólicas. Nesse sentido, a presença das pedagogias de terreiro no debate educacional é também uma forma de intervir contra os dispositivos de exclusão e naturalização do fracasso escolar da população negra.

A educação das relações étnico-raciais, instituída legalmente pela Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008), encontra, nas pedagogias de terreiro, uma fonte rica de práticas e saberes que resistem ao epistemicídio, pois os terreiros de Candomblé e Umbanda, ao promoverem a oralidade, a circularidade, a escuta e o respeito aos mais velhos, operam uma pedagogia decolonial⁶⁵ (Walsh, 2009) que

⁶⁵ “[...] entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (Walsh, 2009, p. 26).

afirma o direito à diferença como princípio ético-político-pedagógico.

Ademais, o racismo religioso é elemento central para compreendermos a marginalização desses saberes no espaço escolar. Como demonstram Macedo, Maia e Santos (2019), o silenciamento e a demonização das religiões de matriz africana pela escola e pela sociedade não decorrem apenas de desconhecimento, mas de um projeto político-cultural que associa a espiritualidade negra à barbárie, ao atraso, ao pecado. Esse racismo se expressa tanto nas práticas pedagógicas que evitam a abordagem do tema quanto nas reações violentas de famílias, gestoras/es e docentes, muitas vezes pautadas por doutrinas fundamentalistas de matriz neopentecostal⁶⁶.

Contra esse quadro, propõe-se a valorização de uma pedagogia do axé, termo que segundo Rufino (2019, p. 79):

A educação de axé reivindicada pelos praticantes das comunidades de terreiro opera como uma espécie de educação intercultural, que vincula a experiência social do terreiro, balizada em suas tradições, com o restante do mundo.

Ao reconhecer que as aprendizagens se dão no entrelaçamento entre o cotidiano do terreiro e as experiências do mundo, essa proposta se aproxima da ideia de uma educação intercultural e plural, na qual as tradições não se fecham em si mesmas, mas dialogam com outras realidades, sempre a partir de seus próprios fundamentos. Assim, a pedagogia do axé atua como uma epistemologia da encruzilhada: aberta, relacional, dinâmica — que ensina pelo exemplo, pelo rito e pelo pertencimento, e que desafia os modelos escolares normativos ao afirmar outras formas legítimas de saber e existir.

Assim, a fundamentação teórica deste artigo se ancora em autoras/es que pensam a educação desde a perspectiva da decolonialidade, do antirracismo e da

⁶⁶ Corrente do movimento pentecostal que surgiu no final do século XX, caracterizada pela ênfase da teologia da prosperidade, onde a fé e a contribuição financeira para a igreja trazem bênçãos materiais; da guerra espiritual, uma visão de conflito entre Deus e Diabo, colocando as religiões de matriz africana no lugar de "Diabo" e contribuindo para sua demonização; e por fim, organização empresarial, onde as igrejas são estruturadas como empresas (Silva, 2007).

ancestralidade, situando as pedagogias de terreiro não como exotismo a ser tolerado, mas como uma epistemologia própria, profundamente enraizada na história de resistência e reinvenção dos povos negros no Brasil.

PEDAGOGIAS DE TERREIRO: ORALIDADE, ANCESTRALIDADE, CORPOREIDADE, ESPIRITUALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE [análise, discussão e proposições]

As pedagogias de terreiro, como nos provoca Luiz Rufino (2019), não são apenas formas alternativas de ensinar e aprender – elas são insurgências epistêmicas, brotadas da experiência viva e coletiva das comunidades afro-brasileiras. Forjadas no chão batido dos terreiros, alimentadas pela oralidade, pela ancestralidade, pela corporeidade e pela espiritualidade, essas pedagogias desafiam frontalmente o projeto colonial que deslegitimou os saberes africanos e diaspóricos, impondo uma lógica de mundo que marginalizou corpos, cosmovisões e modos de existir.

Enquanto a escola moderna se estrutura sobre os pilares da racionalidade abstrata, da fragmentação disciplinar e da hierarquização dos saberes, as pedagogias de terreiro caminham na contramão: são profundamente encarnadas na vida cotidiana, no gesto, na memória, na coletividade. São pedagogias que ensinam sem separar o saber do viver, o aprender do sentir.

Oralidade, nesse contexto, é mais do que falar — é também escutar com o corpo inteiro. A palavra, no terreiro, não é ruído nem apenas transmissão de informação: é força vital, é axé que se movimenta entre as gerações. A escuta é uma ética amorosa. Como ensinam os fundamentos do Candomblé: escutar os mais velhos é aprender com aqueles que guardam a cura, o conselho e o caminho. A oralidade aqui não é ausência de escrita, mas uma escrita viva, que pulsa no ritmo do atabaque, nas rezas, nas histórias contadas. Uma escrita no corpo e na alma.

Ancestralidade também não é resgate do passado como algo distante, congelado em museus ou livros. Ao contrário: os ancestrais estão vivos,

caminham conosco, sopram em nossos ouvidos e nos sustentam. Os terreiros são, como diz Rufino (2019), lugares de ancestrais presentes, onde a memória não é saudade, mas continuidade. Cantar um ponto, preparar uma oferenda ou invocar um orixá são atos pedagógicos de atualização da memória coletiva, são gestos de pertencimento a uma história que a escola muitas vezes apagou, mas que resiste firme nos corpos e nas práticas do povo de santo.

Corporeidade, nas pedagogias do axé, é saber encarnado. A escola eurocentrada tentou domesticar o corpo, transformá-lo em inimigo da mente, em obstáculo à razão. O terreiro, ao contrário, celebra o corpo como instrumento de saber e de conexão com o sagrado. Aprende-se dançando, girando, cuidando das ervas, tocando os atabaques, vivendo o rito. As crianças aprendem com os olhos, com os gestos, com os cheiros; aprendem fazendo junto, no coletivo. Como afirmam Macedo, Maia e Santos (2019), o conhecimento no terreiro é produzido no corpo, no afeto e na relação.

Espiritualidade, por fim, não é doutrina nem proselitismo. É a ética do axé. É o reconhecimento de que estamos todos interligados: humanos, orixás, folhas, águas, ancestrais. A espiritualidade das pedagogias de terreiro não exige crença, mas respeito. Ela ensina sobre reciprocidade, sobre cuidado, sobre o valor do silêncio e da escuta. Ensina que educar é também zelar pela vida, pelo território, pela dignidade do outro.

Essa perspectiva vai ao encontro do que nos propõe Achille Mbembe (2018, p. 313), ao inferir que

[...] existe um só mundo e todos temos nossa parcela nele. Este mundo nos pertence a todos igualmente e todos somos seus coerdeiros, mesmo se as maneiras de habitá-lo não sejam as mesmas - e é justamente daí que vem a real pluralidade das culturas e das maneiras de viver. Dizer isso não significa de modo algum ocultar a brutalidade e o cinismo que ainda caracterizam o encontro dos povos e das nações. É simplesmente recordar um dado imediato, inexorável, cuja origem se situa, sem dúvida alguma, no início dos tempos modernos — a saber, o irreversível processo de emaranhamento e entrelaçamento das culturas, dos povos e das nações.

Diante disso, as pedagogias de terreiro não apenas denunciam os limites

da escola moderna — elas anunciam outras possibilidades de formar sujeitos inteiros. São pedagogias que acolhem a diversidade, que rompem com a lógica única da branquitude, do individualismo e da razão fria. São caminhos de reencantamento da educação, onde o saber se faz rito, canto, corpo e memória. Caminhos que nos convocam a construir uma escola que não tema o sagrado, que não silencie a diferença, que não negue a existência de quem dança com Exu e canta para Iansã. Uma escola, enfim, onde caibam todas as formas de saber, de ser e de viver. Uma escola verdadeiramente inclusiva, que pense e viva concretamente a coexistência.

A exclusão dos saberes oriundos das religiões de matriz africana do espaço escolar é um reflexo direto da persistência do racismo religioso — uma forma específica de discriminação que deslegitima essas tradições ao associá-las a práticas consideradas inferiores, demonizadas ou exóticas. No contexto brasileiro, esse racismo religioso não atua de forma isolada, mas integra o arcabouço do racismo estrutural, sustentando a lógica colonial que impõe hierarquias entre culturas e cosmovisões, ao silenciar tudo aquilo que escapa à racionalidade cristã, branca e ocidental.

Como indicam Macedo, Maia e Santos (2019), essa modalidade de racismo se manifesta tanto nas estruturas institucionais quanto nas interações cotidianas, sustentando uma política de apagamento simbólico que afeta profundamente estudantes e docentes ligados às religiões afro-brasileiras. No cotidiano das escolas públicas, essa violência se traduz na omissão do tema, na escassez de materiais pedagógicos sensíveis e qualificados, e na resistência de gestoras/es e professoras/es em aplicar efetivamente a Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008). Não raramente, essa omissão está ligada ao receio de represálias por parte de grupos religiosos hegemônicos, especialmente setores neopentecostais, que enxergam nas expressões afrodescendentes uma ameaça moral e espiritual a ser combatida.

Tal cenário escancara uma violação dos princípios constitucionais que regem a laicidade do Estado (art. 19, CF/88), a liberdade religiosa (art. 5º, inciso VI) e o direito à diversidade cultural (art. 215) (Brasil, 1988). Em um espaço

público e laico como é a escola, não cabe privilegiar uma cosmovisão em detrimento de outras, sob pena de se perpetuar práticas educativas marcadas pela exclusão e pela violência simbólica. Apesar disso, o que se verifica é a continuidade da invisibilização das tradições afro-brasileiras, mais especificamente, as religiões de matriz africana que, frequentemente são encobertas por um discurso de suposta neutralidade, que evita conflitos à custa do epistemicídio.

Falar de Candomblé, de Exu, de Omolú, não é apenas tratar de uma religião: é reconhecer a existência, a subjetividade e a trajetória histórica de milhares de crianças e jovens que carregam, em seus corpos e em suas memórias, os valores civilizatórios dessas tradições. O silêncio institucionalizado, nesse contexto, opera como uma pedagogia perversa, uma pedagogia do apagamento. Gomes (2002) denuncia que, ao ignorar a complexidade, o dinamismo e o caráter relacional da cultura negra, a escola tende a essencializar e folclorizar, cristalizando identidades e contribuindo para a desumanização simbólica desses sujeitos.

Essa pedagogia do silenciamento também se expressa na ausência de políticas de formação inicial e continuada que qualifiquem as/os profissionais da educação para o trato da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Mesmo após quase vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) — e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) —, a abordagem das culturas e religiosidades afro-brasileiras ainda é, em grande parte, pontual, superficial e marcada por estereótipos, restringindo-se frequentemente ao mês de novembro e às datas comemorativas. As pedagogias de terreiro, por sua vez, seguem ausentes dos currículos de licenciatura, negadas enquanto campo epistemológico legítimo e potente para a formação docente.

Diante desse cenário, Luiz Rufino (2023) propõe que uma das tarefas centrais da educação brasileira é a decolonização dos currículos, das práticas e das epistemologias. Para o autor, a educação, quando enraizada na ancestralidade e nas memórias compartilhadas das comunidades, pode tornar-se uma prática de liberdade — uma força espiritual cultivada nos ritos, nos corpos e

nas palavras daqueles e daquelas que vieram antes. Assim, os saberes forjados nos terreiros não apenas resistem à lógica colonial, mas também propõem alternativas educativas baseadas na coletividade, no axé e na circularidade do tempo e da escuta.

Ao negligenciar esses saberes, a escola pública não apenas falha em sua missão de garantir uma educação plural e democrática — ela atua ativamente na manutenção do epistemicídio e dos padrões mantenedores da estrutura colonial (colonialidade).

O racismo religioso, nesse contexto, não é um desvio, mas uma engrenagem central do sistema educativo que deslegitima formas de conhecimento que não se alinham aos parâmetros da racionalidade branca, masculina, cristã e ocidental. Por sua vez, as pedagogias de terreiro continuam vivas, mas são sistematicamente marginalizadas por uma estrutura que insiste em não reconhecê-las como legítimas.

Superar o racismo religioso na educação exige muito mais do que boas intenções. Implica deslocar os lugares de fala e de escuta, reconhecer os terreiros como espaços de produção de conhecimento e abrir o currículo para aquilo que ele historicamente recusou. É nesse horizonte que as pedagogias de terreiro se colocam como práticas insurgentes e contestadoras: não apenas resistem ao apagamento, mas anunciam — com corpo, palavra e axé — a possibilidade de outros mundos, outras formas de aprender e ensinar, outras maneiras de viver e coexistir.

A integração das pedagogias de terreiro na formação docente constitui um desafio político-pedagógico urgente e estrutural para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Mais do que a inserção pontual de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, trata-se de promover uma reconfiguração epistemológica profunda no processo formativo, de forma que os saberes de matriz africana não apenas sejam contemplados, mas reconhecidos como legítimos, complexos e indispensáveis à constituição de práticas pedagógicas verdadeiramente críticas, antirracistas e decoloniais.

Como demonstramos na seção anterior, as pedagogias de terreiro operam uma formação integral do sujeito, assentada em pilares como a oralidade, a corporeidade, a ancestralidade e a espiritualidade. Essa perspectiva amplia os referenciais tradicionalmente hegemônicos nos cursos de licenciatura, ainda fortemente marcados por uma matriz eurocentrada de racionalidade, sustentada na objetividade técnica, na abstração do saber e na pretensa neutralidade científica. Incluir as pedagogias de terreiro no currículo formativo, portanto, significa confrontar os fundamentos epistemológicos da formação docente e abrir caminho para outros modos de conhecer, ensinar e aprender, modos que valorizam a experiência, o corpo, o território, a escuta e o sagrado.

Rufino (2019) conceitua a pedagogia das macumbas como um saber que se dá na encruzilhada, espaço simbólico e concreto onde múltiplas epistemologias se cruzam, se confrontam e se fertilizam mutuamente. É precisamente essa potência que pode atravessar a formação de professoras e professores, sobretudo na Educação Infantil, campo em que as dimensões sensível, simbólica, corporal e coletiva da experiência são particularmente valorizadas.

Brincadeiras, cantos, danças, narrativas míticas, rituais de cuidado, preparo de alimentos, respeito ao tempo e ao silêncio, esses elementos, constitutivos das práticas de terreiro, também integram as práticas educativas voltadas à infância. Tal afinidade estrutural aponta para a necessidade urgente de incorporar essas epistemologias na formação docente, não como folclore, exotismo ou curiosidade, mas como fundamentos de uma pedagogia ética, política e emancipadora.

Nesse mesmo sentido, Gomes (2002) enfatiza que uma formação docente comprometida com a justiça racial exige o reconhecimento do racismo como fenômeno estrutural, constituinte da escola brasileira. Este reconhecimento impõe uma revisão crítica dos conteúdos, metodologias, estágios supervisionados, bibliografias e formas de avaliação.

A escuta dos sujeitos históricos que encarnam a experiência afro-brasileira

— mães de santo, ogãs, ekedis, mestres griôs —, não pode ser marginal ou decorativa. A epistemologia da escuta, base das pedagogias de terreiro, precisa atravessar o chão das universidades como forma de existência e produção de conhecimento, para além de uma abordagem objetificante ou exotizante.

Nesse contexto, a Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008) precisa ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como um marco inicial, um dispositivo jurídico que a ser radicalizado em sua potência transformadora. A aplicação da lei, portanto, só alcança sua plenitude quando orienta transformações profundas nos currículos formativos, abrindo espaço para uma pedagogia pluriversal, que acolha o diverso, o contraditório, o corpo e o sagrado como partes constitutivas do processo educativo.

Um dos pontos nevrálgicos desse debate está no enfrentamento das resistências institucionais que se escoram, frequentemente, em uma interpretação equivocada da laicidade como neutralidade. É preciso afirmar, com veemência, que a presença das pedagogias de terreiro na formação docente não contraria o princípio constitucional da laicidade do ensino, ao contrário, ela o reforça.

O compromisso com a laicidade exige que nenhuma religião seja imposta como modelo universal e que todas as manifestações culturais-religiosas sejam compreendidas em sua complexidade, historicidade e dignidade, conforme assegura o artigo 215 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Por fim, a efetiva incorporação das pedagogias de terreiro nos processos formativos requer a construção de alianças entre universidades, movimentos negros, comunidades de terreiro e escolas públicas. Projetos de extensão, componentes curriculares específicos, rodas de conversa, visitas orientadas, práticas integradoras e estágios supervisionados em territórios tradicionais podem funcionar como estratégias concretas de articulação entre academia e saberes de terreiro.

São esses encontros que podem contribuir para a formação de educadoras

e educadores mais sensíveis à pluralidade epistêmica do Brasil, comprometidos com uma educação que não apenas respeite a diversidade, mas que a celebre como fundamento ético e político de sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pedagogias de terreiro emergem como formas de conhecimento não apenas legítimas, mas poderosamente insurgentes, que rompem com os paradigmas hegemônicos da educação tradicional. Fortemente enraizadas nas trajetórias históricas de resistência das populações afro-brasileiras frente à escravidão, ao racismo e à colonialidade, essas práticas pedagógicas revelam uma epistemologia profunda e viva, centrada na ancestralidade, na oralidade e na espiritualidade — dimensões frequentemente marginalizadas e invisibilizadas nos currículos escolares oficiais.

Esse conjunto de saberes e práticas, que podemos chamar de pedagogia de terreiro, opera para além da simples transmissão de conteúdo: ela é uma pedagogia do cuidado, da escuta sensível e do entrelaçamento entre o sagrado, o comunitário e o educativo. Nela, o ensino não se separa do viver; o aprendizado é tecido no corpo, na memória e no espírito, abrindo caminhos para uma educação que acolha a diversidade epistemológica do Brasil.

No campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), as pedagogias de terreiro não são apenas complementares, mas essenciais para o enfrentamento do racismo institucional e do epistemicídio que atravessam o sistema educativo brasileiro. Ao desafiar os currículos eurocentrados, fragmentados e hierarquizados, essas pedagogias apontam para a urgência de uma reconfiguração radical dos processos formativos, sobretudo da formação de professoras e professores na Educação Infantil — etapa fundamental para o reconhecimento e valorização da pluralidade cultural desde as primeiras experiências escolares.

No entanto, reconhecer e incorporar esses saberes no cotidiano escolar implica enfrentar resistências profundas e estruturais, que se manifestam no

racismo religioso e na persistente lógica colonial que ainda estrutura nossas instituições educacionais. Esse racismo, muitas vezes invisível, silencia e deslegitima as expressões das religiões de matriz africana, negando aos seus praticantes o direito à identidade e à cultura, o que repercute diretamente na exclusão de crianças e jovens que carregam essas tradições em seus corpos e histórias.

Vencer essas barreiras exige compromisso político, ético e pedagógico. Não basta cumprir formalidades legais como as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008); é necessário avançar para uma prática educativa que realmente valorize a escuta dos sujeitos históricos — mães de santo, ogãs, ekedis, mestres griôs —, e que estabeleça parcerias concretas entre universidades, movimentos sociais, terreiros e escolas. Trata-se de construir uma pedagogia pluriversal, que reconheça o plural em sua profundidade, acolhendo o sagrado, o corpo e a memória.

Assim, a integração das pedagogias de terreiro na formação docente para uma educação antirracista, representa um imperativo ético-político inadiável, que nos convida a repensar a escola pública não como espaço de reprodução da desigualdade e da exclusão, mas como território de resistência, liberdade e reexistência. É um convite para decolonizar não só os currículos, mas também as práticas pedagógicas e as epistemologias dominantes, criando condições para que a educação brasileira seja, de fato, um espaço de justiça social, diversidade e pluralidade cultural.

Mais do que reparar injustiças históricas, essa reconfiguração epistemológica e política da educação representa a possibilidade concreta de construir um futuro em que o saber afro-brasileiro e os valores ancestrais deixem de ser invisibilizados para se tornarem centrais na formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. É a possibilidade de uma escola onde todas as formas de saber, de ser e de existir possam conviver e florescer com dignidade, respeito e potência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o artigo 26-A, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO. *Decreto nº 5.389-R, de 9 de maio de 2023*. Institui o Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais - ProERER no âmbito da rede escolar pública estadual. Publicado no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo em 10 de maio de 2023.

GÓES, M. S; ROSA, T. G. Formação de Professoras(es): ensino da arte para as relações étnico raciais na Educação Infantil. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.54031>.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra: trajetórias de construção pedagógica. *Aletria*, v. 12, p. 37-54, 2002. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Cláudia Braga; SANTOS, Mariana Fernandes dos. Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. *Revista Vivências*, Erechim, v. 15, n. 29, p. 13-25, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v15i29.50>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. 1. ed. Tradução de Marta Lança.

Lisboa, Portugal: Antígona, 2018.

MOURA, Eduardo Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92905> Acesso em: 23 Jun. 2025.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

RUFINO, Luiz. *Ponta-Cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas*. Mórula: editorial, 2023.

SANTOS, Boaventura Sousa. S.; MENESES, Maria Paula. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Prefácio ou Notícias de uma Guerra Nada Particular: Os ataques Neopentecostais às Religiões Afro-Brasileiras e aos Símbolos da Herança Africana no Brasil. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. (org.) *Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-brasileiro*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

VALDINA, Makota. Os terreiros e as imagens. In: CESAR, Amaranta; MARQUES, Ana Rosa; PIMENTA, Fernanda; COSTA, Leonardo (org.). *Desaguar em cinema: documentário, memória e ação com o Cachoeira*. Salvador: EDUFBA, 2020.

VÓ CHICA. *Comunicação espiritual em gira de Umbanda*. Terreiro Casa da Vó Chica, Vila Velha – ES, 13 de maio de 2025. Informação verbal recebida pela médium Beatriz Borges Graça Silva Mury Bonfim. Registro pessoal da autora.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In.: CANDAU, V. M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.