UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÍCARO ALEXANDER ANTUNES DE MENDONÇA

POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA DE TERREIRO PELO HORIZONTE DA ONTOEPISTEMOLOGIA POPULAR NA CIDADE DE CÁCERES-MT

CÁCERES-MT
2026

ÍCARO ALEXANDER ANTUNES DE MENDONÇA

POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA DE TERREIRO PELO HORIZONTE DA ONTOEPISTEMOLOGIA POPULAR NA CIDADE DE CÁCERES-MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador professor Dr. Vilmar Alves Pereira.

CÁCERES-MT
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

M539p Mendonça, Ícaro Alexander Antunes de.
Possibilidades de uma Pedagogia de Terreiro pelo Horizonte da Ontoepistemologia Popular na cidade de Cáceres-MT / Ícaro Alexander Antunes de Mendonça. - Cáceres, 2026.
105f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Vilmar Alves Pereira.

1. Pedagogia de Terreiro. 2. Ontoepistemologia Popular. 3. Diversidade Epistêmica. 4. Ecologia Cosmocena. 5. Saberes Ancestrais. I. Pereira, Vilmar Alves. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 2-4

ÍCARO ALEXANDER ANTUNES DE MENDONÇA

POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA DE TERREIRO PELO HORIZONTE DA ONTOEPISTEMOLOGIA POPULAR NA CIDADE DE CÁCERES-MT

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
VILMAR ALVES PEREIRA
Data: 15/04/2026 19:15:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Vilmar Alves Pereira (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARCEL JARDIM AMARAL
Data: 15/04/2026 20:51:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Marcel Jardim Amaral (Membro Externo – UERGS)

gov.br Documento assinado digitalmente
LAUDEMIR LUIZ ZART
Data: 15/04/2026 19:21:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Laudemir Luiz Zart (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 20/03/2026

Dedico à minha mãe, Professora Elenir, mulher de sabedoria silenciosa, que mesmo sem compreender sempre os caminhos que escolhi, nunca deixou de estender a mão. O seu olhar, muitas vezes calado, sempre foi refúgio e oração.

Ao meu pai, "seu" Hudson, homem de poucas palavras e muitos gestos, que me ensinou, com seu exemplo, a honrar o nome, o trabalho e a palavra dada.

A meus padrinhos, Alan Kardec (in memorian) e Ladice, que me acompanharam com fé e generosidade, conduzindo as primeiras rezas que marcaram meu corpo e meu caminho.

À minha família de axé, especialmente ao meu Bàbálorixá Tawá Indarô, que me acolheu com dignidade, me ensinou o valor do silêncio e da folha, e me mostrou que o conhecimento também se canta e se dança.

A cada irmão e irmã e, em especial, aos meus filhos de santo, que contaram suas histórias, mostraram suas feridas e apresentaram sua fé, meu respeito mais profundo. Vocês são o chão onde este trabalho pisou firme. Obrigado por me permitirem escutar com o coração.

Aos que vieram antes e a mim sussurram nos sonhos, aos que caminham comigo e me fortalecem nos dias de vento, e aos que virão depois: dedico estas páginas como quem acende uma vela na beira do rio. Com esperança, com cuidado, com axé.

E dedico, por fim, a cada pessoa que um dia precisou se esconder para poder rezar em voz alta. Que este trabalho seja também sua oferenda.

Agradecer é mais do que um gesto: é uma forma de manter viva a memória dos que caminharam conosco, mesmo quando a estrada era poeirenta e longa. É baixar a cabeça em reverência e erguer o coração em gratidão.

Agradeço, a minha família de axé, por abrirem os caminhos do saber e da espiritualidade com generosidade e firmeza. E aos meus filhos de santo do Ilê Axé Ewê Wa Ni Agbayê, que me ensinam todos os dias sobre compromisso, axé e pertencimento. Cada um e cada uma de vocês está impresso nas páginas deste trabalho.

Ao meu companheiro, amigo e amor, João Neto, por me lembrar, em silêncio e em presença, que amar também é um ato de resistência. Por cada gesto de cuidado, por cada palavra de incentivo, por caminhar ao meu lado mesmo quando a estrada parecia desabar. Esta conquista é sua também.

Ao meu orientador, professor Dr. Vilmar Alves Pereira, pela escuta generosa e crítica, pela confiança, pela companhia nesse mergulho profundo entre saberes e águas ancestrais.

Aos professores Dr. Laudemir e Dra. Loriége, por contribuírem com o brilho da sensibilidade e da firmeza teórica que moldaram esta pesquisa com generosidade e presença.

Ao Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, que abriu seu portão, suas rodas de conversa e suas histórias. Este trabalho pertence a vocês. Ao Bàbálorixá Tawá Indarô, meu pai de santo e amigo de longa data, aos filhos, simpatizantes e crianças que me ensinaram a ouvir com o corpo inteiro, minhas reverências.

Expresso também minha gratidão aos demais membros da banca examinadora:

Dr. Marcel Jardim Amaral (UERGS) – também um irmão de fé e irmão ontológico – pela sensibilidade crítica e pelas provocações que fortaleceram o diálogo teórico,

Dr. Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque (UNEMAT), pela presença firma e pelas reflexões que muito me instigaram e enriqueceram este trabalho.

A cada um e a cada uma que compôs esta banca, meu reconhecimento profundo pela generosidade intelectual e pelo compromisso com a construção de uma educação plural e antirracista.

O Rio da Minha Vida

Meu rio flui em correntezas profundas,
Caminhos traçados por mudanças fecundas.
Nas águas do tempo, o sonho navega,
Retocando caminhos, esculpindo a entrega.

Na infância, nascente de esperança,
Aprendendo com muita confiança.
Tendo como guia a fé, um mundo a explorar,
Nas margens do rio, começo a caminhar.

Pelos devaneios, desventuras sentidas,
Religiões e crenças, buscas vividas.
Encontros sagrados, na curva do caminho,
Raízes africanas, se torna então, meu porto, meu ninho.

Pedras surgem, desafios se impõem,
Família e sociedade que muitas vezes não compõem.
Na luta pela aceitação e pela equidade,
Contra o racismo e a intolerância, em verdade.

O saber me chama, a jornada recomeça,
Formações e estudos, a vida que se expressa.
O mestrado surge, uma luz no horizonte,
A educação, um rio que leva ao monte.

O sonho de aprender-ensinar, resgatar saberes,
De terras ancestrais aos novos saberes.
Meu rio, frondoso, ganha então outra proporção,
Flores e frutos da educação em profusão.

Entre encontros e reencontros, sigo na lida,
O sonho de ser professor guia minha vida.
Que os orixás abençoem cada passo dado,
E que minha história inspire, como rio abençoado.

Ícaro Alexander Antunes de Mendonça

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa as “Possibilidades de uma Pedagogia de Terreiro pelo Horizonte da Ontoepistemologia Popular na cidade de Cáceres-MT. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter participante, inspirado nos referenciais decoloniais, que busca compreender de que maneira os saberes ancestrais, presentes nos terreiros de Candomblé, podem contribuir para a construção de uma pedagogia antirracista, plural e decolonial. A investigação se fundamenta na vivência pessoal e comunitária do pesquisador no Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, articulando espiritualidade, resistência e produção de conhecimento em contextos historicamente marginalizados. Os resultados indicam que o referido Centro funciona como território pedagógico vivo, onde o ensino se realiza pela convivência, pelos rituais, pelas narrativas e pela escuta intergeracional. Evidencia-se também que, apesar dos avanços legais voltados à valorização da cultura afro-brasileira e indígena, ainda persiste uma lacuna entre os princípios normativos e sua efetiva presença nas práticas escolares. Conclui-se que a Pedagogia de Terreiro emerge como proposta educativa insurgente, capaz de desafiar paradigmas eurocêntricos e promover uma educação enraizada no axé, na memória e na reexistência dos povos de matriz africana.

Palavras-Chave: Pedagogia de Terreiro. Ontoepistemologia Popular. Diversidade Epistêmica. Ecologia Cosmocena. Saberes Ancestrais.

ABSTRACT

This master's dissertation analyzes the Possibilities of a Terreiro Pedagogy throuch the Horizon of Popular Ontoepistemology in the city of Cáceres, Mato Grosso. It is a qualitative participatory study, inspired by decolonial approaches, that seeks to understand how the ancestral knowledge present in Candomblé terreiros can contribute to the construction of an antiracist, plural, and decolonial pedagogy. The investigation is grounded in the researcher's personal and community experience at the Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, articulating spirituality, resistance, and knowledge production in historically marginalized contexts. The results indicate that the Center Functions as a living pedagogical territory, where teaching takes place through coexistence, rituals, narratives, and intergenerational listening. It is also evident that, despite legal advances aimed at valuing Afro-Brazilian and Indigenous culture, a gap persists between normative principles and their affective presence in school practices. The study concludes that Terreiro Pedagogy emerges as an insurgent educational proposal, capable of challenging Eurocentric paradigms and promoting an education rooted in axé, memory, and the re-existence of peoples of African descent.

Keywords: Terreiro Pedagogy. Popular Ontoepistemology. Epistemic Diversity. Cosmocene Ecology. Ancestral Knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pedagogias presentes em um Terreiro de Candomblé 61
Quadro 2- Princípios da Pedagogia de Terreiro: Síntese dos fundamentos que estruturam a Pedagogia de Terreiro, destacando dimensões decoloniais, antirracistas, comunitárias e de reexistência. 82

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Organização e preparação de folhas e ervas sagradas para o rito da Sassanha, sobre a esteira, em prática pedagógica e ritual no terreiro. Fonte: arquivo pessoal do autor, 2026. 16

Fotografia 2- Oferenda ritualística na encruzilhada. Travessias que pedem escolhas; cada oferenda é também caminho de reexistência. Fonte: arquivo pessoal do autor, 2026 29

Fotografia 3- Crianças de axé participando do xirê. Infâncias que cantam e dançam saberes; protagonismo que resiste e reinventa o futuro. Fonte: arquivo pessoal do autor, 2026. 41

Fotografia 4- Ferramenta de ferro e folhas sagradas.. Entre ferro e folha, a ética se forja; caminhos se abrem na escuta e na luta. Fonte: arquivo pessoal do autor, 2025..... 70

Fotografia 5- Vela acesa à beira do rio. Luz que guia, memória que resiste; cada chama é futuro aceso na correnteza. Fonte: arquivo pessoal do autor, 2026. 87

SUMÁRIO

1. ÌMÒ ILÉ ÒRÌṢÀ: SABERES DO TERREIRO 16
2. ÀWÁRÍ ÒNÀ: ENCRUZILHADAS DA BUSCA E DA IDENTIDADE 29
2.1. Itan Ònà: Narrativas do Caminho e da Transformação 30
2.2. Ìbéèrè àti Ìdáhún: O chamado da Encruzilhada 36
2.3. Marcos Legais e Políticas Públicas para Comunidades de Terreiro 38
2.4. Àfojúsùn: Nossas Encruzilhadas Epistemológicas 39
3. ÌMÒ ÀTI ÌDÁNILÓJU: SABERES E EXISTÊNCIA DO POVO NEGRO 41
3.1. Òpò Ònà: Diversidade dos Caminhos Sagrados 49
3.2. Ìpìlè Ìmò: Saberes de Axé e Horizontes de Reexistência 51
3.3. Ìbáṣepò àti Ìmúlò: Reconhecimento e Integração dos Saberes Ancestrais 55
3.4. Ìṣòkan Ìmò: Aliança entre Saberes e Territórios 56
3.5. Ìlè Aṣé: A Identidade dos Terreiros como Territórios Pedagógicos Vivos 59
3.6. Àṣìṣe àti Ìtúnṣe: Feridas e Curas da Caminhada 62
3.7. Ìbá Òpò: Celebração da Pluralidade e da Resistência 65
3.8. Èkó Aṣé: Educação como Cura e Reexistência 68
4. DE EXÚ A OGUN: CAMINHOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS 70
4.1. Ìbá Èto: Ética, Escuta e Transformação 76
4.2. Ìbá Ìmúlò: antirracismo, lugar de fala e a responsabilidade ética do sujeito branco 80
4.3. Vinhetas etnográficas: vozes do terreiro 83
5. CONSIDERAÇÕES 87
REFERÊNCIAS 93
6. APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA I 100
7. APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA II – Entrevista com povos de terreiros 102
8. APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA III – Entrevista com as crianças de terreiro 103

9. APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA IV – Entrevista com simpatizantes 104
10. APÊNDICE E – GLOSSÁRIO TEMÁTICO 105
10.1. Termos em Iorubá e de Matriz Africana 105
10.2. Abreviações e Siglas Utilizadas 106
10.3. Expressões em Latim, Grego e Outras Línguas 106

1. ÌMÒ ILÉ ÒRÌṢÀ[1]: SABERES DO TERREIRO

E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando

Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.
(Nego Bispo)



Fotografia 1- *Organização e preparação de folhas e ervas sagradas para o rito da Sassanha, sobre a esteira, em prática pedagógica e ritual no terreiro. Fonte: arquivo pessoal do autor, 2026.*

A prática pedagógica nos terreiros revela uma ontoepistemologia popular, pois nela ser e saber não se separam. Quando uma Mãe *Ekeji* organiza as folhas para o rito da Sassanha, o gesto não apenas técnico ou ritualístico, é ontológico, porque reafirma a existência do povo de axé em sua relação vital com a natureza e também é epistemológico, porque transmite conhecimento inseparável da vida comunitária. Essa fusão entre modos de existir e modos de conhecer evidencia que a Pedagogia de Terreiro não pode ser compreendida apenas como prática cultural, mas como horizonte ontoepistemológico insurgente, capaz de desafiar a racionalidade eurocêntrica e afirmar que corpo, oralidade e espiritualidade são territórios vivos de saber.

Nesse sentido, a ontoepistemologia popular desafia a racionalidade eurocêntrica, que separa corpo e mente, sujeito e objeto, natureza e cultura. Nos terreiros, ao contrário, o corpo é

[1] *Ìmò* (conhecimento/sabedoria); *Ilé* (casa); *Òrìṣà* (divindade do culto iorubá); traduzimos livremente para Saberes do Terreiro

território de saberes, a oralidade é memória coletiva e a espiritualidade é método de ensino. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2009), o epistemicídio colonial buscou apagar essas formas de conhecimento, contudo, a ontoepistemologia popular resiste e reexiste, mostrando que cada canto, cada dança e cada folha ritualizada são também afirmações de vida e de saber.

Assim, a Pedagogia de Terreiro emerge como prática ontoepistemológica que articula memória, corporeidade e ancestralidade, constituindo uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas recria mundos possíveis. Trata-se de uma pedagogia que, como lembra Krenak (2020), nos convida a "mergulhar profundamente na terra para recriar mundos possíveis", reafirmando que existir e conhecer são dimensões inseparáveis da experiência comunitária.

Ao dialogar com o texto, a imagem reforça a ideia de que a Pedagogia de Terreiro é uma pedagogia de matéria viva, enraizada na oralidade e na ancestralidade. A experiência se manifesta no corpo, nas mãos que tocam as folhas e na comunidade que compartilha o saber. Essa cena evidencia que aprender e ensinar nos terreiros não se dá pela abstração, mas pela relação direta com a natureza e com os rituais, constituindo um território pedagógico que desafia os paradigmas eurocêntricos da educação formal.

Os saberes ancestrais africanos, presentes nos terreiros de Candomblé, transbordam segredos que podem ser reconhecidos nos costumes e nas vivências, ritos e ensinamentos transmitidos, pautados no respeito aos mais velhos. Como lembrou Benjamin (1994), "o declínio da narrativa é o declínio da experiência" (p. 198). Nos terreiros, no entanto, a narrativa se sustenta pela oralidade, pelos mitos e pelos rituais. Essa dimensão encontra eco em Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011), que ressaltam como, nos contextos africanos, a oralidade não se limita à palavra falada, mas constitui memória coletiva, resistência cultural e prática pedagógica viva. Assim como na Pedagogia de Terreiro, aprender é sempre um ato comunitário, inseparável da vida e da ancestralidade. "A experiência é a fonte da qual o narrador retira sua matéria" (Benjamin, 1994, p. 200), e é justamente essa matéria viva, ancestral e coletiva, que transforma a gira em aula, o canto em reza, e a reza em saberes.

Em sua obra Futuro Ancestral, Ailton Krenak nos lembra que "estamos vivendo num mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis. [...] O capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs, e não podemos aceitar isso". Essa reflexão dialoga com a Pedagogia de Terreiro ao mostrar que os saberes ancestrais não se limitam ao humano, mas incluem

comunhão com folhas, águas, ventos e encantados, construindo uma ontoepistemologia que resiste à lógica capitalista de empobrecimento da vida.

É nesse contexto que Gonçalves B. *et al*. (2022) afirmam que:

> A pedagogia da roda, tendo como base a *oralidade, concretizadas nos ipadês* - que em yorùbá significa encontro, união e designa as rodas de conversa, *na vivência e na desformação* [...] inauguram um espaço de entremeio, onde circulam a história e a memória da comunidade, sua ancestralidade que vai ao encontro da contemporaneidade e aponta para futuros possíveis (Goncalves, B. *et al.*, 2022, p. 127).

Essa pedagogia da roda é também pedagogia do corpo[2], do canto e da escuta. É nela que os mais velhos e os mais novos compartilham saberes, e que a tradição se reinventa sem se romper.

Nesse mesmo movimento de reconhecimento dos saberes populares, os terreiros se revelam como territórios educativos onde os sujeitos populares não apenas aprendem, mas também ensinam. Como afirma Arroyo (2012), os sujeitos populares não são apenas objetos de políticas públicas, mas portadores de pedagogias próprias. Em diálogo com essa perspectiva, Freire (1987) defende que não existe educação verdadeira sem participação popular, sendo fundamental que as comunidades se reconheçam como sujeitos do processo educativo. Essa compreensão reforça a legitimidade dos terreiros como territórios pedagógicos vivos, onde o saber é construído coletivamente.

O reconhecimento da oralidade, como fonte de saber, se manifesta de forma singular na infância de axé. Como observa Caputo (2012), o terreiro "inverte a lógica adultocêntrica que organiza a sociedade e na qual a criança não sabe nada, o adulto sabe tudo e é o adulto quem ensina". No candomblé, a criança de axé não apenas aprende. ela compartilha sentidos, canta saberes e dança histórias. Sua presença é expressão viva de uma ontoepistemologia que se constrói em comunidade.

Nesse processo, gênero e família aparecem como dimensões estruturantes. A infância nos terreiros de não é apenas uma etapa biológica, mas um espaço-tempo de iniciação, escuta e protagonismo. Como destaca Ribeiro (2017), as mulheres negras historicamente vêm produzindo resistências e reexistências, sendo fundamentais na autoria de práticas educativas e espirituais que desafiam o modelo dominante. Essa centralidade feminina reforça que o terreiro

[2] Uma abordagem que reconhece o corpo como território de saberes, memória e resistência. Gonçalves B. *et al.* (2022) destacam que nos terreiros a pedagogia se dá pela oralidade, pelo canto e pela corporeidade, transformando o corpo em espaço pedagógico vivo.

é também território de transmissão intergeracional, onde mães, pais, avós e dirigentes espirituais tecem saberes que atravessam corpos e memórias

Anjos (2016) observa que as crianças de axé são reconhecidas como portadoras de saberes, e não como recipientes vazios à espera de instrução. Elas participam dos rituais, aprendem os cantos, dançam com os orixás e vivenciam a espiritualidade como parte constitutiva de sua formação identitária. Queiroz (2015) acrescenta que "nos espaços dos terreiros, as crianças sentem-se orgulhosas de sua religião, das funções que ocupam e dos conhecimentos que adquirem" (p. 9), reforçando que a infância de axé é marcada por protagonismo e pertencimento.

Essa vivência rompe com a lógica adultocêntrica [3]da educação formal, pois no terreiro a criança é vista como sujeito de saber, capaz de ensinar e aprender em comunhão com os mais velhos. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a família, em sua pluralidade de configurações, é o eixo que sustenta a transmissão dos saberes, seja pela presença das mães de santos, dos pais de santo, ou das mulheres negras que, como lembra Ribeiro (2017), produzem práticas educativas e espirituais fundamentais.

Assim, gênero e família não aparecem apenas como referências periféricas, mas como núcleo organizador da narrativa pedagógica do terreiro. A infância de axé, ao cantar, dançar e rezar saberes ancestrais, revela que o terreiro é espaço pedagógico onde cultivam memória, oralidade e corporeidade como formas legítimas de conhecimento, sempre atravessadas pela força das mulheres, pela proteção dos mais velhos e pelo pertencimento comunitário.

Para Bispo (2015), a imposição da cosmovivência cristã monoteísta foi uma das estratégias centrais da colonização, que buscava substituir os sistemas plurais de espiritualidade por uma lógica linear e hierárquica, desconsiderando o protagonismo das crianças e dos saberes comunitários. Nesse sentido, Anjos (2021) afirma que "a infância de axé é uma infância que canta, dança e reza saberes ancestrais", revelando que o terreiro é também um espaço pedagógico onde se cultiva a memória, a oralidade e a corporeidade como formas legítimas de conhecimento.

[3] O adultocentrismo referido aqui encontra suas raízes na modernidade, quando, conforme analisa Pereira (2009), a infância foi concebida como etapa transitória e subordinada ao projeto de formação do sujeito adulto. Nesse horizonte metafísico, a criança era vista como frágil, dependente e em necessidade de tutela, reduzida a um "vir-a-ser" cuja finalidade era alcançar a racionalidade e a completude do adulto. Tal perspectiva, ao privilegiar o uno e a identidade, apagou a pluralidade das infâncias e restringiu sua expressividade, reforçando a lógica adultocêntrica que ainda permeia discursos e práticas educacionais.

Ao reconhecer essas infâncias como epistemológicas, a Pedagogia de Terreiro propõe uma educação que valoriza o brincar como ritual, tendo o corpo como território e a escuta como metodologia. Bispo (2015) reforça que a oralidade, longe de ser uma ausência de escrita, é uma forma plena de conhecimento que resiste à tentativa colonial de apagamento e domesticação dos saberes ancestrais. Trata-se de uma pedagogia que não apenas acolhe a criança, mas a insere como agente ativa na construção de mundos possíveis, onde o axé é força vital e o saber é vivido em comunidade. Ribeiro (2017) reforça que a linguagem dominante é um mecanismo de manutenção de poder que exclui sujeitos negros e periféricos, sendo necessário construir léxicos que deem conta das articulações políticas e epistêmicas desses grupos.

São conhecimentos e saberes que não cabem nos moldes eurocêntricos da ciência tradicional, pois desafiam a racionalidade instrumental que sustenta a chamada "teoria tradicional". Horkheimer (1975) distingue entre teoria tradicional e teoria crítica, apontando que a primeira se limita a descrever e organizar a realidade, segundo parâmetros de objetividade e neutralidade, sem questionar os fundamentos sociais e históricos que a produzem. Já a teoria crítica, ao contrário, busca compreender o conhecimento como prática situada, atravessada por interesses e pela necessidade de emancipação. Nesse sentido, os saberes dos terreiros se aproximam de uma racionalidade crítica, pois não apenas explicam o mundo, mas o recriam a partir da ancestralidade, da corporeidade e da espiritualidade.

Rubem Alves (2000), ao discutir a Filosofia da Ciência, também problematiza o reducionismo positivista, que tende a excluir narrativas, símbolos e espiritualidades por não se enquadrarem nos critérios de verificabilidade. Para Alves, a ciência não é apenas técnica ou método, mas também imaginação, metáfora e experiência humana. Assim, reconhecer os terreiros como espaços pedagógicos implica ampliar o próprio conceito de ciência, deslocando-o de uma lógica excludente para uma perspectiva plural, capaz de integrar saberes populares e ancestrais como formas legítimas de conhecimento.

Estes conhecimentos que emergem dos saberes ancestrais dos povos de terreiro sustentam comunidades, transformam identidades e curam existências atravessadas por múltiplas violências. Ribeiro (2017), inspirada por Lélia Gonzales, denuncia que o racismo se constituiu como uma "ciência da superioridade eurocristã", legitimando apenas os saberes brancos e patriarcais como válidos. Como argumenta Bispo (2015), a colonização não apenas

impôs um modelo de sociedade excludente, mas também promoveu um epistemicídio[4] sistemático ao deslegitimar os modos de vida e pensamento dos povos tradicionais.

Nesse horizonte, é importante ampliar a conceituação de epistemicídio para fortalecer as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa. Santos (2015) e Carneiro (2019) compreendem o epistemicídio não como um fenômeno meramente simbólico, mas como um mecanismo estrutural, político, institucional e violento, voltado ao apagamento dos saberes, memórias e vozes das populações historicamente marginalizadas. Trata-se, portanto, de um processo ativo de destruição, que se manifesta tanto na negação das epistemologias africanas e indígenas quanto na imposição de paradigmas eurocêntricos como únicos referenciais legítimos de conhecimento.

Essa perspectiva amplia a compreensão do epistemicídio como prática sistemática de silenciamento e exclusão, reforçando a necessidade de reconhecer os terreiros como espaços de resistência e reexistência, onde saberes ancestrais sobrevivem e se reinventam diante das tentativas coloniais de apagamento. Ao incorporar essa leitura, a pesquisa ganha maior consistência teórica, evidenciando que a Pedagogia de Terreiro não apenas desafia os paradigmas da escola formal, mas também se inscreve como resposta insurgente contra os processos históricos de destruição epistêmica.

Essa reflexão encontra respaldo em importantes marcos legais que orientam a educação brasileira no sentido da equidade racial e da valorização da diversidade cultural. A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica, além de instituir a comemoração do dia 20 de novembro nas escolas, em referência à morte de Zumbi dos Palmares. Essa iniciativa foi reforçada pela Lei nº 12.519/2011, que institui oficialmente o Dia Nacional da Consciência Negra e, mais recentemente, pela Lei nº 14.759/2023, que transforma essa data em feriado nacional, reconhecendo sua relevância histórica e política para o país.

Complementarmente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa obrigatoriedade para incluir também a história e cultura dos povos indígenas, fortalecendo o compromisso com uma educação plural, decolonial e antirracista. Tais leis não apenas reconhecem a importância dos

[4] Termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2009) para designar o assassinato sistemático de epistemologias não hegemônicas, como as africanas e indígenas, durante o processo colonial. Bispo (2015) reforça que o epistemicídio é uma estratégia de dominação que busca apagar modos de vida e pensamento tradicional.

saberes ancestrais, mas também convocam as instituições educacionais a integrar esses saberes em seus currículos, práticas e políticas pedagógicas.

Como apontam Nogueira e Pereira (2017), o discurso dominante tende a criminalizar ou ridicularizar os ritos afro-brasileiros, negando-lhes o status de práticas legítimas de conhecimento e espiritualidade. O apagamento histórico dos saberes e das identidades afro-brasileiras não aconteceram por acaso, mas como parte de um projeto colonial de dominação. Como aponta Santos (2015),

> O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos[5] de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo curo monoteísta. No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tidas como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas. No entanto, na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos e os seus descendentes (Santos, p. 37-38, 2015).

Essa reflexão reforça a urgência de reconhecer os terreiros como espaços de reexistência, onde saberes, memórias e espiritualidade se entrelaçam na reconstrução de identidades coletivas.

Nesse sentido, as Epistemologias do Sul propõem uma valorização dos saberes historicamente marginalizados, como aqueles dos terreiros, reconhecendo-os como formas legítimas de conhecimento. Para Santos (2009), o "Sul" deve ser entendido como símbolo das experiências de sofrimento e resistência diante do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado, e como espaço de afirmação de epistemologias marginalizadas.

É a partir dessa perspectiva crítica e comprometida com a justiça epistêmica que se delineia a escolha do tema desta pesquisa a qual emerge de uma vivência que pulsa em cada encruzilhada de minha trajetória. Raspei a cabeça, vesti o branco, honrei os preceitos. Em meio às experiências e às travessias, a questão que orienta esta pesquisa é, antes, um chamado existencial: em que medida os saberes vivenciados nos terreiros podem contribuir para a

[5] Santos (2015) utiliza deste termo "para denominar a colonização nas Américas, enquanto um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento" (p.20.)

tessitura de uma pedagogia libertadora e afro-centrada no contexto do município de Cáceres-MT?

Ao assumir esse percurso, reconheço minha posição como homem branco, LGBTQIAPN+, *egbón* e Pai de Santo, o que exige de mim uma postura ética e política de responsabilidade diante das desigualdades raciais, de gênero e epistêmicas que estruturam a sociedade brasileira. Essa consciência orienta minha escuta, minha escrita e minha atuação como educador comprometido com práticas antirracistas.

Essa consciência não se dá de forma ingênua e/ou neutra, mas como um gesto ético e político de responsabilidade diante das desigualdades raciais e de gênero que estruturam a sociedade brasileira. Como aponta Cida Bento (2022), a branquitude opera como um sistema de privilégios que se sustenta na invisibilização de seus próprios mecanismos de poder. Reconhecer essa estrutura é o primeiro passo para deslocar-se do lugar de conforto e assumir uma postura ativa na construção de práticas antirracistas.

Nesse sentido, esta pesquisa se inscreve em um horizonte de escuta comprometida e de valorização dos saberes ancestrais, sem pretensão de protagonismo, mas com o desejo de contribuir para o reconhecimento dos terreiros como espaços pedagógicos legítimos. O conceito "lugar de fala", conforme discutido por Djamila Ribeiro (2017), orienta essa postura, ao afirmar que os saberes são produzidos a partir de experiências históricas e sociais específicas, e que a escuta das vozes negras é condição para a construção de uma educação plural e justa.

A atuação como educador antirracista, conforme propõe Barbara Carine em sua obra Como ser um educador antirracista (2023), exige revisão constante de práticas, currículos e relações pedagógicas. Ser antirracista não é apenas uma escolha teórica, mas uma prática cotidiana que desafia a neutralidade cúmplice e convoca à transformação. Esta pesquisa, portanto, se compromete com a construção de pontes entre espiritualidade, história e educação, reconhecendo que os saberes dos terreiros são também saberes de resistência, de cura e de reexistência.

A partir das realidades locais, demonstrou-se a relevância dos saberes cultivados no Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, ampliando sua presença no campo educacional. O objetivo central é analisar as possibilidades de reconhecimento da Pedagogia de Terreiro sob a ótica da Ontoepistemologia Popular, propondo estratégias que integrem e valorizem a cultura afro-brasileira.

A expressão “ontoepistemologia” refere-se à inseparabilidade entre os modos de ser (ontologia) e os modos de conhecer (epistemologia), indicando que o conhecimento não é apenas uma representação da realidade, mas parte constitutiva dela. Ribeiro (2017), dialogando com Linda Alcoof, afirma que a identidade social é uma dimensão epistêmica fundamental, pois os saberes são produzidos a partir de localizações históricas e culturais específicas.

A “Ontoepistemologia Popular”, no seio dos territórios de axé, configura-se como recusa radical da clivagem moderna entre o ser e o saber (ontologia e epistemologia respectivamente). Nesta perspectiva, o conhecimento não é um objeto a ser apreendido por um sujeito neutro, mas uma dimensão constitutiva da própria existência comunitária e ancestral. O saber é encarnado, ele pulsa no corpo, na folha e no rito, revelando que a produção de sentido é inseparável da produção da vida.

Conforme fundamenta Barad (2007) em sua teoria do Realismo Agencial, “a epistemologia é sempre ontologia; o saber é sempre sobre o ser” (p. 185). Esta ruptura com a separação sujeito-objeto nos permite compreender que as práticas de terreiro não apenas transmitem uma cultura, mas performam uma realidade onde a matéria e o sentido estão emaranhados.

A fusão ontoepistemológica se materializa nos gestos sagrados, como da Mãe Ekeji visto anteriormente, ao organizar as folhas para o rito da *Sassanha*. Sobre a esteira (chão sagrado e território de iniciação), o manejo das ervas não é uma técnica botânica, mas a própria materialização da “pedagogia do silêncio” e do cuidado. O ato de tocar e organizar a folha é, simultaneamente, o ato de produzir a sua sacralidade e de transmitir um conhecimento que só se valida no fazer. Ali, o ser da Ekeji, o ser da folha e o saber ancestral se fundem em um realismo agencial que sustenta a existência do povo de axé. Neste contexto dos terreiros, essa abordagem revela uma ontoepistemologia popular, enraizada na experiência, na corporeidade e na espiritualidade dos povos de matriz africana, onde o saber e o ser se entrelaçam, como expressões vivas da ancestralidade.

Além disso, busca-se repensar abordagens para fortalecer essas práticas como ferramentas de transformação social, enfrentando desafios relacionados à representatividade, resgatando a história do povo negro e promovendo a equidade. Não se trata apenas de um resgate simbólico, mas de uma ação concreta para integrar esses saberes na luta contra o racismo

estrutural[6], para promover o reconhecimento da cultura negra e construir pontes entre espiritualidade, história e aprendizado.

É nesse fluxo que a pesquisa busca compreender os obstáculos que ainda silenciam essas vozes, bem como propor caminhos de integração e transformação pedagógica que dialoguem com a riqueza dos terreiros. Para isso, a pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, inspirada nos princípios da pesquisa participante e nos estudos decoloniais.

A metodologia desta pesquisa será apresentada em momento posterior, especialmente na quarta seção, em virtude de que ali se estabelece o diálogo mais direto com os sujeitos participantes. Essa opção metodológica não se trata de um deslocamento arbitrário, mas de uma escolha consciente, coerente com a perspectiva ontoepistemológica que orienta este trabalho. Ao situar a metodologia junto às falas, narrativas e experiências dos povos de terreiro, evita-se uma exposição meramente técnica e se reforça a compreensão de que o método não é externo ao campo, mas parte integrante da escuta, da convivência e da construção coletiva do conhecimento. Assim, a metodologia aparece como prática viva, inseparável das vozes que a sustentam, reafirmando o compromisso desta pesquisa com uma educação plural, decolonial e enraizada na experiência comunitária.

A escuta atenta fez-se presente em entrevistas abertas, observação participante, análise de narrativas colhidas e registros de campo no espaço do Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino em Cáceres-MT, sendo o terreiro de Candomblé mais antigo da cidade, o que nos auxilia dando maior sentido à pesquisa, tendo em vista que os demais terreiros de Candomblé são provenientes deste. Esta pesquisa foi baseada em revisão bibliográfica e análise de publicações da última década, aliadas a estudos de casos relevantes. Essas estratégias permitem analisar como os conceitos de valorização cultural e diversidade são aplicados na prática.

O referencial teórico desta pesquisa se apoia nas Epistemologias do Sul, conforme delineadas por Santos (2009), articuladas com os fundamentos da Pedagogia de Terreiro, Ontoepistemologia Popular e da Ecologia Cosmocena, esta última desenvolvida amplamente

[6] O racismo não deve ser entendido como uma anomalia social ou um desvio institucional, mas como parte constitutiva da própria organização da sociedade. Ele se manifesta de maneira naturalizada nas relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, revelando-se como um elemento estrutural e não como um ato isolado de indivíduos ou grupos. Reconhecer essa dimensão estrutural amplia nossa responsabilidade no enfrentamento ao racismo e àqueles que o reproduzem (Almeida, 2019). Nesse sentido, Nogueira e Pereira (2017) destaca que a intolerância religiosa dirigida aos terreiros exemplifica essa lógica estrutural, funcionando não apenas como preconceito, mas como uma política sistemática de apagamento das espiritualidades afro-brasileiras.

por Pereira (2016). Juntas, essas abordagens compõem um horizonte epistemológico comprometido com a justiça social e com a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Trata-se de um movimento que busca ampliar o reconhecimento das tradições afro-brasileiras, promovendo seu reconhecimento como práticas legítimas no campo educacional.

Nesta dissertação, assumimos como perspectiva teórica, a aproximação entre a decolonialidade e a leitura crítica do marxismo, especialmente aquela fundamentada no materialismo histórico dialético. Essa escolha se justifica pela convergência entre os horizontes ético-políticos dessas abordagens, ambas comprometidas com a superação das estruturas colonial, capitalista e patriarcal.

A leitura que abordamos do materialismo histórico dialético não se limita à crítica econômica, mas se expande para compreender os processos de opressão racial, epistêmica e espiritual vivenciados pelos povos afro-brasileiros. Como aponta Quijano (2005), a colonialidade do poder é uma matriz que articula raça, trabalho, gênero e saber, sustentando a modernidade eurocentrada. Enrique Dussel (2007), por sua vez, propõe uma filosofia da libertação que dialoga com o marxismo desde o Sul global, reconhecendo os saberes e os sujeitos historicamente excluídos como protagonistas da transformação social.

Assim, o horizonte do materialismo histórico dialético – quando lido a partir das margens[7]e das epistemologias insurgentes – se aproxima da decolonialidade ao propor uma crítica radical às formas de exploração e alienação, incluindo o epistemicídio e o racismo religioso[8]. Essa articulação permite compreender os terreiros como espaços de resistência e produção de saber, onde a espiritualidade e a ancestralidade se tornam forças pedagógicas e políticas. Ao integrar essas perspectivas, esta pesquisa reafirma seu compromisso com uma educação libertadora, enraizada na memória, no axé e na luta contra todas as formas de opressão.

---

[7] O termo *margem* neste contexto, não designa um lugar fixo, mas uma posição relacional. É sempre "em relação a" um centro definido por discursos dominantes. Como lembra bell hooks, "a margem não é apenas um espaço de privação, mas também um espaço de resistência" (hooks, 1990, p. 149). Assim, aquilo que é considerado marginal pelo olhar eurocêntrico pode ser central para ouras epistemologias, como a dos terreiros, onde memória, oralidade e espiritualidade constituem núcleos de vida e saber. Neste sentido, a margem não é apenas exclusão, mas também potência, espaço de resistência e criação de novos mundos possíveis.

[8] Forma específica de racismo que se manifesta na intolerância contra religiões de matriz africana, como Candomblé e Umbanda. Nogueira e Pereira (2017) apontam que essa intolerância não é mero preconceito, mas uma política sistemática de apagamento das espiritualidades afro-brasileiras.

Esta dissertação se estrutura a partir das contribuições da Pedagogia de Terreiro, que valoriza a vida, a ancestralidade e a diversidade, articulando-se com a Ontoepistemologia Popular, uma perspectiva que compreende as múltiplas dimensões do ser humano e sua conexão com o cosmos e os saberes da natureza. Para Masson (2022), a produção de conhecimento no campo da Educação pode emergir de uma perspectiva integrada entre ontologia e epistemologia, sem separações artificiais entre essas instâncias, uma vez que essa articulação é essencial para o fortalecimento ético e político da pesquisa educacional sob um viés marxista.

Nesse escopo, os princípios da Ecologia Cosmocena se somam como base ontológica significativa, propondo uma reconfiguração do lugar do humano na teia da vida. Essa abordagem, proposta por Pereira (2016), convoca o resgate dos saberes ancestrais e a postura de humildade e respeito às comunidades tradicionais, reconhecendo sua contribuição para uma convivência mais harmoniosa com o cosmos. A Ecologia Cosmocena enfatiza valores como cooperação, sensibilidade, pacifismo, cuidado e amor, rompendo com paradigmas egóicos[9] e individualistas que moldaram a modernidade ocidental.

Nesse caminho, Pereira (2016) propõe o conceito do ser "biopsicossocioambiespiritual"[10] como uma proposta do ser humano integral, enraizado na vida comunitária e cósmica, que aprende e convive em harmonia com o todo, sendo uma alternativa radical ao sujeito fragmentado da modernidade ocidental colonizada.

Em um cenário de múltiplas crises ambiental, civilizatória e epistêmica, essa abordagem se ancora em uma racionalidade ambiental pós-metafísica[11], que valoriza a pluralidade de contextos, linguagens e formas de existir. A outridade da natureza se torna central. Não é um objeto a ser dominado, mas sim um sujeito com quem nos relacionamos em uma dinâmica intersubjetiva, contrariando a lógica antropocêntrica do Antropoceno.

Ao estender seu olhar para além da preservação ambiental imediata, a Ecologia Cosmocena amplia nossa compreensão ontológica da vida, convidando-nos a transcender o antropocentrismo e a reconhecer nossa interdependência com todas as formas de existência.

---

[9] *Paradigmas egóicos* são modelos de pensamento centrados no indivíduo e na separação sujeito/natureza, criticados por Leff (2006) como insuficientes diante das crises socioambientais.

[10] Segundo Pereira (2016), trata-se de um conceito que busca traduzir uma compreensão Cosmocena da condição humana. Nessa perspectiva, procura-se reunir em uma única expressão as múltiplas dimensões que constituem a existência: biológicas, psicológicas, sociológicas, ambientais e espirituais; de modo a evidenciar sua interdependência e inseparabilidade (p. 49).

[11] A racionalidade ambiental pós-metafísica supera a visão dualista moderna, reconhecendo a natureza como sujeito e integrando saberes comunitários e ancestrais (Leff, 2015).

Essa visão holística desafia os fundamentos modernos da ciência mecanicista, que se estruturam na fragmentação e na separação entre sujeito e objeto. Como argumenta Capra (1982), a crise contemporânea não é apenas social ou ambiental, mas também epistemológica. Resulta de um modelo reducionista que ignora a interdependência entre os sistemas vivos. A proposta do autor é a transição para um paradigma sistêmico, no qual o conhecimento se constrói a partir da complexidade, da interconexão e da circularidade.

Nesse horizonte, os saberes dos terreiros, enraizados na ancestralidade e na corporeidade, revelam-se como práticas que já operam em uma lógica holística, desafiando os limites da racionalidade moderna e apontando para uma ecologia de saberes capaz de sustentar novas formas de existência e educação. Sendo assim, aponta para uma educação ambiental plural, cósmica e relacional, fundamental para a construção de uma sociedade afirmativa e sustentável.

A dissertação está estruturada em seis seções: a primeira apresenta a fundamentação teórica, explorando a dimensão epistemológica dos conhecimentos ancestrais, ressaltando sua importância na construção identitária e na transmissão cultural; a segunda discute as encruzilhadas da busca e da identidade, abordando as metodologias investigativas utilizadas para compreender os saberes ancestrais; a terceira analisa os saberes e a existência do povo negro; a quarta detalha os caminhos metodológicos e epistemológicos, tratando da integração da cultura afro-brasileira na sociedade; por fim, a quinta seção traz as considerações finais e as reflexões sobre os resultados da pesquisa.

2. ÀWÁRÍ ÒNÀ[12]: ENCRUZILHADAS DA BUSCA E DA IDENTIDADE



Fotografia 2- Oferenda ritualística na encruzilhada. ***Travessias que pedem escolhas; cada oferenda é também caminho de reexistência.*** *Fonte: arquivo pessoal do autor, 2026*

A fotografia mostra uma oferenda cuidadosamente disposta na encruzilhada, espaço sagrado que, na cosmologia iorubá, representa tanto a abertura de caminhos quanto a necessidade de escolhas. Os elementos ritualísticos, alimentos, bebidas e objetos simbólicos, são oferecidos ao guardião Exú, senhor das encruzilhadas, que rege os movimentos, as passagens e as decisões. A imagem traduz a materialidade da fé e da resistência, revelando que cada gesto ritual é também um gesto pedagógico, onde se aprende a negociar com o destino e a reconhecer a pluralidade dos caminhos possíveis.

Ao dialogar com o texto da presente seção, a oferenda na encruzilhada reforça a ideia de que a identidade e a busca epistemológica se constroem em travessias. A encruzilhada não é apenas um espaço físico, mas um território simbólico de escolhas, encontros e reexistências. Assim como a Pedagogia de Terreiro propõe uma educação insurgente, a oferenda marca o reconhecimento de que aprender é sempre atravessar fronteiras, escutar os sinais e assumir responsabilidades diante das múltiplas possibilidades que se apresentam. A imagem, portanto, não ilustra apenas um rito, mas encarna a ontoepistemologia popular que transforma cada encruzilhada em espaço de saber, resistência e criação de futuros.

[12] *Àwárí*: busca; *Ònà:* caminho/estrada. Em uma tradução livre: Busca Pelos Caminhos

A busca por uma pedagogia que reconheça os saberes ancestrais e populares como legítimos atravessa múltiplas encruzilhadas. *Àwárí Ònà*, expressão em iorubá que remete à procura de caminhos, simboliza o movimento de quem se coloca em travessia, entre o passado e o futuro, entre o silêncio imposto e a voz retomada. Essa busca é também uma afirmação identitária, espiritual e política, que se dá nos corpos, nas memórias e nas práticas dos sujeitos de terreiro.

A finalidade desta seção é delinear os caminhos seguidos pelo pesquisador, sua interação com os participantes da pesquisa e as razões que o conduziram abordando, tanto sua trajetória pessoal quanto a religiosa.

2.1. Itan[13] Ònà: Narrativas do Caminho e da Transformação

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.
(Manoel de Barros)

Minha trajetória, assim como o Rio Paraguai em constante movimento, é marcada por transformações profundas, encontros singulares e desafios que, juntos, esculpiram não apenas a minha identidade, mas também o olhar crítico que hoje me orienta como pesquisador. Nascido em 1986 em Cáceres-MT e criado em uma família pautada por valores de dedicação e honestidade, aprendi desde cedo, a importância da educação, seja pela influência de uma mãe professora ou pelos ensinamentos de um pai trabalhador.

Essa base familiar, inicialmente imersa em uma prática cristã "dominical", foi o primeiro contato com a ideia de que o conhecimento e a fé podem caminhar lado a lado, mesmo quando os caminhos se mostram diversos. Essa convivência entre fé e saber remete à ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2022, p. 11), pois antes mesmo da formação escolar, já se vivenciava uma educação informal, transmitida pela oralidade e pela experiência cotidiana.

Durante a infância, a vivência no seio de uma família católica foi gradativamente transformada por uma busca interior que me levou a transcender os limites de uma única vivência religiosa. Na adolescência, a experiência no Seminário dos Frades Menores Capuchinhos e a passagem por diferentes espaços de fé (desde o convívio em diversas

[13] *Itan*: mito/lenda/história

denominações cristãs até o encontro com os terreiros de Candomblé e Umbanda) me proporcionaram uma importante ampliação da visão de mundo.

Tornar-me catequista durante 11 anos e, posteriormente, ser acolhido como "filho de santo" permitiu-me mergulhar na riqueza dos saberes ancestrais e na sabedoria popular, abrindo caminho para uma reflexão crítica sobre as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade, sobretudo os que atingem as culturas e religiões de matriz africana.

Essa trajetória de busca e reencontro com a própria identidade ganhou novos contornos com o confronto pessoal dos paradigmas familiares e sociais, sobretudo após o episódio marcante de 2012, quando a descoberta e declaração da minha sexualidade provocaram rupturas e, simultaneamente, momentos de profunda aprendizagem. Essa travessia existencial confirma que "ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos" (Freire, 1983, p. 35), e que a identidade é um processo contínuo de construção.

Essa experiência não apenas ampliou minha consciência sobre as barreiras impostas pelos dogmas, como também aguçou minha sensibilidade diante da diversidade e da urgência de espaços de diálogo que acolham e valorizem todas as dimensões do ser. Nesse horizonte, a crítica de Levinas (1988) à totalidade, ajuda a compreender que uma educação justa não pode se limitar a sistemas fechados, mas deve se abrir ao infinito da alteridade, acolhendo o inesperado que emerge dos encontros culturais e espirituais.

Foi nesse contexto que as vivências espirituais e culturais se tornaram pilares fundamentais da minha formação, conferindo-me não apenas uma identidade multifacetada, mas também a coragem de buscar por uma educação que fosse justa e reconhecesse os saberes tradicionais historicamente marginalizados. Como lembra Levinas (1988), "é no encontro com o rosto do Outro que se funda a responsabilidade ética". Assim, minha identidade se revelou como relacional, não autossuficiente, mas constituída na abertura ao Outro, em diálogo e responsabilidade

Desde os primeiros passos no meu caminho espiritual, carreguei o peso do medo e da necessidade de ocultação. Assim como tantos antes e depois de mim, participei dos trabalhos e das giras[14] às escondidas, temendo represálias que poderiam vir a qualquer momento. Durante anos, mantive essa dualidade, equilibrando-me entre a Igreja Católica e os ritos que me chamavam para um pertencimento maior. Essa vivência entre mundos distintos revela que "a

[14] Como são chamados os encontros ou dias de culto ao sagrado entre as religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda.

alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca" (Freire, 1996, p. 65), e que o caminho espiritual é também um caminho pedagógico de autoconhecimento.

Minha iniciação no Candomblé, em julho de 2014, foi um marco que exigiu entrega e respeito aos preceitos que moldam essa tradição ancestral. Raspar a cabeça, vestir apenas branco, evitar lugares elevados e dormir sobre uma esteira foram apenas alguns dos ritos que marcaram esse período de transformação. Contudo, entre todas essas práticas, o que mais gera impacto visual, e talvez estranhamento para aqueles que desconhecem a profundidade desses ritos, são as incisões feitas em pontos específicos do corpo, como os braços. Essas marcas, longe de serem feridas, carregam significados profundos de proteção, pertencimento e renovação.

Entretanto, essa jornada também trouxe dores que não estavam nos preceitos, mas na reação dos outros. O afastamento de amizades de infância, simplesmente por minha escolha religiosa, foi um golpe difícil de aceitar. O julgamento se manifestava não apenas nos olhares silenciosos, mas também nas palavras ditas sem qualquer tentativa de compreensão: "O que você fez? Por que você foi fazer isso? Deus ainda te ama, basta se arrepender e voltar para a igreja. Coitada da sua mãe, ela não merece isso." E, de fato, quando minha mãe me viu pela primeira vez com o *quelê*[15], expressou sua angústia: "Meu filho, Deus não quer isso para seus filhos. Deus não quer ver seus filhos marcados." Suas palavras ecoavam a educação que recebeu, um aprendizado que não contemplava a riqueza e a profundidade de outras formas de fé.

O impacto do racismo religioso se revelou nas situações mais cotidianas: ir ao mercado, circular em espaços públicos, sentir-se observado e julgado como alguém que havia escolhido um caminho que, aos olhos de muitos, não deveria ser seguido. Mas, mais do que nunca, compreendi que minha trajetória não era apenas sobre fé. Era sobre resistência. Sobre a reafirmação de uma identidade que, apesar de todos os olhares e palavras, permanece firme, conectada à ancestralidade e à força daqueles que vieram antes de mim.

[15] No idioma iorubá, o termo *ìlèkè* significa "fio" ou "colar", e o *quelê* é justamente um colar sacralizado. Quando colocado no *iyawo*, simboliza a aliança formal entre o iniciado e o seu orixá. Trata-se de um objeto sagrado dentro da tradição religiosa, cujo uso marca um momento de grande relevância, em que o indivíduo se reconhece mais próximo e efetivamente pertencente à sua divindade (Maurício, 2009, p. 114).

No percurso acadêmico, os desafios também foram determinantes para a reconstrução da minha trajetória. Apesar dos insucessos iniciais em vestibulares para cursos de Biologia, Direito e Medicina, a decisão de ingressar no curso de Tecnologia em Gestão de Marketing – motivada, em parte, por pressões externas – não impediu que eu persistisse na busca pelo conhecimento integral. Essa fase de "desvios" e reinvenções revelou-se fundamental para que eu pudesse questionar as limitações de uma formação fragmentada e vislumbrar o potencial transformador da Educação.

Foi, portanto, a convergência entre esses múltiplos encontros – o universo dos terreiros, as experiências de exclusão e superação, o resgate dos saberes ancestrais e o despertar para a importância de uma educação que reconheça a pluralidade cultural – que orientou a definição do meu projeto de pesquisa. Essa convergência reafirma que "educação popular é aquela que nasce da vida, da luta, da cultura e da esperança dos pobres" (Brandão, 1985, p. 23), e que os terreiros, como espaços de resistência, são também espaços pedagógicos.

Com essa proposta, busco contribuir para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e espiritual, transformando desafios em possibilidades de combate ao racismo estrutural e dialógico. Como defende Freire (1999, p. 45), "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coração", e reconhecer os saberes marginalizados é um gesto pedagógico que transforma não apenas o currículo, mas também a sociedade.

Como afirma Brandão (1985, p. 14), "a palavra oral primitiva, a palavra em estado de ser popular, possui em si mesma a sua densidade plena", revelando que os saberes dos benzedeiros e rezadeiras são portadores de uma pedagogia ancestral que educa pela vivência e pela espiritualidade. Desde a infância, fui imerso em um universo de fé e cura, onde benzedeiros e benzedeiras exerciam um papel fundamental na trajetória de tantas vidas, inclusive na minha. Meu primeiro contato com essas práticas ancestrais veio de um episódio marcante: um grave acidente na marcenaria de meu avô, que quase me custou os dedos da mão direita. Depois desse acontecimento, fui levado, de forma discreta, a um terreiro de umbanda distante da cidade de Várzea Grande -MT. Lá, um Pai de Santo chamado Baiano, nos[16] acolheu e conduziu um ritual repleto de simbolismo, onde velas, punhal e ervas sagradas se entrelaçavam em um processo de cura e proteção.

[16] Refiro-me a meus pais, meus padrinhos de batismo e eu, pois meu padrinho, mesmo sendo católico, frequentava tanto o centro espírita quando o centro de Umbanda.

Em meio a essas vivências, minha memória guarda, com carinho, a figura de Seu Nego, um senhor de idade avançada que morava na região da Caiçara, próximo à fronteira com a Bolívia. Também lembro de Dona Senhorinha, uma senhora retinta que vivia perto da casa dos meus pais, a qual, sempre que necessário, me benzia com rezas quase sussurradas, como se estivesse entregando um segredo à ancestralidade.

Ao longo da minha vida, testemunhei que essa conexão com o sagrado transcendia barreiras religiosas. Dentro da Igreja Católica, era comum ver pessoas que frequentavam missas e mantinham imagens de santos em seus altares domésticos, mas que, em momentos de necessidade, seja própria ou de terceiros, recorriam aos seus terreiros. Em seus quintais, entre ervas medicinais e preces silenciosas, buscavam cura para o corpo e fortaleza para o espírito, reafirmando uma espiritualidade que pulsava além das fronteiras institucionais.

Mais tarde, como Dirigente Religioso do Ilê Axé Ewê Wa Agbayê, minha militância pelas causas da comunidade negra, me levou à Conferência Estadual de Promoção à Igualdade Racial, promovida pelo Conselho Estadual de Promoção à Igualdade Racial-CEPIR-MT, onde fui agraciado com a premiação "Agitando a Resistência Negra". Em meus agradecimentos, sustentei que o enfrentamento à discriminação sofrida pelas religiões de Matriz Africana não deve ser tratado apenas como intolerância religiosa, mas como racismo religioso. Essa distinção é fundamental, pois "a intolerância fecha os caminhos da compreensão, ao mesmo tempo que os da sensibilidade" (Pecotche, 1993, p. 112), impedindo que a sociedade reconheça a profundidade dos saberes afro-brasileiros.

No momento da premiação, porém, percebi um estranhamento entre os presentes ao verem um homem branco sendo reconhecido em um evento voltado à valorização da resistência negra, uma reação compreensível diante de um histórico de tantas injustiças.

Essa caminhada me ensinou que fé, ancestralidade e resistência são forças que não apenas moldam trajetórias individuais, mas também transformam sociedades. Meu compromisso se fortalece a cada experiência, reforçando a importância de ouvir àqueles que, há séculos, lutam por reconhecimento e respeito.

Como afirma Prandi (2001), "até 20 ou 30 anos atrás, o candomblé era religião de negros e mulatos [...] no rastro da umbanda [...] passou a se oferecer como religião também para segmentos da população de origem não-africana". Essa abertura reafirma que o pertencimento espiritual não se limita à origem étnica, mas se constrói na vivência, no respeito e na entrega aos saberes ancestrais.

O diálogo estabelecido com mestres e referências como o Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira revela não apenas uma mudança de horizonte intelectual, mas uma vivência afetiva e política que ressoa com a trajetória de muitos estudantes e pesquisadores comprometidos com epistemologias insurgentes. A presença de Vilmar, homem negro, intelectual e acolhedor, transcende o fenótipo. Ele se torna símbolo de resistência, de reexistência e de legitimação dos saberes afro-brasileiros no espaço acadêmico. Sua atuação representa um deslocamento necessário das estruturas de poder que, historicamente, marginalizaram corpos e saberes negros, enfrentando os desafios de assumir lugares já colonizados pela lógica moderna eurocêntrica que orienta desde a concepção de ciência até os modos de ação cotidiana. Sua escuta ativa e comprometida é expressão de uma Pedagogia de Terreiro que acolhe, fortalece e transforma.

Como aponta Cida Bento (2022), a branquitude opera como um sistema de privilégios que se sustenta na invisibilização dos saberes negros. Nesse contexto, a presença de Vilmar é um gesto político que desafia essa invisibilidade, tornando-se referência viva para aqueles que buscam construir uma educação antirracista e decolonial.

De forma similar, a participação da Prof.ª Dr.ª Marilena Loureiro, na banca examinadora, é também um marco simbólico e epistemológico. Sua trajetória como pesquisadora comprometida com a diversidade e com os saberes populares legitima a presença de vozes plurais na academia. Marilena representa o compromisso ético com a escuta das margens, com a valorização das epistemologias do Sul e com a construção de pontes entre os saberes acadêmicos e os saberes ancestrais.

Ambos, Vilmar e Marilena, são faróis que iluminam caminhos de pertencimento, reconhecimento e transformação. Suas presenças reafirmam que a academia pode ser território fértil para a reexistência, desde que se comprometa com a escuta sensível, com a justiça epistêmica e com a valorização das múltiplas formas de saber.

A sensação de pertencimento que emergiu durante encontros marcantes, reforçou a convicção de que uma Pedagogia de Terreiro, fundamentada na Ontoepistemologia Popular, pode oferecer caminhos para a construção de um currículo que dialoga com as histórias e lutas dos povos afro-brasileiros.

Em uma realidade onde a intolerância e o racismo religioso ainda persistem, mesmo após a implantação da Lei 10.639/2003 – que institui o Dia da Consciência Negra e determinou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas – podemos testemunhar, diariamente, a marginalização das práticas espirituais enraizadas na

ancestralidade africana. Os adeptos das religiões de matriz africana seguem enfrentando desafios e preconceitos que não se limitam apenas ao meio religioso, mas refletem uma opressão cultural e social que afeta toda a população negra.

É necessário compreender que o papel dos terreiros vai muito além do campo espiritual, como nos explica Moura (1977):

> O detalhe de encontrarmos, em alguns candomblés, o ritual e o sistema cosmogônico conservados com relativa pureza, somente poderá explicar-se levando-se em conta que eles têm uma função social além da religiosa, função que se projeta além desses grupos na comunidade que está sob sua influência. Essa função social que não é mais religiosa, mas a transcende, serve para que os negros que aceitam os valores do candomblé, ou da macumba, possa ter elementos compensadores na sua cotidianidade. Desta forma, esses grupos religiosos exercem, dentro da sociedade em que estão engastados, um papel que lhes escapa quase totalmente, mas que proporciona o combustível de uma sub-ideologia necessária à coerção grupal e uniformização do horizonte cotidiano no negro e dos mestiços ligados ao seu mundo mágico (Moura, 1977, p. 172).

As religiões de matriz africana não apenas preservam e transmitem ensinamentos espirituais, mas desempenham um papel crucial na formulação de identidades e na resistência cultural dos praticantes e demais frequentadores. Devido ao suporte social e emocional que oferecem, os terreiros funcionam como um espaço de acolhimento e fortalecimento frente as adversidades impostas por uma sociedade que, historicamente, nega e invisibiliza suas contribuições. Muito além de práticas espirituais, são alicerces que sustentam a vivência e a reafirmação de uma trajetória marcada por luta e resistência.

Em síntese, o "rio da minha vida" não é apenas um relato cronológico, mas uma narrativa de contínua transformação, onde cada curva, cada obstáculo e cada reencontro se traduzem em aprendizado e ressignificação. Essa vivência complexa e plural é a base que me constitui enquanto pesquisador e motiva a escolha de um tema que almeja, não só compreender, mas também ressignificar os saberes ancestrais na contemporaneidade. Com essa proposta, busco contribuir para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e espiritual, transformando desafios em possibilidades de combate ao racismo estrutural e diálogo.

2.2. Ìbéèrè àti Ìdáhún[17]: O chamado da Encruzilhada

[17] *Ìbéèrè àti ìdáhún:* perguntas e respostas

As Possibilidades de uma Pedagogia de Terreiro pelo Horizonte da Ontoepistemologia Popular na cidade de Cáceres-MT, emerge como um gesto insurgente e profundamente comprometido com reconhecimento dos saberes ancestrais afro-brasileiros, sistematicamente marginalizados pelos modelos eurocêntricos de produção do conhecimento.

Essa pesquisa nasce de um lugar de enraizamento existencial e acadêmico. Ela emerge das encruzilhadas vividas em minha própria trajetória religiosa, identitária e educacional, territórios simbólicos e concretos onde fé, ancestralidade, resistência e conhecimento se entrelaçam. A encruzilhada, nesse contexto, não é apenas um ponto de passagem ou de dúvida, mas um espaço de potência, onde diferentes caminhos se cruzam e se tensionam, revelando possibilidades de reinvenção e afirmação. Como afirma Luiz Rufino (2019) em sua obra Pedagogias das Encruzilhadas:

> A encruzilhada é um lugar de potência, onde tudo pode acontecer. É um espaço de trânsito, de troca, de conflito e de criação. É onde os caminhos se cruzam e, ao mesmo tempo, se multiplicam. A encruzilhada é um território de saberes, de encontros e desencontros, de forças que se tensionam e se transformam. É um lugar onde o tempo se dobra e se desdobra, onde o passado e o futuro se encontram no presente, onde o visível e o invisível se tocam (Rufino, 2019, p. 25).

É nesse "entre-lugar[18]" que o terreiro se apresenta, não apenas como espaço espiritual, mas como território epistemológico, um lugar de produção e transmissão de saberes plurais, ainda invisibilizados pelas políticas públicas e pelas práticas escolares hegemônicas. O terreiro, como encruzilhada viva, é lugar de acolhimento, de cura, de resistência e de educação, onde os saberes ancestrais dialogam com os desafios contemporâneos, e onde o corpo, a memória e a espiritualidade são reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento.

Justifica-se, portanto, a escolha do tema como resposta crítica aos desafios sociais e culturais enfrentados pela população negra brasileira, tais como o racismo religioso, a negação institucional da diversidade epistêmica e a persistente subalternização das tradições afro-diaspóricas. O estudo propõe deslocar o eito da epistemologia hegemônica para reconhecer os terreiros como espaços pedagógicos legítimos, capazes de fomentar uma educação antirracista, interseccional e transformadora.

---

[18] Conceito concebido por Santiago (1978) que tem o "entre-lugar" como uma ferramenta crítica que permite à literatura latino-americana ocupar simultaneamente posições de assimilação e resistência frente às culturas dominantes, recusando o silêncio imposto pelo imperialismo cultural e reivindicando o direito de "falar contra, escrever contra" (Santiago, 1978, p. 20); e Bhabha (2013), com sua abordagem pós colonial, onde entende o "entre-lugar" como um espaço de trânsito e negociação, onde identidades são construídas na intersecção entre centro e margem, passado e presente, inclusão e exclusão (Bhabha, 2013, p. 63).

A partir dessas perspectivas, torna-se fundamental compreender como os saberes vivenciados no contexto das práticas religiosas em terreiros podem contribuir para a tessitura de princípios que fundamentem uma Pedagogia de Terreiro no município de Cáceres-MT, articulando tradição e contemporaneidade em uma proposta educativa enraizada na ancestralidade.

Além disso, em uma sociedade que, mesmo com marcos legais como a Lei 10.639/2003, ainda resiste incluir, de forma orgânica, os saberes das matrizes africanas no currículo, o tema da dissertação se alinha ao imperativo ético de promover a justiça social e cognitiva. Ao tensionar os limites entre o saber acadêmico e os saberes da ancestralidade, esta investigação se coloca como uma encruzilhada, convoca o diálogo entre diferentes ontologias e propõe uma insurgência pedagógica enraizada no axé e na memória coletiva dos povos de terreiro.

2.3. Marcos Legais e Políticas Públicas para Comunidades de Terreiro

Além das legislações já mencionadas, é imprescindível destacar a Lei nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, e seus Decretos regulamentadores. Este marco legal estabelece diretrizes para a promoção da igualdade de oportunidades e para o combate à discriminação racial, reconhecendo a relevância da cultura afro-brasileira e dos povos tradicionais na formação da sociedade brasileira. A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), posteriormente transformada em SENAPIR, no âmbito do Ministério da Igualde Racial, bem como a atuação dos Conselhos Estaduais e Federal de Promoção da Igualdade Racial, reforçam o compromisso institucional com a valorização da diversidade e com o enfrentamento ao racismo estrutural.

No contexto específico das comunidades de terreiro, merece atenção a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana, instituída por Decreto Federal. Essa política reconhece e protege os direitos socioculturais e territoriais dessas comunidades, legitimando os terreiros como espaços de resistência, memória e produção de saberes, além de enfrentar diretamente o racismo religioso e promover a valorização da ancestralidade. Trata-se de um avanço significativo, pois insere os terreiros no campo das políticas públicas como sujeitos coletivos de direitos, reafirmando sua importância na tessitura da identidade nacional.

Mais recentemente, inciativas legislativas como o Projeto de Lei nº 3.495/2020, que propõe a imunidade tributária para templos de religiões afro-brasileiras, e o Projeto de Lei nº 4.046/2025, que busca incluir autoridades religiosas de povos tradicionais de matriz africana e comunidades de terreiro como segurados individuais da Previdência Social, evidenciam a continuidade das lutas por reconhecimento e proteção. Esses projetos, ainda em tramitação, sinalizam a necessidade de garantir condições materiais e jurídicas para que os terreiros possam exercer plenamente suas funções sociais, espirituais e educativas.

A inclusão desses marcos legais e institucionais fortalece a compreensão das conquistas históricas e legais dos movimentos negros e das comunidades de terreiro, mostrando que a legislação brasileira não apenas reconhece os saberes e práticas ancestrais, mas também busca protegê-los e integrá-los às políticas públicas. No horizonte da Pedagogia de Terreiro, tais avanços se articulam com luta contra o racismo estrutural e religioso, legitimando os terreiros como territórios pedagógicos vivos e como espaços de produção de conhecimento, identidade e resistência.

2.4. Àfojúsùn[19]: Nossas Encruzilhadas Epistemológicas

A presente dissertação se dedica a investigar as possibilidades de reconhecimento da Pedagogia de Terreiro sob a perspectiva da Ontoepistemologia Popular no município de Cáceres-MT, buscando compreender como as estratégias atuais podem abrir caminhos para que a cultura afro-brasileira floresça em sua plenitude. Esse é o propósito central, que se desdobra em ações concretas capazes de fazer com que essa presença se manifeste de forma viva, significativa e transformadora. Para tanto, é necessário repensar práticas que acolham e caminhem junto com os saberes ancestrais dos terreiros, permitindo que eles se entrelacem ao cotidiano das comunidades como parte essencial do processo educativo, não como um complemento, mas sim como raiz.

Além disso, é necessário enfrentar desafios históricos que ainda dificultam a representatividade da Ontoepistemologia Popular, garantindo que a trajetória do povo negro seja valorizada como um dos pilares da construção cultural brasileira. O apagamento dessas narrativas, ao longo da história, reforçou desigualdades, e agora, reverter esse cenário é

[19] Remete à ideia de direcionamento, foco, um propósito maior, onde traduzimos livremente como Propósito ou Intenção Direcionada.

essencial para ampliar o reconhecimento das identidades étnico-raciais. Por fim, torna-se indispensável promover a integração, a valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira, assegurando que seus saberes e práticas sejam incorporados às políticas públicas, e que sua influência seja respeitada dentro da estrutura da sociedade.

Krenak (2022) alerta que a centralidade exclusiva do humano "silencia todas as outras presenças", inclusive os encantados e os elementos da natureza. Essa crítica amplia a noção de encruzilhada epistemológica, mostrando que a identidade do axé se constrói, também, com o território e com as forças não humanas.

Ao reconhecer possibilidades sobre a fecundidade da contribuição da Ontoepistemologia Popular na tessitura da Pedagogia de Terreiro, cria-se um caminho para a construção de um ambiente mais equitativo e plural, onde o combate ao racismo estrutural não seja apenas uma pauta, mas um compromisso real com a transformação social. Esse movimento é mais do que um reconhecimento teórico. É uma forma de dar espaço às tradições afro-brasileiras, além de reconhecer, garantir que sua riqueza cultural seja celebrada e refletida em todos os aspectos da vida comunitária. A pesquisa, portanto, se torna um chamado para a ação, propondo uma mudança profunda na maneira como esses saberes são percebidos e vivenciados.

A encruzilhada epistemológica que se apresenta nesta pesquisa é marcada pela tensão entre os saberes hegemônicos e os saberes populares. A Pedagogia de Terreiro, ao se afirmar como proposta educativa insurgente, desafia os paradigmas eurocêntricos e propõe uma educação enraizada no axé, na memória e na reexistência dos povos de matriz africana.

A encruzilhada, portanto, não é apenas um ponto de passagem, mas um lugar de decisão e de transformação. É nela que se escolhe escutar as vozes silenciadas, reconhecer os saberes marginalizados e construir pontes entre espiritualidade, história e educação. A Pedagogia de Terreiro, nesse contexto, emerge como caminho possível e necessário para uma educação comprometida com a justiça epistêmica e social.

3. ÌMÒ ÀTI ÌDÁNILÓJU[20]: SABERES E EXISTÊNCIA DO POVO NEGRO



Fotografia 3- Crianças de axé participando do xirê. ***Infâncias que cantam e dançam saberes; protagonismo que resiste e reinventa o futuro.*** *Fonte: arquivo pessoal do autor, 2026.*

O registro das crianças de axé, no xirê, revela que a infância, nos terreiros, é espaço de protagonismo e não apenas de aprendizagem passiva. Ao cantar e dançar junto aos mais velhos, elas reafirmam que o conhecimento é coletivo, transmitido pela oralidade e pela corporeidade. Essa cena rompe com a lógica adultocêntrica da escola formal e mostra que a Pedagogia de Terreiro reconhece a criança como sujeito de saber, capaz de ensinar e resistir. A imagem, portanto, traduz a reexistência do povo negro, onde cada gesto infantil é também um gesto político e pedagógico.

A imagem das crianças de axé, no xirê, revela que a infância, nos terreiros, não é apenas receptora de ensinamentos, mas portadora de saberes e memórias ancestrais. Ao cantar, dançar e rezar junto aos mais velhos, elas reafirmam que o conhecimento não se limita à racionalidade adulta, mas se constrói na corporeidade, na oralidade e na espiritualidade compartilhada. Essa cena rompe com a lógica adultocêntrica da educação formal e mostra que a criança de axé é sujeito ativo na tessitura da tradição, capaz de ensinar e aprender em comunhão com a comunidade.

[20] *Ìmò*: conhecimento, sabedoria, entendimento; *Ìdánilóju*: certeza, convicção, confirmação. Traduzimos livremente como: Conhecimento e Certeza, Sabedoria e Convicção.

O protagonismo infantil, no xirê, também é expressão de resistência. Em um contexto histórico marcado pelo epistemicídio e pela tentativa de apagamento das culturas afro-brasileiras, ver crianças ocupando o espaço ritual é testemunhar a continuidade da memória e da reexistência do povo negro. Cada gesto, cada canto e cada dança reafirmam que a Pedagogia de Terreiro é uma pedagogia viva, insurgente e plural, onde o axé se transmite de geração em geração como força vital e como prática educativa que desafia os paradigmas eurocêntricos.

Os saberes do povo negro são tecidos na oralidade, na corporeidade e na espiritualidade. São saberes que resistem ao apagamento histórico, que curam feridas coloniais e que afirmam existências plurais. *Ìmò* (sabedoria) e *Ìdánilójú* (confiança) expressam a potência de uma pedagogia que nasce da vivência, da escuta e da ancestralidade.

No entrecruzar dos saberes e das histórias silenciadas, Exú se ergue como figura essencial à travessia dos mundos e dos sentidos. Guardião dos caminhos e senhor das encruzilhadas, ele desestabiliza as certezas instituídas, instaurando possibilidades de diálogo entre diferentes ontologias. Como bem nos lembra Portugal Filho (2020), Exu não apenas conduz os destinos humanos, mas estabelece comunicação entre mundos visíveis e invisíveis, possibilitando um caminhar que é também epistemológico. Sua presença desafia os modelos coloniais de conhecimento, abrindo espaço para outras racionalidades e outros modos de existir.

Essa desconstrução do imaginário colonial aparece com força nos relatos das rodas de conversa e demais diálogos realizados em Cáceres-MT, os quais evidenciam o impacto da colonialidade do saber na construção de estigmas sobre as religiões de matriz africana. A ressignificação de Exu como símbolo de ancestralidade e resistência dialoga com a proposta de Rufino (2019) que vê, na encruzilhada, um espaço de potência e reinvenção epistemológica.

Como aponta Prandi (2001), “tudo indica que a organização das religiões negras no Brasil deu-se tardiamente [...] com a formação de grupos de culto organizados”. Essa organização tardia, porém, potente, permitiu que os saberes ancestrais se enraizassem nas cidades, criando espaços de resistência, cura e educação que hoje reconhecemos como terreiros.

Na esteira dessas epistemologias insurgentes, Santos (2009) propõe o que chama de ecologia de saberes, um esforço para superar o monopólio cognitivo da ciência ocidental moderna e valorizar sistemas de conhecimento historicamente invisibilizados. Nessa ecologia, os saberes oriundos das religiões de matriz africana são reconhecidos em sua legitimidade e complexidade, não mais vistos como folclore ou superstição, mas como expressões profundas de um universo simbólico-espiritual com potência formativa e política.

A colonialidade do saber, como aponta Quijano (2005), opera por meio da negação sistemática das epistemologias não ocidentais, relegando os saberes ancestrais afro-brasileiros à condição de superstição ou folclore. Essa lógica se manifesta não apenas nas instituições acadêmicas, mas também no cotidiano dos sujeitos, o que reforça a crítica ao pensamento abissal, que separa o saber científico do saber popular, legitimando apenas aquilo que se enquadra na racionalidade eurocêntrica. A epistemologia do terreiro, baseada na oralidade, na corporeidade e na espiritualidade, é sistematicamente excluída dos espaços formais de produção de conhecimento.

Por outro lado, os relatos também apontam para a força da reexistência, onde o terreiro aparece como espaço de cura, acolhimento e reconstrução subjetiva. Essa dimensão ontológica do saber, como propõe Pereira (2016) desafia a centralidade do sujeito moderno e propõe uma racionalidade relacional, onde o conhecimento se constrói na interdependência entre corpo, natureza e espiritualidade.

Nessa mesma direção, Pereira (2016) introduz o conceito de reposicionamento ontológico, ao afirmar que a superação da crise civilizatória depende de uma nova postura existencial do humano frente ao cosmos. Para ele, é necessário deslocar o sujeito moderno de seu lugar de centralidade e compreender a vida como rede de interdependência, onde os saberes ancestrais, longamente silenciados, se revelam fundamentais para um reencontro ético com a natureza, a espiritualidade e a coletividade.

Assim, Exú torna-se o símbolo e caminho, mediação insurgente diante da colonialidade do saber. Ao evocarmos Exú, evocamos também a sabedoria oral, a força do axé e a desconstrução dos cânones eurocêntricos, convocando um olhar sensível e desobediente, que, como inspirava Makota Valdina (Redação Correio Nagô, 2013), nos leva a partir do lugar onde estamos no mundo.

Gonçalves *et al.* (2022) denunciam que o racismo epistêmico[21] nega, aos povos racializados, a capacidade de produzir conhecimento. Essa negação sustenta a colonialidade do saber, que persiste na escola e na universidade, invisibilizando os saberes de terreiro e os conhecimentos ancestrais afro-brasileiros.

[21] Conceito que se refere à deslegitimação dos saberes produzidos por povos não-europeus, negando-lhes validade científica ou filosófica. Para Grosfoguel (2016), trata-se de uma dimensão da colonialidade do saber, que privilegia epistemologias eurocêntricas e marginaliza conhecimentos ancestrais.

Diante dessa invisibilização, torna-se necessário afirmar, por meio da palavra e da poesia, a potência simbólica e política de Exú como guardião dos saberes insurgentes. É nesse espírito que se inscreve um poema, como um *padê* de palavras dedicado ao senhor das encruzilhadas:

Exú, tu, que és o senhor dos caminhos
Da libertação do teu povo
Sabe daqueles que empunharam os teus céus em brasa
Contra a injustiça e a opressão
Sabes que em cada coração de negro há um quilombo pulsando
Em cada barraco outro palmares tripita os fogos de Xangô
Que iluminam nossa luta atual e passada
Ofereço-te, Exu, o ebó das minhas palavras
Nesse padê que te consagra
Laroyê Laroyê
Laroyê Laroyê.
(Exú Rei – Abdias Nascimento)

Nesse percurso teórico e espiritual, adentramos as trilhas da história e da resistência negra, onde Ferreira (2009) nos lembra que as influências africanas, na formação cultural brasileira, são vastas e estruturantes, presentes na música, na culinária, na espiritualidade e nas linguagens que moldam o cotidiano do povo brasileiro. No entanto, essas expressões foram historicamente inferiorizadas por um projeto colonial que impôs a centralidade da razão ocidental como única via legítima de conhecimento.

A epistemologia moderna, como observa Santos (2009), opera sob a lógica do pensamento abissal, desenhando uma linha invisível que separa o que é considerado ciência do que é relegado à superstição. Nesse contexto, os saberes construídos nas experiências de terreiro, marcados pela oralidade, pelo corpo e pelo afeto, foram sistematicamente silenciados por um epistemicídio que desqualifica tudo aquilo que não se enquadra na racionalidade técnica e normativa da modernidade ocidental.

A Pedagogia de Terreiro, enquanto prática educativa enraizada nos territórios e saberes ancestrais afro-brasileiros, constitui uma forma de resistência epistemológica diante do projeto colonial que historicamente busca apagar as culturas negras. Nascimento (1978) evidencia que o racismo no Brasil opera de maneira institucional e dissimulada, promovendo não apenas a exclusão física, mas também o silenciamento simbólico da população negra.

A crítica à invisibilização dos saberes afro-brasileiros e à marginalização histórica da população negra exige uma abordagem que reconheça a centralidade da questão racial na estrutura social brasileira. Como afirma Farias (2025):

> O negro, por sua posição objetiva e por sua trajetória histórica de subalternização e resistência, acumula frustrações e formas de consciência que o colocam como sujeito político fundamental. A opressão racial não é um "adendo" à questão social, mas uma de suas expressões estruturais. Ignorar isso seria [...] trair o projeto de transformação socialista. Assim, a luta contra o racismo deve ser incorporada como uma contradição fundante do capitalismo dependente brasileiro (Farias, p. 31, 2025).

Essa perspectiva reforça a urgência de reconhecer a luta antirracista como parte indissociável de qualquer projeto emancipatório, especialmente no contexto brasileiro, onde o racismo estrutura as relações sociais, econômicas e políticas, além de mostrar a necessidade de uma pedagogia comprometida com a justiça racial e com a valorização dos saberes ancestrais como fundamentos de resistência e transformação.

Esse silenciamento, caracterizado como epistemicídio, encontra resistência nos espaços de terreiro, onde a oralidade, a corporeidade e a ancestralidade são mobilizadas como fundamentos do conhecimento. Ao articular esses saberes com a Ontoepistemologia Popular, a Pedagogia de Terreiro se insere no campo da contra-colonização, conforme propõe Santos (2009), ao construir alternativas educativas que desafiam o paradigma eurocentrado e reafirmam a centralidade das cosmopercepções africanas na formação humana.

Abdias Nascimento (2006) já denunciava que o projeto nacional brasileiro, sob o disfarce da mestiçagem e da chamada "democracia racial"[22], perpetua um genocídio contínuo físico, simbólico, e epistemológico contra a população negra. "Mesmo após a abolição, o negro continuou sendo escravo da fome, do desemprego, da desintegração familiar e da exclusão cultural" (Nascimento, 2006, p. 24). Nesse contexto, o epistemicídio apontado por Santos (2009) e o apagamento histórico descrito por Quijano (2005) revelam-se como expressões complementares de um mesmo processo: o esmagamento sistemático do povo negro, aquilo que Nascimento nomeou como genocídio mascarado.

Essa crítica se aprofunda quando o autor aponta que o mito da democracia racial serve como "impostura da mestiçagem" (Nascimento, 2006, p. 39), um discurso que pretende harmonizar diferenças enquanto silencia violências profundas.

No campo educacional, essa violência se manifesta de forma contundente. A lógica escolar moderna, ao se basear em uma racionalidade eurocentrada, tende a invisibilizar os saberes dos sujeitos populares, tratando-os como "ausentes" ou "deficientes" (Arroyo, 2012).

[22] Conceito formulado por Gilberto Freyre (1933), que defendia a ideia de pacificação e de uma suposta relação harmoniosa entre pessoas escravizadas e opressores, dando a ideia de escravizado obediente.

Essa invisibilização contribui para o epistemicídio dos saberes de terreiro, que seguem à margem dos currículos e das práticas pedagógicas.

Ampliando essa análise, Catherine Walsh (2005) aprofunda a crítica à colonialidade do saber, onde opera como a racionalidade eurocentrada se tornou hegemônica e colonizou outras formas de conhecimento. Como afirma:

> La conceptualización intelectual del proceso de modernidad producía una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que demuestra el carácter del modelo global del poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esta perspectiva y modo concreto de producir conocimiento es eurocentrismo [...] una racionalidad o perspectiva de conocimiento que se hizo globalmente hegemónico, colonializando y dominando otras formaciones conceptuales y sus conocimientos concretos respectivos (Walsh, 2005, p. 20).

Diante desse cenário de apagamento e dominação, emerge a Pedagogia de Terreiro afirmando-se como resistência à invisibilização histórica dos corpos negros e dos saberes ancestrais. Nesse sentido, a noção de negritude[23], mais do que identidade racial, é postura epistêmica e política. Como nos lembra Kabengele Munanga (2009), "a negritude não é um estado, mas uma tomada de consciência, uma atitude frente à opressão" (p. 30). Essa consciência emerge nas práticas cotidianas dos terreiros, no canto compartilhado, nas folhas que curam, nas danças que narram histórias, e se inscreve como reexistência diante do racismo religioso e epistêmico.

Ao discutir a fala harmônica do modelo racial brasileiro, Munanga (2004) afirma que "a tese da 'democracia racial' e da 'mestiçagem' tem servido, no Brasil, como um véu para esconder as profundas desigualdades e o racismo estrutural" (p. 45). Tal véu oculta não apenas a violência simbólica sobre os corpos negros, mas também a exclusão de seus saberes e espiritualidades do campo educacional e científico.

Essa exclusão sistemática revela como o racismo epistêmico se articula com estruturas sociais mais amplas. Munanga (2002) reforça que "o racismo é um sistema de hierarquização social baseado em pretensas diferenças biológicas, que serve para legitimar a dominação de um grupo sobre outro" (p. 15). Reconhecer essa estrutura é fundamental para compreender por que

[23] Movimento político, cultural e filosófico que emergiu no século XX, especialmente com Aimé Césaire e Léopold Senghor, valorizando a identidade negra e denunciando o colonialismo. No Brasil, este conceito dialoga com as contribuições de Lélia Gonzales e Abdias Nascimento, que destacam a negritude como afirmação de pertencimento e resistência contra o racismo (Nascimento, 1982; Gonzales, 1988).

os saberes de terreiro, embora vivos e potentes, seguem à margem dos currículos escolares e das políticas públicas de conhecimento.

É nesse ponto que a categoria colonialidade do saber, desenvolvida por Quijano (2005), ganha força analítica. O autor alerta que essa lógica colonial não se limita ao domínio econômico e político, mas penetra profundamente no campo do conhecimento, sobrepondo-se a outras racionalidades e relegando os saberes não ocidentais à margem da produção científica. Como destaca o próprio Quijano (2005), trata-se de uma perspectiva que se tornou mundialmente hegemônica, colonizando as formas de pensar tanto na Europa quanto no resto do mundo.

Tal processo se manifesta de forma contundente nas instituições escolares, onde os saberes dos terreiros, muitas vezes, são lidos como "crendices", "superstições" ou práticas "não científicas". Essa exclusão reforça o racismo epistêmico e perpetua a negação da dignidade cognitiva dos povos de matriz africana. Reconhecer essa violência é o primeiro passo para propor uma pedagogia contra-hegemônica que se inspire nas epistemologias do sul e nos valores civilizatórios das tradições afro-brasileiras.

Como Quijano esclarece:

> Não se trata, em conseqüência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005, p.126).

A colonialidade do saber relega os conhecimentos produzidos nos terreiros à margem da produção científica, desqualificando epistemologias ancestrais em nome de uma racionalidade ocidental hegemônica.

Algumas maneiras pelas quais a cosmopercepção das religiões de matriz africana influenciou o Brasil revelam-se através da música, como o samba, o maracatu e o axé. Esses ritmos e estilos foram moldados pelas tradições musicais africanas trazidas pelos escravizados, como a dança da capoeira, uma arte marcial que combina luta e dança. Ela tem origem na cultura africana e se desenvolveu, no Brasil, durante o período da escravidão, como uma expressão única da resistência e da criatividade dos africanos; da religião como o candomblé e a umbanda, religiões afro-brasileiras que têm forte influência africana. Elas continuam sendo praticadas em várias regiões do país, representando uma conexão espiritual com as tradições ancestrais.

Além disso, existe a culinária que, através da gastronomia brasileira, também foi profundamente influenciada pelos africanos. Pratos como o acarajé e o vatapá, típicos da culinária baiana, têm raízes africanas e são apreciados até hoje. E, ainda, as artes e mitos, onde muitos mitos e tradições africanas ainda resistem na cultura brasileira. O culto aos orixás, por exemplo, é uma expressão espiritual que transcende séculos de opressão e marginalização.

A presença africana no Brasil é fundamental para entendermos a diversidade cultural do país. Suas tradições, línguas, músicas e crenças continuam a moldar a identidade brasileira, celebrando a resiliência, a resistência e a riqueza cultural dos povos africanos.

A história da libertação e emancipação no Brasil foi construída por diferentes grupos sociais que resistiram à opressão, como os indígenas, os negros escravizados e os camponeses organizados. Como afirma Zart (2023), essa trajetória se iniciou com as rebeliões indígenas, passou pelos quilombos e se estendeu, até hoje, às lutas operárias e sindicais.

Essa construção histórica não se deu de forma linear, mas se construiu por meio de múltiplas formas de resistência ao longo do tempo. Entre elas, destacam-se as ações das pessoas negras escravizadas (crianças, mulheres, homens, idosos) que buscaram formas de resistência, criando os quilombos, comunidades autônomas onde podiam viver com liberdade e dignidade. Essa trajetória de lutas coletivas demonstra como a resistência e a mobilização foram fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Como reforça Zart (2023):

> a nossa história de libertação e de emancipação inicia com a rebelião e as guerras dos indígenas, seguida pelos negros escravizados, constituindo os quilombos, e complementada pelos camponeses e operários imigrados, organizados nos sindicatos de orientação anarquista e socialista (Zart, p. 93, 2023).

Nesse contexto de resistência histórica, o diálogo da Pedagogia de Terreiro e da Ontoepistemologia Popular afro-brasileira é de grande importância para promover uma sociedade mais diversa e emancipatória. Essa relação envolve diversos aspectos fundamentais. Primeiramente, ela resgata as tradições africanas por meio das práticas religiosas do Candomblé e da Umbanda, valorizando o conhecimento transmitido oralmente, os rituais, as danças, os cantos e a conexão com os *orixás*, *voduns* e *nkises*. Ao incorporar essas práticas, há um reconhecimento da riqueza cultural e espiritual dos povos africanos.

Além disso, essa abordagem oferece visões de mundo alternativas, como explicam as pesquisas de Reis e Nunes (2021) e Reis e Silva (2021), pois a Ontoepistemologia Popular afro-

brasileira apresenta uma perspectiva única de conhecimento e sabedoria. Ao reconhecer múltiplas formas de compreender o mundo, incluindo a espiritualidade e a ancestralidade, essa integração amplia perspectivas e promove a tolerância.

Outro aspecto essencial é o combate ao racismo e à discriminação racial[24]. A presença dessas abordagens permite que as pessoas aprendam sobre a história e a cultura afro-brasileira de maneira mais genuína, desafiando estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

Por fim, essa integração fortalece o apoderamento e a identidade das pessoas negras, garantindo representatividade e espaço para a expressão de sua espiritualidade e conexão com suas raízes. Dessa forma, a Pedagogia de Terreiro e a Ontoepistemologia Popular afro-brasileira contribuem para o reconhecimento da cultura, para a construção de uma sociedade que reconheça a importância da ancestralidade africana no contexto brasileiro.

Promover uma abordagem pluriétnica e pluriversal reconhece a diversidade étnica e cultural do Brasil, onde os terreiros e as tradições afro-brasileiras oferecem uma riqueza de conhecimentos que podem enriquecer a compreensão cultural. A adoção dessas práticas não apenas valoriza a herança africana, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e consciente de sua diversidade.

Ao compreender o Candomblé e a Umbanda como portadores de racionalidades próprias e de projetos civilizatórios alternativos, como propõem Moura e Ramos (2017), torna-se possível ressignificar esses espaços como centros de produção de conhecimento. Os terreiros, ao transmitirem saberes por meio da oralidade, do corpo, dos ritos e das experiências compartilhadas, se afirmam como espaços de memória e resistência. Mais do que espaços religiosos, são arquivos vivos da história e da força de um povo.

3.1. Òpò Ònà[25]: Diversidade dos Caminhos Sagrados

A diversidade dos caminhos sagrados revela que não há uma única forma de saber, mas múltiplas epistemologias que se entrelaçam nos terreiros, nos quilombos, nas comunidades.

[24] Para Almeida (2019) "o racismo difere do *preconceito racial* e da *discriminação racial*, onde *o preconceito racial* é o *juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias*. [...] A *discriminação racial*, por sua vez, *é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados*" (Almeida, p. 22-23, 2019)
[25] *Òpò Ònà:* Caminhos

Cada canto, cada dança, cada ritual é uma expressão de mundo, uma forma de ensinar e aprender que desafia os limites da escola formal.

A Pedagogia de Terreiro, enquanto prática educativa insurgente, emerge da pluralidade ontológica que constitui os saberes afro-brasileiros. Cada nação do Candomblé Ketu, Bantu e Jeje, carrega cosmopercepções próprias, que se expressam na ritualística, na linguagem, na relação com a natureza e na concepção de divindade. Como apontam Gaia e Vitória (2021), os *Orixás*, *Nkises* e *Voduns* não são variações de uma mesma entidade, mas expressões distintas de mundos espirituais que resistem à homogeneização imposta pela colonialidade.

No Candomblé Ketu, os Orixás são compreendidos como entidades que viveram na terra, experienciaram o amor, o pranto, a guerra e a cura. São seres com histórias próprias, narradas nos *itans*, que moldam a pedagogia do culto por meio da oralidade e da vivência. Já no Candomblé Bantu, os *Nkises* não representam forças da natureza, eles são a própria natureza. A chuva não é regida por um *Nkise*: ela é o Nkise. Essa concepção desloca a lógica ocidental de representação e reforça uma pedagogia que não separa o sagrado do mundo material, mas o funde em uma unidade vital.

Por sua vez, os *Voduns* da nação Jeje, cultuados especialmente na Casa das Minas do Maranhão, são organizados em famílias divinas e associados à ancestralidade real do Daomé. A língua Fon, utilizada nos rituais, é um marcador identitário e pedagógico, que carrega em si a memória da diáspora e a resistência à imposição linguística colonial. Como afirma Fanon (2008), “falar é existir absolutamente para o outro”, e no terreiro, falar Fon, Iorubá ou Bantu é existir para os ancestrais, para a comunidade e para o sagrado.

A pluralidade dessas cosmopercepções revela que a Pedagogia de Terreiro não é apenas uma prática educativa, mas uma ontoepistemologia em movimento. Ela ensina a partir da dança, do canto, do silêncio ritual, da folha, do corpo e da memória. Ao reconhecer as diferenças entre *Orixás*, *Nkises* e *Voduns*, não se nega a unidade cultural africana proposta por Diop (2014), mas se afirma que essa unidade é feita de diversidade, e que essa diversidade é a base da resistência afro-diaspórica.

Nesse sentido, é fundamental destacar que:

> Cada divindade tem uma peculiaridade, assim como as nações de Candomblé não são equivalentes, os Orixás, Nkises e Voduns não são as mesmas divindades, tal como os santos católicos sincretizados não são os mesmos Orixás da Umbanda, por exemplo, mesmo que ambos tenham regência sobre um mesmo elemento, todos partem de diferentes origens [...] Afirmar isto, significa anular uma cultura, uma história e um

> contexto, homogeneizar um todo de rica diversidade cultura (Gaia e Vitória, 2021, p. 57-58).

Essa afirmação reforça a necessidade de uma pedagogia que reconheça e valorize as diferenças como potência educativa. A Pedagogia de Terreiro, portanto, é também uma pedagogia da diferença, que educa reconhecendo a pluralidade, o respeito e as possibilidades de outros mundos possíveis. Ela é antirracista, anticolonial e profundamente enraizada na terra, no corpo e na memória.

3.2. Ìpìlè Ìmò[26]: Saberes de Axé e Horizontes de Reexistência

Os saberes do axé são saberes de cura, de resistência e de reexistência, que não se encerram em livros, mas que vivem nos corpos, nas memórias e nas práticas cotidianas. Como afirma Bispo (2015), os terreiros são espaços de contra-colonização, onde se constroem alternativas civilizatórias baseadas na coletividade, na espiritualidade. Nesse horizonte, Pereira (2016) acrescenta que tais práticas se fundamentam na completude do ser "biopsicossocioambiespiritual", compreendido como uma totalidade que integra corpo, mente, comunidade, ambiente e espiritualidade, orientando formas de convivência mais harmônicas e sustentáveis.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que esses saberes encontram respaldo em marcos legais que orientam a educação brasileira. A Lei nº 10.639/2003, ao alterar a LDB, tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica, além de instituir a comemoração do dia 20 de novembro nas escolas, em referência à morte de Zumbi dos Palmares. Essa medida foi reforçada pela Lei nº 12.519/2011, que instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra, e pela Lei nº 14.759/2023, que transformou essa data em feriado nacional, reconhecendo sua importância histórica e simbólica.

A Lei 11.645/2008 ampliou esse compromisso ao incluir, também, a história e a cultura dos povos indígenas, fortalecendo a construção de uma educação plural, antirracista e decolonial. Essas legislações não apenas reconhecem os saberes ancestrais como legítimos, mas também convocam as instituições educacionais a integrá-los em seus currículos, práticas e políticas pedagógicas.

---

[26] *Ìpìlè:* base/fundação (Base de Conhecimento / Iniciativa)

Os saberes que emergem dos terreiros de Candomblé constituem epistemologias vivas, que desafiam os paradigmas eurocêntricos da ciência moderna. Nesses espaços, o conhecimento é tecido na oralidade, na ancestralidade, no corpo e na experiência comunitária. Como afirmam Moura e Ramos (2017), trata-se de uma epistemologia que acolhe os saberes como práticas vividas e sentidas, como pedagogias do cuidado, da escuta e da ancestralidade:

> Os terreiros preservam uma lógica de ensino-aprendizagem em que o conhecimento está corporificado. A aprendizagem se dá na relação com o outro, com o tempo, com o mito, com a natureza e com o sagrado. A Pedagogia de Terreiro implica uma epistemologia que acolhe os saberes como experiências vividas e sentidas, como práticas do cuidado, da escuta e da ancestralidade (Moura e Ramos, 2017, p. 19).

A oralidade, nesse contexto, torna-se é fonte de transmissão intergeracional. O corpo é território de memória, a ancestralidade é presença viva, e a experiência comunitária é a base da aprendizagem. Esses saberes insurgentes resistem ao epistemicídio e propõe mundos possíveis, onde o conhecimento é plural, sensível e profundamente enraizado nos territórios de *axé*.

É nesse horizonte que, Boaventura propõe uma "sociologia das ausências", que denuncia o apagamento dos saberes populares e afro-diaspóricos, e uma "sociologia das emergências" que afirma a potência desses saberes como práticas legítimas de conhecimento:

> A sociologia das ausências visa mostrar que o que não existe é ativamente produzido como inexistente, ou seja, como uma alternativa não credível àquilo que existe. A sociologia das emergências visa substituir a ideia de alternativas inexistentes pela ideia de alternativas em construção. Trata-se de ampliar o presente, de tornar visível as experiências que estão sendo silenciadas ou suprimidas (Santos, 2009, p. 134).

A pedagogia das ausências revela como os saberes de terreiro foram silenciados pela colonialidade do saber. Já a pedagogia das emergências convoca ao reconhecimento das práticas contra hegemônicas como formas de reexistência, uma insurgência que transforma ausências em presenças e saberes marginalizados em fundamentos educativos.

A Pedagogia de Terreiro, portanto, emerge como prática insurgente que desafia os cânones escolares e propõe uma ecologia de saberes enraizada na ancestralidade. Ao romper com o currículo branco, eurocêntrico, cristão e normativo, ela confronta a lógica escolar que invisibiliza os saberes negros e propõe uma educação antirracista, intersecional e decolonial. Como afirmam Oliveira e Candau (2010), pedagogia decolonial propõe uma práxis educativa insurgente, que denuncia a colonialidade do saber e anuncia outras formas de ensinar e aprender.

Essa pedagogia valoriza os saberes ancestrais como fundamentos curriculares, reconhece a espiritualidade como dimensão legítima do conhecimento, promove a escuta, o cuidado e a circularidade como práticas pedagógicas, e enfrenta o racismo religioso e epistêmico com coragem e dignidade.

A formação das religiões de matriz africana no Brasil não se deu de forma homogênea ou isolada, mas por meio de processos complexos de confluência entre epistemologias africanas, indígenas, europeias e brasileiras. Essa articulação, marcada por tensões e reinvenções, produziu um paradigma sincrético que, embora não igualitário, permitiu a criação de religiosidades profundamente enraizadas na ancestralidade e na resistência. Como afirmam Gaia, Vitória e Roque (2020):

> Essas religiões em solo brasileiro absorvem a figura do sincretismo, para sulear a integração, nunca igualitária, entre religiões e epistemologias africanas, brasileiras e européias, confluindo numa mudança geral no paradigma sincrético da modernidade, a partir da criação das religiões brasileiras (Gaia, Vitória e Roque, 2020, p. 20).

O uso do termo "sulear" nesse contexto não é apenas uma metáfora geográfica, mas uma estratégia epistêmica que desloca o eixo do conhecimento da racionalidade eurocêntrica para os saberes historicamente subalternizados do Sul global. Sulear é reconhecer que os saberes dos terreiros, das florestas, das comunidades quilombolas e indígenas não são apenas válidos, mas fundamentais para a construção de paradigmas plurais e descoloniais. Como afirma Boaventura:

> O conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (Santos e Meneses, 2009, p. 13).

Complementando essa visão, Oliveira (2023) afirma que "pensar a partir do Sul exige um retorno e reconhecimento dos saberes dos povos que habitam principalmente o sul global e que foram subjugados pelo colonialismo que o Norte introduziu como modelo hegemônico" (Oliveira, 2023, p. 23).

Assim, ao sulear o conhecimento, desloca-se o eixo da modernidade para reconhecer os saberes do Sul como fundamentos legítimos de existência, espiritualidade e educação. O sincretismo, nesse sentido, não é apagamento, mas estratégia de sobrevivência e afirmação, uma reexistência que transforma o paradigma moderno a partir das margens.

O terreiro é também território sagrado e educativo, pois nele, o saber se manifesta na gira, no toque, na folha e no silêncio. É espaço de cuidado, escuta ética e transmissão de valores, onde se educa pela convivência, pela oralidade e pela corporeidade, transmitindo valores como respeito, solidariedade, ancestralidade e dignidade. Funciona como espaço terapêutico, de cura emocional e fortalecimento comunitário. Reafirma identidades e promove pertencimento frente às violências históricas.

Ao reconhecer a espiritualidade como dimensão legítima do saber, a Pedagogia de Terreiro desafia os dualismos clássicos que separam corpo e mente, fé e razão, ciência e tradição. Essa ruptura epistemológica é fundamental para a construção de uma educação plural, sensível e enraizada na ancestralidade. Como afirma Pereira (2016), há possibilidade concreta de superação desses limites:

> Há uma possibilidade efetiva de superação dos dualismos clássicos desde a mitologia e do reconhecimento inclusive da dimensão espiritual, numa profunda conexão com energias múltiplas não reconhecidas pelas epistemologias que fundamentaram as acepções de ciência da tradição ocidental, mas que desde sempre estiveram aí. [...] Essa dimensão ocupa espaços e sentidos na vida de milhares de seres humanos assim como nas demais (Pereira, 2016, p. 41).

Essa afirmação reforça a necessidade de uma abordagem ontoepistemológica que valorize os saberes vividos, corporificados e espirituais como fundamentos educativos. Nos terreiros, essa dimensão não é periférica, ela é central. É nela que se inscrevem as práticas de cura, os rituais de iniciação, os cantos de louvação e os gestos de acolhimento. Ao reconhecer essas energias múltiplas, a pesquisa se alinha a uma ética do cuidado e da escuta, propondo uma insurgência epistemológica que desafia os paradigmas da ciência moderna.

Em entrevista concedida pelo dirigente espiritual do Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, Bàbálorixá Tawá Indarô (Pai Tawá, como é conhecido), ele revela que a ontoepistemologia popular também se expressa na arte, ao propor a criação de uma escola que una dom e formação acadêmica:

> Na verdade, eu queria fazer um projeto de uma escola. Queria até que o Estado comprasse esse terreno do lado para abrir essa escola. Eu queria abrir uma escola de um projeto africano de arte, ensinar a mexer com barro, mexer com escultura, porque eu tenho esse dom. Não sou artista plástico, porque eu não tenho essa formação, mas eu tenho o dom. Aprendi, então eu consigo fazer esculturas, tanto de cimento como de argila. Eu queria fazer esse projeto e contratar uma pessoa que seja formada em artes para dar aulas.

A fala de Pai Tawá sobre o projeto de uma escola de arte materializa a ontoepistemologia popular, pois une o dom autodidata à produção de conhecimento comunitário, revelando como o saber se constrói na prática e na coletividade.

Arroyo (2012) destaca que as pedagogias populares desafiam os limites da escola formal, pois emergem das práticas cotidianas e da resistência dos sujeitos, não se restringindo ao espaço acadêmico ou às formas tradicionais de registro.

A cosmopercepção afro-brasileira é uma forma de compreender o mundo a partir dos saberes, ritmos e entidades do povo negro. Ela privilegia sentidos múltiplos, valoriza o corpo como território e reconhece a interdependência entre natureza, espiritualidade e comunidade. Os orixás, voduns e nkises são fundamentos educativos, que oriental a ética e a existência. A cosmopercepção desafia a hegemonia racional ocidental e propõe uma educação sensível, plural e cósmica.

Como afirma Oyèrónké Oyěwùmí (1997), os povos africanos produzem o mundo relacionando todos os sentidos, sem hierarquizá-los, o que ela chama de "cosmopercepção". Essa visão amplia o campo educativo para além da racionalidade técnica, propondo uma educação que reconhece a vida como fundamento do saber.

3.3. Ìbáṣepò àti Ìmúlò[27]: Reconhecimento e Integração dos Saberes Ancestrais

No desenvolvimento desta reflexão ao reconhecimento dos saberes ancestrais e à crítica à colonialidade do saber, esta seção propõe uma análise nos impactos sociais, educacionais e políticos da integração dos saberes de terreiro na sociedade contemporânea.

Considerando a base teórica e histórica de que os saberes ancestrais resistem à colonialidade do saber e se afirmam como epistemologias vivas, esta seção propõe uma análise crítica sobre os impactos sociais, educacionais e políticos da integração desses saberes na sociedade contemporânea. Neste ponto, o foco se desloca para as práticas concretas, os desafios enfrentados e as estratégias possíveis para o reconhecimento da cultura afro-brasileira como fundamento legítimo da educação e da cidadania.

Como ensina Paulo Freire (1995), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Nos terreiros, o saber se manifesta na corporalidade, na gira, no canto e no silêncio

[27] *Ìbáṣepò àti Ìmúlò:* Interação e Implementação/A Origem e o Uso

compartilhado. É por meio dessas experiências que as crianças aprendem, desde cedo, a decifrar a realidade, o mundo que as cerca, antes mesmo de "ler" com os olhos as letras no papel. Essa leitura crítica é o primeiro passo para a conscientização e para o reconhecimento de si como sujeito histórico.

Reconhecer os saberes ancestrais é também reconhecer os sujeitos que os produzem. É afirmar que os povos negros e indígenas são protagonistas da história, da cultura e da educação. Como aponta Santos (2015), o epistemicídio promovido pela colonização buscou apagar esses saberes, mas eles resistem e se reinventam nos terreiros, nas comunidades e nas escolas que ousam escutar.

3.4. Ìṣòkan Ìmò[28]: Aliança entre Saberes e Territórios

A aliança entre saberes e territórios constitui uma estratégia de reexistência, na qual os terreiros, ao se afirmarem como espaços pedagógicos, erguem pontes entre espiritualidade, história e educação. Essa articulação se apresenta também como resposta ao racismo estrutural, que insiste em excluir os saberes afro-brasileiros dos currículos escolares.

Partindo da compreensão de que os saberes de terreiro são epistemologias vivas, esta subseção investiga como tais conhecimentos se entrelaçam com os territórios e se tornam capazes de transformar práticas educativas e sociais. Nesse horizonte, a Pedagogia de Terreiro, em diálogo com a Ontoepistemologia Popular, revela-se como proposta insurgente, capaz de impactar a construção de uma sociedade mais plural, justa e enraizada na ancestralidade.

A Pedagogia de Terreiro articula saberes que não se dissociam do corpo, da espiritualidade e da coletividade. Para Santos (2015), "o território não é apenas chão, mas espaço de memória, saber e vida". Nessa perspectiva, o terreiro se conecta com uma Ontoepistemologia Popular, que valoriza o saber vivido e compartilhado em comunidade.

A proposta de Pereira (2016) de uma civilização baseada no "ser biopsicossocioambiespiritual", presente nos quilombos, nos terreiros das religiões de matriz africana e na capoeira, reforça a ideia de que os saberes de terreiro não apenas resistem, mas também projetam mundos possíveis, nos quais a vida é partilha e a espiritualidade se torna força organizadora.

---

[28] *Ìṣòkan*: unidade, união, harmonia, coerência; *Ìmò*: conhecimento, sabedoria, entendimento. Traduzimos livremente como: Unidade do Saber ou Harmonia do Conhecimento.

Essa pedagogia se manifesta no corpo, no canto, na folha, no toque e no silêncio. Os saberes são transmitidos pela convivência, pela escuta e pela experiência revelando uma pedagogia do corpo e da escuta, que desafia os modelos tradicionais de ensino e reconhece a experiência como fonte legítima de conhecimento. Nesse contexto, a Ontoepistemologia Popular afirma-se como saber que nasce da vivência e da ancestralidade, e não apenas da teoria.

Como observa Prandi (2001), "em nosso século nasceu a umbanda [...] ficando a meio caminho entre ser religião ética [...] e religião mágica". Essa ambivalência revela a capacidade da Umbanda de se adaptar aos contextos sociais, mantendo traços ancestrais enquanto incorpora calores ocidentais.

A contribuição da Ontoepistemologia Popular para a Pedagogia de Terreiro pode promover uma tessitura epistêmica que resgata a ancestralidade como campo de formação e resistência. Nesse sentido, a Pedagogia de Terreiro se afirma como prática contra-hegemônica, pois não apenas transmite saberes ancestrais, mas também tensiona os limites da educação formal ao reivindicar outras formas de conhecer e existir.

Como afirma Santos (2015), "a pedagogia das comunidades tradicionais é uma pedagogia da contra-colonização, pois ela não apenas resiste, mas constrói alternativas ao modelo colonial de educação". Essa perspectiva amplia o campo educativo para além dos muros escolares, valorizando os saberes que emergem dos corpos, dos territórios e das memórias coletivas.

No cruzo entre saberes do corpo, da oralidade e da fé, emerge uma pedagogia que não separa o mundo vivido do mundo ensinado e que se enraíza no chão, no *axé* e nas memórias coletivas. A potência desses saberes reside justamente em sua insubmissão à lógica escolar hegemônica. Como destaca Carneiro (2019):

> A produção de conhecimento, se for consequência de uma postura ético-política antirracista, precisa estar em permanente disputa contra as formas institucionalizadas de apagamento dos saberes negros. Esse enfrentamento exige não apenas denúncia, mas a afirmação ativa de epistemologias construídas na experiência e na reexistência dos povos negros (Carneiro, 2019, p. 149).

Nessa direção, os terreiros se afirmam como territórios educativos vivos, nos quais conhecimento, espiritualidade e resistência estão entrelaçados e são como espaços onde o saber se faz corpo, reza, folha e canto.

Os terreiros mantêm uma lógica própria de ensino-aprendizagem, na qual o saber se manifesta de forma vivida e incorporada. Aprender acontece na interação com o outro, no ritmo

do tempo, na escuta dos mitos, na relação com a natureza e na experiência do sagrado. A Pedagogia de Terreiro, nesse sentido, reconhece os conhecimentos como práticas que se constroem na vivência, na escuta e na ancestralidade, constituindo uma epistemologia enraizada no cuidado e na experiência comunitária (Moura e Ramos, 2017).

Nesse sentido, integrar a Pedagogia de Terreiro com a Ontoepistemologia Popular não se trata de transpor saberes para o campo escolar, mas de transformar o modo como a educação compreende e valida a produção do conhecimento. É reconhecer que uma cantiga entoada na gira educa tanto quanto o texto escrito, que um banho de folha ensina tanto quanto uma aula expositiva. O impacto dessa prática na sociedade é profundo, ela rompe com a lógica fragmentária da modernidade e convida à construção de uma educação ecocentrada[29], plural e vinculada aos territórios de *axé*.

Essa proposta pedagógica ganha força ao se inscrever como uma pedagogia insurgente, viva e ancestral. Como afirma Arroyo (2012):

> há pedagogias que não cabem nos livros didáticos. Elas estão nos cantos, nos gestos, nas danças, nas rezas. São pedagogias que educam sem pedir licença, que formam sujeitos sem diploma, que constroem saberes sem currículo formal. Essas pedagogias insurgentes desafiam a escola a se reinventar, a escutar, a acolher" (Arroyo, 2012, p. 62).

A potência dessas pedagogias insurgentes dialoga diretamente com o pensamento de Walsh (2005), que propõe um "pensamento outro" como alternativa à lógica dominante. Como ela afirma:

> Es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar; lo que es construido desde las experiencias históricas y vividas del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con claras metas estratégicas (Walsh, en prensa) (Walsh, 2005, p. 21).

Nesse contexto, os terreiros, enquanto territórios educativos e espirituais, concentram em sua dinâmica uma pedagogia viva que mobiliza corpo, ancestralidade, oralidade e *axé* como fundamentos formadores. Integrar essa pedagogia com a Ontoepistemologia Popular não é apenas reconhecer os saberes forjados na experiência, mas inscrevê-los como centro de construção do conhecimento. Como afirmam Gonçalves B. *et al.* (2022):

[29] Uma perspectiva pedagógica que valoriza a interdependência entre seres humanos e natureza, reconhecendo o lugar do humano na teia da vida. Pereira (2016) propõe a Ecologia Cosmocena como base para uma educação ecocentrada, que resgata saberes ancestrais e promove convivência respeitosa com os territórios.

> as DCN da ERER em suas propostas dialogam com as pedagogias decoloniais e a interculturalidade crítica, pois reconhecem a diferença colonial, reescrevem a contribuição da África para a humanidade e dos afrodescendentes para o Brasil e buscam reparar injustiças históricas. Aqui vemos a possibilidade, na educação brasileira, de um *giro decolonial*, uma *virada epistêmica*, os cruzos que geram novos conhecimentos, que falam de outros lugares epistêmicos e ontológicos" (Gonçalves B. *et al.*, 2022, p. 131).

Dessa forma, esta seção propõe uma análise crítica dos impactos dessas práticas na sociedade, ampliando a compreensão sobre como os saberes de terreiro resistem ao epistemicídio e mobilizam processos de cura, dignidade e pertencimento.

3.5. Ìlè Aṣé[30]: A Identidade dos Terreiros como Territórios Pedagógicos Vivos

Seguindo o percurso metodológico à articulação entre saber e território, esta subseção aprofunda a identidade do terreiro como espaço pedagógico vivo, onde a educação se realiza na prática, na convivência e na ancestralidade.

Os terreiros de Candomblé, para além de espaços religiosos, constituem territórios pedagógicos vivos, onde saberes são transmitidos, vivenciados e ressignificados em uma dinâmica comunitária e ancestral. A educação que se realiza nesses espaços não se limita à instrução formal, mas se enraíza na oralidade, na corporeidade, na espiritualidade e na convivência intergeracional.

Conforme já discutido por Mouta e Ramos (2017), o processo educativo nos terreiros não se separa da experiência vivida. Aprender acontece na relação com o outro, com o tempo, com os mitos, com a natureza e com o sagrado. A Pedagogia de Terreiro, nesse sentido, acolhe os saberes como práticas de cuidado, escuta e ancestralidade, reconhecendo-os como experiências que se sentem e se vivenciam em comunidade.

Essa pedagogia insurgente desafia os limites da escola tradicional e propõe uma educação que reconhece o corpo como território de memória, o canto como narrativa histórica, e o ritual como prática formativa. Os terreiros são espaços de cura e resistência, onde os sujeitos aprendem a partir da escuta, da partilha e da circularidade. Como destaca Soares *et al.* (2021):

> Os atos educativos ou pedagógicos são inerentes à existência dos sujeitos. Somo educados tanto pelas ações dos outros, quanto pelos reflexos das que promovemos, geradas em nossos espaços de convivência. Os terreiros e suas pedagogias sociais

[30] *Ìlè*: terra, solo, chão, lugar; Aṣé: força vital, energia sagrada, poder da realização. Em tradução livre: Terra do Axé

> operam como tecnologias educativo-sociais que indicam pistas acerca dos modos de organização das instituições que nos educam (Soares *et al.*, 2021, p. 3).

A identidade dos terreiros como espaços educativos está profundamente ligada à ancestralidade e à coletividade. Cada rito, cada canto, cada gesto carrega uma memória viva que é transmitida entre gerações. Como observa Sousa *et al.* (2025):

> Os rituais também se destacam como praticas terapêuticas que contribuem para o bem-estar emocional e social dos participantes, promovendo autoconhecimento, equilíbrio, pertencimento e valorização das tradições culturais. Dessa forma, os terreiros reafirmam sua importância como espaços educativos, onde a transmissão de saberes fortalece vínculos comunitários e promove valores de respeito, solidariedade, pertencimento, ancestralidade, fé e identidade cultural (Sousa *et al.*, 2025, p. 2).

Reconhecer os terreiros como territórios pedagógicos vivos é afirmar que a educação acontece nos corpos que dançam, nas folhas que curam, nas histórias que são contadas ao redor do fogo e nas rezas que atravessam o tempo. Essa pedagogia não se encerra em conteúdos, mas se abre em experiências que formam sujeitos inteiros, conscientes de sua história, de sua espiritualidade e de sua potência transformadora.

Nesses espaços, emergem práticas educativas que desafiam a lógica escolar formal e afirmam a ancestralidade como fonte legítima de conhecimento. A análise dos diálogos realizados com o Bàbálorixá Tawá Indarô e com membros da comunidade evidencia que esses espaços não apenas preservam tradições, mas também produzem pedagogias próprias, enraizadas na oralidade, na corporeidade e na vivência comunitária.

Para tornar mais visível a diversidade dessas práticas, apresentamos a seguir um quadro que sintetiza as principais pedagogias identificadas no terreiro:

Pedagogia	Prática no Terreiro	Função Educativa
Oralidade	Narrativas, cantos, rezas, *itãns* (mitos transmitidos pela fala e pela escuta)	Preservar a memória coletiva, transmitir saberes ancestrais e fortalecer a identidade
Corporeidade	Danças, gestos, rituais corporais	Transformar o corpo em território pedagógico vivo, integrando espiritualidade e saber
Roda *(Ipadê)*	Rodas de conversa, convivência comunitária, escuta intergeracional	Construir ética comunitária e respeito intergeracional, aprender pela convivência

Infância de Axé	Crianças participam dos rituais, cantam, dançam e rezam	Reconhecer a criança como sujeito de saber, valorizando o brincar como ritual
Resistência e Reexistência	Enfrentamento ao racismo religioso, perseguições e violências	Ensinar a resistir e reconstruir identidades coletivas diante da intolerância
Diversidade e Decolonialidade	Inclusão de saberes afro-brasileiros e indígenas, crítica ao eurocentrismo	Produzir educação plural, antirracista e decolonial
Arte e Ontoepistemologia Popular	Esculturas, trabalhos com barro e argila, projetos artísticos comunitários	Integrar arte e espiritualidade como práticas educativas legítimas
Disciplina Intelectual	Estudo do idioma Yorubá e dedicação ao aprendizado	Mostrar que o saber exige rigor intelectual e sistematização

Quadro 1 - Pedagogias presentes em um Terreiro de Candomblé

A pedagogia da oralidade sustenta-se nas narrativas e nos cantos, constituindo memória coletiva e resistência cultural. A corporeidade transforma o corpo em território pedagógico vivo, onde danças e gestos ritualísticos são formas legítimas de aprendizagem. A pedagogia da roda (ipadê) promove a escuta intergeracional e a convivência comunitária, gerando transformações éticas que transbordam para a vida familiar, como demonstram os relatos de Tawá Indarô sobre o respeito intergeracional cultivado no terreiro.

A infância de axé rompe com a lógica adultocêntrica da educação formal, reconhecendo a criança como sujeito de saber. Já a pedagogia da resistência e da reexistência emerge da luta contra o racismo religioso e a violência, reafirmando o terreiro como espaço de reconstrução identitária. Nesse horizonte, a pedagogia da diversidade e da decolonialidade desafia o eurocentrismo e propõe uma educação plural, em diálogo com os marcos legais já discutidos na Seção 2.3.

Além disso, a pedagogia da arte e da ontoepistemologia popular valoriza o dom autodidata e a produção artística como práticas educativas, integrando espiritualidade e estética. Por fim, a pedagogia da disciplina intelectual evidencia o rigor presente no estudo da língua Yorubá, demonstrando que o saber de terreiro exige dedicação e sistematização.

Assim, o terreiro de Candomblé se apresenta como um espaço pedagógico insurgente, onde oralidade, corporeidade, roda, infância, resistência, diversidade, arte e disciplina

intelectual se articulam em uma proposta educativa que valoriza a ancestralidade, a coletividade e a reexistência dos povos de matriz africana.

Essa compreensão amplia o horizonte da educação para além dos muros escolares, permitindo que os saberes de terreiro sejam reconhecidos como fundamentos legítimos da formação humana. Reconhecer os terreiros como territórios pedagógicos vivos exige também enfrentar os desafios históricos que ainda invisibilizam esses saberes. É nesse horizonte que se inscreve a próxima reflexão.

3.6. Àṣìṣe àti Ìtúnṣe[31]: Feridas e Curas da Caminhada

A caminhada do povo negro foi e ainda é marcada por feridas coloniais, mas também por processos de cura. A Pedagogia de Terreiro, ao reconhecer a escuta, o corpo e a ancestralidade, propõe uma educação que cura, que acolhe e que transforma. É uma pedagogia que reconhece as dores, mas que também celebra as potências.

Se os terreiros são espaços de cura e resistência, também são alvos de violências simbólicas e epistemológicas. Esta subseção aprofunda os desafios enfrentados pelas comunidades afro-brasileiras e propõe caminhos de reparação.

A partir da análise dos impactos positivos da integração dos saberes de terreiro, esta subseção aprofunda os desafios históricos e culturais que ainda impedem o reconhecimento pleno da cultura afro-brasileira. O foco aqui é identificar os obstáculos estruturais e propor caminhos para superá-los, com base em uma perspectiva crítica e antirracista.

As feridas deixadas pelo racismo estrutural não se limitam às práticas de exclusão contemporâneas, mas têm raízes profundas na história brasileira. Como observa Farias (2025),

> "o que há de mais evidente nas atitudes dos brasileiros diante do 'preconceito de cor' é tendência a considera-lo algo ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem o pratique). Essa polarização de atitudes parece ser uma consequência do *ethos* católico, e o fato dela se manifestar com maior intensidade no presente se prende à degradação da ordem tradicionalista, vinculada à escravidão e à dominação senhorial" (Farias, 2025, p. 91).

Essa leitura reforça que o preconceito racial não é apenas uma prática individual, mas resultado de uma estrutura histórica marcada pela escravidão e pela ordem senhorial. É nesse

[31] *Àṣìṣe*: erro, falha, equívoco, desvio; *Ìtúnṣe*: correção, ajuste, reparação, retificação. Em uma tradução livre: Erro e Correção, Falhas e Reparações.

contexto que os terreiros se afirmam como espaços de cura e reexistência, oferecendo práticas pedagógicas e espirituais que enfrentam as marcas deixadas por séculos de exclusão. Ao acolher os sujeitos e reconstruir identidades, a Pedagogia de Terreiro atua como resposta insurgente às feridas históricas, transformando dor em resistência e memória em esperança.

Mesmo com o avanço de marcos legas e políticas públicas voltadas à equidade racial, os saberes afro-brasileiros continuam sendo, sistematicamente, relegados a uma posição periférica no imaginário escolar e na produção acadêmica. A exclusão dos saberes forjados nos terreiros não é acidente, é estrutura. Como afirma Munanga (2002):

> O racismo é um sistema de hierarquização social baseado em pretensas diferenças biológicas, que serve para legitimar a dominação de um grupo sobre outro. Ele se mantém operante nas instituições escolares através do currículo oculto e da negação dos saberes afro-brasileiros, naturalizando a interiorização do negro e apagando sua contribuição histórica e cultural (Munanga, 2002, p. 15).

Nesse cenário, a escola revela-se um campo de disputa simbólica, onde o epistemicídio se expressa de formas explícitas e sutis. Gomes (2012) nos lembra que:

> As práticas e saberes das comunidades negras sempre foram intencionalmente omitidas, inferiorizadas e invisibilizadas. O que se propõe agora é que sejam reconhecidas como formas legítimas de produção de conhecimento, carregadas de sentido e de historicidade (Gomes, 2012, p. 111).

Promover essa mudança exige deslocamentos políticos e teóricos profundos. Não basta acrescentar conteúdos afro-brasileiros ao currículo. É preciso reposicionar o eixo do conhecimento, descolonizar seus fundamentos e democratizar suas vozes. A esse respeito, Hooks (1994) afirma que:

> A sala de aula, com todas as limitações, contina sendo um espaço de possibilidade. Nesse espaço de potencialidade, temos a oportunidade de trabalhar para libertar as mentes, para reivindicar a nossa capacidade coletiva de criar um futuro diferente (Hooks, 1994, p. 207).

Essa afirmação reforça a ideia de que a educação pode e deve ser lugar de transgressão, não como desobediência vazia, mas como prática da liberdade e da dignidade. Os terreiros, nesse sentido, ensinam que lutar contra a invisibilidade é também celebrar a ancestralidade, construir narrativas e dançar verdades.

Para que a escola valorize os saberes afro-brasileiros, é necessário superar a lógica da carência, aquela que vê os sujeitos populares como “faltantes”. Arroyo (2012) propõe uma

mudança de olhar: reconhecer esses sujeitos como portadores de saberes, práticas e culturas que educam e resistem.

Essas vozes convergem para afirmar que a escola precisa deixar de ser espaço de silenciamento e se tornar território de escuta. Os terreiros, nesse sentido, oferecem uma pedagogia que educa pela presença, pela memória e pela coletividade. Como sintetiza poeticamente Lélia Gonzalez: "nossa cultura se transformou em forma de resistência. Não foi só na luta política formal, foi na fala, no samba, no *axé*, na fé, no corpo. Isso também é política. Isso também é pedagogia de luta" (Gonzalez, 1988, *apud* Hollanda, 2019).

Para Nunes (2018), "as populações negras têm tido este compromisso generoso para com a restituição da utopia de um aquilombar-se como metáfora para um viver em coletividade e diversidade e, para tanto, valida as artes, as religiosidades, as estéticas e as éticas como reafirmação da vida como direito, da vida como partilha". Essa Pedagogia de Terreiro, portanto, não é apenas resistência, mas também proposição de mundos possíveis, onde a diversidade é celebrada e a ancestralidade é força criadora.

Portanto, enfrentar as barreiras históricas que impedem a valorização da cultura afro-brasileira implica escutar o batuque do povo negro com reverência epistêmica. É permitir que as escolas abram suas portas não apenas ao conhecimento das tradições afro-brasileiras, mas para a lógica de vida que elas ensinam, o cuidado com a ancestralidade, a solidariedade comunitária e o *axé* como força de transformação coletiva.

Superar essas feridas exige mais do que reconhecimento simbólico. Faz-se necessário implantar ações concretas, fundamentadas na ética e na política. É nesse horizonte que se inscreve o compromisso com o antirracismo como fundamento da Pedagogia de Terreiro.

Para Krenak (2022), o capitalismo "quer um mundo triste e monótono", reduzindo a vida à lógica do consumo da Terra. Essa denúncia dialoga com a resistência dos povos de terreiro, que ao cantar, dançar e cultuar os orixás recriam mundo possíveis e afirmam a existência negra como prática de alegria, espiritualidade e reexistência.

A resistência dos terreiros em Cáceres se constrói, também, diante da violência cotidiana, como lembra Tawá Indarô ao narrar episódios de perseguição:

> A perseguição dos meus vizinhos eu não tenho como era no começo. Que até tiro de rifle o povo atirava. Meus vizinhos jogavam pedra, jogavam bomba dessa de São João. Quando tinha xirê, quando tinha trabalho particular, se meus espíritos gritavam, eles atiravam, gritavam... Faziam muitas coisas. Hoje em dia, quem mais me perturbava

> que era do lado, hoje em dia o terreno está vazio até hoje, já vai para uns vinte anos que o terreno está vazio, que a construção da casa virou ruína.

O compromisso com a Pedagogia de Terreiro necessita de uma postura antirracista. Em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, o antirracismo não pode ser entendido apenas como oposição ao racismo, mas como prática ativa de enfrentamento às suas múltiplas expressões. Como afirma Davis (2022):

> Em uma sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista. Ser antirracista significa identificar e combater as estruturas que sustentam o racismo, desde as instituições até os comportamentos cotidianos. É um posicionamento que exige ação, consciência crítica e transformação das relações sociais. O antirracismo é uma prática constante, que se manifesta na educação, na política, na cultura e nas relações interpessoais. Ele não é um estado de ser, mas um compromisso ético com a justiça e a dignidade humana (Davis, 2022, p. 87).

Essa perspectiva dialoga diretamente com os fundamentos da Pedagogia de Terreiro, que reconhece os saberes ancestrais como ferramentas de resistência e reexistência. Ser antirracista, nesse contexto, é reconhecer os terreiros como espaços legítimos de produção de conhecimento, e reconhecer a oralidade, a corporeidade e a espiritualidade como dimensões educativas, e é enfrentar o epistemicídio que historicamente silenciou as vozes negras no campo educacional.

3.7. Ìbá Òpò[32]: Celebração da Pluralidade e da Resistência

A celebração da pluralidade é também afirmação da resistência. Esta subseção propõe estratégias para reconhecer a diversidade cultural e combater o racismo estrutural, reconhecendo os terreiros como espaços educativos e políticos.

Com base nos desafios identificados, esta subseção propõe estratégias concretas para promover a diversidade e combater o racismo estrutural. A valorização da negritude, a interseccionalidade e o reconhecimento dos terreiros como espaços educativos são os pilares dessa discussão.

Ao pensarmos a negritude como potência cultural e política, é preciso reconhecer sua pluralidade de sentidos e formas. Munanga (2009) nos lembra que “há diferentes maneiras de viver e expressar a negritude, que se adaptam aos contextos sociais e políticos específicos” (p.

[32] *Ìbá*: é um tipo de saudação reverente que é usada para honrar as divindades, ancestrais, forças da natureza; *Òpò*: muitos, multidão, pluralidade, abundância. Tradução contextual: Homenagem/Saudação à Multidão/Pluralidade.

55). Essa afirmação encontra eco nos terreiros de Cáceres, onde a negritude se manifesta de maneira diversa, seja na reza entoada em iorubá por uma criança branca de *axé*, ou na partilha do alimento feita com o mesmo zelo com que se distribui sabedoria ancestral.

Assim, promover a diversidade cultural exige reconhecer os saberes ancestrais como legítimos e fundamentais para a construção de uma sociedade plural. Terreiros, quilombos e comunidades tradicionais são espaços de resistência e produção de conhecimento, onde a memória coletiva se transforma em prática educativa.

Como afirma Santos (2015), a colonização não se encerra no passado escravista, mas se atualiza nos projetos de desenvolvimento que expropriam territórios e saberes dos povos tradicionais. A Pedagogia de Terreiro, nesse contexto, é resistência e contra-colonização, pois afirma modos de vida que desafiam a lógica linear e excludente do progresso.

Reafirmar a negritude, portanto, não é restringi-la a um arquétipo, mas assumir seu caráter plural, sua capacidade de se reinventar sem se romper. Por isso, como destaca Munanga (2009) "o movimento da negritude foi fundamental para a reabilitação do corpo negro e na reversão das representações negativas presentes no imaginário herdado de uma cultura racista" (p. 122). Os terreiros, nesse contexto, são espaços dessa reabilitação simbólica, ali os corpos dançam, fala com autoridade e brilha com *axé*.

Essa força ancestral também se revela nas autoridades femininas dos terreiros de Cáceres. Como ressalta Angela Davis (2016), "mulheres negras, submetidas às mais brutais formas de opressão na sociedade escravista, foram forçadas a desenvolver estratégicas únicas de sobrevivência e resistência" (Davis, 2016, p. 29). Mesmo diante de múltiplas violências simbólicas e materiais, essas mulheres seguem sustentando redes de cuidado, saber e apoderamento coletivo.

Desse modo, a invisibilização dos saberes de terreiro não pode ser compreendida de forma isolada. Ela é atravessada por múltiplas camadas de opressão que se entrelaçam e se retroalimentam. A interseccionalidade, conceito cunhado por Crenshaw (1989) e profundado por Lopes (2024), oferece uma lente analítica potente para compreender como diferentes marcadores sociais, como raça, gênero, religião, classe e território, se cruzam na experiência dos sujeitos historicamente oprimidos.

Reconhecer essas intersecções é fundamental para construir políticas educacionais que rompam com o universalismo excludente da modernidade e que acolham a complexidade das experiências negras e afro-indígenas. Os sujeitos dos terreiros, especialmente mulheres negras,

pessoas LGBTQIA+, periféricas e religiosas de matriz africana, são impactadas por opressões interligadas que se manifestam tanto nas estruturas sociais quanto nos espaços escolares.

A escola, no entanto, ainda se mostra como espaço de silenciamento. Caputo (2012) denuncia que muitas crianças de candomblé, ao entrarem na escola, retiram suas guias, escondem sua fé e, por vezes, dizem pertencer a outra religião para evitar o preconceito. Uma de suas entrevistadas, chamada Joyce, afirmou o seguinte: “me apontavam na rua e também na escola e diziam: Isso é coisa de negro!” (p. 199). Essa violência simbólica revela o quanto a escola ainda opera sob uma lógica de conversão e normatização, reforçando o racismo religioso e epistêmico.

Nesse cenário, as lutas sociais em defesa dos direitos sociocidadãos tornam-se expressão concreta de resistência diante de um sistema estruturalmente racista e autoritário. Conforme argumenta Zart (2003, p. 103), são essas mobilizações que afirmam os princípios da convivência democrática, enfrentam os crimes motivados por preconceitos de raça, cor e religião, como previsto na Lei nº 7.716/1989, e tornam visível a presença e a potência da negritude no espaço público.

> As mobilizações de movimentos sociocidadãs afirmam preceitos de inclusão e de consideração democrática para sujeitos coletivos, na perspectiva de elevação das redes de participação e de convivialidades intersubjetivas humanizadoras. São direitos prescritos necessários numa sociedade fortemente autoritária, discriminatória e violenta. São as lutas sociais contra os crimes que resultam de preconceitos de raça e de cor, que incluem a tipificação da intolerância religiosa prevista na Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Zart, 2023, p. 103).

As políticas públicas de reconhecimento, conquistadas por meio da atuação dos movimentos negros, são fruto de uma reinterpretação histórica e cultural do escravismo. Elas sinalizam um reposicionamento radical na forma como o Brasil encara sua própria trajetória, não apenas ao combater o racismo estrutural, mas também ao reconhecer a memória da africanidade como força regeneradora e educativa. Nessa direção, a valorização e o reconhecimento dos saberes de terreiro se tornam ferramentas de afirmação, dignidade e transformação social.

Conforme já discutido anteriormente, a lógica de ensino-aprendizagem nos terreiros se dá de forma corporificada, isto é, pela vivência ritual e pela experiência comunitária, em diálogo constante com a ancestralidade (Moura e Ramos, 2017), somos convidados a ressignificar os terreiros não apenas como espaços de religiosidade, mas como centros pulsantes de produção de conhecimento, memória e resistência. Esses espaços, que se organizam pela

oralidade, pelo corpo, pelos ritos, pelos mitos e pela ancestralidade, sustentam uma pedagogia que desafia os cânones escolares tradicionais.

Os terreiros tornam-se, assim, territórios pedagógicos vivos, onde a aprendizagem se dá na coletividade, na escuta e no pertencimento. Eles abrigam saberes que educam o corpo, fortalecem identidades e cultivam valores como respeito, solidariedade e cuidado com a natureza. Como observam Nogueira e Pereira (2017), é nesse entrelaçamento de espiritualidade e saber que se manifesta uma ontologia plural e contra-hegemônica, capaz de formar sujeitos conscientes de sua história e comprometidos com uma ética da coexistência.

Portanto, pensar uma Pedagogia de Terreiro articulada à Ontoepistemologia Popular e à Ecologia Cosmocena é propor uma insurgência educativa que desloca o sujeito do centro e reconecta o conhecimento à vida. É reativar o *axé* ancestral como força de cura, de orientação e de criação de novos mundos possíveis.

Essa potência educativa, que transborda os limites da escola formal, encontra sua expressão mais plena nos terreiros. Para além de espaços religiosos, os terreiros são territórios pedagógicos vivos, onde saberes ancestrais são transmitidos, vivenciados e ressignificados em uma dinâmica comunitária e espiritual. É nesse contexto que se insere a subseção a seguir.

Ao reconhecer a pluralidade como fundamento educativo, avançamos para compreender a educação como prática de cura e reexistência, tema da próxima subseção.

3.8. Èkó Aṣé[33]: Educação como Cura e Reexistência

A educação que emerge dos terreiros é também prática e cura, de escuta e de reexistência. Esta subseção articula os saberes ancestrais com os princípios da educação popular e libertadora.

A Pedagogia de Terreiro, ao articular saberes ancestrais com práticas educativas comunitárias, inscreve-se como uma forma de educação popular e libertadora, nos moldes propostos por Paulo Freire e Muniz Sodré. Trata-se de uma pedagogia que nasce da vida, da luta e da cultura dos povos negros, e que desafia os modelos escolares hegemônicos ao propor uma educação enraizada na ancestralidade e na espiritualidade.

[33] Èkó: ensino, educação, lição (aprendizado); Transmissão de saberes sagrados, educação espiritual, formação baseada a energia ancestral.

Como afirma Freire (1987), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”, e reconhecer os saberes dos terreiros é um gesto pedagógico que transforma não apenas o currículo, mas também a sociedade. Essa pedagogia rompe com o currículo branco, eurocêntrico, cristão e normativo, propondo uma práxis educativa insurgente, como defendem Oliveira e Candau (2010), que valoriza a diversidade epistêmica e promove a justiça cognitiva.

Mais do que uma proposta teórica, a Pedagogia de Terreiro se inscreve como prática de cura, escuta e circularidade. Ela educa pelo corpo, pela reza, pela dança e pela convivência, promovendo uma formação integral que reconhece todas as dimensões do ser.

No universo do Candomblé, o corpo não é apenas suporte físico, mas território de manifestação do sagrado. A Pedagogia de Terreiro se realiza também na dança, no transe, na entrega ritual. Como observa Rabelo (2014, p. 238), há uma classe especial de adeptos que vivenciam o que a literatura chama de “possessão”. São os chamados rodantes, aqueles que “rodam com o santo”. Quando estão sob o domínio do orixá, diz-se que estão virados, recebem ou dão santo, a manifestação do Orixá, propriamente dita. O orixá, por sua vez, “pega” seu(sua) filho(a), “baixa” nele(a), e nas festas, “dá o rum”, dança, refazendo no seu movimento, algumas de suas características singulares.

Essa experiência ritual não é apenas espiritual, mas também educativa. O corpo que dança com o orixá aprende, ensina e transmite saberes ancestrais. A Pedagogia de Terreiro se inscreve nesse movimento, onde o saber se revela na gira, no canto, na folha e na corporeidade. É uma pedagogia que não separa o mundo vivido do mundo ensinado, e que reconhece o corpo como território de memória, cura e reexistência.

Ao reconhecer a educação como cura e reexistência, reafirmamos os terreiros como espaços formativos que desafiam os paradigmas da ciência moderna e propõem uma pedagogia enraizada na ancestralidade. Com essa base, seguimos para os caminhos metodológicos e epistemológicos que sustentam esta pesquisa.

4. DE EXÚ A OGUN: CAMINHOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS



Fotografia 4- Ferramenta de ferro e folhas sagradas. ***Entre ferro e folha, a ética se forja; caminhos se abrem na escuta e na luta.*** *Fonte: arquivo pessoal do autor, 2025.*

A imagem das ferramentas de ferro, associadas a Ogum, ao lado de folhas e itens ritualístico, revela a complementaridade entre força e cuidado, luta e cura. No campo metodológico, essa cena simboliza que a pesquisa se constrói na encruzilhada entre ética, escuta e transformação. Assim como Exú abre caminhos e Ogum os defende, o trabalho acadêmico precisa reconhecer sua responsabilidade política e epistêmica, forjando práticas antirracistas e decoloniais.

Conforme anunciado na Seção 1, é neste momento que detalhamos a metodologia, em diálogo direto com as vozes que compõe o terreiro, e neste sentido, a imagem, portanto, conversa com o texto ao mostrar que metodologia não é apenas técnica, mas também ritual, compromisso e resistência.

Após reconhecer os terreiros como territórios pedagógicos vivos e enfrentar os deságios históricos que invisibilizam seus saberes, esta seção se volta aos caminhos metodológicos e epistemológicos que sustentam a pesquisa. Inspirada nas forças simbólicas de Exú e Ogun, ela propõe uma travessia investigativa que honra a ancestralidade e afirma a insurgência dos saberes de axé.

Na cosmopercepção das religiões de matriz africana, os caminhos não se limitam a trilhas físicas, são também trajetórias espirituais, éticas e epistemológicas. É nesse horizonte

que Exu e Ogum se apresentam como divindades fundamentais para a abertura de caminhos, não apenas no mundo material, mas também no campo do conhecimento e da transformação social.

Exu, conhecido como o mensageiro entre os mundos, é o senhos das encruzilhadas, da comunicação e da mediação. Como afirma Prandi (2001), "Exú é o orixá da comunicação, da linguagem, da troca, da abertura dos caminhos. Sem Exú, nada se inicia" (p. 34). Sua presença é convocada no início de todos os rituais, pois é ele quem permite o trânsito entre dimensões, o diálogo entre saberes e a fluidez entre mundos. Exu representa o princípio dinâmico da existência, aquele que desestabiliza certezas e instaura possibilidades.

Ogum, por sua vez, é o orixá da tecnologia, da luta e da construção. É ele quem abre picadas na mata, forja ferramentas e enfrenta obstáculos com coragem e estratégia. Segundo Verger (1999), "Ogum é o senhor do ferro, da guerra e da civilização. É ele quem prepara os caminhos para que os outros orixás possam passar" (p. 45). Ogum simboliza a força que transforma, que rompe barreiras e que constrói trilhas onde antes havia apenas resistência.

Ao invocar Exu e Ogum como metáforas fundantes desta seção, propomos uma leitura metodológica e epistemológica que reconhece a importância da abertura, da escuta e da travessia. Exu nos ensina a transitar entre saberes, a acolher o inesperado e a reconhecer a oralidade como fonte legítima de conhecimento. Ogum nos inspira a enfrentar os desafios da pesquisa com firmeza, a construir pontes entre mundos e a afirmar a potência dos saberes ancestrais como ferramentas de resistência e transformação.

Assim, os caminhos metodológicos e epistemológicos aqui traçados não seguem trilhas lineares, mas se desenham como encruzilhadas vivas, onde corpo, memória, espiritualidade e ciência se entrelaçam. A pesquisa se constrói como *padê* e como forja, como oferenda e como ferramenta, sustentada pela ética do *axé*[34] e pela insurgência dos saberes de terreiro.

Como sintetiza Rufino (2019), "a encruzilhada é um lugar de potência, onde tudo pode acontecer. É um espaço de trânsito, de troca, de conflito e de criação. É onde os caminhos se

[34] Princípio ético que emerge das religiões afro-brasileiras, fundamentado na energia vital (axé) que conecta seres humanos, natureza e espiritualidade. Essa ética valoriza a coletividade, o respeito aos ancestrais e a responsabilidade comunitária, sendo base para práticas educativas insurgentes (Prandi, 2005; Nogueira e Pereira, 2017).

cruzam e, ao mesmo tempo, se multiplicam" (p. 25). E é nesse entrecruzar que esta seção se inicia, com Exu abrindo os caminhos e Ogum sustentando a travessia.

A Ontoepistemologia Popular, nesse contexto, emerge como uma chave interpretativa que permite compreender os saberes ancestrais não apenas como conteúdos a serem transmitidos, mas como expressões vivas de uma cosmopercepção que entrelaça corpo, território, memória e espiritualidade (Barad, 2007). Essa perspectiva rompe com a lógica dualista da ciência moderna, reconhecendo que os modos de conhecer estão profundamente implicados nos modos de existir. Nos terreiros, essa articulação se manifesta na oralidade, nos rituais, nos cantos e nas danças, onde cada gesto é carregado de sentido e cada vivência é fonte de saber.

A partir dessa perspectiva, a escolha por uma abordagem metodológica alicerçada na Ontoepistemologia Popular parte do reconhecimento de que o conhecimento não é propriedade exclusiva de um único paradigma. Como afirmam Pereira e Claro (2017), a construção epistemológica no campo da educação não se limita a um modelo único, mas contempla uma diversidade de perspectivas que possibilitam compreender a complexidade dos processos educativos. Assim sendo, optar por escutar os terreiros, suas músicas, seus ritos, suas memórias, é assumir uma posição político-pedagógica que valoriza o saber encarnado, não apenas o saber institucionalizado.

Essa escuta, quando situada metodologicamente se alinha ao que Walsh (2005) denomina "posicionamento crítico fronteiriço". Como ela explica:

> Hablar de un posicionamiento crítico fronterizo permite hacer resaltar la agencialidad de los grupos subalternizados no solo para incidir en o para *fronterizar* el pensamiento hegemónico, sino también para moverse estratégicamente (incluyendo entre ellos) en una variedad de esferas. Señala un posicionamiento fuerte que tiene la meta de implosionar desde un lugar proprio […], y pretendiendo construir alternativas a esta eurocentricidad (WALSH, 2005, p. 30).

Escutar os terreiros, portanto, é mais que método, é gesto político de afirmação epistêmica e nesse processo de escuta, não se busca apenas validar saberes já sistematizados, mas permitir que princípios pedagógicos emergentes sejam revelados a partir das experiências, narrativas e práticas dos sujeitos de terreiro. A Pedagogia de Terreiro, apresentada nesta pesquisa, não parte de um modelo pré-definido, mas se constrói na tessitura viva dos saberes compartilhados, saberes que se manifestam no corpo, na oralidade, na espiritualidade e na convivência comunitária.

Assim, os dados coletados não serão apenas ilustrativos, mas fundamentais para a elaboração dos princípios que sustentam essa pedagogia insurgente. Cada fala, cada gesto, cada silêncio será tratado como expressão legítima de uma epistemologia ancestral, e é a partir deles que se delinearão os eixos formativos da Pedagogia de Terreiro no contexto da cidade de Cáceres-MT.

Essa multiplicidade epistemológica exige, por sua vez, coerência entre o modo como se entende o conhecimento e o modo como se pesquisa. Como reforçam Pereira e Claro (2017) que a consistência entre o olhar epistemológico adotado e os caminhos metodológicos escolhidos é fundamental para assegurar a legitimidade e o impacto da pesquisa no campo educacional. Por isso, esta pesquisa não separa escuta e fala, corpo e narrativa, teoria e afeto, ela dança como quem aprende, canta como quem denuncia e escreve como quem reza.

Nesse contexto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, inspirada nos princípios da pesquisa participante e nos fundamentos dos estudos decoloniais. A escolha por essa metodologia se justifica pela necessidade de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos seus saberes e práticas, respeitando suas vozes, contextos e ancestralidades. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a pesquisa qualitativa tem como característica central o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave”.

A aproximação com a pesquisa-ação também se justifica pois, como destaca Thiollent (2011), “a participação ativa dos interessados no processo da pesquisa é um dos traços distintivos” dessa abordagem (p. 25). Assim, mais do que técnica, a escuta com os terreiros implicou corresponsabilidade e engajamento. Afinal, “o que se pesquisa na pesquisa-ação é a própria ação e suas repercussões”, e nesse sentido, a própria Pedagogia de Terreiro se tornou objeto e agente da investigação (Thiollent, 2011, p. 38).

Por fim, a escrita aqui adotada dialoga com o que Cllai e Ribetto (2016) chamam de “escrita acadêmica outra”, uma tessitura entre o rigor e o encantamento, entre o argumento e o *axé*, entre o dado e o dito. Como as autoras propõem, “escrever academicamente pode e deve ser uma ação que transcenda a mera repetição de modelos” (p. 12). Essa dissertação, então, escreveu-se como *padê*, oferenda textual aos saberes que muitas vezes não cabem em capítulos nem em normas, mas que transbordam o mundo.

A proposta metodológica aqui adotada também encontra ressonância nas reflexões de Pedro Demo (1995), ao destacar que a pesquisa não deve ser mera cópia da realidade, mas uma

ferramenta de consciência crítica. “Não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme nossos interesses e esperanças” (Demo, 1995, p. 180). Assim como os saberes de terreiro não seguem receitas, mas se constroem no cotidiano vivido, a pesquisa aqui realizada se propôs como um gesto de escuta e elaboração própria.

A investigação qualitativa permite captar a complexidade dos fenômenos sociais e culturais, especialmente quando se trata de experiências vividas em contextos historicamente marginalizados, como os terreiros de Candomblé e Umbanda. Nesse sentido, a escuta atenta e o diálogo horizontal com os sujeitos da pesquisa são elementos centrais do processo investigativo. Como destaca Minayo (2001, p. 21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

A pesquisa participante, por sua vês, se mostra especialmente adequada ao se tratar de comunidades tradicionais, pois reconhece os sujeitos como coautores do conhecimento. De acordo com Brandão (1981, p. 15), “a pesquisa participante é uma forma de produção de conhecimento que se realiza com o povo e não sobre o povo, numa relação de troca, respeito e construção coletiva”. Essa perspectiva rompe com a lógica extrativista da pesquisa acadêmica tradicional e se alinha à ética do cuidado e da reciprocidade.

Além disso, a metodologia adotada se ancora em uma perspectiva decolonial, que questiona os paradigmas eurocêntricos de produção do saber e valoriza epistemologias outras, enraizadas na oralidade, na corporeidade e na ancestralidade. Como afirmam Oliveira e Candau (2010, p. 18), “a pedagogia decolonial propõe uma práxis educativa insurgente, que não apenas denuncia a colonialidade do saber, mas também anuncia outras formas de conhecer, ensinar e aprender, a partir das experiências dos sujeitos subalternizados”.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas abertas, observação participante e análise de narrativas, respeitando os tempos e os rituais dos terreiros. Essa escolha metodológica se fundamenta na compreensão de que os saberes de terreiro não se expressam apenas em palavras, mas também em gestos, cantos, danças e silêncios. Como afirma Gatti (2005, p. 13), “a entrevista, quando aberta a diálogo, permite que o sujeito se expresse com liberdade, trazendo à tona dimensões subjetivas e simbólicas que dificilmente emergiriam em formatos mais rígidos”.

A análise dos dados seguirá os princípios da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), articulada à hermenêutica de profundidade, conforme Thompson (1995),

com o objetivo de compreender os sentidos produzidos nas falas e práticas dos sujeitos, sem desconsiderar os contextos históricos, culturais e espirituais que os atravessam.

Esse processo analítico foi sustentado por um compromisso ético de escuta e cuidado, reconhecendo os saberes dos terreiros como patrimônios vivos e legítimos. Como nos lembra Denzin (2009, p. 139), "a pesquisa crítica deve ser uma forma de performance ética, uma prática que transforma tanto o pesquisador quanto os pesquisados, numa relação de mútua aprendizagem e respeito".

Para isso, foram realizados momentos de diálogos com entrevistas abertas e observações no Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, dirigido pelo Bàbálorixá Tawá Indarô. A seleção considerou o Terreiro de Candomblé mais antigo e com atividades frequentes e regulares da cidade.

Os representantes da comunidade como filhos e filhas de santo, bem como simpatizantes que frequentam os terreiros sem vínculo formal, foram indicados pelo dirigente, que conhece profundamente as dinâmicas internas. Essa interação permitiu analisar a aplicação prática de conceitos relacionados à valorização cultural, à diversidade e à resistência epistêmica.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa, com ênfase na escuta sensível das experiências compartilhadas pelos sujeitos do terreiro. A escolha por essa abordagem se justifica pela natureza simbólica, afetiva e espiritual dos saberes investigados, que exigem um olhar atento às múltiplas camadas de sentido presentes nas falas, gestos e silêncios dos participantes.

Como destacam Clandinin e Connelly (2015, p. 18), "a narrativa é uma forma de dar sentido à experiência. É uma maneira de pensar sobre a experiência. É uma forma de estruturar o conhecimento que emerge da vida vivida". Assim, as narrativas colhidas nos terreiros foram tratadas não apenas como dados, mas como expressões vivas de uma ontologia ancestral, que articula corpo, memória, espiritualidade e resistência.

O percurso analítico foi orientado por três movimentos principais: a escuta e transcrição das entrevistas e observações; a codificação temática e categorial dos conteúdos; e a interpretação hermenêutica dos sentidos emergentes. Esse percurso dialoga com a proposta de Bardin (2011), que define a análise de conteúdo como:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 44).

Contudo, para além da técnica, a análise aqui realizada se ancora em uma postura ética e epistemológica de respeito aos saberes dos sujeitos. Como afirma Gibbs (2009, p. 8), "a análise qualitativa não é apenas um processo técnico, mas um exercício interpretativo que exige sensibilidade teórica, consciência ética e abertura ao inesperado". Nesse sentido, os dados foram lidos e relidos em diálogo com os referenciais teóricos da Ontoepistemologia Popular, da Ecologia Cosmocena e das Epistemologias do Sul.

A análise das narrativas também será inspirada na proposta de Clandinin e Connelly (1995), que sugerem um movimento analítico em quatro direções: para trás (retrospectivamente), para frente (prospectivamente), para dentro (introspectivamente) e para fora (extrospectivamente). Esse movimento permitiu compreender as histórias de vida dos participantes como trajetórias em constante construção, atravessadas por memórias, afetos, ancestralidades e projetos de futuro.

As categorias emergentes da análise foram construídas a partir da escuta dos sujeitos, e não impostas a priori. Entre elas, destacam-se: ancestralidade como fonte de saber, resistência espiritual como prática educativa, corpo como território de memória, racismo religioso e epistemicídio, e Pedagogia de Terreiro como horizonte de transformação. Cada uma dessas categorias foi ilustrada com trechos das falas dos participantes, respeitando sua linguagem e singularidade.

Como reforça Cecília Galvão (2005),

> a narrativa, sob forma oral ou escrita, pode constituir um método poderoso de investigação em educação, pois permite acessar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, revelando dimensões subjetivas e culturais que escapam às abordagens mais tradicionais (GALVÃO, 2005, p. 2).

Assim, a análise aqui realizada buscou honrar a complexidade e a beleza dos saberes compartilhados, reconhecendo-os como fundamentos legítimos de uma pedagogia enraizada na ancestralidade, uma pedagogia que escuta, acolhe e transforma.

4.1. Ìbá Èté[35]: Ética, Escuta e Transformação

[35] *Ìbá*: bênção, homenagem; *Èté*: direito, estrutura, ordem. Em uma tradução livre: A Sacralidade da Estrutura.

Ao adentrar em um Terreiros de Candomblé para escutar os saberes ancestrais que nele habita, é necessário reconhecer os riscos, afetos e potências envolvidos neste gesto investigativo. Por tratar de temas sensíveis como identidade religiosa, resistência cultural, racismo e experiências pessoais de discriminação, esta pesquisa exigiu um comprometimento ético profundo com o bem-estar dos sujeitos envolvidos.

Durante as conversas e observações, compreendemos que o diálogo com experiências de dor e exclusão pode ocasionar desconforto, cansaço ou aborrecimento. Por isso, todo o processo de escuta foi conduzido com sensibilidade, garantindo um ambiente acolhedor, onde os participantes puderam pausar o encontro caso se sentissem sobrecarregados. O direito à recusa foi assegurado desde o início: nenhuma pergunta exigiu resposta, e o silêncio também foi respeitado como forma legítima de expressão.

Considerando que os saberes tradicionais ainda são alvo de desconfiança e silenciamento por parte de setores sociais e acadêmicos, também foram tomadas medidas para lidar com eventuais resistências à participação. As abordagens priorizaram a escuta aberta e o respeito aos limites de cada sujeito, utilizando-se de linguagem acessível e condizente com a realidade de cada espaço. As entrevistas não foram impostas, mas propostas como trocas horizontais.

Além disso, reconhecendo a centralidade da autonomia de cada pessoa sobre sua fala e imagem, garantiu-se aos sujeitos o direito de não autorizar o uso de seus registros após a entrevista. Alterações em falas, anonimato e exclusão de qualquer conteúdo também foram respeitados a qualquer tempo.

Para evitar interferências na rotina pessoal e profissional dos participantes, as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada um, ocorrendo de forma presencial. Quando necessário, foram remarcadas com flexibilidade, evitando qualquer prejuízo à dinâmica cotidiana dos sujeitos.

Ao promover a valorização dos saberes dos povos de matriz africana, a pesquisa contribuiu para o combate ao racismo religioso e o reconhecimento da diversidade epistêmica no campo educacional. Seu impacto vai além do universo acadêmico, pode influenciar políticas públicas, fomentar práticas pedagógicas de reconhecimento e abrir caminhos para o diálogo intercultural entre comunidades de terreiro e instituições formais de ensino.

Nesse sentido, ao integrar a Pedagogia de Terreiro com a Ontoepistemologia Popular, constrói-se uma proposta educativa que acolhe espiritualidade, oralidade e ancestralidade como

dimensões legítimas do conhecimento. Os achados deste trabalho se colocam como alicerces para futuras pesquisas, projetos educativos e ações afirmativas que reconheçam e celebrem a pluralidade cultural do povo brasileiro.

A Pedagogia de Terreiro surge então como uma abordagem fundamentada nas tradições de religiões de matriz africana, promovendo saberes como história oral, tradição, *axé* e ancestralidade afro-brasileira (Macedo *et al*, 2019). Ela se baseia em linguagens, símbolos, ritos, mitos e danças da religiosidade africana. Nos terreiros, há compartilhamento de saberes, experiências de vida, ensinamentos e lições, contribuindo para o aprendizado e o desenvolvimento dos indivíduos.

O rigor intelectual presente nos terreiros se evidencia no estudo da língua Yorubá, por exemplo, exigindo dedicação e disciplina dos filhos de santo:

> Reflete porque a gente exige ter, ser inteligente, né? Então a pessoa para aprender, ela tem que correr atrás do estudo, se não vai ficar para trás [...], nós lidamos com a língua Yorubá, que é um idioma. Mas o nosso é arcaico. Mas, de qualquer forma, a gente tem que estudar esse idioma [...] a pessoa tem que saber as palavras todas para saber do que nós estamos falando (no sentido de que algumas palavras possuírem vários significados e traduções de acordo onde estão inseridas) [...]. Há filhos que têm que se dedicar, que eu vejo que vai crescer no Candomblé e há filhos que vão ficar ali, não vai ter como me ajudar, nem ajudar os irmãos, porque ficam totalmente perdidos.[36]

Esses conteúdos são abordados de cordo com as necessidades e o desenvolvimento dos sujeitos partícipes dos processos educativos. É importante destacar, contudo, que alguns modelos de educação não formal podem se assemelhar à formalidade da escola, embora ocorram em ambientes que não sejam os escolares (Soares *et al.*, 2024).

Destaca-se, ainda, o compromisso ético dessa abordagem, que prioriza a formação integral dos sujeitos e fomenta o respeito à dignidade humana. Tais práticas são fundamentais para a afirmação das identidades étnico-raciais e de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade antirracista e que reconheça a diversidade.

A cosmopercepção afro-brasileira, conforme elaborada por Oyèrónké Oyěwùmí (1997), propõe uma forma de compreender o mundo que não hierarquiza os sentidos, mas os entrelaça em uma racionalidade relacional. Essa perspectiva desafia a lógica “somatocentrada” da modernidade ocidental, que organiza os papéis sociais a partir da genitália e da visão, e propõe uma ética baseada na senioridade, na ancestralidade e na interdependência.

---

[36] Entrevista concedida pelo Bàbálorixá Tawá Indarô ao autor, Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, Cáceres-MT, 14 jan. 2026.

Nesse horizonte, Oyěwùmí observa que, na sociedade yorùbá, o princípio organizador das relações sociais não é o sexo biológico, mas a senioridade:

> Na sociedade yorùbá, a senioridade é o princípio organizador das relações sociais, e não o sexo biológico. A idade, a experiência e a ancestralidade determinam o status e o papel social dos indivíduos. Isso revela uma cosmopercepção em que os sentidos não são hierarquizados, mas entrelaçados, e em que o corpo é compreendido como parte de uma rede de relações espirituais e comunitárias (Oyěwùmí, 1997, p. 124).

No contexto da pesquisa com comunidades de terreiro, essa cosmopercepção orienta uma ética da escuta, do cuidado e da reciprocidade. O pesquisador não é um observador externo, mas um sujeito em relação, que aprende com os saberes compartilhados e se transforma em processo. Como propõe Denzin (2009), a pesquisa crítica deve ser uma performance ética, uma prática que transforma tanto o pesquisador quanto os pesquisados.

Essa abordagem também se alinha à proposta de Arroyo (2012), que reconhece os sujeitos populares como portadores de pedagogias próprias, que educam pela vivência e pela espiritualidade. Ao adotar uma metodologia inspirada na Ontoepistemologia Popular e na Ecologia Cosmocena, a pesquisa se inscreve como gesto de reconhecimento e valorização dos saberes ancestrais, propondo uma insurgência epistemológica que desafia os paradigmas da ciência moderna.

No âmbito metodológico, além das conversas e diálogos individuais com autoridades religiosas, povos de terreiro e simpatizantes, a pesquisa incorporou rodas de conversa como instrumento de coleta e reflexão. Essa prática não se limitou a uma técnica, mas se fundamentou na própria lógica comunitária do Candomblé, em que a oralidade, a escuta e a partilha coletiva constituem práticas pedagógicas vivas. Inspirada na pedagogia da roda (Gonçalves B. *et al.*, 2022), essa metodologia permitiu que os sujeitos narrassem suas trajetórias de aproximação com as religiões de matriz africana, revelando experiências de acolhimento, resistência e reconstrução identitária.

A roda de conversa possibilitou uma escuta horizontal, em que o pesquisador também compartilhou sua trajetória, criando um espaço de confiança e troca. Como relatou uma participante: “Frequentar o terreiro representa para mim mais compreensão e compromisso. É um espaço de acolhimento e de confiança, onde sinto que estou no caminho certo” (Elisabeth Helena, Roda de conversa, Cáceres-MT, 06 jul. 2025). Outro depoimento reforça a dimensão de desconstrução epistemológica: “O Candomblé é silêncio, é ouvir e prestar atenção. Não

tentar compreender, mas viver. Nesse processo, a gente vai assimilando muita coisa" (Juliana, Roda de conversa, Cáceres-MT, 06 jul. 2025).

Os relatos também evidenciam que o terreiro é percebido como espaço de cura e refúgio, especialmente em momentos de crise. Como afirmou Cleverton: "Hoje o Candomblé, para mim, é o refúgio. Tanto com os guias quanto com o Pai de Santo, com os irmãos, com a própria mãe ekeji. O pessoal de dentro trouxe para mim algo além do que só acreditar" (Roda de conversa, Cáceres-MT, 06 jul. 2025). Já a narrativa da Elisângela revela como, desde a infância, foi ensinada a temer o "demônio" associado às práticas afro-brasileiras, mas encontrou no terreiro, um espaço de reconstrução e autonomia: "Hoje eu vejo que não tem nada a ver que ali mora o capeta ou o demônio. Ali mora o que cada um quer encontrar espiritualmente" (Roda de conversa, Cáceres-MT, 06 jul. 2025).

Assim, a roda de conversa se inscreve como prática metodológica coerente com a Pedagogia de Terreiro, pois não apenas coleta dados, mas também reproduz a dinâmica comunitária de escuta, oralidade e partilha. Ao trazer à tona experiências de acolhimento, resistência e cura, essa metodologia reforça o caráter decolonial da pesquisa e legitima os sujeitos como produtores de saberes.

4.2. Ìbá Ìmúlò[37]: antirracismo, lugar de fala e a responsabilidade ética do sujeito branco

A construção de uma Pedagogia de Terreiro exige não apenas o reconhecimento dos saberes ancestrais como legítimos e potentes, mas também uma postura crítica diante das estruturas raciais que historicamente os marginalizaram. Nesse sentido, a pesquisa se inscreve em um compromisso ético com o antirracismo, entendendo que este não se limita à denúncia do preconceito, mas implica uma ação contínua de enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira.

Como sujeito branco, reconheço que minha inserção nesse campo demanda responsabilidade e escuta ativa. O conceito de "lugar de fala", conforme discutido por Djamila Ribeiro (2017), não se refere à exclusão de vozes, mas à consciência de que os saberes são

[37] *Ìbá*: é uma saudação ou reverência, geralmente usada para demonstrar respeito aos orixás, ancestrais ou forças espirituais. *Ìmúlò*: uso, aplicação, prática. Em uma tradução contextualizada e livre, seria: Reverência à Prática; Saudação à Aplicação dos Saberes.

produzidos a partir de experiências históricas e sociais específicas. Assim, minha posição não é de protagonismo, mas de aliança comprometida com o reconhecimento das vozes negras e dos saberes de terreiro.

Nesse horizonte, Cida Bento (2022) contribui com uma análise profunda sobre a branquitude como estrutura de poder que se sustenta na invisibilização dos privilégios raciais. Para Bento, é necessário que sujeitos brancos se desloquem de seus lugares de conforto e enfrentem os pactos narcísicos que sustentam a exclusão. Esse deslocamento não é apenas teórico, mas prático, exigindo revisão de condutas, escuta sensível e abertura para o aprendizado com os saberes populares.

Pinheiros (2023), por sua vez, propõe uma pedagogia antirracista que ultrapassa o campo das intenções e se materializa em práticas educativas transformadoras, onde ser um(a) educador(a) antirracista, segundo Carine, é reconhecer que a neutralidade é cúmplice da opressão, e que a escola precisa se tornar um espaço de enfrentamento das violências simbólicas e materiais que atingem os corpos racializados. Essa pedagogia exige que sujeitos brancos assumam a responsabilidade de revisar seus currículos, suas linguagens e suas relações pedagógicas, promovendo uma educação que valorize a ancestralidade negra e enfrente o epistemicídio.

Ao integrar essas reflexões à metodologia da pesquisa, reafirmo o compromisso com uma escuta ética e com o reconhecimento dos saberes de terreiro como práticas educativas legítimas. A abordagem qualitativa, inspirada na pesquisa participante e nos estudos decoloniais, se fortalece ao reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas atravessado por relações de poder, raça e gênero. Nesse sentido, a Pedagogia de Terreiro merge como uma proposta que não apenas desafia os paradigmas eurocêntricos, mas também convoca os sujeitos brancos à responsabilidade histórica e política diante das desigualdades raciais.

Princípios orientadores da Pedagogia de Terreiros

A partir do estudo realizado até então, das escutas atentas dos sujeitos dessa investigação, da experiência e pertencimento ativo ao Candomblé realizamos agora um esforço interpretativo compreensivo no sentido de buscar sistematizar alguns princípios que contribuem e sustentam o horizonte da Pedagogia de Terreiros. São princípios ontoepistemológicos, reconhecendo um profundo diálogo entre os modos de existência e horizonte pedagógico, onde,

nas relações e vivências cotidianas, nos educamos constantemente desde os saberes ancestrais africanos.

A sistematização que segue não pretende esgotar a multiplicidade de sentidos que emergem da prática pedagógica nos terreiros, mas indicar consensos possíveis que se consolidam como fundamentos dessa proposta educativa insurgente. Esses princípios revelam que a Pedagogia de Terreiro se constitui como uma pedagogia plural, decolonial e antirracista, que valoriza a infância, a oralidade, a corporeidade e a escuta como dimensões centrais do processo educativo.

Princípio	Descrição
Reconhecimento e valorização das infâncias	A infância é vista como sujeito de saberes, capaz de ensinar e aprender; rompe com o adultocentrismo e valoriza o brincar como ritual, o corpo como território e a escuta como metodologia.
Pedagogia Decolonial	Questiona paradigmas eurocêntricos da ciência e da educação; legitima saberes ancestrais e populares como práticas educativas e potentes.
Pedagogia Antirracista	Enfrenta o racismo estrutural; afirma saberes afro-brasileiros e indígenas; reconhece o protagonismo de homens, mulheres e crianças negras nos espaços pedagógicos.
Pedagogia da Oralidade e Corporeidade	Valoriza a oralidade como memória coletiva e prática pedagógica viva; reconhece o corpo como território de saberes, resistência e transmissão cultural.
Pedagogia da Escuta e do Cuidado	A escuta ativa e o cuidado comunitário são metodologias e éticas que fortalecem vínculos intergeracionais e práticas educativas em comunhão.
Pedagogia da Reexistência	Os terreiros são territórios pedagógicos vivos que resistem ao epistemicídio; promovem práticas de cura, memória e reconstrução identitária.

Quadro 2- Princípios da Pedagogia de Terreiro: Síntese dos fundamentos que estruturam a Pedagogia de Terreiro, destacando dimensões decoloniais, antirracistas, comunitárias e de reexistência.

Entre esses princípios, destacam-se:

- Reconhecimento e valorização das infâncias: a infância é concebida como sujeito de saberes, capaz de ensinar e aprender, rompendo com a lógica adultocêntrica e valorizando o brincar como ritual, o corpo como território e a escuta como metodologia.

- Uma Pedagogia Decolonial: questiona os paradigmas eurocêntricos da ciência e da educação, legitimando saberes ancestrais e populares como práticas educativas válidas e potentes.
- Uma Pedagogia Antirracista: enfrenta o racismo estrutural, afirma os saberes afro-brasileiros e indígenas e reconhece o protagonismo de homens, mulheres e crianças negras nos espaços pedagógicos.
- Pedagogia da Oralidade e da Corporeidade: valoriza a oralidade como memória coletiva e prática pedagógica viva, e reconhece o corpo como território de saberes, resistência e transmissão cultural.
- Pedagogia da Escuta e do Cuidado: a escuta ativa e o cuidado comunitário são metodologias e éticas que fortalecem vínculos intergeracionais e práticas educativas em comunhão.
- Pedagogia da Reexistência: os terreiros são territórios pedagógicos vivos que resistem ao epistemicídio, promovendo práticas de cura, memória e reconstrução identitária.

Esses princípios, ao serem sistematizados, revelam que a Pedagogia de Terreiro não é apenas uma prática localizada, mas uma proposta educativa insurgente, que desafia paradigmas coloniais e propõe uma educação plural, enraizada no axé, na ancestralidade e na reexistência dos povos de matriz africana.

4.3. Vinhetas etnográficas: vozes do terreiro

Os momentos de diálogos que aconteceram com diferentes sujeitos de terreiro revelam dimensões complementares que fortalecem a compreensão da Pedagogia de Terreiro como prática educativa insurgente. Cada depoimento traz elementos singulares que, ao serem articulados, evidenciam a potência dos saberes ancestrais na formação ética, comunitária e espiritual.

- **Infância de Axé: Lucas ty Oxaguian**

O relato de Lucas, criança de oito anos iniciada no Candomblé, evidencia como a infância é reconhecida como sujeito de saberes. Sua participação em rezas, festas e iniciações

mostra que o terreiro rompe com a lógica adultocêntrica da educação formal, valorizando a criança como protagonista e portadora de conhecimento.

Lucas afirma: “Eu fico feliz, porque quando as funções são de orixá, meu guian vem e eu fico feliz”. Ao narrar memórias desde os três anos, como quando “Caboclo, Exu e Baiano vinham”, Lucas demonstra que a oralidade e a vivência ritual constroem memória coletiva desde cedo, reforçando que aprender no axé é também viver e compartilhar.

- **Transformação Identitária e Integração e Saberes: Bàbá Egbé Lokefarim**

O depoimento de Lokefarim destaca a iniciação como marco de transformação identitária, dando “rumo” à vida e articulando espiritualidade com formação acadêmica. Ele afirma: “Eu digo que existe um Junior antes... e um Junior depois. Pós feitura, pós iniciação... esse Junior é totalmente diferente. Porque eu digo que eu era sem rumo... e depois, não. Eu obtive rumo”. Sua fala sobre família escolhida amplia o conceito de comunidade: “Família não é só aquela que compartilha seu sangue. Família é aquela que você escolhe compartilhar com ela felicidades, momentos de felicidade”.

Além disso, ao afirmar que saberes empíricos e acadêmicos se complementam, Lokefarim sustenta a proposta de uma pedagogia plural e decolonial. Sua denúncia sobre o preconceito velado revela os desafios enfrentados para legitimar os saberes afro-brasileiros: “Hoje o que mais machuca a gente é o preconceito velado. Não é aquele mais falado... é um olhar, é uma cara. Isso é o que mais dói”.

- **Fundamentos Pedagógicos do Terreiro: Bàbálorixá Tawá Indarô**

O Bàbálorixá Tawá Indarô ou Pai Tawá, como é conhecido pelos frequentadores e demais adeptos, sistematiza práticas que constituem os fundamentos da Pedagogia de Terreiro. A oralidade como memória viva, a corporeidade como pedagogia, a ancestralidade como horizonte formativo e a pedagogia da roda (ipadê) são dimensões que materializam a inseparabilidade entre ser e saber. Pai Tawá afirma: “Relatos de mães e pais de santo transmitem ensinamentos por meio de cantigas, rezas e narrativas sobre os orixás”. Seus relatos sobre rituais às margens do rio Paraguai e sobre o uso de ervas como práticas de cura revelam como

espiritualidade, território e cuidado comunitário se entrelaçam, configurando uma ontoepistemologia popular.

Ele reforça que o Terreiro educa pelo respeito intergeracional: “Filhos de casais que vinham aqui, adolescentes que não pediam bênção para eles, hoje em dia pedem até bênção... Então eu acho que um pouco da educação do Candomblé, o respeito aos mais velhos, acaba indo pra residência de todos eles”.

Esses diálogos evidenciam o protagonismo infantil e a transição precoce de saberes, além de mostrar a dimensão transformadora da iniciação e a integração entre saberes ancestrais e acadêmicos, sistematizando os fundamentos pedagógicos que sustentam a prática educativa presente nos terreiros de Candomblé.

Assim, os relatos etnográficos confirmam que a Pedagogia de Terreiro emerge como prática educativa legítima, capaz de articular memória, corporeidade, ancestralidade e resistência, desafiando os paradigmas eurocêntricos e propondo uma educação enraizada no axé e na coletividade.

O epistemicídio não e manifesta apenas no apagamento simbólico, mas também na exclusão institucional das autoridades religiosas de matriz africana. O próprio Bàbá Tawá relata situações em que sua legitimidade foi negada:

> O que acontece, eu te falei que eu queria visitar meu filho, com o documento de Pai de Santo da Federação, não deixaram. O que que eu fiz? Eu fiz um curso de capelão evangélico, passei no curso. Hoje em dia eu tenho diploma de capelão evangélico para ir visitar meus filhos, se estiverem doentes. Para não ter guerra, porque eles não consideram mesmo. Eu tenho curso de capelão afro, mas não consideram. Eles falam que nunca viram isso, que não existe. Eu mostro: e esse evangélico, eu passo? Então eu fiz só para tirar sarro mesmo. Para eu fazer não posso com esse (mostrando o que recebeu da federação), eu posso com esse (indicando o curso de capelania emitido por uma instituição evangélica).[38]

O relato de Pai Tawá sobre a necessidade de obter um diploma de capelão evangélico para visitar seus filhos em hospitais, evidencia a exclusão institucional sofrida pelas autoridades religiosas de matriz africana. Essa estratégia de sobrevivência revela como o racismo religioso opera na negação da legitimidade dos terreiros e de seus dirigentes.

A fala do Bàbálorixá Tawá Indarô revela de forma contundente o racismo religioso vivido cotidianamente pelos povos de terreiro. Ao narrar situações em olhares, entonações e

[38] Entrevista concedida pelo Bàbálorixá Tawá Indarô ao autor, Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, Cáceres-MT, 14 jan. 2026.

gestos carregam preconceito velado, Pai Tawá expõe como o epistemicídio (Santos, 2009) se manifesta não apenas pela negação explícita, mas também por mecanismos sutis de deslegitimação das práticas afro-brasileiras. Esse racismo religioso, ao tentar enquadrar ou apagar identidades, reforça a lógica colonial que insiste em reduzir os saberes de matriz africana e estigmas.

No entanto, sua fala também aponta para a potência pedagógica do terreiro como espaço de resistência e reexistência. Pai Tawá destaca que, ao contrário de instituições religiosas hegemônicas que buscam "mudar a essência" das pessoas, o terreiro acolhe cada sujeito em sua singularidade, oferecendo cuidado e fortalecimento sem impor apagamentos. Essa postura se conecta diretamente ao conceito de ser "biopsicossocioambiespiritual" (Pereira, 2016), que compreende o humano em sua totalidade: corpo, mente, comunidade, ambiente e espiritualidade, e propõe uma convivência mais harmônica e sustentável. Assim, a experiência narrada por Pai Tawá não é apenas testemunho individual, mas expressão de uma pedagogia insurgente que desafia o racismo religioso e projeta alternativas civilizatórias.

5. CONSIDERAÇÕES



Fotografia 5- Vela acesa à beira do rio. ***Luz que guia, memória que resiste; cada chama é futuro aceso na correnteza.*** *Fonte: arquivo pessoal do autor, 2026.*

A vela acesa à beira do rio simboliza a continuidade da memória e a esperança que atravessa gerações. Assim como o rio flui e se renova, a Pedagogia de Terreiro se afirma como prática insurgente que resiste ao apagamento e abre caminhos para futuros plurais. Essa "luz que guia" reforça que este trabalho é também oferenda, um gesto de cuidado, de axé e de compromisso com a educação antirracista. A chama, pequena, mas firme, traduz a força da reexistência e a certeza de que cada travessia ilumina novos horizontes.

A inquietação que mobilizou esta pesquisa: em que medida os saberes vivenciados nos terreiros podem contribuir para a tessitura de uma pedagogia libertadora e afrocentrada no contexto do município de Cáceres-MT, encontra aqui sua resposta. Os resultados evidenciam a potência dos terreiros como territórios pedagógicos vivos, capazes de articular espiritualidade, resistência e produção de conhecimento em contextos historicamente marginalizados. O objetivo principal foi cumprido ao demonstrar que os saberes ancestrais presentes nos terreiros de Candomblé contribuem para a construção de uma pedagogia antirracista, plural e decolonial.

A investigação revelou que o Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino se configura como espaço educativo insurgente, onde o ensino se realiza pela convivência, pelos rituais, pelas narrativas e pela escuta intergeracional. A oralidade, a corporeidade e a ancestralidade emergem como fundamentos de uma pedagogia que desafia os paradigmas eurocêntricos da escola

formal, propondo uma educação enraizada no axé, na memória e na reexistência dos povos de matriz africana. Nesse sentido, a Pedagogia de Terreiro não apenas transmite saberes, mas recria mundos possíveis, sustentando identidades e curando existências atravessadas por múltiplas violências.

Constatou-se também que, apesar dos avanços legais, como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e a recente Lei nº 14.759/2023, ainda persiste uma lacuna entre os princípios normativos e sua efetiva presença nas práticas escolares. Essa distância reforça a urgência de reconhecer e integrar os saberes dos terreiros como parte legítima da educação brasileira, superando o epistemicídio e o apagamento histórico que marcaram a trajetória dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Reafirma-se, portanto, que a Pedagogia de Terreiro é uma proposta educativa insurgente, capaz de desafiar a neutralidade cúmplice e promover práticas antirracistas e plurais. Ela valoriza o corpo como território de saberes, a infância de axé como protagonismo epistemológico e a oralidade como memória coletiva e resistência cultural. Trata-se de uma pedagogia que não apenas acolhe, mas também convoca à transformação, inscrevendo-se como resposta ética e política às desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira.

Este trabalho contribui para ampliar o reconhecimento dos terreiros como espaços legítimos de produção de conhecimento e de práticas educativas. Como horizonte futuro, sugere-se que novas pesquisas aprofundem o diálogo entre a Pedagogia de Terreiro e os contextos escolares formais explorando possibilidades de integração curricular e metodológica que fortaleçam a construção de uma educação plural, decolonial e comprometida com a justiça social. Assim, reafirma-se que os saberes ancestrais não são apenas memória, mas força vital que inspira e sustenta a luta por uma educação libertadora.

Esta proposta é profundamente freireana em sua essência, pois nasce do encontro dialógico, da escuta, da reinvenção e da práxis transformadora. Como dizia Freire (1987, p. 152), “a teoria da ação dialógica serve à libertação”. Mais do que ensinar conteúdos, os terreiros formam consciências. Os sujeitos que ali aprendem constroem o que Freire chamaria de “inédito viável”, a possibilidade concreta de um outro mundo. Ao contrário da educação bancária, que “deposita” saberes, os terreiros praticam uma pedagogia do encontro. Não há neutralidade, há compromisso, coletividade e transformação.

A Ontoepistemologia Popular e a Ecologia Cosmocena sustentam essa proposta, deslocando o foco da racionalidade eurocêntrica para um campo plural, onde o saber se tece no

corpo, no canto, no silêncio e na fé. A escuta das experiências de dirigentes, filhos de santo, simpatizantes e crianças permitiu compreender como o terreiro educa, acolhe e cura, desafiando as exclusões impostas pelo racismo religioso e pelo epistemicídio. Esta investigação não buscou respostas definitivas, mas instaurou perguntas férteis sobre os modos de educar a partir da ancestralidade, convidando ao descentramento do humano moderno, à reconexão com a natureza e ao reconhecimento dos saberes subterrâneos como sementes de futuros mais justos.

Tecida com os fios da ancestralidade, da espiritualidade e da escuta, esta pesquisa procurou valorizar e reconhecer os saberes de terreiro como formas legítimas de produção de conhecimento, propondo uma pedagogia que emerge do axé e da memória vida dos povos afro-brasileiros. Os terreiros operam como territórios pedagógicos, sustentados por práticas que articulam espiritualidade, cuidado, resistência e saber comunitário. Essas práticas desafiam a lógica hegemônica da escola moderna, marcada por fragmentação e eurocentrismo, e apontam caminhos para uma educação enraizada nas experiências dos povos historicamente marginalizados.

Como propõe Caputo (2012), é preciso que a escola deixe de ser um espaço de apagamento e se torne um território de diálogo inter-religioso e intercultural. Isso exige romper com a lógica da neutralidade e assumir o compromisso com uma educação laica, plural e antirracista. A Pedagogia de Terreiro, nesse sentido, não é apenas uma proposta educativa, mas uma convocação ética para que a escola escute, acolha e aprenda com os saberes de axé.

Nesse horizonte, resgatamos os princípios da Ontoepistemologia Popular e da Ecologia Cosmocena como chaves interpretativas para compreender e legitimar os saberes ancestrais. Como defende Santos (2009), é necessário romper com o “pensamento abissal” que separa o saber científico dos saberes populares, construindo uma ecologia de saberes em que múltiplas racionalidades possam dialogar horizontalmente. Pereira (2016) reforça esse movimento ao propor um reposicionamento ontológico do humano frente ao cosmos, reconhecendo a outridade da natureza e a centralidade das epistemologias indígenas e afro-diaspóricas na reconstrução de mundos sustentáveis e justos.

Por meio das giras, cantigas, rituais, rezas e memórias partilhadas, os terreiros afirmam sua presença como espaços de cura e reexistência. A Pedagogia de Terreiro, nesse horizonte, não se limita a um modelo educativo, mas se revela como postura diante da vida, uma ética da escuta, da ancestralidade e do cuidado coletivo.

Makota Valdina nos lembra que “é preciso não ter vergonha de suas origens e ir em busca da história que ainda não foi escrita, dos valores que precisam ser resgatados no sentido da construção de um mundo futuro, com justiça, equilíbrio e harmonia” (Redação Correio Nagô, 2013). Sua fala ecoa como convocação ética e política, chamando-nos a construir encruzilhadas que conectem os saberes da terra, do céu e da história, abrindo os caminhos para mundos possíveis.

Ao longo desta pesquisa, foi possível anunciar e delinear a Pedagogia de Terreiro como proposta educativa insurgente, enraizada na ancestralidade e na resistência dos povos de matriz africana. Neste momento, cabe sistematizar os princípios que a sustentam, conferindo clareza e consistência teórica à sua formulação.

Em primeiro lugar, trata-se de uma Pedagogia Decolonial, que desafia os paradigmas eurocêntricos e o epistemicídio, reconhecendo saberes ancestrais, oralidade e corporeidade como formas legítimas de conhecimento. Em segundo lugar, é uma Pedagogia Antirracista, que se afirma como prática de enfrentamento ao racismo estrutural e à intolerância religiosa, valorizando identidades negras e indígenas e combatendo o silenciamento escolar.

A Pedagogia de Terreiro é também uma Pedagogia Comunitária e Intergeracional, fundada na convivência entre mais velhos e mais novos, na roda, no canto e na escuta, em que o aprendizado é coletivo e relacional. Soma-se a isso uma Pedagogia da Oralidade e da Corporeidade, que reconhece o corpo como território de saberes e a oralidade como memória viva e resistência contra o apagamento colonial.

Outro princípio fundamental é a Pedagogia da Infância de Axé, que rompe com a lógica adultocêntrica da educação formal ao reconhecer as crianças como sujeitos de saber, protagonistas e portadoras de epistemologias próprias. Por fim, a Pedagogia de Terreiro se configura como uma Pedagogia da Cura e da Reexistência, pois os terreiros são espaço de reconstrução identitária e de resistência às violências históricas, transformando dor em esperança e memória em futuro.

Assim, a Pedagogia de Terreiro se apresenta como horizonte educativo plural e insurgente, capaz de articular ancestralidade, justiça epistêmica e práticas comunitárias, propondo uma educação enraizada no axé, na memória e na reexistência dos povos de matriz africana.

A partir das análises realizadas e das vozes compartilhadas ao longo desta pesquisa, torna-se possível propor caminhos para o fortalecimento dos saberes de terreiro no âmbito

educacional e na formação de políticas comprometidas com a justiça epistêmica. É fundamental que os terreiros sejam reconhecidos institucionalmente como espaços legítimos de educação comunitária e não formal, traduzindo essa valorização em parcerias entre escolas públicas e comunidades tradicionais.

Também se faz urgente a implementação de protocolos específicos para prevenir e combater o racismo religioso no ambiente escolar, reconhecendo-o como expressão concreta do racismo estrutural. Esses protocolos devem ser construídos com a participação ativa de autoridades religiosas e movimentos sociais, garantindo escuta, acolhimento e reparação para os sujeitos de terreiro.

Outro aspecto essencial refere-se à inclusão dos saberes afro-brasileiros nos materiais didáticos e nos processos de formação docente. É preciso romper com representações estigmatizadas ou folclorizadas e reconhecer a riqueza das práticas da oralidade, corporeidade e espiritualidade como fundamentos legítimos da educação. A reconstrução curricular deve nascer de um diálogo horizontal entre os diferentes saberes, descolonizando os conteúdos e valorizando os modos outros de ensinar e aprender.

Recomenda-se ainda o fomento de projetos pedagógicos interdisciplinares que articulem arte, memória e identidade, especialmente em territórios atravessados por desigualdades históricas. Experiências como rodas de capoeira, oficinas de samba de roda, contação de histórias e vivências rituais podem se revelar extremante potentes na reconstrução de vínculos educativos emancipatórios.

Por fim, destaca-se a relevância da efetivação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), implementada pelo Ministério da Educação, que representa um marco no enfrentamento das desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro, cuja eficácia depende da alocação de recursos adequados, da formação crítica de educadores e do protagonismo das comunidades tradicionais nos processos decisórios.

Essas recomendações não encerram o debate, mas abrem trilhas para a construção coletiva de um projeto educativo comprometido com a diversidade, a equidade e a reexistência dos povos de Axé. É um chamado para que a escola deixe se ser espaço de negação e se transforme em terreiro de saberes, onde a vida, a memória e a espiritualidade possam ser cultivadas como sementes de um outro mundo possível.

Caminhar por esta pesquisa foi como adentrar um terreiro iluminado por velas e memórias, onde cada voz ouvida reacende histórias, cura silêncios e convoca à escuta. Foi como dançar um xirê com os ancestrais, ora em passos firmes de Xangô, ora em pisadas suaves de Ode, o caçador; ora em ginga leve conduzido pelo farfalhar das folhas de Bàbá mi Ossain. Um aprendizado que não cabe nos livros, mas vibra no corpo, no toque dos atabaques, no brilho dos fios de contas no pescoço, no canto que sobe como reza, porque todo canto é reza e toda reza é canto de súplica aos orixás.

O saber, aqui, não é uma posse, mas um pertencimento. É chamado que ecoa das encruzilhadas, das ervas colhidas com cuidado, dos olhos marejados diante da injustiça e, ainda assim, da fé que permanece. Fé de que, mesmo cercados por muros institucionais e epistemológicos, os saberes do povo negro, das mulheres de saia rodada, dos meninos que carregam folhas nos bolsos e nome de Orixá na boca, florescem. Porque foram regados com axé, com história e com luta.

Encerrar esta dissertação não coloca um ponto final. É abrir uma nova roda. É fazer da palavra uma oferenda, da escrita um *padê*, da pesquisa um ebó de reexistência. É afirmar um compromisso ético com a escuta dos mundos que educam fora da escola. Como afirma Miguel Arroyo (2012), “reconhecer os sujeitos populares como educadores é um ato político. É afirmar que há saberes que resistem, que há práticas que educam, que há mundos que ensinam. A escola precisa se abrir para esses mundos, não como concessão, mas como compromisso ético com a diversidade e com a justiça” (p. 89).

Que este trabalho sirva de ponte para outros que virão, de chão para quem pisa descalço sonhando com um mundo em que a escola abrace o tambor, o corpo, o *oriki*, o *adurá* e o *axé*. E que a academia, essa casa de saberes, muitas vezes surda, possa finalmente escutar e (trans)formar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. DE. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. – São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ANJOS, J. O. DOS. **As joias de Oxum**: as crianças na herança ancestral afro-brasileira. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-114837/. Acesso em: 08 out. 2025.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

_____. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARAD, K. **Meeting the Universe Halfway:** Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Peaning. Durham: Duke University Press, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M**. Memórias Inventadas:** A Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENTO, C. **O pacto da branquitude** / Cida Bento. – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2022.

BHABHA, H. K., 1949- **O local da cultura** / Homi K. Bhabha ; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 07 out. 2024.

_____. Presidência da República. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >. Acesso em: 17 de out. 2015.

CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Orgs.). **Uma Escrita Acadêmica Outra:** ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. DE. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, 26(1), 2010, p. 15–40.

CAPRA, F. **O ponto de mutação:** a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros:** e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

_____. **Pesquisa narrativa:** experiências e histórias na pesquisa qualitativa (2ª ed.). Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex:** A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Available at: http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

GAIA, R. S. P.; VITÓRIA, A. S. **Orixás, Inquices e Voduns:** as nomenclaturas e etnias dos sagrados nos candomblés Ketu, Bantu e Jeje. Revista Calundu, [S. l.], v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/29679. Acesso em: 25 abr. 2025.

DAVIS, A. **Liberdade é uma luta constante.** São Paulo: Boitempo, 2022.

_____. **Mulheres, Raça e Classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DENZIN, N. K. **Critical qualitative inquiry.** Cadernos de Campo, v. 13, n. 1, p. 139–157, 2009.

DUSSEL, E. **20 teses de política.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana.** São Paulo: Loyola, 1993.

FARIAS, M. **Florestan Fernandes:** do protesto negro à revolução brasileira / Marcio Farias (Org.). – São Paulo : Expressão Popular, 2025.

FERREIRA, M. C. C. **A influência africana no processo de formação de cultura afro-brasileira.** Portal Geledés, 2009. Disponível em: https://www.geledes.org.br/influencia-africana-processo-de-formacao-de-cultura-afro-brasileira/. Acesso em: 25/04/2025.

FRANCO, W. A. **Filosofia da Ciência (de Rubem Alves)**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/5172035>. Acesso em: 21 nov. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 53. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, C. **Narrativas em educação.** Ciência & Educação, 11(2), 2005, p. 327–345.

GATTI, B. A. A entrevista na pesquisa qualitativa. In Minayo, M. C. S. (Org.), **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade (pp. 11–24). Petrópolis: Vozes, 2005.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores:** uma perspectiva político-pedagógica. In: GOMES, N. L. (Org.). Sem preconceito: histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

GONÇALVES, B. *et al*. Quando rezo é canto, quando canto é rezo: a pedagogia da roda e sua contribuição para a educação para as relações étnicas-raciais, em uma perspectiva decolonial. In: **Nós e os outros : reflexões sobre epistemologias e práticas antirracistas**. Sinop, MT: Strictus, 2022.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H.B. (Org.). **Pensamento feminista:** conceitos fundamentais. São Paulo: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1994.

_____. **Yearning:** race, gender, and cultural politics. Boston: South End Press, 1990.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: CIVITA, V. (Ed.). **Coleção Os Pensadores: Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 117–161.

HORKHEIMER, M. MATÉRIA, Equipe. **Toda Matéria**, *[s.d.]*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/max-horkheimer/. Acesso em: 21 nov. 2025

KRENAK, A. **Futuro ancestral** / Ailton Krenak. – 1ª ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2022.

LEFF, E. **Racionalidade ambiental:** a reapropriação social da natureza. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, J. T. **Interseccionalidade:** conceito e crítica do conceito, Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. L, 2024, pp. 35-53.

MASSON, G. C. **Pesquisa e práxis educativa:** dimensões ontológicas e epistemológicas da produção do conhecimento em Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MAURÍCIO, G. **O candomblé bem explicado** (Nações Bantu, Iorubá e Fon)/Odé Kileuy e Vera de Oxoguiã; [organização Marcelo Barros]. – Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade (18ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, B. M.; RAMOS, C. **Saberes tradicionais de terreiro:** epistemologias, pedagogias e possíveis diálogos com a universidade. Revista Calundu, v. 1, n. 2, jul./dez. 2017.

MOURA, C. **O negro:** de bom escravo a mau cidadão? 21 ed. Tavares e Tristão, Rio de Janeiro-RJ, 1977.

MUNANGA, K. **Negritude:** Usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil:** Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.** Ethnos Brasil, Ano I, n. 1, p. 11-20, mar. 2002.

NASCIMENTO, A. DO. **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOGUEIRA, J. F. F.; PEREIRA, V. A. **Ecologia Cosmocena:** a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora: GARCIA edizioni. 98 pp. Pro-Posições, v. 28, p. 297–302, set. 2017.

OLIVEIRA, D. C. de. **Epistemologias do Sul e saberes de(s)coloniais:** pela valorização de produção de conhecimento em África e Abya Yala. In: Epistemologias do Sul, v. 7, n. 1., 2023, p. 30-45.

OLIVEIRA, L. F. DE.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.

OYĚWÙMÍ, O. **The Invention of Women:** Making an African Sense of Western Gender Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PEREIRA, V. A. **Ecologia Cosmocena:** a redefinição do espaço humano no cosmos / Pereira, Vilmar Alves -- 1ª ed. -- Juiz de Fora, MG: Editora GARCIA, 2016.

_____. **Ecologia Cosmocena:** uma perspectiva ontológica para Educação Ambiental. In: Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, Ed. Especial, julho/2016. p. 138-162.

_____. **Infância, subjetividade e pluralidade no contexto do pensamento pós-metafísico.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 211-226, 2009

PEREIRA, V. A.; CLARO, L. C. (Org.). **Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação.** Passo Fundo: Méritos, 2017.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista /** Bárbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo : Planeta do Brasil, 2023.

PORTUGAL FILHO, F. **Vamos falar yorùbá? :** introdução ao idioma dos Orixás / Fernandez Portugal Filho - 1ª ed. - São Paulo: Arole Cultural, 2020.

QUEIROZ, K. G. DA S. **Convivendo com os orixás:** a trajetória religiosa de crianças adeptas ao candomblé e o contexto escolar / Karla Geyb da Silva Queiroz. – 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas (pp. 117–142). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RABELO, M. C. M. A ARTICULAÇÃO DE CORPOS E ESPAÇOS NO CANDOMBLÉ. In: **Circuitos religiosos: pluralismo e interculturalidade**. Porto Alegre: CirKula, 2014. p. 235–254.

REDAÇÃO CORREIO NAGÔ. **Makota Valdina lança o livro "Meu caminhar, meu viver".** Disponível em: <https://correionago.com.br/makota-valdina-lanca-o-livro-meu-caminhar-meu-viver/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

REIS, M. DA C. DOS; NUNES, C. **Epistemologias negras e processos educativos:** desdobramentos nas políticas antirracistas. Seção temática: Epistemologias Negras e Processos Educativos. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29637/17120>. Acesso em: 12 jun. 2025.

REIS, M. DA C. DOS; SILVA, C. M. DA. **Bases epistemológicas de pesquisas relacionadas à população negra e educação.** Seção temática: Epistemologias Negras e Processos Educativos. Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26312/16121>. Acesso em: 12 jun. 2025.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Editora Morula, 2019.

SANTOS, A. B. DOS. **Colonização, quilombos:** modos e significados. INCT/Brasília: 2015.

SANTOS, B. DE S. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Epistemologias do Sul. [s.l.] Edições Almedina. SA, 2009. p. 23–71.

SANTOS, B. DE S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almeida, 2009.

SOARES, R. L. *et al.* **Pedagogias dos Terreiros:** ações de ensino educativo-sociais. Eccos Rev. Cient., São Paulo, n. 59, e11601, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782021000400114&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 abr. 2025. Epub 07-Fev-2024.

SOUSA, E. C. *et al.* **Terreiro como espaço educativo:** formação para além do espiritual. CONEDU, 2025, Disponível em conedu.com.br/evento/submissoes/trabalhos/TRABALHO__EV214_ID8789_TB5840_08042025152536.pdf

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
THOMPSON, J. B. (1995). Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes.

VENTO, B. **Exu Rei - Abdias Nascimento.** Escola de cinema Darcy Ribeiro. Instituto Brasileiro de audiovisual. Cultne.tv, 2017. Disponível em: <https://cultne.tv/temas/4/documentarios/video/295/exu_rei_abdias_nascimento>. Acesso em: 13 jun. 2025.

WALSH, C. Introducción - **(Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad.** In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35

ZART, L. L. **Constituição da Realidade Social Contraditória, desigual e heterogênea brasileira:** interpretações com base na teoria social e política de Florestan Fernandes. In: Realidades Brasileiras : Teorias e Práticas Sociais Libertadoras. Série Sociedade Solidária: v. 10, 2023. p. 86–120.

6. APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA I

Este instrumento tem como objetivo compreender as percepções, práticas e desafios enfrantados pelo Bàbálorixá Tawá Indarô, Dirigente religioso do Terreiro de Candomblé Centro Cultural Ilê Axé Kalla Ntino, na cidade de Cáceres-MT. A escuta será conduzida por meio de diálogos, entrevistas abertas em profundidade, respeitando os tempos e os rituais do terreiro, e orientada por temas geradores que emergem da proposta da Pedagogia de Terreiro e da Ontoepistemologia Popular.

INSTRUMENTO DE COLETA I

Os temas geradores que orientarão as conversas são:

- **O terreiro como espaço educativo e formativo:** práticas de ensino, transmissão de saberes, relação intergeracional;
- **Espiritualidade e resistência:** como a fé e os rituais se articulam com a luta contra o racismo religioso e a exclusão social;
- **Saberes ancestrais e pedagogias próprias:** formas de conhecimento que se manifestam no corpo, na oralidade, na convivência e na ritualística;
- **Desafios contemporâneos das autoridades religiosas:** enfrentamentos cotidianos, preconceitos, políticas públicas e reconhecimento institucional;
- **Infância de axé e formação comunitária:** o papel das crianças nos terreiros, suas aprendizagens e contribuições;
- **Expectativas sobre o reconhecimento dos saberes de terreiro na educação formal:** possibilidades de integração curricular, valorização cultural e justiça cognitiva.

A partir desses temas, serão exploradas as seguintes perguntas orientadoras:

1. Qual é a sua visão sobre o papel do terreiro na promoção da cultura afro-brasileira?
2. Como você acredita que a espiritualidade e a educação podem se complementar dentro da comunidade?
3. Quais são os principais desafios que você enfrenta como autoridade religiosa na atualidade?
4. Como você trabalha para garantir a inclusão e o respeito à diversidade dentro do seu terreiro?
5. De que maneira as tradições e ensinamentos do terreiro são transmitidos às novas gerações?
6. Como você vê a relação entre a sua prática religiosa e a luta contra a discriminação racial?
7. Quais iniciativas você tem implementado para fortalecer a comunidade e promover a solidariedade?
8. Como você lida com a resistência ou desconfiança de pessoas fora da sua comunidade?
9. Quais são as suas expectativas em relação ao reconhecimento das religiões de matriz africana na sociedade?
10. Como você acredita que a sua liderança pode impactar positivamente a vida das pessoas na comunidade?

7. APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA II – Entrevista com povos de terreiros

Este apêndice reúne o roteiro de entrevistas destinadas aos membros das comunidades de terreiro, incluindo adolescentes e adultos. A proposta é escutar suas vivências, saberes e experiências cotidianas, valorizando a dimensão educativa dos terreiros e sua contribuição para a construção de identidades, fortalecimento comunitário e enfrentamento ao racismo religioso.

INSTRUMENTO DE COLETA II

Entrevista com povos de terreiro: adolescentes (de 12 à 17 anos) e maiores de 18 anos, sendo 10 pessoas de cada terreiro a serem selecionadas por seus sacerdotes/sacerdotisas.

1. Como você descreveria a importância da sua prática religiosa na sua vida cotidiana?
2. Quais são os principais ensinamentos que você aprendeu no terreiro e como eles influenciam sua visão de mundo?
3. De que maneira a cultura afro-brasileira é valorizada e transmitida dentro do seu terreiro?
4. Como você vê a relação entre a educação formal e os saberes ancestrais que são ensinados no terreiro?
5. Quais desafios você enfrenta para promover a cultura afro-brasileira na sociedade atual?
6. Como o terreiro contribui para a construção de uma comunidade mais inclusiva e respeitosa?
7. Você poderia compartilhar uma experiência marcante que vivenciou no terreiro que exemplifique a importância da sua tradição?
8. Como as práticas do terreiro podem ser integradas ao sistema educacional para enriquecer o aprendizado dos jovens?
9. Quais são as expectativas da comunidade de terreiro em relação ao reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira?
10. Como você acredita que a preservação ambiental se relaciona com os ensinamentos e práticas do terreiro?

8. APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA III – Entrevista com as crianças de terreiro

Este instrumento foi desenvolvido para dialogar com crianças entre 7 e 11 anos que participa, das atividades nos terreiros. As perguntas buscam compreender como elas vivenciam os saberes ancestrais, os rituais e os ensinamentos transmitidos pelos mais velhos, reconhecndo a infância como sujeito ativo na constução e preservação da cultura afro-brasileira.

INSTRUMENTO DE COLETA III

Entrevista com criança de Terreiro (de 7 a 11 anos): a ser selecionada pelo dirigente.

1. O que você aprendeu aqui? O que você mais gosta de fazer no terreiro?
2. Como você se sente quando participa das funções do terreiro?
3. Você pode compartilhar uma história ou ensinamento que você aprendeu com os mais velhos?
4. O que significa para você ser parte da comunidade do terreiro?
5. Quais são os rituais ou celebrações que você mais gosta e por quê?
6. Como você acha que as práticas do terreiro ajudam a sua família e amigos?
7. Você já ensinou algo que aprendeu no terreiro para alguém fora da comunidade? O que você gostaria que mais pessoas soubessem sobre a cultura afro-brasileira?
8. Como você imagina que será o futuro do terreiro e das tradições que você aprendeu?

9. APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA IV – Entrevista com simpatizantes

Este apêndice apresenta o roteiro de entrevistas com simpatizantes das religiões de matriz africana, pessoas que frequentam os terreiros de forma não regular ou não iniciada. O objetivo é compreender como essas experiências impactam suas vidas, suas percepções sobre a cultura afro-brasileira e os desafios no contexto social e educacional.

INSTRUMENTO DE COLETA IV

Entrevista com simpatizante da religião (maior de 18 anos), que eventualmente frequenta o Terreiro: e pessoa a ser indicada pelo dirigente.

1. Como você se conectou com as religiões de matriz africana e o que isso significa para você?
2. Quais práticas ou rituais você considera mais significativos em sua experiência religiosa?
3. De que maneira a sua participação em um terreiro impactou sua vida pessoal e social?
4. Como você percebe a representação e o respeito pela cultura afro-brasileira na sociedade atual?
5. Quais desafios você enfrenta como praticante de uma religião de matriz africana?
6. Como você acredita que a educação pode contribuir para a valorização das tradições afro-brasileiras?
7. Você já participou de atividades educativas ou culturais relacionadas à sua religião? Se sim, como foi essa experiência?
8. Quais são suas expectativas em relação à inclusão das práticas afro-brasileiras no currículo escolar?
9. Como você vê a relação entre a espiritualidade e a ancestralidade nas religiões de matriz africana?
10. Que mensagem você gostaria de transmitir para aqueles que não conhecem ou têm preconceitos sobre as religiões de matriz africana?

10. APÊNDICE E – GLOSSÁRIO TEMÁTICO

Este glossário reúne termos, siglas e expressões em línguas estrangeiras presentes nesta dissertação com o objetivo de facilitar a compreensão de conceitos ligados à cultura afro-brasileira, à religiosidade de matriz africana e ao vocabulário técnico-acadêmico utilizado ao longo do texto.

10.1. Termos em Iorubá e de Matriz Africana

Termo	Significado
Ìmò Ilé Òrìṣà	"Sabedoria da Casa dos Orixás"; título poético para os saberes ancestrais
Axé	Energia vital, força sagrada que emana de pessoas, palavras e rituais
Orixá / Òrìṣà	Divindades das religiões de matriz africana
Babá / Bàbálorixá	"Pai de santo"; autoridade religiosa masculina no Candomblé
Iyá / Iyálorixá	"Mãe de santo"; autoridade religiosa feminina no Candomblé
Quelê	Cordão ritual usado no pescoço por iniciados/as no Candomblé
Padê	Oferenda ritual dedicada, sobretudo, a Exu
Ebó	Ato ritual de oferenda para limpeza espiritual
Xirê	Sequência de toques e cânticos dedicados aos orixás durante o culto
Oríkì	Louvação poética ou narrativa espiritual sobre orixás e ancestrais
Adurá	Oração ou prece nas religiões de matriz africana
Ilê	"Casa"; termo utilizado para designar os templos religiosos de Candomblé
Ewê Wa Ni Agbayê	Nome ritual em iorubá: "As folhas vivem no mundo"; denominação de terreiro
Ifá	Sistema oracular tradicional nas culturas iorubás e no Candomblé
Odé	Orixá ligado à caça e à natureza
Xangô	Orixá da justiça, do trovão e do fogo
Exu	Orixá da comunicação, das encruzilhadas e da abertura de caminhos
Ossain	Orixá das folhas, da cura e da medicina natural
Iaô	Iniciado(a) no Candomblé; pessoa recém-consagrado(a) e um orixá
Ipadê	Encontro, reunião; roda de conversa ritual e pedagógica
Itan	Narrativa mítica ou histórica ancestral contada oralmente
Orun	Mundo espiritual; dimensão dos ancestrais e dos orixás

Aṣé / Àṣẹ	Palavra de poder; afirmação que expressa força, consentimento e realização
Agbá	Ancião; pessoa mais velha e sábia dentro da comunidade
Fon	Língua africana falada em rituais da nação Jeje
Nkise	Divindade cultuada na nação Bantu; força da natureza
Vodun	Divindade cultuada na nação Jeje; ancestralidade real do Daomé
Òpò Ònà	"Diversidade dos Caminhos"; expressão que remete à pluralidade epistemológica
Ìpìlè Ìmò	"Fundamentos do Saber"; base dos conhecimentos ancestrais
Ìbá	Saudação ou reverência; expressão de respeito aos orixás ou aos mais velhos
Èkó	Ensino, educação
Àṣìṣe àti Ítúnṣe	"Feridas e curas"; expressão que remete à dor e à reparação
Ìbá Òpò	"Celebração da pluralidade"; reverência à diversidade
Àfojúsùn	"Horizontes e objetivos"; direcionamento epistemológico
Ìbéèrè àti Ìdáhùn	"Pergunta e resposta"; expressão que remete ao chamado e à escuta
Àwárí Ònà	"Busca de caminhos"; expressão que remete à travessia e à identidade

10.2. Abreviações e Siglas Utilizadas

Sigla	Significado
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
CMPIR-MT	Coordenação Municipal de Promoção da Igualdade Racial – Mato Grosso
MEC	Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola

10.3. Expressões em Latim, Grego e Outras Línguas

Expressão	Origem	Significado
In memorian	Latim	"Em memória de"; homenagem póstuma
Curriculum oculto	Latim	Conjunto de valores e ensinamentos implícitos no ambiente escolar
Et al.	Latim	Abreviação de "et alii" ou "et alia": "e outros"; usada em citações

Epistemologia	Grego	Campo de estudo que investiga a natureza, origem e validade do conhecimento
Ontologia	Grego	Área da filosofia que estuda o ser, a existência e a realidade
Decolonial	Espanhol	Referente às críticas aos legados do colonialismo na cultura e no saber
Eurocêntrico	Latim moderno	Que coloca a Europa como centro da produção de conhecimento e cultura