UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ISABELLY SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO NOS TERREIROS: ORALIDADE COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA E EXPRESSÃO DA INFÂNCIA

Brasília
2026

ISABELLY SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO NOS TERREIROS: ORALIDADE COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA E EXPRESSÃO DA INFÂNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo(a)

Prof.ª Dr. ª Daniela Barros Pontes e Silva
Orientador

Brasília

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Silva Santos, Isabelly.
SS237ee EDUCAÇÃO NOS TERREIROS: ORALIDADE COMO TECNOLOGIA EDUCATIVA E EXPRESSÃO DA INFÂNCIA / Isabelly Silva Santos;

Orientador: Daniela Barros Pontes e Silva. Brasília, 2026.
47 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - PEDAGOGIA/FED - LICENCIATURA) Universidade de Brasília, 2026.

1. Educação de terreiro. 2. Oralidade. 3. Ancestralidade. 4. Repensar as práticas educativas institucionais. 5. Conceitos e percepções das infâncias. I. Silva, Daniela Barros Pontes e, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

As crianças negras, que são o sonho mais bonito de nossos ancestrais: que a liberdade seja o chão onde seus pés ousam caminhar e que nunca lhes falte o direito de existir por inteiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos Orixás que me sustentaram até aqui; à sabedoria de *Oxalufã*, que fez meu *Orí* tornar-se grande, e à paz que colocou em meu coração, me dando a certeza de que tudo já havia dado certo. Aos meus guias, especialmente ao povo da rua, Exu e Pombagira, que me protegeram em todas as noites nas ruas escuras após sair da UnB. Em cada encruzilhada pela qual passei, senti a certeza de que estavam ali cuidando dos meus caminhos e me fortalecendo. Com o coração pulando de intensa alegria e emoção, agradeço aos meus ancestrais que, impedidos de ser e existir em todas as suas dimensões, realizam os seus sonhos através de mim. Tenho certeza de que a graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília foi um deles. Realizamos.

À minha avó, Iraci Quitéria da Silva, e à minha mãe, Maria José Diana Silva, duas mulheres que irradiam coragem para enfrentar qualquer coisa que a vida coloque em seus caminhos: hoje sei que tenho muito de vocês em mim. Seus pés calejados me ajudaram a caminhar com mais conforto. Agradeço à minha mãe por me mostrar que o estudo é a coisa mais importante que eu poderia fazer por mim; obrigada por todo suor e por cada dia trabalhado para me proporcionar o privilégio de estudar. Duas mulheres fortes que me ensinaram que a maior força para realizar meus sonhos vem, principalmente, do coração.

Sou profundamente grata à minha família que, mesmo sem o acesso aos livros, me deu a sabedoria necessária para trilhar este caminho e os valores para que eu acreditasse ser possível ocupar este espaço. Especialmente aos meus primos, Lucas Resene e Letícia Sharma, que sempre acreditaram em quem eu sou e no que eu poderia alcançar: gratidão por tudo o que passamos juntos e por deixarem minha existência mais leve e feliz. Dividir o laço sanguíneo com vocês é ter a total certeza de que o amor ultrapassa a vida terrena, porque o que sinto extrapola o espaço-tempo em que vivemos aqui. Amarei vocês em todas as vidas que meu espírito viver.

Agradeço à minha orientadora, Daniela Barros, que marcou minha trajetória com palavras que reacenderam a chama da escrita em meu coração. Obrigada por acreditar na minha escrita em um tema tão sensível como o que esta pesquisa apresenta. Ao entrar na sala de aula, sei que também entrará um pouco de você; como Paulo Freire falou, "o educador se eterniza em cada ser que educa", e você se eternizou em mim para que eu possa me eternizar nos alunos que atravessarem meu caminho.

Com todo meu coração, agradeço ao meu companheiro de vida, Lucas Gabriel Lima da Conceição, por me mostrar que o amor é um verbo. Ele me apoiou desde o ensino médio e foi o maior suporte em toda a graduação, me sustentando em todos os dias difíceis que o processo de formação me impôs. Por estar ao meu lado todas as vezes em que as lágrimas caíram e todas as vezes em que pensei em desistir, sem me deixar considerar, nem por um segundo, que eu não era capaz. Ele me relembrou, dia após dia, que eu tenho o poder de ser tudo o que desejar. Sei que teria sido mais difícil sem seu cuidado; ele me mostrou a face mais generosa da teoria de Bell Hooks: a de que o amor é, acima de tudo, uma ação que promove o crescimento de quem amamos. Sou grata por me ajudar a expandir e crescer com toda a minha potencialidade.

Aos professores que passaram pela minha trajetória, ao acolhimento que me deram sem nem mesmo perceber, porque agora é a primeira vez que falo: sou grata à professora Janete, do quinto ano do fundamental, pois ainda sinto o amor do seu abraço. Ao professor Maciel, do

ensino médio, a pandemia da Covid-19 não permitiu que eu agradecesse e falasse para ele a importância do livro que me deu por eu ser boa em redação, quando eu pensava que não podia vir nada bom de mim. Agradeço à professora Andréia, da Faculdade de Educação, que na matéria de Gestão me escutava falar com um semblante de orgulho; nunca vou esquecer o seu brilho no olhar porque, como pedagoga, eu sei o que aquilo quis dizer. Ao professor Saulo Pequeno: sou grata porque, ao entrar na sala de aula e ver uma pessoa negra pela primeira vez me dando aula na UnB, recuperei as forças. No semestre em que pensei em trancar o curso por não me sentir pertencente à universidade, sua presença nesse espaço e suas aulas me ajudaram a continuar.

Agradeço aos meus colegas de graduação que se tornaram grandes amigos e tornaram o caminho mais fácil e acolhedor: Eline Macedo, Maria Eduarda dos Santos, Hanna Costa, Mariana Almeida, Silvio Manoel e Johnatan Morais, por cada risada no varandão, idas e vindas no 110, por cada trabalho em grupo e, especialmente, por sempre acreditarem no meu potencial, não me deixando esquecer jamais que eu não estava sozinha. Reconheço a importância de termos uns aos outros. A educação brasileira precisa de pessoas exatamente como vocês; com o amor e a determinação que carregam, sei que cada um a mudará para melhor. Aos meus melhores amigos da escola, Gustavo Medeiros, obrigada por permanecer, e à memória de Pedro Yasser: sua ausência é dolorosamente sentida, mas sua alegria e gargalhada permanecem para sempre em meu coração. Quem a gente ama nunca será esquecido porque o amor é assim, eterno. Às minhas amigas, que constantemente me resgatam para mostrar a beleza e a alegria da vida: Mariana Santos, Karen Calixto, Gabrielly de Assunção e Aline Ferry.

À Fundação Bradesco e seus alunos, onde tive até então as minhas mais importantes experiências profissionais na escola básica, me ajudando a construir a profissional que desejo ser. Dedico minha gratidão, especialmente, à professora Aline Leite, por seu companheirismo e por sua linda dedicação à alfabetização; obrigada por me ensinar a ser melhor até mesmo nos dias em que nem estava tentando.

Por último: a mim mesma. Agradeço à Isabelly da infância, que brincava de escolinha com suas bonecas, o dia inteiro. À Isabelly da adolescência que, em meio ao caos, permaneceu acreditando na esperança de uma vida melhor. Agradeço por cada noite em claro, cada "busão" lotado às cinco da manhã e aos das dez da noite, por cada marmita comida dentro dos transportes públicos a caminho do trabalho e agradeço por continuar, mesmo após cada suspiro carregado de cansaço. Eu agradeço a mim mesma por nunca desistir e que minha teimosia de conseguir o que se quer permaneça; e assim conquistarei o mundo.

"Se é que existe reincarnações, eu quero voltar sempre preta." (JESUS, 2014, p. 55).

MEMORIAL

Para conseguir contar sobre minha trajetória, preciso falar da minha infância. Acredito que tudo que faço hoje tem muito do ontem. Nasci e fui criada na Ceilândia, onde aprendi o senso de pertencimento e comunidade, mas onde, mesmo sem entender, vi pessoas parecidas comigo sofrendo e fazendo escolhas erradas. Fui criada em uma casa solitária, por uma mãe solo, que me teve muito nova, mas sempre foi uma nordestina 'braba'. Ela me ensinou muito, mesmo numa posição de precisar abandonar seus próprios estudos. Minha mãe, com o rosto cansado e os pés calejados, me ensinou que estudar era a melhor coisa que eu poderia fazer por mim e, consequentemente, por ela. Eu não via muito seu rosto no meu dia a dia: quando acordava, ela já estava de saída para o trabalho e, quando ia dormir, ela retornava. Mas lembro dela olhando minha agenda escolar todos os dias, observando meus cadernos para ver se a atividade do dia estava feita, e quando a professora encaminhava uma atividade para ser feita em família, lembro dela vencendo o cansaço e sentando comigo para fazer. Mesmo sem paciência, de alguma forma eu entendia que aquilo era sua forma de dizer que me amava e que estava ali. Por mais sozinha que eu me sentisse, os momentos de estudos eram o que me aproximava da minha pequena família. Tenho a memória viva de quando consegui ler meu primeiro livrinho completo e do quanto ela comemorou, mesmo com o rosto cansado de um dia intenso de trabalho.

Na minha infância participei de várias dinâmicas familiares diferentes. Por minha mãe precisar trabalhar, fui deixada na casa de vizinhas, babá, parentes, amigas e muita gente. Observava os papéis que cada um fazia, observava como cada casa era diferente, aprendia muita coisa de muita gente e, com isso, desenvolvi a habilidade de "falar pelos cotovelos" e o que eu aprendia em um lugar, tentava ensinar em outro. Por mais que ninguém levasse aquela 'neguinha' a sério, sinto que o amor pelo ensino nasceu nesses momentos.

A escola foi um lugar de acolhimento e dor para mim. Sempre fui muito engajada, mesmo não sendo a melhor aluna. A parte boa que tenho em minhas memórias era uma criança que amava participar e amava estar à frente de tudo, gostava dos projetos e principalmente das festas coloridas, contagiantes, com música e contação de história. Gostava de coisas animadas e sentia muita dificuldade com tarefas impressas e deveres tradicionais. Apesar de vir de um contexto de vulnerabilidade social, minha mãe fazia de tudo para me manter em uma escola particular. E pela primeira vez senti a mazela do não-pertencimento. Quando eu olhava, não me via em ninguém: o cabelo era diferente, minha casa era diferente da deles, minha família era muito desajustada perto da deles, meus brinquedos não eram tão bons quanto os deles, meu lanche, meus materiais e tudo era muito diferente do deles. Lembro da exclusão e das brincadeiras direcionadas a mim. Consegui escapar da exclusão, no espaço mágico: a biblioteca da escola. Apesar de não ser muito boa em português e ter dificuldades para ler, eu folheava aqueles livros e criava histórias a partir das imagens e das poucas frases que conseguia completar, e assim aprendi a ler de verdade.

Minha adolescência foi marcada principalmente por traumas e muita revolta. A criança que aprendia, ensinava e falava demais, de alguma forma, sumiu e virei uma adolescente estressada,

ansiosa, extremamente desinteressada com o ambiente escolar e muito solitária. Não me sentia pertencente em lugar algum e, como não precisava mais de ajuda nos estudos, o único contato e momento de afeto que tinha com minha "pequena família" também parou de acontecer. O curioso é que, mesmo sendo um período da minha vida muito conturbada e na escola fazia de tudo menos se sentar para prestar atenção, em casa eu estudava de um jeito diferente, era divertido e assim os estudos nunca saíram do meu olhar.

Em meu ensino médio, já na escola pública, fui muito apegada aos meus professores, especialmente de português e sociologia. Pela primeira vez, mesmo não sendo a aluna nota 10 da sala e participando do famoso "fundão", esses professores viam potência, inteligência e algo em mim que ninguém mais via, nem eu mesma.

Aos 17 anos precisava escolher qual graduação e qual profissão seria. De alguma forma, meio intuitiva, acredito que era aquela criança adormecida: eu sabia que pertencia à educação, sabia que precisava transformar, acolher e olhar para aqueles que ninguém mais via: as crianças solitárias, os jovens revoltados e os adultos sem oportunidades. Passei na Universidade de Brasília para Pedagogia. Escutei várias vezes se eu tinha certeza se queria ser professora no Brasil, que eu era inteligente demais para isso e, ao invés de ficar triste, me sentia poderosa por escolher a licenciatura, escolher a educação porque eu queria ser professora e não porque era "o que a nota dava".

Quando iniciei a graduação em Pedagogia, trazia comigo o desejo de transformação social, levar a educação para espaços marginalizados onde ela (quase) não chegava e mostrar para os meus que o conhecimento é poder e que aprender não precisava ser doloroso e chato. No primeiro semestre me assustei, e a sensação do não pertencimento voltou, e o sentimento da infância também: meu cabelo voltou a ser diferente, minhas roupas, meus sapatos, minha localidade, minha família e minhas vivências. Nesse primeiro semestre quase reprovei em uma matéria porque o ônibus da minha casa para a UnB demorava cerca de 3 horas. Era muito difícil sair às 4h40 de casa e escutar da professora que era só sair mais cedo, enquanto me dava mais uma falta por atraso. Sempre fui uma estudante-trabalhadora e me assustei quando percebi que era uma das únicas que trabalhava no primeiro semestre, nesses momentos sentia que a UnB não era feita para pessoas como eu. Já no terceiro semestre escutei de uma professora que, se eu não pudesse priorizar meus estudos ao invés do trabalho, a UnB não era lugar para mim, reforçando a minha insegurança com o espaço da instituição. Até que o sentimento da criança adormeceu e a revolta da adolescente surgiu, mas de uma forma diferente: toda raiva foi transformada em impulso. E assim a minha trajetória acadêmica começou. Hoje, perto da conclusão do curso, posso dizer que nunca tirei uma nota baixa, não tive nenhuma reprovação, um currículo cheio de SS , participei de tudo dentro da universidade, fiz projeto de extensão enquanto trabalhava e estudava, e mostrei, principalmente para mim mesma, que o lugar que me pertence é aquele que eu escolho, e não há barreiras sociais que possam me parar.

A graduação foi e é desafiadora. Conciliar o trabalho, a rotina intensa de transporte público e os estudos exigiu de mim organização, força, disciplina e, muitas vezes, resiliência. Teve dias em que o cansaço físico e mental falaram mais alto, mas a cada disciplina cursada e a cada

estágio vivido, eu sentia que estava me aproximando do meu objetivo inicial e chegando perto dos objetivos que fui criando ao longo do caminho.

Com isso, ao chegar ao Trabalho de Conclusão de Curso foi como se eu tivesse vencido tudo que, de alguma forma, me impedia de chegar até aqui, desde a infância. A escolha do tema *"Educação nos Terreiros: oralidade como tecnologia educativa e expressão da infância"* representa para mim a valorização das minhas raízes, histórias e vozes que merecem ser ouvidas. No entanto na escolha do tema, mais uma vez encontrei barreiras e dificuldades dentro da Universidade de Brasília, ao procurar um professor na Faculdade de Educação que trabalhasse a temática de Educação em Povos Tradicionais de Terreiros, não consegui encontrar e me foi sugerido diversas vezes mudar o rumo do trabalho, pois seria mais fácil. Sempre escutei que era teimosa e nesse momento entendi que às vezes a teimosia é apenas a força de lutar pelo que se tem vontade. Bati o pé, atrasei o trabalho de conclusão de curso e no semestre seguinte, minha orientadora Prof. Dra. Daniela Barros voltou a dar aulas na Faculdade de Educação e com sua expertise conseguimos construir um trabalho da forma que sonhei. Com isso, minha caminhada como pedagoga está apenas começando, guiada pelo desejo de valorizar todas as formas de ensinar, mas principalmente todas as formas de aprender.

Agora, me torno a primeira pessoa da única família que tenho, a materna, entre os dez filhos de minha avó, vinte e cinco netos e três bisnetos, a concluir um curso de graduação e o mais importante, na Universidade de Brasília. Carrego comigo a força e a coragem de uma família que saiu do interior de Pernambuco para tentar uma vida mais digna no quadradinho do DF; sou o que sou por ter um pouco de cada um deles em mim.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso investiga o papel dos Terreiros como território educativo, fundamentando-se na compreensão da Oralidade como uma tecnologia educativa ancestral e expressão da infância. O objetivo principal consiste em compreender a educação por meio da Oralidade, analisando como essa dinâmica contribui para a valorização de múltiplas formas de conceber as infâncias e o processo de ensino-aprendizagem. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo de abordagem qualitativa, utilizando a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas com lideranças religiosas do Terreiro Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọyá além de revisão bibliográfica pertinente aos temas da educação de matriz africana e sociologia da infância. Os resultados indicam que a Oralidade no Terreiro não se restringe à fala, mas abrange a corporalidade, o silêncio e o rito, operando de forma indissociada da ancestralidade e do cotidiano. Conclui-se que a pedagogia dos contextos orais de matriz africana oferece subsídios para repensar as práticas educativas institucionais, ao promover o protagonismo negro e o desenvolvimento integral do ser humano, rompendo com a lógica hegemônica de silenciamento e padronização das infâncias.

Palavras-chave: educação de terreiro; oralidade; ancestralidade.

ABSTRACT

The present Course Completion Work investigates the role of the Candomblé terreiro as an educational territory, based on the understanding of orality as an ancestral educational technology and an expression of childhood. The main objective consists of understanding terreiro education through orality, analyzing how this dynamic contributes to the valorization of multiple ways of conceiving childhoods and the teaching-learning process. Methodologically, the research is characterized as a field study with a qualitative approach, using participant observation and semi-structured interviews with religious leaders from the Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọyá terreiro, in addition to a bibliographic review relevant to the themes of African-based education and the sociology of childhood. The results indicate that orality in the terreiro is not restricted to speech, but encompasses corporeality, silence, and ritual, operating inseparably from ancestry and daily life. It is concluded that the pedagogy of African-based oral contexts provides insights for rethinking institutional educational practices by promoting Black protagonism and the integral development of the human being, breaking with the hegemonic logic of silencing and standardization of childhoods.

Keywords: terreiro education; orality; ancestry.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 ORALIDADE E ANCESTRALIDADE: O TERREIRO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO 16

2.1 A ORALIDADE 16

2.2 O LUGAR DA ANCESTRALIDADE NA ORALIDADE 17

2.3 ESPAÇO, MEMÓRIA E ORGANIZAÇÃO DO TERREIRO 19

2.4 EM DIÁLOGO COM NEGO BISPO: EDUCAÇÃO E NATUREZA 21

3 AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DAS INFÂNCIAS 22

3.1 INFÂNCIA E INFÂNCIA(S) 22

3.2 ENTRE O SILENCIAMENTO E A ENCRUZILHADA 24

3.3 INFÂNCIA DE AXÉ: O TERREIRO COMO LUGAR DE SER CRIANÇA 26

4 ENTREVISTAS COM BÀBÁLÓRÌṢÀ LUCAS D'AYRÁ E ÈKÉJÍ GABRIELA: SABERES DO TERREIRO 30

CONSIDERAÇÕES FINAIS 36

REFERÊNCIAS 38

APÊNDICE A 39

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasce do desejo de contribuir para uma nova maneira de interpretar a educação, levando-nos a questionar nossas percepções a respeito da educação brasileira institucionalizada e as compreensões construídas sobre a infância a. A motivação para falar do Terreiro como um espaço educativo se dá, principalmente, por estes espaços se contrapor a lógica da educação hegemônica. Além disso, o entendimento do Terreiro ao pensar a educação como desenvolvimento integral do ser em todas as suas potencialidades, sem a exclusão ou desumanização das pessoas contrapõe a lógica escolar que em sua maioria reduz os estudantes à condição de crianças a serem controladas, silenciadas ou moldadas, desconsiderando suas experiências, saberes e próprias formas de existir e de se estar no mundo. Nesse sentido, os autores Botelho e Nascimento reforçam:

> As casas de candomblé revelam um ambiente favorável para processos educativos polissêmicos (quer dizer, múltiplos de possibilidades). A diversidade de possibilidades de aprendizagens se dá pela oralidade, quando as mais velhas e os mais velhos compartilham suas sabedorias com as mais novas e os mais novos. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 81).

A compreensão da educação como um campo restrito apenas à escolarização ainda é reproduzida nos processos formativos, especialmente nos cursos de graduação em Pedagogia, o que contribui para a invisibilização de outras formas de produzir e compartilhar saberes. Nesse sentido, Silva et al. (2019) apontam que estudantes de graduação em Pedagogia aprendem a compreender a educação como um campo fechado, no qual não reconhecem a multiplicidade de processos educativos que não fazem parte do currículo escolar, como se aquilo que não é escola não dissesse respeito à educação. Essa perspectiva acaba restringindo a forma como os processos educativos são compreendidos, dificultando o reconhecimento de outras experiências de aprendizagem que acontecem fora da escola. Diante disso, torna-se essencial o reconhecimento de espaços como os Terreiros enquanto territórios de produção de conhecimento e desenvolvimento humano.

Sendo assim, o tema contribui com a valorização de múltiplas formas de ensinar e aprender, legitimando a Oralidade como tecnologia de ensino, reafirmando o Terreiro como Território Educativo. A discussão propõe o exercício de pensar o protagonismo negro dentro da aprendizagem, colaborando para construção de uma pedagogia centralizada no indivíduo de forma integral, valorizando uma pedagogia própria dos contextos orais de matriz africana.

Nesse sentido, é de grande importância observar as condições das infâncias negras no Brasil, pois, como afirma Souza (2016), vivemos em um país com marcas da colonização, onde 'é preciso viver processos educativos que considerem a pluralidade' (p. 26). A partir disso, surge a problemática: De que maneira a Oralidade, enquanto tecnologia educativa ancestral pode contribuir para uma educação múltipla que valoriza diferentes formas de conceber as infâncias?

Portanto, o presente estudo tem como objetivo principal compreender a educação de Terreiro, pela Oralidade. Para alcançar esse propósito é necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: a) entender o conceito de Oralidade; b) investigar como o Terreiro se organiza para a educação; c) reconhecer diversas formas de ser criança resgatando diferentes percepções acerca das infâncias; e por fim, d) refletir sobre como a Oralidade, enquanto tecnologia educativa, pode contribuir para repensar a educação institucional.

A metodologia deste estudo consistiu em uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e observação participante. A construção do raciocínio foi feita por meio de pesquisa bibliográfica, com autores que discutem as temáticas aqui presentes. Em diálogo com isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o Bàbálórìṣà[1] Lucas e Èkéjì[2] Gabriela que evidenciam a realidade vivida no Terreiro de Candomblé "Ilê Ọba Iná Àṣẹ Ọyá". Os elementos foram pensados para, a partir disso, desconstruir a ideia de um único padrão de infância, contribuindo com uma nova maneira de interpretar o processo de ensino-aprendizagem que valorize a educação integral, de modo a propor um processo educativo diverso e plural que atenda a todas as expressões das infâncias e valorizar a cosmopercepção dos Terreiros.

É importante também explicitar uma escolha de escrita presente neste trabalho. Algumas palavras como Oralidade, Tradição Oral, Terreiro e Ancestralidade aparecem grafadas com inicial maiúscula. Essa forma de escrita é inspirada na tese de Daniela Barros Pontes e Silva (2023), que adota essa grafia como forma de marcar o caráter sagrado e a centralidade desses conceitos nos saberes de Matriz Africana. Ao manter essa escolha, procuro respeitar essa perspectiva e reconhecer que tais termos remetem a dimensões que ultrapassam definições acadêmicas convencionais, estando profundamente ligadas à Ancestralidade, aos territórios de Terreiro e às formas próprias de produção de saberes.

Por fim, o trabalho está organizado em três capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo foram apresentados conceitos da Oralidade e como a Tradição Oral atua nos

[1] Bàbálórìṣà é o sacerdote responsável pela liderança religiosa de um terreiro de Candomblé (Pai de Santo).
[2] *Èkéjì* (iorubá, "segunda" ou "companheira"): cargo feminino no Candomblé responsável por auxiliar os orixás incorporados e cuidar de aspectos do ritual.

Terreiros, embasado na base teórica desta pesquisa. O mesmo capítulo apresenta o que é um Terreiro e de que maneira estes espaços se organizam para a educação. No segundo capítulo, foram analisados os conceitos e percepções de infâncias, focando também no entendimento do que é a infância dentro de um Terreiro. Por último, o terceiro capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com o Bàbálórìṣà Lucas e a Mãe Èkéjì Gabriela, a fim de refletir uma pedagogia própria dos contextos orais de matriz africana, como os Terreiros e suas contribuições para a educação.

2 ORALIDADE E ANCESTRALIDADE: O TERREIRO COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

Neste capítulo, busca-se compreender a Oralidade no contexto dos Povos Tradicionais de Terreiro, analisando sua relação com a Ancestralidade, dialogando com a maneira de como ela atua e cumpre o papel de tecnologia educativa. Dessa maneira, ao longo da discussão será exposta a importância da valorização de contextos orais de matriz africana, o que possibilita o entendimento de que o saber é indissociado do fazer.

2.1 A ORALIDADE

É importante destacar que este trabalho não tem a intenção de descrever a Tradição Oral dos Terreiros de forma detalhada ou como um tutorial. A Oralidade, nesses espaços, está interligada a saberes que são construídos a partir das vivências, tornando-se segredos e ficando na memória das pessoas, sendo compartilhados no cotidiano e na relação com a comunidade do próprio barracão. Por isso, esta pesquisa busca compreender a Oralidade no campo da educação, entendendo como ela atua como processo educativo múltiplo. Nesse sentido:

> A prática da transmissão de conhecimento por meio da oralidade envolve desde os fazeres diários do território, como os cânticos e rezas entoados durante algum ritual ou função. Além disso, a oralidade envolve também o conhecimento da linguagem yorùbá que se faz presente para além dos cânticos e rezas, incluindo-se nos orúkọ, em objetos e alimentos sagrados. (FERREIRA, 2024, p. 99).

Para falar de Oralidade, precisamos entender que ela não se restringe apenas ao ato de falar ou comunicar algo. No entanto, o senso comum muitas vezes reduz a Tradição Oral apenas à ausência da escrita, quando, na verdade, ela pode ser compreendida como um conceito plural, sendo a principal via de transmissão de saberes e de educação. A Oralidade é um conjunto que

possibilita a constituição humana de forma plena e integral. Está associada, além da fala, à corporalidade, à cultura, à relação com a natureza, aos gestos, às formas de expressão e até mesmo ao silêncio.

É fundamental compreender que o silêncio e o segredo não são a ausência do saber, e sim fundamentos sagrados que protegem os Povos Tradicionais de Terreiros, tornando-se uma prática de resistência. Conforme Silva (2023), há conhecimentos que são restritos e protegidos por ritos de permissão, o silêncio atua como uma linguagem que educa e preserva a comunidade.

> A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar -lhes de acordo com o entendimento
> humano, revelar- se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPATÉ BÃ, 2010, p. 169).

Nessa perspectiva, as reflexões do autor mostram que a Oralidade não se reduz ao falar; ela é a própria vida em movimento. O conhecimento não é algo para ser apenas acumulado intelectualmente ou memorizado, mas sim vivido e experienciado no cotidiano. O processo educativo pela Oralidade se faz nas práticas cotidianas: no manuseio de elementos da natureza, na limpeza do barracão, no preparo dos alimentos, no toque do atabaque, nas conversas com os irmãos e nos gestos sagrados. Isso se justifica porque, na visão de mundo de raiz africana, não existe separação entre o sagrado e as atividades do dia a dia, sendo as tradições as responsáveis por educar, cuidar e proteger a comunidade (SOUZA, 2016, p. 32). A Oralidade não é uma mera transmissão de palavras dissociada do corpo; aprender é presença e ação, e nunca acontece de forma individual.

2.2 O LUGAR DA ANCESTRALIDADE NA ORALIDADE

A Oralidade, na visão de Terreiro, está implicada em uma experiência de relação com a comunidade. Para o processo educativo acontecer, é necessário que o sujeito aprenda quem veio antes, compreendendo o papel dos mais velhos e dos ancestrais. Nesse sentido, Silva et al. (2019, p. 83) apontam que: "A palavra, pela fala, transmite o Eu, mas também o Nós. Nela está contida toda cultura e história, que se faz dela, nela e com ela". Dessa forma, ao ensinar pela

Tradição Oral, o sujeito entrega séculos de história que foram guardados na palavra, sendo a Ancestralidade o fio que conecta o presente ao assado manifestando o 'Nós'. Para entender a dinâmica da Oralidade nesses espaços, é importante compreender que a Ancestralidade é a base fundamental; ela não está distante, mas se faz presente na figura dos mais velhos. Estes são os responsáveis por manter a engrenagem da comunidade funcionando através da Tradição Oral.

> A tradição oral foi definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas. Devido à sua complexidade, não é fácil encontrar uma definição para tradição oral que dê conta de todos os seus aspectos. Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais [...]. A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade (VANSINA, 2010, p. 139-140).

Nessa perspectiva, os mais velhos se tornam uma figura zeladora do Axé [3]. Compreendendo que o axé não é apenas energia, mas é o próprio saber vivo, os mais velhos atuam como guardiões do conhecimento. Dessa forma, Botelho e Nascimento explicam que:

> Como nas antigas aldeias africanas, toda a aprendizagem se dá pela oralidade; o conhecimento é passado pelos mais velhos aos mais novos. Até hoje os candomblés são baseados na cultura oral; a literatura oral (histórias, adivinhações, jogos, mitos, cantigas) é o centro da ação educativa (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 80).

Entretanto, é importante ressaltar que a figura do 'mais velho' no Terreiro não está limitada apenas à idade biológica; esse lugar de ‘mais velho’ é uma condição estabelecida pelo tempo de iniciação e pelas vivências no sagrado. Com isso, entende-se que, na prática, uma criança pode ocupar um lugar de ‘mais velho”, desde que tenha passado pelos fundamentos iniciáticos. Com isso, quando uma criança já passou pelos fundamentos de iniciação e um adulto chega a Roça de Santo para iniciar sua caminhada, como um novo Abiã, é possível que essa criança assuma o papel de ensinar, cuidar e auxiliar o adulto novato. Esse movimento rompe com a lógica da adultização ocidental, que enxerga a criança como um ser incompleto, sem competência para ensinar e que precisaria estar sempre condicionada a aprender com adultos. Cabe destacar ainda que, a Tradição Oral no contexto dos Povos Tradicionais de Terreiro não se restringe apenas à figura dos mais velhos vivos. Ela também é oriunda dos não-vivos, através da presença dos ancestrais e das entidades espirituais que compõem o universo daquela Casa de Santo. Nesse sentido, o conhecimento circula entre diferentes dimensões da existência.

[3] **Axé** (do iorubá *Àṣẹ*, “força” ou “poder de realização”): energia vital sagrada que sustenta a vida e os rituais nas religiões de matriz africana.

2.3 ESPAÇO, MEMÓRIA E ORGANIZAÇÃO DO TERREIRO

Para compreender como a Oralidade e a Ancestralidade se materializam, é preciso olhar para o espaço onde elas criam raízes: o Terreiro. Para entender esse espaço se faz necessário considerar que, historicamente o surgimento dos Povos Tradicionais de Terreiro se deve ao processo de escravização dos povos africanos e genocídio dos povos indígenas, com a forçada diáspora africana. Mesmo em meio a essas violências, o negro escravizado não trouxe apenas sua fé, mas elementos religiosos e civilizatórios que serviram de base para arquitetar resistência, sobrevivência e a união dos escravizados. Eles conseguiram criar uma estrutura não só para culto, mas principalmente para cuidarem uns dos outros, estabelecendo uma rede de proteção que o sistema colonial negava a esses indivíduos. Essa organização demonstra a resistência do povo negro, que sustentou suas tradições apesar das forças de dominação colonialista (SILVA, 2019). Foi justamente essa resistência que garantiu a proteção da memória e de suas próprias epistemologias. O chão do Terreiro guardou o que o colonialismo tentou destruir: um modo próprio de produzir conhecimento.

Ao buscar o que esse lugar significa em pesquisas rápidas ou no dicionário de língua portuguesa, o terreiro é definido apenas como um 'pátio', um 'terreno de terra batida' ou um 'local destinado a cultos afro-brasileiros'. Essa visão limitada ignora que os Terreiros constituem um "exemplo notável de suporte territorial para a continuidade da cultura do antigo escravo em face dos estratagemas simbólicos do senhor" (SODRÉ, 1988, p. 18 apud SOUZA; ARAÚJO, 2018, p. 144). A partir dessa compreensão, entendo o Terreiro enquanto discurso social, espaço de formação humana e processo educativo, onde os indivíduos tomam conhecimentos de letramento político, pedagógico, social e racial. Acredito no Terreiro como um espaço onde a inteligência é diferente da erudição, em que a sabedoria de um Preto Velho (não-vivo) é tão valorizada quanto a inteligência da academia. É um território onde não se faz religião e sim um culto ancestral, onde se olha o mundo pela ótica da diversidade, da pluralidade e, principalmente, pelo viés negro. Entendo que o Povo Tradicional de Terreiro não é um povo apenas de fé, mas sim um povo fundamentalmente de rito; por isso, o Terreiro está muito mais ligado a uma forma de existir no mundo do que a um espaço físico. Tomando como base essa discussão, o Terreiro, nos dias atuais e ao longo de sua história, continua acolhendo e protegendo corpos marginalizados pela sociedade, trazendo dignidade, valorização, autoestima, proteção e cura para sujeitos que sofrem violência diariamente.

Sobre esse papel de acolhimento, Botelho e Nascimento (2010, p. 80) afirmam que:

> É no microcosmo das comunidades de candomblé que várias divindades se reúnem para receber os agrados de suas filhas e filhos para trazer possibilidades de realizações e vitórias àqueles que, em seu cotidiano, nem sempre sabem o que é plenitude e alegria, mas vivem a angústia da inexorabilidade do tempo e da morte. No caso de afrodescendentes que tiveram suas identidades subjugadas por processos racistas, na maior parte de suas vidas, são estimuladas(os) pelos candomblés a abandonarem uma identidade massacrante e oprimida, para florescerem fortalecidas(os), respeitadas(os) e amadas(os) pela sua comunidade. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 80)

Desse modo, o Terreiro se firma como instrumento ideológico contra a opressão, que a cura, o processo educativo e o espiritual caminham juntos com a emancipação política-social do sujeito. Para finalizar a construção social do espaço, torna-se necessário apresentar, ainda que sem aprofundamento, a sua organização. Nesse espaço, ninguém é autossuficiente; todos precisam uns dos outros para que a dinâmica do Axé funcione e o coletivo se mantenha vivo. Essa estrutura se desdobra em postos e funções cuja hierarquias se articulam entre si e formam um corpo coletivo. Na concepção de Silva (2023, p. 116), "a hierarquia organiza, dá ordem, distribui os propósitos e as responsabilidades, coloca todas as pessoas em posição de igualdade de importância". É fundamental destacar que, a organização interna não é vista como uma posição de autoridade impositiva, e sim pelo cuidado e fortalecimento do coletivo e, principalmente, dos 'mais novos', até que eles se tornem os 'mais velhos' e possam cuidar dos que chegarem à Casa de Santo. É de grande importância destacar que, além de funções organizadas pelo tempo de iniciação, existem divisões entre as funções masculinas e femininas, mas nenhuma delas são excludentes, e sim complementares, garantindo protagonismo e participação de todos os indivíduos que fazem parte. Para exemplificar melhor: no topo, a Ìyálórìṣà[4] ou Bàbálórìṣà exerce a liderança máxima, auxiliada pela Ìyá kékeré [5]ou Bàbá kékeré[6]; essas autoridades representam as figuras parentais da comunidade, os principais cuidadores. A sustentação do Terreiro conta com os Ẹgbọ́n[7] (irmãos mais velhos com mais de sete anos de iniciação), além de cargos de honra como os Ọ̀gán[8] (tocam o atabaque e são protetores) e as

[4] *Ìyálórìṣà* (iorubá, "mãe do orixá"): sacerdotisa responsável pela liderança religiosa de um terreiro de Candomblé.

[5] *Ìyá kékeré* (iorubá, "mãe pequena"): sacerdotisa auxiliar que ajuda na condução das atividades religiosas e na organização ritual do terreiro.

[6] *Bàbá kékeré* (iorubá, "pai pequeno"): sacerdote auxiliar que apoia a liderança do terreiro nas funções religiosas.

[7] *Ẹgbọ́n* (iorubá, "mais velho"): termo usado para designar membros mais antigos ou experientes dentro da hierarquia do terreiro.

[8] *Ọ̀gán* (iorubá): cargo masculino no Candomblé responsável por funções de apoio ao terreiro, incluindo música ritual, organização e proteção da casa.

Èkéjì (zeladoras dos Orixás e dos filhos). Abaixo deles, os Yáwo[9] (iniciados) e os Abiã[10] (novatos) compõem a base que sustenta a continuidade da linhagem. Em suma, a hierarquia é o que permite a funcionalidade do barracão como resistência contracolonial.

> A hierarquia, desde África, é fundamento organizador, mas não subjuga seus detentores nos diversos cargos, responsabilidades e funções que cada pessoa ocupa ao longo da vida. Todo posto é transitório e Ancestral, porque circular e espiralar como o Tempo: alguém antecede e alguém sucede, compondo assim a linhagem da Ancestralidade. (SILVA, 2023, p. 115).

Nesse sentido, o Terreiro pode ser compreendido como um território educativo múltiplo a partir de práticas cotidianas, coletivas e ancestrais por meio da Oralidade. Configura-se, assim, como um espaço de produção e transmissão circular de saberes, no qual cada ser presente possui sua importância e contribui para o desenvolvimento do processo educativo entre si.

2.4 EM DIÁLOGO COM NEGO BISPO: EDUCAÇÃO E NATUREZA

Ao refletir sobre a Oralidade e os saberes que circulam fora das instituições formais de ensino, encontro diálogo e reflexões nas escritas de Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo[11]. Nesse caminho de reflexão, as palavras dele atravessam este trabalho. Ao criticar o que ele chama de "escola escriturada", Bispo provoca a pensar sobre como, ao longo da história, as mestras e os mestres da Oralidade foram sendo deixados de lado, os saberes ancestrais já não eram úteis; a utilidade do conhecimento deu enfoque apenas à escola institucional, que seguia uma lógica voltada, principalmente, ao mercado de trabalho. "As nossas mestras e os nossos mestres da oralidade foram considerados desnecessários pelo sistema, e tentaram substituí-los pelos mestres da escrituração" (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 12). A educação da escola, seguida pela lógica colonial, retira a plenitude de experenciar a humanidade em seu estado mais puro ao fragmentar a experiência da vida, separando corpo, mente, natureza e espiritualidade. Priorizando a escrita como a parte mais essencial do processo de ensino-aprendizagem e a produção de conhecimento desvinculada do território, de si e do

[9] *Yáwo* (iorubá, "noiva"): iniciado recente no Candomblé que passou pelo ritual de iniciação e está em processo de aprendizado religioso.

[10] *Abiã* (iorubá): pessoa que ainda não passou pelo ritual de iniciação no Candomblé, mas participa da comunidade religiosa.

[11] **Nego Bispo** (Antônio Bispo dos Santos) foi um pensador, escritor e liderança quilombola brasileira, conhecido por desenvolver reflexões sobre contracolonização, saberes tradicionais e modos de vida de comunidades quilombolas e afro-indígenas.

outro, a educação institucional acaba afastando os sujeitos de uma relação mais integrada com o mundo ao seu redor, sem diálogo com a natureza, transformando a sociedade, composta por pessoas que não se sentem e não se veem parte integrante dela.

Em contraponto às vivências e processos educativos do terreiro, resgata-se essa vivência e a simplicidade de aprender vivenciando o meio na sua integralidade. Os Povos Tradicionais de Terreiro seguem a lógica da valorização daquilo que Bispo chama de 'brincar de fazer', um modo de aprender que nasce do convívio, da escuta dos mais velhos e da observação da própria terra, afirmando que o saber está indissociado do viver. A acumulação de saberes não deve servir para alcançar apenas reconhecimento individual, mas sim construir conhecimentos que possam contribuir com a vida coletiva da comunidade.

A partir do diálogo com Nego Bispo, torna-se possível ampliar nosso olhar sobre o que compreendemos como educação. Ao reconhecer a Oralidade, a convivência e a relação com a terra como caminhos legítimos para a educação, percebemos que o saber também se constrói nos encontros, nas histórias partilhadas e nas experiências vividas em comunidade. Nesse sentido, pensar outras formas de ensinar nos leva a observar com atenção os sujeitos que vivenciam esses processos desde cedo: as crianças. É na infância que a transmissão desses saberes ancestrais, permeada pelo convívio e pelo território, revela modos singulares de viver no mundo, o que nos conduz, inevitavelmente, a investigar o modo de conceber as infâncias.

3 AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DAS INFÂNCIAS

Após compreendermos o Terreiro como um território educativo de resistência e cuidado, torna-se fundamental reconhecer os sujeitos que dão continuidade a essa epistemologia: as crianças. Este capítulo busca romper com a visão hegemônica, reconhecendo diferentes padrões de ser criança e resgatar percepções acerca da(s) infância(s), a fim de humanizar os corpos negros desde cedo.

3.1 INFÂNCIA E INFÂNCIA(S)

Para iniciar o entendimento do sujeito criança, é preciso analisar o processo da construção histórica acerca da infância. Souza (2016) entende essa configuração como:

> Na Europa, a "descoberta" da infância teve início no século XIII, mas a consolidação de um sentimento de infância ocorre durante o século XVII, juntamente a consolidação da família como uma instituição, em que a criança possuía um papel de

> central. O sentimento de infância ancora-se em ideais cristãos e em um modelo de família patriarcal (SOUZA, 2016, p. 27).

Nesse sentido, o conceito europeu do sujeito criança nasce predeterminado para ser apenas um padrão, ocupando um espaço único e cumprindo um papel social que é estruturado pelo modelo eurocêntrico, patriarcal e cristão. Com isso, ao pensar o conceito de infância, no singular, colaboramos com a imposição da branquitude, na qual não se veem as especificidades dos diferentes jeitos de ser criança. Sob esse mesmo olhar, faz-se necessário analisar o porquê a sociedade enxerga as crianças como um "quase-adulto", como se não estivessem completas e precisassem ser moldadas, esquecendo que cada uma já possui sua própria noção de mundo. Pensando na perspectiva do Brasil, o sujeito criança foi transformado pela colonização, com os europeus impondo seu modo de vida, dizimando e escravizando. As crianças negras e indígenas foram subjugadas, coisificadas e classificadas em uma categoria de sub-humanas; apesar de toda a violência, essas crianças continuaram a ser reconhecidas como um ser ativo, produtor de cultura e símbolo de sabedoria por seus territórios de resistência, mantendo a Ancestralidade e o ciclo circular da vida. Dessa forma:

> O ciclo da vida é circular: a criança vai se transformando até chegar a adulto; este se transforma até chegar a velho; este, por sua vez se transforma até atravessar o portal da morte; e o próprio antepassado poderá renascer como criança. O antepassado, além disso, influencia seus descendentes (SÀLÁMÌ; YAKEMI, 2011 apud SILVA, 2023, p. 130)

Além disso, “cabe destacar que as relações estabelecidas entre adultos e crianças reproduzem, entre outras, relações de poder.” (SOUZA, 2016, p. 26). Essa autoridade imposta, desconsidera as crianças como sujeitos ativos que produzem seus próprios conhecimentos, cultura, seu modo de viver e impressões sobre o mundo. Isso se destaca ainda mais nas instituições de ensino da educação básica. Com base nessas considerações, nota -se que

> Outra marca desse processo, destacada por Macedo (2016), é a subordinação que vem atrelada aos rituais da instituição escolar à disciplina e ao controle. Guattari (1987, p. 53) alerta que estas estão sendo antecipadas e que a creche já seria a iniciação aos ditames da ordem capitalista, com o objetivo de “extirpar da criança, o mais cedo possível, sua capacidade específica de expressão e em adaptá-la, aos valores, significações e comportamentos dominantes” (SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018, p. 86).

Com isso, a educação institucional molda suas personalidades, seus gestos e minimiza suas espontaneidades. Observa-se que o tratamento que recebem no controle de seus corpos, o modo que subjugam suas inteligências e desconsideram seus conhecimentos prévios promove a docilização dos corpos e a negação da plena humanidade do outro, transformando a vivência escolar em um processo violento e limitador.

3.2 ENTRE O SILENCIAMENTO E A ENCRUZILHADA

Ao discutirmos o silenciamento das infâncias múltiplas, é necessário observar atentamente as infâncias negras. Se a educação institucional, como visto anteriormente, busca a docilização dos corpos, esse processo se torna ainda mais violento quando direcionado às crianças negras. Isso ocorre porque o modelo de 'criança ideal' citado por Souza (2016) é construído sob a lógica da branquitude. Para além da docilização, pode-se afirmar que corpos e mentes das crianças negras são violentados no processo de se encaixar no padrão eurocêntrico de se vivenciar a infância. Conforme discutido por Souza:

> No padrão de infância vigente, o corpo negro só cabe se estiver mutilado, e por isso, ao se referirem à infância de crianças negras, as professoras usam sempre a negação. A negação permite que elas encaixem parte das crianças negras no modelo único de infância baseado em valores eurocêntricos, mas não permite que consigam visualizar diferentes formas de conceber as infâncias (SOUZA, 2016, p. 30).

Olhar para as diferentes formas de ser criança negra no Brasil exige, antes de tudo, encarar os resquícios de um processo de colonização que ainda insiste em ditar o modo de viver. Não dá para falar em infâncias múltiplas sem mergulhar na realidade dessas infâncias negras; é urgente que os processos educativos parem de ignorar a história escravagista do Brasil e passem a atuar, de fato, como agentes antirracistas. Como bem aponta Souza (2016), só conseguiremos desconstruir esse modelo único de infância quando a educação institucional se abrir para as múltiplas existências, deixando de ser um espaço de silenciamento para se tornar um território de reconhecimento e de combate às marcas racistas. A educação institucionalizada precisa romper com a lógica de tratar a criança negra como uma "criança branca pintada de preto" e reconhecer as especificidades das infâncias negras. Como propõe Silva (2024), é necessário romper com essa 'cosmovisão embranquecida' através de docências enterreiradas, entender esses sujeitos, suas histórias, suas culturas e sua Ancestralidade é permitir que a criança negra se constitua como um sujeito de saber e não como um “problema social”. Nesse sentido, Souza afirma que:

> Igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças, o que exige criar condições para que estas não sejam transformadas em desigualdades, e, para tanto, é preciso buscar outras referências e lógicas para navegar com segurança e não nos perdermos nos ranços históricos da colonização (SOUZA, 2016, p. 35).

Sobre o não reconhecimento da criança negra como um sujeito de saber, conforme discutido, a educação institucional promove o que Sueli Carneiro (citada por SILVA, 2024) define como epistemicídio. Esse processo não é apenas um silenciamento, mas sim um 'sequestro ou assassinato da razão', no quala criança negra é anulada como sujeito de

conhecimento. Quando a escola ignora os saberes do Terreiro para impor um saber único, saber esse embranquecido, ela nega a inteligência e a capacidade dessas crianças de pensarem o mundo a partir de si mesmas. Diante desse cenário, torna-se urgente pensar outras racionalidades, como a lógica Exúlica, apresentada por SOUZA (2016) que surge para devolver o movimento e voz às crianças:

> [...] epistemologias das crianças implicam as interrogações, os movimentos, o atrevimento em olhar, perguntar e transformar a realidade. Não é a criança quem tem que entrar na lógica do adulto, mas, na lógica exúlica, são os adultos que devem entrar na lógica da criança, pelo óbvio a criança não fora adulto, mas nós os adultos já fomos crianças, então qual a lógica que deve permear as relações verdadeiras? Do contrário, as relações permanecem forjadas, perniciosas e adultocentradas à medida em que forçamos a criança ser o que não é; paralelo a isso, o adulto finge que nunca foi (criança). (SOUZA, 2016, p. 163-164)

Portanto, a lógica Exúlica não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma postura ética que devolve à criança negra sua humanidade. O nome dessa perspectiva faz referência a figura de Exu[12], o Orixá que detém o princípio do movimento, da comunicação e é o guardião das encruzilhadas, portanto das múltiplas possibilidades. Ao colocar a vivência da criança no centro, rompendo com a lógica adultocêntrica, a educação assume Exu porque entende que o saber não é algo estático, mas sim uma troca viva e plural. É através dessa postura que se quebra o modelo de controle imposto pela educação institucional, formado por lógicas colonizadoras, permitindo que a Ancestralidade e o movimento conduzam o aprendizado, garantindo que as crianças, especialmente as negras, se sintam inteiras e donas de suas próprias histórias.

Ressignificar a educação hoje exige reconhecer que o modelo escolar vigentes opera como um mecanismo de adestramento que, ao privilegiar o saber branco eurocêntrico, anula as diferentes formas de conceber as infâncias. A educação institucional precisa se reavaliar e desconstruir práticas que minimizem um ou mais grupos de indivíduos, a fim de se reinventar com uma Pedagogia que potencialize todos os alunos, considerando suas especificidades. É necessário, como propõe Rufino (2019), uma 'guerrilha epistêmica' que enfrente esse projeto colonial. Práticas educativas que não se curvam ao eurocentrismo são aquelas que compreendem que o saber deve movimentar e transformar os seres em vez de silenciá-los e moldá-los. Assim, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de vazios para se tornar, enfim, uma encruzilhada viva de múltiplas possibilidades para os sujeitos que as compõem.

[12] *Exu* (iorubá *Èṣù*, associado ao mensageiro e ao movimento): orixá responsável pela comunicação entre o mundo humano e o espiritual, ligado às encruzilhadas, aos caminhos e à dinâmica das relações.

3.3 INFÂNCIA DE AXÉ: O TERREIRO COMO LUGAR DE SER CRIANÇA

Ao adentrarmos na cosmopercepção do Terreiro, compreende-se que a vida não é separada em compartimentos como religião, educação, corpo e natureza. Tudo está interligado. Aprende-se através da Oralidade, vivendo, observando, escutando, cuidando e participando dos ritos. O saber não está apenas nos livros, mas na Oralidade, no gesto, no canto, no silêncio e na experiência coletiva.

> Os processos educativos nos candomblés são concebidos por meio de uma educação integral. Não se divide o saber, não se separam as disciplinas, somam-se os valores éticos e filosóficos ao cotidiano. A educação é para toda a vida, é o desenvolvimento do ser em todas as suas potencialidades (BOTELHO; NASCIMENTO, 2010, p. 75)

Ao ajudar no preparo de um banho, o indivíduo aprende as propriedades da erva, em que e como ajuda. Se pensarmos em uma criança, ela aprende e fortifica sua capacidade psicomotora ao manusear os elementos; nesse mesmo momento, também pode aprender cantigas ou ìtàns[13] que proporcionam novas compreensões acerca do mundo e da interação humana. Ao limpar o Barracão ou outras acomodações do espaço, os Abiã, conversando entre si, compartilham novas experiências ou conhecimentos. Se estiverem realizando a atividade com um 'mais velho', escutam dicas e conselhos para facilitar sua caminhada. No preparo dos alimentos, as mães Èkéjì compartilham seus saberes culinários entre cantigas e conversas, enquanto os Yáwo aprendem algo a mais. O Bàbálórìṣà ao ver uma criança brincar, aprende sobre a pureza do Axé, relembrando que o sagrado se manifesta na simplicidade das infâncias.

Nesse contexto, destaca-se que a brincadeira também constitui uma forma de aprendizado. O brincar configura-se como uma importante dimensão do processo educativo no Terreiro, pois, ao brincar, as crianças reproduzem e interpretam de seu modo aquilo que aprendem em seu cotidiano. Nas brincadeiras, experimentam o corpo, os gestos, os cantos e as relações coletivas, desenvolvendo habilidades, memórias e formas de convivência que fazem parte da própria dinâmica comunitária. Brincar, portanto, não é apenas uma atividade de lazer, mas um modo de aprender e de participar da vida coletiva, fortalecendo vínculos e modos de existir no Axé.

Assim, a educação na Roça de Santo pode ser entendida como um processo integral de formação humana, no qual o viver cotidiano constitui o próprio território de aprendizagem.

[13] *Ìtàn* (iorubá, "história" ou narrativa mítica envolvendo os orixás).

Nesse movimento, aprende-se sobre si, sobre o outro, sobre o próprio território, sobre os fundamentos do culto e sobre as diferentes possibilidades da vida. Nessa mesma análise, Botelho e Nascimento (2010) reforçam que os Candomblés oferecem aos seus integrantes, especialmente aos afrodescendentes, diferentes formas de ler o mundo e de se relacionar, baseadas na convivência harmoniosa e na igualdade. Trata-se de um espaço onde a educação promove autoconfiança, dignidade e respeito, articulando a educação religiosa dos Candomblés com a tradição africana voltada para a vida. Nesse contexto, a educação acontece ao longo de toda a existência, da infância à velhice, garantindo que todas as pessoas sejam tratadas de forma igualitária e tenham direito ao aprendizado integral e diverso, rompendo com a lógica limitadora da educação institucional.

Vale destacar que a educação na Casa de Santo, compreendida através da Oralidade, reconhece as infâncias como um estado pleno em sua totalidade, as crianças não são vistas como seres incompletos e sem conhecimentos, mas como sujeitos capazes de aprender, ensinar e participar efetivamente das dinâmicas coletivas, complementando e contribuindo significativamente com a comunidade. Essa lógica dialoga com Rufino (2019), que defende que os conhecimentos baixam nos corpos para avivar os seres e reinventar a vida enquanto possibilidade, o que nos permite compreender que no Terreiro o aprendizado é uma experiência de encantamento e movimento. Sob essa ótica, é interessante observar que o conceito de infância no Axé ultrapassa a idade biológica, pois o Abiã, independentemente da idade que possua, também pode ser compreendido como uma criança no olhar da espiritualidade, pois se encontra em um momento inicial de aprendizado dos fundamentos do culto. Trata-se de um processo de formação que envolve aprender a falar, cantar, gesticular, dançar e se movimentar a partir de novos referenciais culturais e espirituais. Nesse contexto, a hierarquia existente no Terreiro não se sustenta em um sentido de autoridade imposta ou autoritária, mas se organiza como uma estrutura de cuidado, orientação e aprendizado. Isso ocorre porque, dentro dessa lógica, todos são mais novos de alguém e, ao mesmo tempo, podem se tornar mais velhos para outros em determinados momentos do processo de aprendizagem. Mesmo as maiores figuras de liderança, como Bàbálórìṣà e Ìyálórìṣà, possuem seus próprios ‘mais velhos’, responsáveis por orientar seus caminhos. Dessa forma, a hierarquia não estabelece relações de dominação, mas organiza o fluxo de transmissão dos saberes e e assim; o ciclo circular da ancestralidade continua girando, garantindo que o conhecimento nunca seja estático e que a movimentação da vida seja a maior professora de todos.

As observações participantes realizadas durante o trabalho de campo permitem materializar essa compreensão de infância que não se separa do rito, do trabalho coletivo, das brincadeiras e do movimento. Durante uma festividade dedicada à entidade Pombagira Dona Padilha, no Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọya[14], foi possível registrar como a pedagogia do Axé organiza os corpos e os saberes de forma integrada. A Roça de Santo funcionava como um corpo coletivo: enquanto as entidades cantavam ao fundo, a comunidade batia palmas, cantavam e movimentava a energia.

As Èkéjì cuidavam do sagrado, enquanto os Yáwo e Abiã se dividiam para atender os visitantes e ajudar na organização. É nesse ambiente, onde todos têm uma função, que as crianças se inserem. Ao fundo, três crianças acompanhavam tudo, duas meninas, com idades entre 7 e 8 anos, observavam atentamente a estética e o movimento das Pombagiras, buscando reproduzir a dança e o movimento das saias. Esse gesto demonstra que a criança no Terreiro não é uma espectadora passiva; ela aprende através da corporalidade e da admiração. Nesse cenário, essas meninas estavam construindo sua identidade através de espelhos positivos de poder e beleza dessas entidades. Em um segundo momento, o movimento manifestou-se através de um menino de aproximadamente 10 anos. Ele corria pelo barracão, pulava e gargalhava, imitando os trejeitos de Exu e interagindo com as meninas até que todos estivessem envolvidos na brincadeira da corrida. O que essa criança, brincando de ser Exu, aprende? Aprende a ser sagrada. O menino não estava 'atrapalhando' o rito; ele estava vivenciando o espaço de forma plena, provando que, no Terreiro, a seriedade do trabalho e do sagrado convive harmoniosamente com a liberdade do ser criança.

Uma segunda experiência, realizada durante um dia de 'função' preparatória para o rito de Ọyá, permitiu observar como a educação da Casa de Santo promove a autonomia e o sentido de coletividade desde a infância. Enquanto a comunidade se organizava para as tarefas de limpeza e manutenção do espaço, uma criança de aproximadamente 8 anos, a quem chamaremos aqui pelo nome fictício de Maria, a fim de preservar sua identidade, solicitou participar ativamente das atividades. Ao auxiliar na higienização das dependências, A criança demonstrava um interesse genuíno pelo fazer, utilizando a Oralidade para questionar tudo que estava ao nosso redor, sendo pelo movimento do corpo ou pelas perguntas como 'por que precisamos lavar tão bem assim?' Esse momento compreendi que, naquela comunidade, o

[14] *Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọyá* (iorubá, aproximadamente "Casa do Rei do Fogo com o axé de Oyá"): nome de um terreiro de Candomblé, no qual *ilé* significa casa, *ọba* rei, *iná* fogo, *àṣẹ* força sagrada e *Ọyá* o orixá dos ventos e das tempestades.

trabalho não é visto como um fardo, mas como um processo educativo no qual a criança deseja ser entender, ser útil e parte integrante do corpo coletivo.

Após terminarmos todas as atividades de limpeza e almoçarmos, o clima no Terreiro mudou e todos puderam descansar por alguns minutos. Foi nesse momento de descanso que eu, outra Abiã e um grupo de quatro crianças (com idades entre 4 e 10 anos) fomos brincar de pique-pega e "bobinho". O que observei ali me fez pensar muito sobre o que observamos nas escolas. Diferente da noção de competitividade que vemos nas instituições, aquelas crianças se organizavam sozinhas para que ninguém ficasse de fora. Elas pediam calma, corriam mais devagar para que o pequeno de 4 anos pudesse alcançá-las e jogavam a bola de um jeito que o outro conseguisse agarrar. Em determinado momento, exausta da correria, eu parei e disse: *"Preciso descansar, estou velha já, não aguento correr tanto"*. Foi quando um dos meninos me olhou com estranhamento e respondeu: "Uai, achei que você era criança igual nós".

Essa fala me trouxe uma reflexão sobre meu próprio desenvolvimento. Naquele território, a minha idade biológica de adulta não me diferenciava deles. Como Abiã, eu de fato ocupo o mesmo lugar que eles: o lugar de quem é novo, de quem precisa de ajuda e de quem está aprendendo a dar os primeiros passos no fundamento. Dentro daquele espaço, eu era apenas mais uma criança no Axé, e ele, com sua sabedoria infantil, foi quem me lembrou disso, por meio da brincadeira. Nesse momento, percebi que até mesmo eu, sendo biologicamente adulta, mas ainda Abiã naquele contexto, podia aprender a partir das brincadeiras. Minha lógica adulta foi atravessada pela ótica infantil, permitindo que eu percebesse que o brincar também carrega ensinamentos, sensibilidades e formas de compreender o território e as relações que ali se estabelecem. Assim, as brincadeiras não aparecem apenas como momentos de diversão, mas como experiências que produzem conhecimento, fortalecem vínculos e possibilitam novas formas de aprender e de perceber o culto. No Terreiro o brincar ensina, pois, por meio das brincadeiras circulam gestos, cantos, observações e modos de estar no coletivo que fazem parte do próprio processo educativo dos Povos Tradicionais de Terreiros.

Essa vivência evidencia que, na ideologia dos Terreiros, a criança não ocupa uma subposição ou um lugar de espera até se tornar adulta. Pelo contrário, ela é fundamental para a manutenção do Axé, pois sua presença e seu olhar igualitário provocam nos mais velhos o exercício constante da humildade e do aprendizado mútuo. A criança não está 'sendo preparada' para a vida; ela já vive e ensina a vida em sua plenitude, sendo a prova viva de que o saber no

Terreiro não se impõe pela idade, mas circula livremente pelo afeto, brincadeira, trabalho e pelo movimento.

4 ENTREVISTAS COM BÀBÁLÓRÌṢÀ LUCAS D'AYRÁ E ÈKÉJÍ GABRIELA: SABERES DO TERREIRO

A presente pesquisa ganha corporalidade dentro do Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọya, Casa de Santo de nação Ketu, localizado no município de Águas Lindas de Goiás. Situado na região do entorno do Distrito Federal, a cerca de 50 km da capital federal. Fundada em 29 de junho de 2024, o Terreiro é regido pelas energias de Bàbá mi Ṣàngó e Ìyá mi Ọyá.

O Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọya se apresenta como um verdadeiro refúgio de preservação e resistência. Ao cruzarmos seus limites, a sensação é de um afastamento proposital do ritmo frenético e das luzes artificiais da cidade. Ali, o horizonte é desenhado pelo cerrado, que abraça o território e nós convida ao silêncio e desaceleração da rotina capitalista. É um espaço onde o tempo parece mais devagar e a natureza é parte viva da comunidade. A organização do espaço respeita os fundamentos vivos da Roça de Santo. Logo na entrada, encontram-se os quartos de Bàbá mi Èṣù, Ògún, Egúngún e de Ayrá. Do outro lado, o Barracão se ergue como um grande pavilhão destinado aos ritos; por dentro deste centro, posicionam-se os atabaques, e, logo atrás deles, estão os quartos destinados às atividades internas e ao recolhimento dos filhos durante seus processos iniciáticos. Ao fundo, o Terreiro se volta para a vivência coletiva e o cuidado. Após os banheiros feminino e masculino, uma área ampla dá acesso à cozinha, local central de convivência onde se almoça, descansa e se realiza a limpeza. A cozinha é ampla, contando com uma despensa. Logo atrás o espaço conta com uma horta de ervas utilizadas no culto. Integrado a essa área, há um quarto com dois banheiros onde todos os filhos dormem juntos, organizando suas malas e vestimentas em colchões no chão. Todo o território é amplo e confortável, mantendo uma organização rigorosa e uma limpeza impecável que acolhe quem chega, reafirmando o local como um espaço de cuidado e ordem. Entendo que essa organização do espaço físico não é apenas funcional, mas educativa, pois ensina, pela vivência, valores como cuidado, coletividade e respeito aos fundamentos do Axé.

A escolha por este campo de estudo não se deu apenas pela relevância religiosa do Terreiro, mas pela minha vivência enquanto Abiã da referida comunidade. Essa condição me permite um olhar sensível, em que a observação participante se mistura à própria trajetória de aprendizado ancestral. Para compreender como a educação e a infância se manifestam neste espaço, contou-se com a generosidade e os saberes do dirigente do Terreiro: Bàbálórìṣà Lucas

D’Ayrá e da Èkéjì Gabriela.

O Bàbálórìṣà Lucas D’Ayrá, enquanto autoridade máxima, oferece a visão da hierarquia que acolhe e orienta, enquanto a Èkéjì Gabriela traz a perspectiva do cuidado e da organização dos ritos, figuras fundamentais na mediação entre o sagrado e o processo educativo dos indivíduos dessa comunidade. Juntos, seus relatos formam o alicerce para entendermos como o Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọya se constitui como um território educativo, onde o saber é compartilhado pela Oralidade.

4.1 A COMUNIDADE DO TERREIRO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Pergunta: Como você define o papel da Oralidade na formação de um filho de Santo, desde a sua chegada no?

- **Bàbálórìṣà Lucas D’Ayrá: “**Nosso seguimento religioso se mantém através da ancestralidade. Temos um culto totalmente adaptado em solo brasileiro, trazido pelos nossos mais velhos a partir de um navio negreiro. Logo a oralidade é uma ferramenta importante ao tentar reproduzir os ensinamentos, hábitos e cultura que envolvem nosso culto ancestral. Diferente de outras vertentes, não temos uma bíblia ou qualquer outra escritura que possa embasar o neófito ao adentrar o culto. A oralidade mantém viva nossa tradição através do convívio periódico entre as pessoas que praticam.”

A resposta nos conduz à compreensão da Oralidade como a principal tecnologia de preservação da memória frente ao apagamento histórico. O Bàbálórìṣà Lucas D’Ayrá destaca a Oralidade como ferramenta de reprodução cultural na ausência de escrituras. Essa realidade é teorizada por Ferreira (2024, p. 97), que ressalta:

> [...] a importância da oralidade como fonte para a construção da história daqueles que não são ouvidos, mas que são sujeitos da história. No caso, uma história a partir de um outro lado, não daqueles que estão nos livros, mas das(os) que vivenciaram na pele os Anos de Chumbo.

Dessa forma, a educação de Terreiro se manifesta como uma prática de resistência pedagógica, em que a palavra falada supre a lacuna dos livros oficiais e forma os indivíduos a fim de reconectá-los às suas raízes ancestrais. Ao ouvir a fala do Bàbálórìṣà Lucas D’Ayrá, compreendi que o conhecimento que é gerado a partir da Oralidade não é somente uma estratégia educativa acontecendo. Revela a Ancestralidade se encontrando com aqueles que hoje ocupam esse espaço. É a ritualística e o encantamento se materializando, onde a cura e as possibilidades da vida se tornam reais. É um próprio modo de vida, distante da lógica eurocêntrica imposta, sendo produzido no cotidiano e nos fundamentos sagrados.

Pergunta: Como as atividades na cozinha ou a limpeza do barracão se tornam processos educativos para as crianças, mesmo sem uma estrutura formal de ensino?

- **Èkéjì Gabriela:** "Tudo que envolve uma casa de santo - aqui especificamente falando sobre terreiros de candomblé - não se trata somente do serviço braçal, como exemplificado em atividades de cozinha e limpeza. A cozinha é um local ancestral, onde não são todas as pessoas que têm acesso à essa parte fundamental de um terreiro. Crianças, dentro de uma casa de candomblé, fazem parte da comunidade, recebendo nesses espaços a educação que é transmitida de antepassados; formas de se comportar numa sociedade, noção do valor das coisas, que nem sempre são mensuradas de forma financeira. A limpeza é primordial dentro do culto, e aqui exemplifico que até mesmo a higiene pessoal é ensinada."

A fala revela que a organização educativa do Terreiro se baseia em uma pedagogia indissociável da convivência, na qual a educação é "transmitida de antepassados". Considerando a perspectiva do Bàbálórìṣà Lucas D'Ayrá, esse processo educativo realiza-se através da Oralidade. Nessa lógica, "é importante destacar que o Conhecimento Tradicional Oral não é somente a fala, ela envolve o observar, o sentir, o ouvir, o fazer e até o silêncio" (FERREIRA, 2024, p. 124). Por isso, compreendemos que os processos educativos para crianças vão além de serviços braçais; conforme pontua a Èkéjì Gabriela, a convivência e a própria existência da criança dentro do Terreiro são educativas. Trata-se de um aprendizado constante em que, conforme se cresce e envelhece dentro desse território, maiores são a maturidade e o desenvolvimento dos conhecimentos sagrados.

A fim de pensar na perspectiva das infâncias negras, se deu a seguinte indagação:

Pergunta: De que forma a convivência em comunidade pode fortalecer a identidade e a autoestima das crianças negras que frequentam o Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọyá?

- **Bàbálórìṣà Lucas D'Ayrá: "**A principal arma é o estudo, a busca pela informação, falar sobre realeza, empoderamento, tendo em vista que cultuamos reis, rainhas, príncipes e princesas negras que tiveram sua identidade escravizada ao chegar em solo brasileiro. Em reuniões internas é muito importante dissertar sobre isso com as crianças. Em nosso Ile elas são protegidas de qualquer forma de preconceito, infelizmente no

convívio social diário não funciona dessa forma. Elucidar essa pauta em nossas conversas é uma tentativa de fortalecer e encorajar as crianças para o futuro, buscando assim uma inclusão consciente e ocupação de espaços. "

- **Èkéjì Gabriela:** "Nossas maiores e principais referências são pessoas negras. Nossa religião é negra. O negro é estampado em todas as formas possíveis, tanto na beleza da pessoa quanto na cultura. Cultuamos Orixá e divindades em nossas vidas, se eles são negros, não há espaço para o contraditório dentro de nossa comunidade."

Olhando para o que o Bàbálórìṣà e a Èkéjì nos contam, percebemos que o Terreiro constrói um jeito de ser criança que quebra com a lógica de subalternidade imposta pelo mundo lá fora. Enquanto a sociedade muitas vezes tenta apagar a memória e os saberes do povo negro, o Ilé Ọba Iná Àṣẹ Ọyá resgata a visão de uma infância que é, na verdade, herdeira de realeza. Esse processo de empoderamento e proteção faz com que a criança se veja no espelho de divindades que compartilham sua identidade, garantindo que ela cresça com a segurança do saber e identidade negra.

Após percorrermos esses conceitos e as vivências compartilhadas nas entrevistas, torna-se necessário refletir sobre a educação institucional e as contribuições que a pedagogia própria de Matriz Africana oferece a esse campo. Após percorrermos esses conceitos e as vivências compartilhadas nas entrevistas, torna-se necessário refletir sobre a educação institucional e as contribuições que a pedagogia própria de Matriz Africana oferece a esse campo. Nesse sentido, surge também a necessidade de repensar as práticas cotidianas da escola no presente e refletir sobre quais ações de fortalecimento a educação institucional tem promovido para crianças negras. O processo de colonização gerou profundas sequelas em nossa sociedade, e o racismo, ainda presente, precisa ser constantemente combatido. Esse racismo impacta diretamente a autoestima e o processo de reconhecimento dos estudantes negros hoje. Diante disso, é importante questionar: será que abordar temas como identidade e autoestima negra apenas em datas comemorativas, como o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, é suficiente para impactar de forma significativa a vida desses estudantes?

Torna-se necessário que a escola contemporânea pense essas questões no cotidiano, considerando as vivências e as referências das crianças negras. Isso implica desenvolver práticas antirracistas que conscientizem todo o corpo educativo das instituições e, sobretudo, buscar recursos e materiais didáticos que ensinem a verdadeira história sobre a história dos povos escravizados, trazidos de forma forçada pela diáspora africana; sobre os processos de

construção e resistência dos Povos Tradicionais de Terreiro; e mostrar a luta diária dos quilombos e das Comunidades Tradicionais de Matriz Africana. É fundamental destacar que a lógica desta pesquisa não propõe a substituição das práticas escolares vigentes, mas sim o estabelecimento de um diálogo sensível entre elas, visando a melhoria e a contemplação das diversidades. A intenção é pensar em caminhos em que esses saberes possam coexistir e se fortalecer mutuamente. Nesse sentido, emerge o seguinte diálogo:

Pergunta: O que a senhora diria para uma professora de escola regular sobre a importância de valorizar a corporalidade no desenvolvimento integral do ser humano?

- **Èkéjì Gabriela: "**Somos seres individuais e carregamos marcas de toda história. Preservar a memória é evitar que erros tornem a se repetir. Respeitar a individualidade e história é fazer com que essas crianças se sintam mais pertencentes aos espaços, como a escola. Para muitos, a existência é um uma resistência e um ato político. Isso era algo que a escolas deveriam estar nos passando, não o contrário."

Pergunta: Quando vocês olham para a escola de hoje, o que acham que ela poderia aprender com o jeito que o Terreiro ensina e cuida das pessoas, especialmente das crianças?

- **Bàbálórìṣà Lucas D'Ayrá:** "Seria uma lista muito grande, mas podemos começar falando em respeito, familiaridade, empatia, visão... Infelizmente cada dia que passa o mundo caminha de maneira mais rápida e as pessoas cada vez mais individualistas. Olhar para o outro com o mesmo olhar devotado a sí mesmo, escutar, olhar, acolher...Seriam essas as premissas iniciais para começar a se pensar em educação fora do Terreiro."
- **Èkéjì Gabriela:** "Como comunidade, a criança é de responsabilidade de todos. Isso não omito as responsabilidades de pais/responsáveis, mas imputa ao todo o cuidado com ela. Isso é um tema muito grande a ser discorrido. Creio que não somente as escolas, mas o mundo deveria ser assim."

Pergunta: Para vocês, o que significa dizer que o Terreiro também é um espaço de educação e formação de pessoas?

- **Bàbálórìṣà Lucas D'Ayrá: "**O candomblé é sem dúvida alguma a religião que mais profissionaliza as pessoas. Devido a pouca atenção que temos do mundo secular,

tivemos que desenvolver habilidades práticas no cotidiano religioso em que vivemos, como, lavar, passar, cozinhar, costurar, decorar, construir... Muitos chegam crus ou com pouquíssimas habilidades terrenas... Ao se deparar com esse mundo de informações, itãs, conversas, as pessoas começam a se imbuir em aprender, colaborar, agregar, levando para a vida além dos ensinamentos espirituais, formas de viver, trabalhar, edificar vidas e processos materiais."

- **Èkéjì Gabriela:** "Para nós, o caráter ilibado é uma premissa básica. Realizar ações corretas, pensar na comunidade, prezar pelo autocuidado (físico e mental), respeito aos mais velhos, responsabilidade com as crianças, cuidado com o meio ambiente, e uma imensidão de premissa baseiam nossa formação, não só como religiosos, mas como pessoas."

Ao percorrermos as falas do Bàbálórìṣà Lucas D'Ayrá e da Èkéjì Gabriela, fica evidente que o Terreiro oferece à escola um modelo educativo baseado no acolhimento e na responsabilidade coletiva, no entanto percebemos que a escola muitas vezes se perde no individualismo. O Terreiro a coloca a criança como protagonista, tratando sua existência sagrada e como um ato político e de resistência. Com isso, esse diálogo não busca substituir o ensino formal, mas humanizá-lo através da valorização da memória e do corpo. Como aponta Silva (2024), a escola precisa aprender com o Terreiro a importância de uma "experiência corporificada", onde o saber não é apenas o que se escreve, mas o que se sente e se vive. Para que a criança não seja apenas uma "peça na engrenagem", é preciso que a escola aprenda a arte da escuta e da valorização as expressões das infâncias.

Ao escutar as entrevistas, uma percepção que me atravessa é que talvez uma das maiores falhas da escola esteja em como ela ensina, ou deixa de ensinar, a importância das relações humanas. A sociedade ocidental acaba transferindo para a escola a lógica do individualismo e da competitividade capitalista, o que muitas vezes produz relações hierárquicas rígidas, pensadas entre sujeitos submissos ou subalternos e outros colocados em posições de autoridade, sempre no topo. No entanto, ao observar os processos educativos presentes entre os Povos Tradicionais de Terreiro, percebo que as relações se organizam de outra forma. Existe hierarquia, respeito e reconhecimento dos mais velhos, mas a dinâmica do aprendizado acontece de maneira muito mais horizontal. Todos são vistos, todos são enxergados, e não há uma aptidão considerada mais importante que a outra. Cada pessoa tem um papel fundamental para que a comunidade funcione. Os saberes se complementam: todos

são necessários, e aqueles que ainda não sabem aprendem. Nesse movimento, quem aprende também fortalece quem ensina, porque o conhecimento circula e ganha sentido dentro da coletividade. Essa cosmopercepção não incentiva o sujeito a ser sempre mais ou melhor que o outro. Ela não reforça a lógica individualista. Pelo contrário, mostra a importância de caminhar juntos e aprender em comunidade, mesmo quando as pessoas estão em níveis diferentes de aprendizado. A circularidade promove um convívio em que cada sujeito aprende a reconhecer sua própria importância, ao mesmo tempo em que reconhece a importância do outro. É nessa união que o processo educativo se fortalece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender de que maneira a Oralidade, enquanto tecnologia educativa ancestral, pode contribuir para uma educação múltipla que valorize diferentes formas de conceber as infâncias. A partir do percurso teórico, das observações realizadas no Terreiro e das entrevistas com representantes diretos dos saberes do Axé, foi possível compreender que a Oralidade não se limita à transmissão de conteúdo ou à ausência da escrita, mas se configura como uma prática educativa plural, viva e profundamente implicada na constituição humana.

Ficou evidente que, por sua própria natureza, a Oralidade abrange a diversidade. Ao envolver o corpo, a memória, o gesto, o canto, o silêncio, a convivência e a Ancestralidade, sua prática educativa reconhece os sujeitos em sua integralidade, não separa o saber da vida. Nesse sentido, a educação de Terreiro, mediada pela Oralidade, contempla diferentes formas de ser criança, considerando marcadores sociais como raça, cultura, pertencimento comunitário e experiências de vida. Assim, rompe-se com a ideia de um único padrão de infância e afirma-se a existência de infâncias múltiplas, legítimas e completas em si mesmas.

Os objetivos propostos foram alcançados por meio do diálogo entre a revisão teórica, a observação participante e as entrevistas realizadas. Esses três elementos não se apresentaram de forma isolada, mas se complementaram e se atravessaram ao longo da pesquisa. O próprio conceito de Oralidade, discutido no primeiro capítulo, já revela a forma como o Terreiro se organiza para educar, pois é por meio dela que os saberes circulam, que a hierarquia se estabelece de maneira ética e que a criança ocupa um lugar ativo na comunidade. Essa organização, por sua vez, evidencia uma concepção de infância distinta daquela predominante

na educação institucional, especialmente no que se refere às crianças negras, que no Terreiro são reconhecidas como sujeitos de saber, sagradas e participantes efetivas da vida coletiva.

Compreendeu-se, portanto, que os objetivos não se encerram em etapas rígidas, mas se difundem entre si. Investigar a organização educativa do Terreiro é, ao mesmo tempo, compreender a oralidade e reconhecer outras formas de ser criança. Do mesmo modo, refletir sobre a infância no Terreiro conduz, inevitavelmente, à necessidade de repensar a educação institucional.

No que se refere às contribuições para o campo da educação, este trabalho propõe um deslocamento do olhar sobre os sujeitos dentro dos espaços institucionalizados. Ao reconhecer o Terreiro como território educativo, valoriza-se uma ciência construída fora da lógica eurocêntrica, lógica essa que historicamente silenciou os saberes do povo negro e apagou suas contribuições nos materiais didáticos, práticas docentes e das narrativas oficiais sobre educação. Ao trazer à tona a pedagogia própria dos contextos orais de matriz africana, este estudo contribui para o reconhecimento da história, da memória e das epistemologias negras como fundamentos legítimos do processo educativo, possibilitando a construção de práticas que contemplem todas as formas de ser criança e diferentes maneiras de conceber essas infâncias.

Nesse contexto, compreende-se que não há igualdade possível sem o reconhecimento das diferenças. Refletir sobre uma educação efetivamente democrática implica questionar e deslocar valores civilizatórios marcados pelo racismo, historicamente naturalizados na sociedade, para que se torne viável construir outras formas de olhar para a humanidade e para as maneiras de viver, aprender e existir no mundo. Ao se permitir esse movimento, a educação institucional pode dialogar com os saberes do Terreiro, reconhecendo o corpo, a memória, a vida coletiva e a Ancestralidade como fundamentos essenciais da formação humana

Apesar das contribuições apresentadas, este estudo também possui limitações. Embora a revisão teórica tenha sido ampla e o campo de pesquisa rico em experiências, a observação foi realizada em apenas um Terreiro, pertencente a uma única nação do Candomblé. Considerando que a diáspora africana forçada trouxe para o Brasil povos de diferentes regiões do continente africano, com culturas, línguas e organizações distintas, compreende-se que os Terreiros também expressam essa mesma diversidade. Além disso, as entrevistas foram realizadas com dois cargos específicos dentro de uma hierarquia complexa e diversa. O olhar

de um Bàbálórìṣà e de uma Èkéjì, embora fundamentais, difere do olhar de Yáwo, Abiã ou Ọ̀gán, o que poderia enriquecer ainda mais a análise.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem as divergências e aproximações dentro do próprio campo pedagógico de matriz africana, por meio de estudos comparativos entre diferentes nações, como Ketu, Bantu e Jeje. Também se faz relevante a realização de pesquisas que analisem a educação institucional de forma mais aprofundada, por meio de observações em escolas, a fim de compreender como os princípios da Oralidade, da coletividade e da Ancestralidade poderiam dialogar com as práticas escolares contemporâneas.

Por fim, este trabalho reafirma que a educação não se limita aos muros da escola. O Terreiro ensina que educar é um ato ético, coletivo e ancestral, no qual a vida é o próprio campo educativo. Reconhecer essa potência é um passo fundamental para a construção de uma educação que não silencie, não controle e não desumanize, mas que valorize a pluralidade, o movimento e as múltiplas possibilidades de existir e de ser criança.

REFERÊNCIAS

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer: confluência e contracolonização**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés.** Participação, [s. l.], n. 17, p. 74-82, 2010.

FERREIRA, Andrea Valentim Alves. **Os conhecimentos dos meus mais velhos: ancestralidade e Tradição Oral do Ilé Axé Odé Onísèwé Wúre**. 2024. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I**: **Metodologia e Pré-História da África. Brasília**: UNESCO, 2010. p. 167-212.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

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

SILVA, Daniela Barros Pontes e. **A Constituição do Ser-Saber pela Tradição Oral de Matriz Africana**: Ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da Oralidade na Transmissão de Saberes. 2023. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SILVA, Daniela Barros Pontes e; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Educação na tradição oral de matriz africana**: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Marta Ferreira da. **Educação nos/dos terreiros**: conhecimentos forjados nos itans da Yás Odés. 2024. 105 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. Crianças negras e culturas infantis: aportes para a descolonização das infâncias. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 24-37, nov. 2016.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; ARAÚJO, Patrício Carneiro. Deslocando as relações de gênero: infâncias e candomblé, contribuições para a educação com crianças pequenas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 143-157, jan./abr. 2018.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

VANSINA, Jan. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I**: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010. p. 139-166.

APÊNDICE A

Este apêndice apresenta o livro infantil elaborado pela autora como material pedagógico complementar ao Trabalho de Conclusão de Curso. O livro foi desenvolvido como recurso didático relacionado à temática abordada na pesquisa e apresentado durante a defesa do trabalho.

Figura 1 - Capa do livro

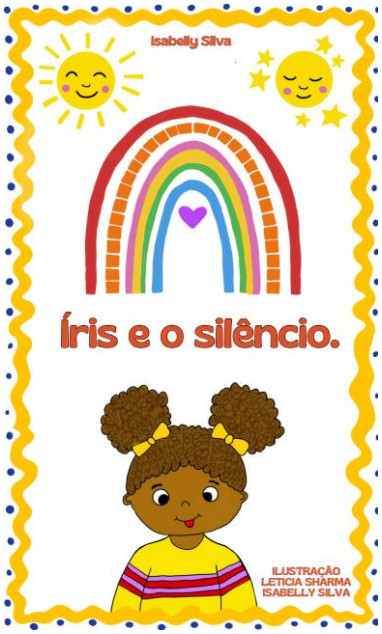


Figura 2 - Página 1 do livro



Figura 3 - Página 2 do livro

Figura 4 - Página 3 do livro



Figura 5 - Página 4 do livro



Figura 6 - Página 5 do livro



Figura 7 - Página 6 do livro



Figura 8- Página 7 do livro

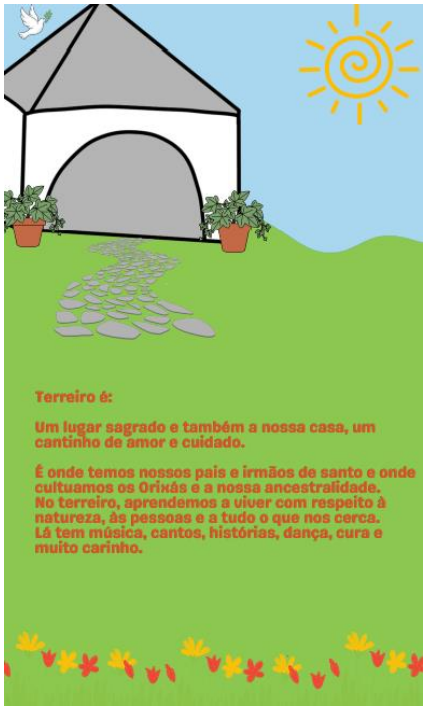




Figura 9 - Página 8 do livro



Figura 10 - Página 9 do livro



Figura 11 - Página 10 do livro



Figura 12- Página 11 do livro



Figura 11 - Página 10 do livro

Figura 12- Página 11 do livro

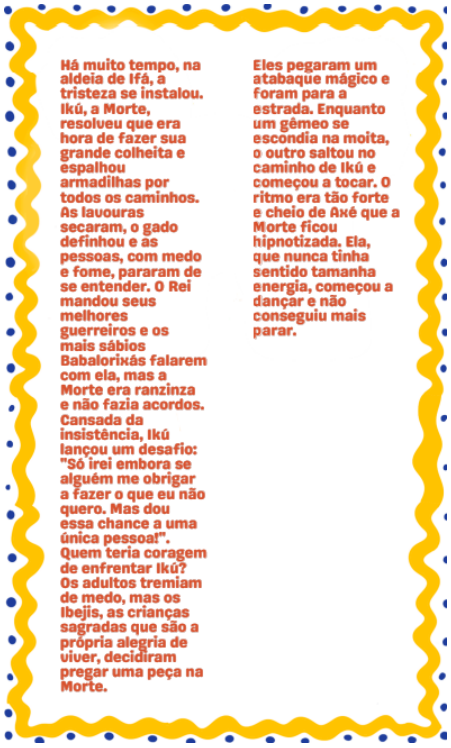


Figura 13 - Página 12 do livro

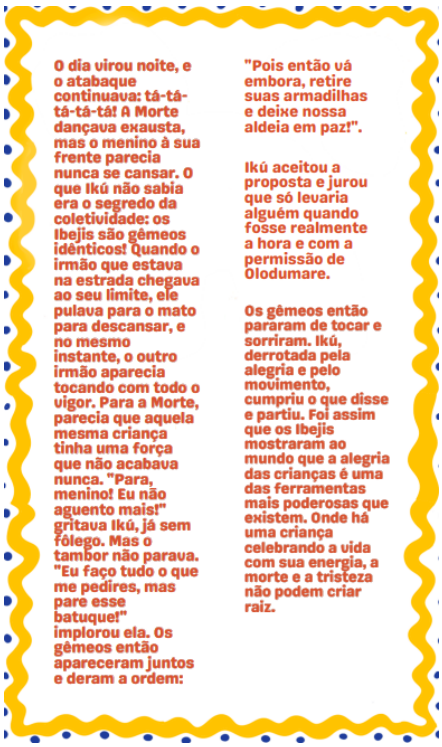


Figura 14 - Página 13 do livro



Figura 15 - Página 14 do livro



Figura 16 - Página 15 do livro





Figura 17 - Contracapa do livro.

