

Práticas fundamentadas em saberes outros: Terreiro como caminho para uma educação decolonial

Jayvane Quirino da Silva¹

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Este artigo aborda a construção de uma educação antirracista e decolonial fundamentada nos saberes oriundos das casas de santo. Busca-se desenvolver uma prática pedagógica artística ancorada nos conhecimentos, nas cosmopercepções e nas formas de biointeração do terreiro, bem como na estética que caracteriza esse território. A articulação teórica pretende aproximar o pensamento decolonial, afrodiaspórico e macumbeiro das investigações realizadas com crianças no contexto escolar. Metodologicamente, parte-se da compreensão do chão como expressão de territorialidade, reconhecendo-o como saber constituído no e pelo território sagrado. Propõe-se, ainda, a criação de vivências artísticas a partir de elementos da cultura do terreiro, concebendo-as como possibilidades para a produção de universos de referência ou de territórios existenciais afroreferenciados. O trabalho se sustenta na defesa de uma escuta atenta das infâncias como princípio fundante de uma práxis pedagógica comprometida com a transformação social e com a elaboração de uma epistemologia construída em diálogo com as crianças, sob uma perspectiva antirracista e decolonial.

Palavras-chave: Afrodiaspórico; Escola; Infâncias; Terreiro.

ABSTRACT

This article addresses the construction of an anti-racist and decolonial education grounded in the knowledge originating from *casas de santo* (Afro-Brazilian religious communities). It seeks to develop an artistic pedagogical practice anchored in the knowledge, cosmoperceptions, and forms of biointeraction found in *terreiros*, as well as in the aesthetics that characterize these territories. The theoretical articulation aims to bring decolonial, Afro-diasporic, and *macumbeiro* thought closer to research carried out with children in school contexts. Methodologically, the proposal is based on the understanding of the ground (*chão*) as an expression of territoriality, recognizing it as knowledge constituted in and through the sacred territory. It further proposes the creation of artistic experiences drawn from elements of *terreiro* culture, conceiving them as possibilities for producing reference universes or Afro-referenced existential territories. This work is sustained by the defense of attentive listening to childhoods as a foundational principle of a pedagogical praxis committed to social transformation and to the construction of an epistemology developed in dialogue with children, from an anti-racist and decolonial perspective.

Keywords: Afrodiasporic; School; Childhoods; Terreiro.

¹ Endereço de contacto: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua General Manoel Rabelo, s/n - Vila São Luis, Duque de Caxias - RJ, 25065-050, Brasil

Endereço de e-mail: jayvane87@gmail.com

1. Introdução

Defuma com as ervas da Jurema
Defuma com arruda e guiné
Defuma com as ervas da Jurema
Defuma com arruda e guiné
Bejoim, Alecrim e Alfazema
Vamos defumar filhos de fé
(Domínio Público/Ponto de defumação)

O texto apresenta um estudo motivado pela inquietação diante das narrativas ainda presentes no senso comum de algumas escolas sobre os povos negros e a diáspora africana, frequentemente restritas ao tema da escravidão. Apesar de alguns avanços, os vestígios e a permanência do pensamento colonial ainda se fazem presentes. A forma como a história é ensinada exerce influência direta na construção da identidade das crianças, tornando essencial que elas tenham acesso a narrativas que valorizem a resistência, a cultura e as contribuições de seus ancestrais.

As crianças que transitam entre o *terreiro* e a escola pública assumem o papel de interlocutoras, articulando e respondendo às provocações e aprendizagens provenientes desses dois contextos. No *terreiro*, correm, brincam, tocam atabaques, manipulam ervas e reconhecem os orixás por meio dos elementos da natureza. São profundamente afetadas por esse ambiente e, simultaneamente, contribuem para transformá-lo com suas presenças. Assim, ao adentrarem o espaço escolar, carregam consigo os saberes elaborados na *casa de santo*, um território sagrado, permeado por conhecimentos, modos de pensar e filosofias de vida.

Refletir sobre a produção artística na escola a partir dos conhecimentos do *terreiro*, mediados pela experiência das crianças, implica assumir um compromisso com o diálogo e a troca de saberes. O *terreiro* configura-se como território afetivo e artístico, portador da força das energias da natureza e lugar onde ancestralidade, cultura e comunidade se entrelaçam. As casas de santo não se restringem à dimensão religiosa; são espaços vivos que promovem a conexão com a natureza, a coletividade e um modo singular de conhecimento, um saber que emerge da experiência e se transmite pela oralidade.

A forma como as crianças percebem o *terreiro* e interagem com seus rituais, símbolos e seres vivos revela caminhos de aprendizagem sensíveis e imersivos. Nesse espaço, cada elemento, seja um ramo de arruda, uma vela acesa, um ponto ou uma cantiga, carrega um significado que transcende o objeto em si. O chão sagrado não se reduz a um espaço físico, trata-se de um território vivo, no qual cada gesto, movimento e intenção se entrelaçam para compor um ambiente de cuidado, arte e comunhão.

Esta reflexão orienta-se pela busca de outros caminhos para a construção de aprendizagens engajadas e vinculadas às territorialidades afro-brasileiras, que se expressam nos terreiros e nas periferias urbanas da cidade do Rio de Janeiro.

2. Caminhos da pesquisa, quais são?

O estudo é de natureza qualitativa, uma investigação narrativa que tem como caminho analisar o modo de aprender e ensinar no terreiro. A abordagem é histórico-narrativa e considera os valores e teorias dos interlocutores.

Segundo Clandinin e Connelly (1995, citados por Reisdoefer & Lima, 2021), é correto afirmar “investigação narrativa” como “investigação sobre a narrativa”. A narrativa é o fenômeno que se investiga, como também o método. A interpretação dos dados acontece através da análise narrativa, o processo analítico é interpretativo.

Segundo Botía (2002, citado por Reisdoefer & Lima, 2021), a investigação narrativa considera os sentimentos e os desejos, em alguns momentos investigativos. O interlocutor e o pesquisador, através de trocas significativas, superam a diferenciação entre um e outro tornando-os um conjunto da pesquisa.

Um dos campos de pesquisa foi o terreiro. A coleta de dados foi realizada por meio da observação da casa de santo e da escuta das crianças durante rodas de conversa, conduzidas a partir de perguntas semiestruturadas. As crianças (de 2 e 3 anos) foram observadas durante o xirê. O percurso feito foi fundamentado na prática observadora engajada e na escuta atenta do interlocutor que é tratado como único, insubstituível (Certeau, 2023). Além disso, consideramos o histórico de vida e registros fotográficos. Cabe ressaltar que as rodas de conversa foram gravadas em áudio e ocorreram antes ou depois da festa.

A pesquisa aconteceu também na escola pública, apesar dos desafios, ainda resiste, é chão fértil para a proposição de novas práticas. É ali que as brechas podem ser ocupadas, ampliadas, transformadas em caminhos de afirmação e recriação. Propor um cruzamento de saberes não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um movimento de ruptura que permite que esses conhecimentos ancestrais se inscrevam no cotidiano escolar.

O estudo, após análise narrativa dos dados coletados na casa de santo, pretendeu entrelaçar o saber do campo pesquisado com o da escola. Na segunda etapa da pesquisa, a obtenção de informações aconteceu através da narrativa de experiência do *afroateliê*, uma vivência artística, na sala de aula da professora-pesquisadora que narra e pesquisa a própria prática em diálogo com outros interlocutores. Cabe ressaltar que, o *afroateliê* é realizado em um grupo na Educação Infantil e algumas turmas que participam da sala de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Através da escuta e um olhar sensível, os dados foram coletados a partir da narrativa sobre a vivência do *afroateliê*, as ações dos envolvidos, as crianças na escola. O ato de narrar a própria experiência, possibilita compreender como acontecem as relações no cotidiano escolar, considerando os interlocutores agentes que contribuem para o modo de aprender e de ensinar. Participaram desta etapa até 20 crianças matriculadas na turma da professora-pesquisadora.

Segundo Simas et al. (2019), o saber da experiência se constitui no questionamento sobre o vivido, a partir das movimentações em busca de novas significações, vislumbrar caminhos, novas ações possíveis. Narrar as experiências do *afroateliê* na escola tem como objetivo perceber outros caminhos para aprendizagens engajadas e vinculadas com as territorialidades afro-brasileiras que falam nos terreiros. Bem como, garantir a efetivação das Leis 10.639/03 que estabelece a inclusão no currículo sobre a temática “História e Cultura Afro-brasileira” e 11.645/08 sobre o “estudo da cultura indígena”.

A narrativa dos interlocutores do estudo é considerada imprescindível, pois ecoa suas experiências vividas, conferindo singularidade e relevância ao processo investigativo. Assim, torna-se elemento essencial para a compreensão do fenômeno analisado.

Sou professora de Educação Infantil e a sala de aula que leciono é o lugar que observo a vivência do *afroateliê* e seus ecos, sou pesquisadora na e da própria prática pedagógica. Segundo Alves (2015), é necessário ouvir, sentir, cheirar, tocar, provar, ver o cotidiano, compreendendo o presente e o passado, como totalizante. Para entender a escola, é preciso mergulhar nessa realidade.

O professor ou professora - pesquisadora da Educação Básica ao entrelaçar sua prática pedagógica com sua pesquisa e narrar o percurso deste estudo, contribui para a consolidação da escola como espaço de produção e difusão de conhecimento.

Essa postura investigativa possibilita a construção de estratégias de ensino e aprendizagem que, em contextos convencionais, poderiam enfrentar obstáculos ou limitações, se não fossem feitos por um/ uma pesquisador(a) que se debruça a analisar seu fazer pedagógico. Ao afirmar o compromisso com a formação continuada, reafirma a relevância da pesquisa como dimensão constitutiva da prática pedagógica, fortalece a qualidade da educação e a transformação do cotidiano escolar.

Narrar os estudos realizados no cotidiano escolar significa descrever uma atividade narrativa que coloca em evidência o fazer pedagógico, autorizando determinadas iniciativas e, muitas vezes, antecipando-as (Certeau, 2023).

A narrativa, nesse contexto, constitui-se como um gesto que lança a flecha em direção à escuta de um relato singular, marcado pela especificidade do lugar narrado, pelo momento histórico em que se insere e pela voz única de quem o enuncia. Trata-se, portanto, de um exercício que valoriza a experiência concreta e reconhece a potência da narrativa como forma de produção de conhecimento.

É necessário ouvir a música da escola, seus compassos e descompassos. Inclusive, escutar a voz dos que constroem o cotidiano escolar, pessoas que buscam aprender e fazem cursos depois de um dia inteiro de trabalho. Com o avanço do Neoliberalismo é possível perceber, através da privatização do setor público, o impacto no cotidiano dos docentes, que a cada ano torna-se mais difícil o afastamento para estudo sob a justificativa da falta de professores, resultado de anos sem concurso público.

Assim, o desmonte das políticas públicas gera consequentemente a precarização do serviço prestado. Profissionais que não conseguem investir na formação continuada, apresentam dificuldades em oferecer um resultado com qualidade. Todos perdem nesse contexto.

3. Terreiro: fonte de práticas afroreferenciadas

Ao observar, *oiá*² o modo de viver no *terreiro*, território rico em ciência negra, possibilita reconhecer este chão sagrado como uma fonte privilegiada de saberes. O *terreiro* abriga conhecimentos ancestrais que transcendem a dimensão espiritual, abrangendo ciência, filosofia e práticas comunitárias. Incorporar essa cultura ao contexto escolar apresenta-se, assim, como um caminho para ampliar o repertório das crianças acerca dos saberes dos povos da diáspora africana.

As religiões de matriz africana caracterizam-se por uma rica diversidade cultural e ritualística. É comum que a casa de santo reserve espaços para plantas, vegetação ou árvores, reconhecendo o contato com a natureza como parte essencial da vivência religiosa. Os objetos e materiais utilizados nos rituais também expressam essa relação intrínseca com o natural. As ervas, por exemplo, desempenham papel central, sendo utilizadas para limpeza espiritual, abertura de caminhos e equilíbrio energético. Seu uso pode envolver a maceração em água ou o preparo de ramos que tocam o corpo, conforme as necessidades de cada trabalho espiritual.

A *biointeratividade*³ nesse chão sagrado revela uma relação profunda e respeitosa com o ambiente, na qual cada elemento possui um propósito definido e nada é descartado sem justificativa. Essa ética de cuidado manifesta-se no uso de materiais biodegradáveis, como palha, coco, morim, ferro, cerâmica, folha de bananeira e cachimbo de madeira, como também no banho de ervas, logo a preservação da mata é uma dimensão fundamental da vivência na *casa de santo*.

O conceito de *cruzo* é adotado como princípio orientador para a articulação entre saberes, incluindo aqueles contemplados nas Leis nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, e nº 11.645/08, que amplia essa obrigatoriedade ao estudo da “Cultura Indígena”.

O *cruzo* pode assegurar a efetividade desses direitos, ao integrar fundamentos oriundos tanto dos povos originários quanto das comunidades negras. Simas e Rufino (2018) defendem o intercruzamento de saberes presentes no planeta, compreendendo o *cruzo* como encontro, confronto e atravessamento de ciências, que possibilita pensar caminhando por suas “esquinas”. Trata-se também de reconhecer a potência do *cruzo* entre o preto-velho e o caboclo, como se manifesta no ponto a seguir.

² Segundo Gonzalez (2020), a mãe preta, consciente ou não, transmitiu para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas. É nessa relação que ela africaniza o português falado no Brasil, transformando em *pretuguês* e consequentemente africaniza a cultura brasileira. O ponto de Oyá é repleto de *pretuguês* e o texto usa como referência para o termo *oia*. No texto escrito, segue a norma padrão, cantado no terreiro, segue o *pretuguês* e olha eu, torna-se oia, eu. (Olha/oia/eu, Olha/oia/ eu/Olha/oia/ eu, bela Oyá Olha/oia/ eu, olha /oia/ eu Ela é lansã, é meu orixá (Ponto de Oyá/domínio público).

³ Segundo Bispo (2015), a *biointeração* é a associação dos recursos da natureza de forma integrada, produto do dinamismo orgânico que deve ser incorporado, retornando para essa mesma energia. Assim, os elementos naturais retornam para a natureza. Segundo Bispo et al. (2022), a *biointeração*, você não está separado, e sim *biointeragindo* com suas plantas, com a terra. A *biointeratividade* ocorre na relação que se manifesta na elaboração cultural desse espaço, tudo é importante, nada é descartado sem justificativa, o descarte só é feito quando há uma razão.

Caboclo me reza com as folhas
E preto velho faz seu canjerê
Caboclo me reza com as folhas
E preto velho faz seu canjerê

Quando cruzo meu preto velho com seu caboclo, pode crer
Até calunga faz estremecer. (Ponto para caboclo e preto velho/ domínio público)

A noção de intercruzamento de saberes possibilita a construção de um pensamento que emerge dos encontros e atravessamentos entre diferentes formas de conhecimento. Tal perspectiva dialoga diretamente com a riqueza das tradições dos povos negros, que não se restringem a uma única visão, mas se expandem em múltiplas direções.

Enquanto professora-pesquisadora, reconheço os desafios envolvidos no cruzo entre os saberes do terreiro e aqueles presentes na escola, uma vez que o racismo religioso ainda persiste no ambiente escolar. Conforme aponta Simas (2021), o racismo herdado do colonialismo manifesta-se não apenas na rejeição a características físicas, mas também no desprezo às percepções de mundo, às danças e às crenças que constituem a experiência cultural afro-brasileira.

A produção intelectual e as teorias não constituem apenas instrumentos neutros; elas influenciam profundamente como pensamos, sobre quem pensamos, o que pensamos e com quem pensamos (Oyewùmí, 2021, p. 57). As pesquisas, portanto, não são isentas de implicações: moldam e são moldadas tanto por quem produz quanto por quem delas se apropria.

Nesse contexto, estudar as *macumbárias*, a infância e a escola configura-se como um ato de resistência e de afirmação das culturas negra e indígena. A indagação surge a partir da observação do ambiente escolar, incluindo o reconhecimento do *terreiro* e a aposta de que os modos de aprender presentes na *casa de santo* podem adentrar e enriquecer a escola.

Segundo Azoilda (citada por Silva, 2021), é possível recontar a história dos povos negros e indígenas, através do afeto e respeito ao conhecimento do outro e da nossa história negra, marcada por lutas, vitórias, glórias, alegrias, resistência, força de vontade e heroísmo, ressignificando a leitura do continente africano e da população negra.

O cruzamento entre os saberes do *terreiro* e os da escola apresenta-se como uma estratégia de legitimação da ciência produzida pelos povos negros e originários, fortalecendo epistemologias que historicamente foram marginalizadas.

Logo, o estudo, a partir de González, “deu uma rasteira⁴” nas barreiras impostas pelo racismo estrutural. Metaforiza a ordem dominante, fazem-na funcionar em outro registro (Certeau, 2023). Foi necessário ocupar sem contar para burlar a restrição do racismo religioso presente na escola (Deleuze, 2016). Uma ocupação engenhosa para driblar o racismo religioso, inspirada em seu Zé que “quando vem de Alagoas, toma cuidado com o balanço da canoa” (Domínio Público).

Assim, propor uma narrativa baseada nos saberes da casa de santo exigiu buscar a necessidade de negociação e ocupação dos espaços escolares para garantir a presença dos saberes. O racismo religioso ainda impõe barreiras significativas à inclusão dessas ciências no ambiente educacional, tornando o *afroateliê*, uma forma de resistência e preservação cultural.

Esses momentos de experimentação e encantamento constroem memórias que, mesmo com os registros fotográficos, permanecem vivas nos gestos, nas sensações e nos afetos. As fissuras que se abrem nas experiências e representam territórios de força, espaços onde novos modos de aprender emergem,

⁴ Segundo González (2020), na incumbência de educadoras, nós mulheres negras com o nosso protagonismo driblamos a negação, como afirma González, “A rasteira já foi dada”. E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito para criança brasileira, como diz Caio Prado Jr. Essa criança, esse *infans*, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da *língua materna* e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai. Por aí a gente entende por que, hoje, ninguém quer saber mais de babá preta, só vale portuguesa. Só que é um pouco tarde, né? A rasteira tá dada (Gonzalez, 2020, p. 88).

infiltrando-se como água, adaptáveis, fluídos, impossíveis de conter. Germina como possibilidade de produzir universos de referência, ou territórios existenciais afrorreferenciados.

A proposta parte da defesa da escuta das infâncias como elemento fundante de uma práxis comprometida com a transformação social e a viabilidade da elaboração de uma epistemologia com crianças em uma perspectiva antirracista. Ao perguntar, o que a escola pode aprender com o terreiro? As crianças do terreiro de umbanda responderam: “macumba, uso das ervas medicinais, respeito à religião das pessoas”.

A primeira fase da pesquisa teve como território a casa de umbanda. O estudo iniciado no mestrado e concluímos, naquele momento, a partir da escuta das crianças do terreiro que, o *afroateliê* se apresenta como uma pedagogia afrorreferenciada, fundamentada na experimentação artística no cruzo com a ciência da casa de santo.

Nas vivências usamos o coité, a pomba, a argila, os búzios e as ervas. Esses materiais não apenas inserem elementos da cultura de terreiro no cotidiano escolar, como também resgatam saberes ancestrais por meio da experimentação artística. Carregam história, ancestralidade e conexão com a natureza. Permitem que as crianças não apenas aprendam sobre cultura, mas a vivam de forma sensível e significativa. A arte, nesse contexto, torna-se um espaço de possibilidade, uma forma de recriar mundos, de ressignificar identidades e de confrontar um cotidiano que insiste em negar a importância de outros saberes.

Segundo Dewey (2010), de algum modo a arte, por si só, acontece na oportunidade da experiência. O ato de amor, os ritos religiosos, as cerimônias de todos os tipos, constituem um espaço estético que se transformam gradativamente em arte.

Na segunda fase, no terreiro de candomblé, ao perguntar: o que a escola pode aprender com o terreiro? As crianças do terreiro responderam: “responsabilidade, as cantigas, as danças”. Fundamentado nessas respostas o *afroateliê* apresenta-se com a base epistemológica das cantigas, dos pontos cantados nas casas de santo.

A arte oral, se manifesta, materializa-se na expressão artística produzida em coletivo pelas crianças na escola. A materialização do ponto, da cantiga cantada no terreiro, cruza a ancestralidade ao cotidiano, transforma o canto em gesto e o gesto em criação. Na escola, no afroateliê sobre Nanã, uma criança aproveitou a brecha e disse: “sei cantar um ponto” e cantou:

O galo canta
A cobra pia
Quero ver quem vai chamar por Maria
(Domínio Público/Ponto Pombagira)

A oralidade que carrega a memória e ganha corpo nas mãos das crianças em sala de aula, torna-se expressão viva da ancestralidade. Quando as crianças criam juntas, guiadas por esse saber ancestral, o que nasce não é só arte, é uma forma de pertencimento, de continuidade cultural. Cada colagem, pintura é a repetição dos pontos, das cantigas, ressoando, reinventando.

Segundo Gandini (2019), o ateliê precisa ser um espaço de pesquisa, de exploração dos impulsos e das teorias das crianças. Uma zona que possibilita investigar diversos instrumentos, técnicas e materiais. Um lugar de caminhos para criação das crianças, de tal forma que seja uma área para o contato com semelhanças e diferenças entre linguagens verbais e não verbais (Gandini et al., 2019).

A diferença entre o ateliê e o afroateliê é significativa. Enquanto o primeiro se concentra em vivências diversas com múltiplos materiais, o segundo se fundamenta nos saberes dos povos negros e originários, que ecoam nos terreiros, traz uma abordagem que valoriza a ancestralidade, a relação biointeracionista com o meio ambiente e contra-colonial.

O uso do termo “afro” atua como um marcador de identidade e resistência, valoriza a herança africana e destaca a ancestralidade na construção do *afroateliê*. Os nomes impulsionam movimentos e chamados que dirigem ou alteram o itinerário, dando lhes sentidos (Certeau, 2023). Essa escolha não é meramente simbólica, mas estratégica, coloca as vozes faladas nos terreiros no centro da experiência artística, transforma o *afroateliê* em um território de afirmação, valorização cultural e reexistência.

O *afroateliê* não apenas propõe experimentações artísticas, mas também estabelece um diálogo com os conhecimentos tradicionais presentes na casa de santo. Essa conexão fortalece a identidade cultural e permite que práticas ancestrais sejam vivenciadas na escola.

O cruzamento de saberes nesse espaço de encruzilhada entre a casa de santo e a escola, abre caminho para a construção coletiva de saberes. Os pontos, as cantigas e o contato com as ervas criam uma abertura, uma fresta sensível e potente. Esses encontros impactam as crianças, não apenas como estudantes, mas como sujeitos que aprendem a reconhecer e valorizar a diversidade dos saberes e das existências.

As vivências proporcionadas pelo estudo possibilitaram que crianças, muitas vezes silenciadas pelo racismo, falassem sobre suas experiências religiosas e as práticas racistas que vivenciaram. Observou-se que crianças pertencentes a religiões de matriz africana, no contexto escolar, geralmente não declaram sua afiliação religiosa. Além disso, há poucos espaços destinados ao diálogo sobre racismo e sobre as emoções envolvidas nessas experiências. Durante uma atividade no afroateliê sobre Preto-Velho, um menino negro relatou: “Fui chamado de macaco nessa escola”. Em resposta, a professora pediu desculpas em nome da instituição.

Criar um espaço onde as crianças falem e possam se expressar, compartilhar suas experiências, também serem ouvidas, é libertador. O silêncio imposto pelo racismo, muitas vezes, sufoca identidades e histórias. Desse modo, proporcionar uma experiência para que elas narrem suas vivências é um modo de resistir.

A presença do racismo estrutural nas escolas constitui uma realidade concreta no cotidiano escolar. Docentes comprometidos com a promoção de uma educação antirracista frequentemente enfrentam retaliações, evidencia-se a urgência de avanços significativos nessa área.

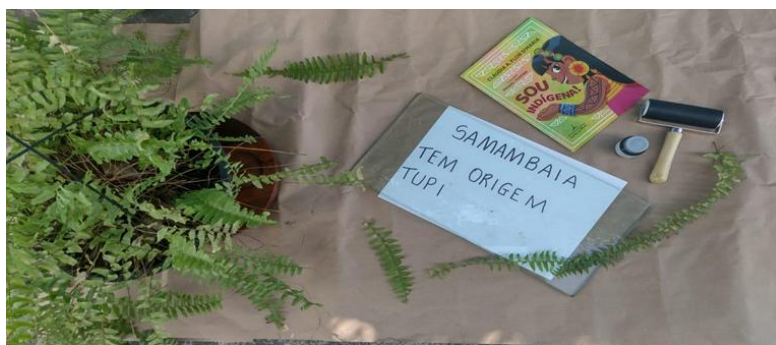
Nesse contexto, a escola se perfaz privilegiando saberes da cultura dos povos brancos. Segundo Bento (2022), no ambiente escolar os profissionais de educação brancos, os brinquedos, livros, planos de aula, projeto político-pedagógicos são direcionados, exclusivamente, à branquitude. Em toda sua estrutura há livros com escritores brancos, bonecos brancos. Um conhecimento desconectado da realidade brasileira.

A escola pública, com sua potência, pode ser um espaço de cruzamento de saberes, como também tem um papel fundamental na valorização dos conhecimentos dos povos originários e africanos. A macumba⁵, muitas vezes alvo de preconceitos, é parte de um sistema de conhecimento ancestral que envolve música, corpo, palavras cantadas ritmicamente, som do tambor cadenciadamente, cheiros e apostamos ser um elemento essencial na construção de uma pedagogia antirracista e decolonial.

Como uma semente que encontra terra fértil, germina e cresce, assim nasceu o *afroateliê*. Território pedagógico, movimento vivo e pulsante de criação e recriação de saberes.

4. Cartografia do afroateliê

Figura 1. Cartografias do Afroateliê



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024. Rio de Janeiro.

⁵ Macumba seria o lugar, território dos poetas do feitiço, encantadores de corpos e palavras que podem atazanar a razão intransigente e ofertar modos diversos de reexistência pelo encanto, no meio às enfermidades geradas pela castração do mundo como experiência singular de morte (Simas & Rufino, 2018).

Figura 2. Vestimenta de Caboclo é Samambaia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024. Rio de Janeiro.

Vestimenta de caboclo é samambaia
É samambaia, é samambaia
Saia caboclo, não se atrapalha
Saia do meio da samambaia
(Domínio Público/ Ponto de caboclo)

Materialidade

Rolo de borracha
Tinta para xilogravura
Papel ofício
História: Eu sou indígena!

O Plano Pedagógico Anual propôs experiências com as crianças voltadas ao cuidado com a natureza. Acreditamos ser possível integrar, nesse processo, saberes provenientes das comunidades indígenas. Para isso, utilizamos um livro infantil que apresenta a relação dos povos originários brasileiros com o meio ambiente.

A atividade teve como ponto de partida a leitura do livro “Sou Indígena”, de Cláudia A. Flor D’Maria. Durante a contação de história, conversamos sobre a importância do cuidado com a natureza, destacando como o texto evidencia a conexão da criança indígena com seu território. Cabe ressaltar que a experiência foi realizada no quintal da creche.

Para ampliar o diálogo, levei ao encontro uma samambaia. Ao perguntar se conheciam a planta, as crianças responderam que não. Um menino observou que ela era verde, o que foi confirmado. Apresentei então o nome da planta e mencionei que se trata de uma palavra de origem tupi. Conversamos sobre o povo Tupi e relacionamos esse grupo à personagem apresentada no livro.

Aproveitamos o momento para abordar práticas de preservação ambiental, retomando trechos da obra e destacando a necessidade de evitar o descarte de lixo no chão, o corte indiscriminado de árvores e os impactos dessas ações sobre os animais e seus habitats.

Na sequência, apresentei tinta e rolo para a realização de uma impressão botânica utilizando a folha de samambaia. Uma das meninas duvidou que o processo funcionaria, o que mobilizou o interesse do grupo para observar o resultado no papel. Os registros foram feitos por meio de fotografias e folhas de ofício. Finalizamos compartilhando a produção artística de cada criança. O grupo demonstrou entusiasmo e relatou ter gostado da proposta. Algumas crianças apresentaram dificuldade na pronúncia do nome da planta. Observamos que atividades artísticas com elementos naturais podem aproximar as crianças da natureza e fomentar reflexões sobre nossa relação com o meio ambiente, tomando como referência os saberes indígenas.

O *afroateliê* exige espaço. É extenso, assim sugerimos que aconteça no chão, se possível num lugar que possibilite o contato com a natureza, no quintal, no pátio, usando o céu como telhado, quando possível. A metodologia se constitui ao perceber o chão como territorialidade, é a mesa do *afroateliê*. Inicialmente, propôs-se uma vivência coletiva com elementos pertencentes à cultura da casa de santo, tomando como referência os pontos e cantigas entoados no terreiro.

A narração de histórias é o pontapé inicial para começar a vivência do *afroateliê*. Nesse contexto, a leitura estabelece uma arte que não é passividade (Certeau, 2023). Os livros possibilitam sentir, perceber a atmosfera cultural presente e nessa experiência, as narrativas precisam ter como norte a vivência de pessoas pretas ou indígenas. Os livros selecionados falam sobre a ancestralidade, a cultura dos povos negros e dos originários.

Tem como preferência ser feito em pequenos grupos a fim de facilitar a escuta do outro. Os registros fotográficos são lindos, mas se puder aproveitar o momento, o registro ficará no contato com a pele, na escuta das narrativas, nos sorrisos e no sentimento que a experiência possibilita. Sugiro que as fotos sejam feitas por outra pessoa, o responsável pelo *afroateliê* deverá estar vivenciando o momento.

O uso de fotografias e imagens no texto tem como percurso mostrar um olhar, registros que possibilitem perceber o *afroateliê* e o território sagrado, o terreiro. A necessidade em usar imagens mostra a potência e a beleza, que só a arte sabe apresentar (Alves, 2015). Os registros através de imagens possibilitam a compreensão do momento vivido.

No ambiente escolar, as experiências podem ser limitadas porque o racismo religioso é presente e por isso fizemos utilizando um elemento a cada encontro. No entanto, em algumas salas de aula, é possível ampliar a vivência, com o uso de atabaque. Assim, inúmeros são os caminhos do *afroateliê*, não há um modo, mas sim propostas fundamentadas no saber do terreiro.

O *afroateliê*, ao se firmar como um espaço de investigação e experimentação e um compromisso com a cultura afro-brasileira, como também com a escuta de narrativas sobre os povos negros e indígenas, não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas também desafia estruturas coloniais, promove uma pedagogia com base nos saberes dos povos ancestrais e com a realidade dos territórios periféricos.

A relação biointeracionista com o meio ambiente lança a flecha para o conhecimento como parte de um sistema vivo, onde natureza e cultura se cruzam. Essa percepção permite a compreensão do mundo de maneira mais holística.

A materialização dos pontos, das cantigas a partir da produção artística, após o momento de imersão narrativa potencializa a experiência, permite não apenas a escuta, mas que sintam e interajam com o que lhes é transmitido. Esse movimento reflete uma pedagogia da corporeidade e da sensibilidade, onde o aprendizado se dá no toque, no som, na percepção ampliada.

O fato de não haver um único modo de conduzir o *afroateliê* reflete a flexibilidade das vivências, que se moldam de acordo com o contexto e as possibilidades de cada espaço. Bebendo na fonte do terreiro, que se organiza de acordo com o lugar, no território que está inserido. Assim, construir estratégias de implementação são essenciais para superar barreiras e garantir que o *afroateliê* cresça cada vez mais.

Ao proporcionar uma experiência divertida e afetiva, reintegra a arte ao cotidiano, rompe com a ideia de que a criatividade deve estar separada do viver. A noção de que imaginar é um direito natural e parte essencial da qualidade de vida ressignifica a relação das pessoas, especialmente das crianças, com os processos de criação.

A investigação por meio dos objetos naturais e da arte amplia horizontes, permite a conexão com saberes ancestrais e desenvolve novas formas de percepção do mundo. A arte efêmera, presente nos momentos e

gestos cotidianos, é também um exercício de persistência, expressão e aprendizado contínuo. O enaltecimento da arte desloca a educação artística de um lugar marginalizado para o centro de uma pedagogia afrorreferenciada, sensível e transformadora.

Ao proporcionar um espaço de apreciação e deleite dos saberes afrodiáspóricos e indígenas, assume um compromisso contra-colonial, contrário às práticas e modos coloniais que associam essas vivências como algo sujo ou demonizado.

Esse movimento é fundamental para que a escola se torne um ambiente de reparação histórica, sensibilidade e valorização da ancestralidade. Desse modo, transforma essas vivências em modos de resistência e recria clareiras com possibilidades de jogo, num sistema de lugares definidos e torna o espaço habitável (Certeau, 2024). Oferece como quem oferta uma oferenda, um padê de saber ancestral à escola, assim movimentando as crianças deste lugar, abrindo estradas, caminhos.

5. Conclusão

O *afroateliê* se configurou como espaço para experiências de produção artística, biointeracionistas, fundamentadas na materialidade e na ciência do terreiro. Além, de um espaço de vivências artísticas, se torna um campo onde o saber acontece na troca, no afeto, na vibração do corpo em contato com a ancestralidade. Afirmamos a importância da escola perceber outros lugares de conhecimento, ampliar o seu modo de entender o mundo. O *cruzo* de saberes pode ser um caminho para a valorização dos saberes sofisticados dos povos negros. Foram utilizadas materialidades que fazem parte do universo do terreiro. A experimentação possibilitou que as crianças da escola tivessem contato com elementos diversos, não só, como também a percepção de mundo dos povos da diáspora africana.

Logo, os *afroateliês* revelam as relações imbricadas de opressão e poder que atravessam os corpos e os saberes no espaço escolar. Mais que um espaço de expressão artística, se configura como estratégia de deslocamento epistêmico, amplia perspectivas e desestabiliza hierarquias cristalizadas.

Ao mobilizar afetos alegres, convoca à reconfiguração dos vínculos entre saber e sentir. Torna-se um território fértil para o surgimento de novas práticas, enraizadas no compartilhamento de vivências outras, saberes que brotam no chão sagrado, da escuta e do gesto. Pensar a escola como lugar de invenção é afirmar sua potência em acolher o diverso e permitir que floresçam modos plurais de existir, aprender e ensinar.

Referências

- Alves, L. P., & Nogueira, R. (2021). Infância como narrativa e a narrativa da infância. In A. A. Pereira (Org.), *Narrativas de (re)existência: Antirracismo, História e Educação* (Vol. 1, p. 250). Editora da Unicamp.
- Alves, N. (2015). *Praticantepensante de cotidianos* (A. Garcia & I. B. de Oliveira, Orgs.). Autêntica Editora.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude* (1ª ed.). Companhia das Letras.
- Brasil. (2003, 9 de janeiro). Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Brasil. (2008, 10 de março). Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
- Certeau, M. de. (2023). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer* (E. Ferreira, Trad., 22ª ed.). Vozes.
- Deleuze, G. (2016). *Conversações* (D. Lapoujade, Ed.; G. Ivo, Trad.; L. B. L. Orlandi, Rev. téc.). Editora 34.
- Dewey, J. (Organização Jo Ann Boydston). (2010). *Arte como experiência* (Tradução Vera Ribeiro). Editora Harriet Furt Simon.
- Gandini, L. et al. (2019). *O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia* (R. C. Costa, Trad.; C. C. Bourscheid, Rev. téc.; 2ª ed.). Penso.

- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, intervenções e diálogos* (F. Rios & M. Lima, Orgs.). Zahar.
- Oyěwùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* (1ª ed.). Bazar do Tempo.
- Reisdoefer, D. N., & do Rosário Lima, V. M. (2021). A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. *Revista Diálogo Educacional*, 21(69). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.069.AO01>
- Santos, A. B. dos. (2015). *Colonização, quilombos: Modos e significações*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, UNB.
- Silva, G. R. da. (2021) *Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios brasileiros*. Metanoia.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2018). *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas* (1ª ed.). Mórula.
- Simas, V. F., Prado, G. do V. T., & Domingo Segovia, J. (2019) Tornar-se professora: o saber da experiência na pesquisa narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [S. l.], 4(12), 991–1004. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n12.p991-1004