



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Jayvane Quirino da Silva

**Afroateliê: modos de narrar, de aprender e de inventar mundos com o terreiro e  
a escola**

Duque de Caxias

2023

Jayvane Quirino da Silva

**Afroateliê: modos de narrar, de aprender e de inventar mundos com o terreiro e a escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Alves Pires

Duque de Caxias

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

S586  
Tese

Silva, Jayvane Quirino da  
Afroateliê: modos de narrar, de aprender e de inventar mundos  
com o terreiro e a escola. / Jayvane Quirino da Silva - 2023.  
119 f.

Orientador(a): Luciana Alves Pires.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Escola - Teses. 2. Terreiro - Teses. 3. Criança – Teses. 4.  
Afroateliê – Teses. I. Pires, Luciana Alves. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense. III. Título.

CDU 373-053.2

Bibliotecária: Ana Paola Araujo – CRB7/6387

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

-----  
Assinatura

-----  
Data

Jayvane Quirino da Silva

**Afroateliê: modos de narrar, de aprender e de inventar mundos com o terreiro e a escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias.

Aprovada em 30 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciana Alves Pires (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof. Dr. Nielson Bezerra  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nancy Lamenza Sholl da Silva  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Renato Nogueira  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Duque de Caxias

2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa aos orixás, à minha família e à Niara.

## AGRADECIMENTOS

Graças a Deus, meu Deus

Graças a Deus, meu Deus

Pelo dia de hoje, louvado seja Deus

Pelo dia de hoje, louvado seja Deus

Aos Orixás, meu muito obrigada

Que Deus lhe dê saúde e felicidade (...)

(Ponto de agradecimento, domínio público)

Agradeço a minha mãe e irmãs pelo apoio de sempre, porque não seria possível estudar sem essa grande ajuda. Acredito que sejam necessárias creches para as mães estudantes, assim facilitaria a permanência e o acompanhamento dos estudos com qualidade. É importante dizer que a UERJ oferece auxílio-creche, possibilitando que a pessoa possa pagar alguém para ficar com a sua cria enquanto estuda, obrigada UERJ. Também sou grata ao meu pai, as minhas avós, a minha madrinha, a minha afilhada, as minhas tias, os meus tios, as pessoas que me apoiaram e acreditaram que seria possível. Chegamos.

Gratidão à Faculdade de Educação da Baixada Fluminense por ser um lugar que estuda saberes outros, desse modo possibilitando que pesquisas que estudam conhecimentos periféricos entrem na academia. Algumas universidades ainda não reconhecem alguns saberes como sofisticados, resultando numa percepção folclórica dos saberes de instituições não-formais, como o terreiro.

Recebi um presente de Oxum por ter a Luciana como orientadora, só cresço com essa troca. Agradeço à Casa do Perdão por toda acolhida, seria impossível realizar a pesquisa sem a ajuda da Mãe Flávia e de suas crianças. Agradeço à ancestralidade pelo encontro.

Um agradecimento com abraços apertados às crianças do Espaço de Educação Infantil Wilson Choeri (EDI). Sou professora do espaço e no ano de 2021 acompanhei essas crianças nas atividades da “Literatura na Infância”. Era um momento destinado à contação de história nos diversos espaços do EDI. Obrigada Aline, por emprestar um pouco do seu tempo para a realização dos *afroateliês*.

Gratidão, Oyace, por todo o esclarecimento e paciência. Agradeço à Deise por toda sua colaboração e troca para a construção do projeto de pesquisa. Não deixaria de agradecer à

Luana, que sempre se colocou disponível para a correção ortográfica. Finalizo agradecendo à Niara, Niarinha, a preta que em meio a brincadeiras e brinquedos foi compreendendo a falta da mãe em alguns momentos.

Abro caminho entrando para o mestrado porque nas minhas famílias materna e paterna sou a primeira a entrar numa universidade pública, também a atingir esse nível de escolaridade. Segundo Evaristo (2020), não sou a primeira, abro caminho. Ser a primeira é individual, abrir caminhos é coletivo. Pensar em começar percursos possibilita acreditar que é possível e faço essa opção por abrir caminhos porque entendo que não ando só. Gratidão ao Deus Supremo e aos Orixás.

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela  
A minha voz ainda  
ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue e fome.  
A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
O eco da vida-liberdade.

*Conceição Evaristo*



## RESUMO

SILVA, Jayvane Quirino da. **Afroateliê**: modos de narrar, de aprender e de inventar mundos com o terreiro e a escola. 2023. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

A pesquisa tem como horizonte problemático a importância e possibilidade inventiva e política de entrecruzar os saberes da umbanda com os saberes da escola. A presente pesquisa acontece a partir da escuta das narrativas das crias e crianças do terreiro. O objetivo é cartografar os modos de aprender na *biointeratividade* entre as crianças no terreiro e o *cruzo* com as crianças da escola. Aponta para o reconhecimento do terreiro como um lugar rico para a produção de novas sensibilidades a partir do som, do cheiro e das cores de nossas pequenas Áfricas. Aqui, temos os itãs dos orixás, os pontos cantados, o ritmo do atabaque que são modos de aprender conectados com a natureza fundamentados na alegria, na matripotência partilhada entre as crias do terreiro e o caráter brincante desse espaço. Propor o cruzamento dos conhecimentos do terreiro com a escola possibilita que as crianças no espaço escolar tenham acesso aos saberes dos povos da diáspora africana e dos indígenas, também um saber interligado com elementos naturais, logo com a vida. O modo de aprender do terreiro a partir da narrativa das crianças possibilita repensar as práticas escolares. A escola pública, um espaço rico e que resiste aos ataques que sofre devido à falta de recurso em investimento público, é um lugar que possui fissuras para a entrada de outros saberes que possuem elementos para um saber contracolonial. No terreiro, as crias e crianças brincam, correm, interagem, cuidando, logo estabelecendo relações entre as crias. Por fim, apontamos para a necessidade de o espaço escolar ouvir a narrativa das crianças, reconhecer outros saberes e repensar a importância da *biointeratividade* no modo de aprender da escola.

Palavras-chave: Escola. Terreiro. Criança. *Afroateliê*. Afroperspectiva.

## RESUMEN

SILVA, Jayvane Quirino da. **Afroatelié**: modos de narrar, de aprender y de inventar mundos con el terreiro y la escuela. 2023. 119f. Dissertación (Mestrado en Educación, Cultura y Comunicación) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

La pesquisa tiene como horizonte problemático la posibilidad inventiva y política de entrecruzar los saberes de la *umbanda* con los saberes de la escuela. Esta pesquisa ocurre a partir de la escucha de las narrativas de las *crías*, niños y niñas del *terreiro*. El objetivo es cartografiar los modos de aprender en la biointeractividad entre los niños y niñas en el *terreiro* y el *crúzo* con los niños y niñas de la escuela. Apunta para el reconocimiento del *terreiro* como un espacio rico para la producción de nuevas sensibilidades a partir del sonido, del olor y de los colores de nuestras pequeñas Áfricas. Aquí, tenemos los *itãs* de los *orixás*, los *pontos cantados*, el ritmo del *atabaque* que son modos de aprender conectados con la naturaleza fundamentados en la alegría, en la matripotência compartida entre las crías del *terreiro* y el carácter de jugar de ese espacio. Proponer el cruzamiento de los conocimientos del *terreiro* con la escuela posibilita que los niños y niñas en el espacio escolar tengan acceso a los saberes de los pueblos de la diáspora africana e de los indígenas, también un saber interconectado con elementos naturales, luego con la vida. El modo de aprender del *terreiro* a partir de la narrativa de los niños y niñas posibilita repensar las prácticas escolares. La escuela pública, un espacio rico y que resiste a los ataques que sufre debido a la falta de recurso en investimento público, es un espacio que tiene fisuras para la entrada de otros saberes que poseen elementos para un saber *contracolonial*. En el *terreiro*, las crías, niños y niñas juegan, corren, interactuando, cuidando, luego estableciendo relaciones entre las crías. Por fin, apuntamos para la necesidad del espacio escolar oír la narrativa de los niños y niñas, reconocer otros saberes y repensar la importancia de la biointeractividad en el modo de aprender de la escuela.

Palabras-clave: Escuela. Terreiro. Niños. Niñas. Afroatelié. Afroperspectiva.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Crias e crianças do terreiro no cuidado com as ervas .....                            | 12 |
| Figura 2 - Minha infância .....  | 14 |
| Figura 3 - A Casa do Perdão.....   | 20 |
| Figura 4 - Oyá.....  | 24 |
| Figura 5 - Afroateliê .....  | 27 |
| Figura 6 - Batizado na cachoeira .....   | 28 |
| Figura 7 - Afroateliê .....  | 29 |
| Figura 8 - Caminhos do afroateliê .....  | 30 |
| Figura 9 - Crias do terreiro .....   | 31 |
| Figura 10 - Casa onde nasceu a umbanda .....   | 37 |
| Figura 11 - Mapa etnológico africano no Brasil.....  | 40 |
| Figura 12 - Casa do Perdão.....  | 45 |
| Figura 13 - Altar de Umbanda, Gira em homenagem a Nanã .....                                     | 46 |
| Figura 14 - Caboclo Seu Ventania, médium Mãe Flávia Pinto.....                                   | 47 |
| Figura 15 - Crianças da Casa do Perdão participando da 10º Caminhada da Liberdade Religiosa..... | 53 |
| Figura 16 - A reza.....  | 56 |
| Figura 17 - Zequinha e Mariazinha .....  | 56 |
| Figura 18 - Crianças nas miudezas do terreiro .....  | 60 |
| Figura 19 - Brincando no terreiro .....  | 61 |
| Figura 20 - Batendo cabeça .....   | 64 |
| Figura 21 - Criança observando mamãe Iemanjá e mamãe Oxum.....                                   | 65 |
| Figura 22 - Um dia de chuva .....  | 66 |
| Figura 23 - Ocupar sem contar .....  | 68 |
| Figura 24 - Afroateliê das chuvas.....   | 69 |
| Figura 25 - Afroateliê: o caboclo apanha suas folhas.....  | 73 |
| Figura 26 - Afroateliê: Nanã.....  | 75 |
| Figura 27 - Afroateliê: soprei o pó .....  | 77 |
| Figura 28 - Afroateliê das chuvas: nanã .....  | 78 |

|   |    |
|---|----|
| Figura 29 - Infância com a manifestação da vida.....        | 81 |
| Figura 30 - Afroateliê das chuvas: Nanã .....               | 82 |
| Figura 31 - Eu percebo você.....                            | 84 |
| Figura 32 - Afroateliê das águas.....                       | 87 |
| Figura 33 - Afroateliê das águas.....                       | 88 |
| Figura 34 - Afroateliê plantado a felicidade.....           | 91 |
| Figura 35 - Plantando a árvore da felicidade.....           | 91 |
| Figura 36 - Afroateliê: Seu boiadeiro por aqui choveu ..... | 93 |
| Figura 37 - Afroateliê: tupi que você fala.....             | 94 |
| Figura 38 - Afroateliê afetividade .....                    | 96 |
| Figura 39 - Afroateliê afetividade em Caxias.....           | 97 |
| Figura 40 - Afroateliê afetividade em Caxias.....           | 98 |

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
|          | <b>HORIZONTES DE UMA PESQUISA ... ABRO A NOSSA GIRA .....</b>   | <b>12</b>  |
| <b>1</b> | <b>OIÁ, OLHA EU, BELA OYÁ E AS CRIAS, CRIANÇA DO TERREIRO .....</b>   | <b>24</b>  |
| <b>2</b> | <b>A UMBANDA, A CASA DO PERDÃO E A YÁ, MEU MUITO OBRIGADA, QUE DEUS,<br/>DÊ SAÚDE E DÊ FELICIDADE .....</b> | <b>37</b>  |
| <b>3</b> | <b>PEGUEI O PRATO, SOPREI O PÓ, SUBI NO COQUEIRO E DESAMARREI O NÓ.....</b>                                 | <b>56</b>  |
| <b>4</b> | <b>AFROATELIÊ, UMA PEDAGOGIA AFROPERSPECTIVADA E<br/>BIOINTERACIONISTA .....</b>                            | <b>68</b>  |
| <b>5</b> | <b>FECHANDO A NOSSA GIRA, SAMBORÊ PEMBA DE ANGOLA... CONCLUINDO. .</b>                                      | <b>103</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>107</b> |
|          | <b>ANEXO.....</b>   | <b>112</b> |

## HORIZONTES DE UMA PESQUISA ... ABRO A NOSSA GIRA

Eu abro a nossa gira  
Com Deus e Nossa Senhora  
Eu abro a nossa gira  
Samborê pemba de Angola  
(Ponto de abertura/domínio público)

Figura 1 - Crias e crianças do terreiro no cuidado com as ervas



Fonte: A autora, 2022.

A pesquisa foi realizada na interseção entre o centro de umbanda, a Casa do Perdão e o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) , com as crianças da Educação Infantil. O terreiro está localizado no bairro Mendanha, sub-bairro de Campo Grande, próximo a Carobinha. O EDI fica em Cosmos, também sub-bairro de Campo Grande e está situado perto de Paciência. As instituições são instaladas na periferia, da periferia, ambas fazem parte do mesmo bairro, porém estão distantes, mas vivem realidades bem parecidas.

Escolho as crianças no terreiro e na escola pública como interlocutores, partindo das provocações desses espaços. No terreiro, elas correm, brincam, tocam atabaque, têm contato com ervas, reconhecem orixás através dos elementos da natureza. São afetadas e afetam. Por esse motivo acredito que, ao entrar no ambiente escolar, levam para a escola os

conhecimentos adquiridos na casa de santo, chão do sagrado e ninho de saberes, pensamentos e filosofias de vida.

Conheço a Casa do Perdão desde 2014. Nossa relação começou quando participei de um processo seletivo para Assistente Social e fui selecionada. A instituição oferecia cursos gratuitos para a comunidade e eu realizava as atividades inerentes ao Serviço Social. Nesse período, comecei a ter contato com a umbanda e observar a cultura desse espaço. Foi a partir desse encontro que percebi a importância de estar numa religião que estivesse de acordo com a minha percepção de mundo e da ancestralidade.

Em 2015, fiz o concurso para Professora de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro e fui aprovada. Desde então, trabalho no Espaço de Educação Infantil (EDI) e a partir do contato com a Base Nacional Comum Curricular percebo que é possível o *cruzo* entre a escola e os saberes do terreiro. O cruzamento, recorrendo à pesquisa narrativa, pode garantir, conforme o documento, o brincar de diversas formas, possibilitando ampliar e diversificar o acesso à produção cultural. Também explorar os movimentos, as formas, as texturas, os elementos da natureza. Inclusive, o se expressar como sujeito de suas emoções e descobertas por diferentes linguagens (Brasil, 2019).

Eu, Jayvane, era uma menina preta que morava na Vila do Céu, uma comunidade localizada em Cosmos, sub-bairro de Campo Grande. A rua que morava era de chão de terra e quando chovia, surgiam várias poças de lama. Meus ouvidos de criança sempre escutavam os adultos falando que iriam sujar os sapatos e alguns para trabalhar colocavam sacolas nos pés e tiravam quando chegavam na pista. A pista, na década de 1990, era a única rua asfaltada. O bairro estava em processo de urbanização, os moradores ocuparam o lugar, cercando seus terrenos. Foi a oportunidade que as pessoas tiveram para ter sua casa, entre o grupo, as mulheres. O local era dividido entre casas e matos. No início as moradias eram simples, com o esgoto improvisado e com o abastecimento de água precário.

Na pista, passavam os ônibus e era o caminho para a estação de trem. O transporte público era escasso e o trem distante, para sair era necessária muita organização para não ficar a pé, ou seja, sem transporte para chegar à casa. Não sei dizer exatamente o ano, estava na adolescência, e o Programa Favela-Bairro chegou em Vila do Céu. Após, houve uma melhoria na distribuição de água e foi construída uma rede de esgoto, antes cada morador fazia a sua

instalação. Lembro em minha infância da casa cheia de água da chuva ou de esgoto entrando e minha mãe pedia para a gente, minhas irmãs e eu, ficar sobre a cama e ela limpava tudo.

Figura 2 - Minha infância



Fonte: A autora, 1993.

Em minha infância, morava com meus pais e irmãs. Lembro do dia em que meu pai voltou da casa da minha avó paterna com a minha bicicleta carregando a mim e minha irmã do meio, éramos três numa bicicleta aro 20. Quando chegamos à casa e minha mãe nos viu, ficou muito preocupada. Eu, criança, achei muito engraçado e divertido. A casa da minha avó paterna, Dona Caetana, uma senhora pertencente à religião de matriz africana, era distante, uns quarenta minutos andando. Em minha infância sempre ouvi que ela gostava de macumba e olhava com curiosidade um cantinho atrás do portão com um copo de água, o lugar ficava tapado. Minha avó paterna é tradicional, gosta de receber a bênção e de reunir a família para almoçar nos domingos.

Nesses dias, cozinhava até tarde, gostava de cozinhar e reunir as pessoas. Meu pai nasceu num domingo de carnaval, em 12 de fevereiro de 1954, no dia meu avô Jayme foi assistir ao desfile, não viu o filho nascer e conheceu a cria na segunda-feira de carnaval. Minha avó paterna recebeu a ajuda da mãe e de outras pessoas para parir, naquele período as crianças nasciam pelas mãos da parteira. Meu pai recebeu o nome do meu avô.

Eu achava brincalhão e curioso o jeito de cuidar do meu pai. Minha mãe sempre foi muito cuidadosa com tudo. Ela cuidou da educação, das roupas, da higiene, da alimentação, dos valores éticos, do lazer, da atividade extracurricular, da limpeza da casa, da manutenção do nosso lar, da comemoração de aniversários, da garantia de renda e outras tarefas.



Quando fiz treze anos, essa idade é da minha memória, eles se separaram. Meu pai foi morar com a minha avó paterna. Minhas duas irmãs e eu ficamos com minha mãe. Moramos no mesmo bairro, ele em Cosmos, um lugar melhor do bairro, e nós na Vila do Céu, como dito anteriormente, comunidade do local.

Na escola, sempre fui quieta e conversava pouco com as crianças, as professoras, em minha percepção, sempre foram algo distante que eu não tinha acesso. Por esse motivo, tenho o compromisso em ser uma professora acessível para todas as crianças, sem distinção. Em minha infância, lembro-me das brincadeiras, das trocas com outras crianças. Adorava brincar, passava o dia imaginando modos de brincar. Gramas viravam comidinhas, amava observar o céu, ver as nuvens que se transformavam em animais, andar de bicicleta. Rolar no chão era uma diversão e para mim era como ganhar na loteria para os adultos.

Também gostava de ir à casa da minha avó materna, a Onete. Minha mãe me deixava brincar o dia inteiro, era um dos lugares que mais gostava. Inclusive, gostava de ficar na casa da minha tia materna, a Cláudia. Ela é daquelas tias que tem doce no seu cuidar e ajudou, acolheu minha mãe na nossa criação. Para Niara, minha filha, a Cláudia, tia-avó dela, é a tia Cláudia, uma palavra dita cheia de afeto.

Minha avó materna morava num beco, na Vila São Jorge, outra comunidade de Cosmos, fica próximo à estação de trem de Cosmos. No local que minha avó materna morava tinha a parte de terra e o loteamento que era asfaltado. As crianças da vila gostavam de brincar no loteamento. Eu gostava porque era mais fácil andar de bicicleta, brincávamos minha tia e eu.

Tenho uma tia um ano mais nova. É a filha caçula dos meus avós maternos. Minha mãe teve oito irmãos vivos, minha avó materna teve filhos que faleceram quando eram crianças. A Dona Nete, como é conhecida, adora carnaval e ia ver o desfile na Presidente Vargas quando não era tão luxuoso. Narra que antes da minha mãe nascer, pediu para o meu avô Sebastião, conhecido como Tião, devoto de São Sebastião, para levá-la para assistir ao desfile, na época o desfile era no domingo, insistiu, meu avô levou e minha mãe nasceu alguns dias depois. Minha mãe nasceu em 18 de fevereiro de 1964.

Meu avô Tião trabalhava fazendo poste e tinha as mãos grossas que marcaram a vida destinada a labuta. Minha avó Nete diz que ele gostava de contar história para as crias, a casa

na época era iluminada por lamparina. Ele fazia o café, chamava as crias e contava histórias, contos orais, nesse momento minha avó ia dormir, um momento de descanso depois de cuidar de todos. Ele também gostava de ouvir no rádio histórias, minha mãe acompanhava o pai na escuta da narrativa da noite. Lembro do dia que ele levou um gambá para casa da minha avó para comer com os amigos, recordo que lavou o bicho no tanque.

Os amigos dele ficavam sentados num bar, não havia mesas, se sentava onde dava ou ficavam em pé. O bar era azul, parecia que misturavam água, cal e xadrez na cor azul. Uma abertura que lembra uma janela, com uma luz amarela no fundo era o local de comunicação entre eles e o dono do bar. Ele passava horas naquele lugar e a luz iluminava o ombro e o rosto.

No beco, na casa da minha avó, a vida era simples e eu adorava brincar lá, passava o dia brincando, depois voltávamos para casa. A casa da minha avó era longe da nossa casa, andávamos uns trinta minutos. Lá os dias eram muito felizes, lembro que um dia fizeram o aniversário da minha avó no beco. Muitas pessoas foram prestigiar, o beco ficou cheio. Começou numa tarde e foi até a noite, um dia alegre e divertido. Os adultos dançaram e as crianças, como eu, ficaram felizes em comemorar o aniversário da vovó Nete, as netas a chamavam assim, falo no feminino porque a maioria são meninas.

Voltando a falar sobre o loteamento, lá havia um senhor que morava na esquina que começava o asfalto, ele parecia não gostar que a gente fosse brincar lá e dizia que precisava construir um muro para dividir o loteamento da vila, separando a rua de asfalto, da rua de barro. Em minha cabeça de criança achava aquilo esquisito, mas minha tia e eu permanecemos andando de bicicleta no loteamento, bem como as outras crianças. A casa da minha avó era simples, mas era o lugar mais gostoso de ficar. Hoje, vejo a Niara amar a casa da minha mãe, avó da Niara e recordo da felicidade que sentia em ir à casa da minha avó quando criança. Meus avós maternos e paternos estudaram pouco, sabem ler e escrever e a geração dos meus pais conseguiu concluir o Ensino Médio.

Na escola, a amizade era pouca, às vezes queria ser invisível para fugir dos apelidos maldosos. Lembro da minha irmã e uma colega dela, ambas meninas pretas falando sobre as falas pejorativas de outras crianças sobre sua pele ou seu cabelo. Nesse período, na década de 90, não havia debate racial na escola que estudava e nunca havia visto um livro de história no espaço escolar com uma protagonista negra. Comecei a estudar aos sete anos, no primeiro

ano, e lembro que tinha muita dificuldade para ler e para escrever. Recordo que pessoas negras somente surgiam no debate escolar quando os/as docentes iriam narrar o período histórico da escravidão. E durante essa aula, sempre havia uma criança de pele mais clara que dizia: “é o tio da Jayvane” ou de outra criança negra que estivesse na sala.

Por esse motivo, em minha docência proponho outras narrativas sobre a cultura dos povos da diáspora africana e levo para a escola livros com personagens negros, também realizo vivências de valorização da cultura negra como o *afroateliê*. Num momento de contação de história, no dia contei a história “Chapeuzinho vermelho e o boto-cor-de-rosa, um menino negro falou que parecia com a Isabelly. Isabelly é uma menina preta retinta e naquele dia falamos que ela era a personagem chapeuzinho vermelho.

A pesquisa nasce a partir da inquietação que tenho sobre a narrativa presente nas escolas sobre os povos negros e indígenas, uma vez que em minha infância a diáspora africana só aparecia quando se falava da escravidão, com imagens de pessoas acorrentadas e sofrendo agressão. E quando tenho contato com o terreiro e percebo a riqueza desse espaço, a potência da ciência da casa de santo, penso como é importante que as pessoas, as crianças tenham acesso a esse saber sofisticado.

O *cruzo* tem como norte as Leis 10.639/03 que estabelecem a inclusão no currículo sobre a temática “História e Cultura Afro-brasileira” e 11.645/08 sobre o estudo da cultura indígena. O cruzamento pode garantir os direitos citados, fundamentados nos saberes dos povos originários e dos negros. Além disso, pode proporcionar outra percepção sobre o meio ambiente e a cultura desses povos. Como professora pesquisadora, eu reconheço a dificuldade do *cruzo* dos saberes do terreiro com a escola porque o racismo religioso ainda é presente no espaço escolar. Segundo Simas (2021), o racismo transmitido pelo colonialismo acontece claramente em direção às características físicas, igualmente se materializa no despreço das percepções de mundo, das danças, das crenças.

No lugar da produção intelectual, as teorias não são instrumentos que afetam como pensamos, sobre quem pensamos, o que pensamos e quem pensa conosco. (Oyewùmì, p. 57, 2021). Portanto, estudar as macumbarias, a infância e a escola é um compromisso com o questionamento e com a cultura negra e indígena, também com a sabedoria presente na casa de santo. E a indagação nasce ao olhar para o ambiente escolar, inclusive perceber o terreiro e apostar que o modo de aprender da casa de santo pode adentrar a escola.

Assim, propor uma narrativa baseada nos saberes do terreiro de umbanda exigiu buscar modos de negociação com o espaço, modos de diálogos a fim de possibilitar um encontro para o cruzamento dos saberes. Foi necessário ocupar sem contar para burlar a restrição do racismo religioso presente na escola (Deleuze, 2016). A opção foi dizer que os *afroatieliês* são fundamentados a partir dos saberes indígenas e da diáspora africana, ocultando que também é um conhecimento do terreiro. Segundo Gonzalez (2020), na incumbência de educadoras, nós mulheres negras com o nosso protagonismo driblamos a negação, como afirma González “A rasteira já foi dada” e a ciência do terreiro de umbanda entranhou na escola e assim nasce o *afroatieliê*.

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)

Devemos reconhecer que estamos inseridos numa sociedade racista, machista e marcada pela valorização dos saberes que vêm da Europa e de outros lugares que valorizam o saber do homem branco, logo um conhecimento ocidentrocêntrico. Segundo Oyewùmí (2021), ocidentrocêntrico é um termo que vai além do eurocêntrico, inclui os Estados Unidos. E as pessoas são afetadas por essa narrativa, por esse motivo é urgente pensar modos de acordos.

Levar o conhecimento do terreiro de umbanda para escola exige um compromisso com a humildade e o diálogo, buscando a troca de saberes. Não há hierarquias de conhecimento, e sim o *cruzo*, cruzamento de ciências. O que proponho surge nas respostas das crias e crianças do terreiro, o que a escola pode aprender com o terreiro? E elas respondem: a Macumba, o axé!

A escuta cria os caminhos para o cruzamento dos saberes do terreiro com a escola, pergunto: quais os caminhos do aprender no terreiro? Como acontecem os aprendizados nesse espaço? Pode a escola ouvir e aprender com os modos do terreiro de ensinar? O objetivo é cartografar os modos de aprender na *biointeratividade* das crias e

crianças do terreiro e cruzar com as crianças da escola. Segundo Bispo (2015)<sup>1</sup>, a *biointeração* é a associação dos recursos da natureza de forma integrada, produto do dinamismo orgânico que deve ser incorporada, 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. Ademais, frequentemente são utilizados materiais biodegradáveis no terreiro como a palha, o coco, o morim, o ferro, a cerâmica, a folha da bananeira e o cachimbo de madeira. A preservação da mata é inerente à experiência na casa de santo, as plantas são essenciais para a composição territorial do terreiro.

Na umbanda, geralmente, há um espaço destinado às plantas, à vegetação ou às árvores porque o contato com a natureza faz parte da vivência do terreiro. Bem como, os materiais e objetos utilizados fazem parte desse contexto. As ervas são essenciais, servem para limpeza, abertura de caminhos, acalmar. Podem ser maceradas na água ou usadas em ramos que passam pelo corpo para diversas finalidades.

A presente pesquisa se move no sentido de perceber outros caminhos para produzir aprendizagens engajadas e vinculadas com as territorialidades afro-brasileiras que falam nos terreiros, nas periferias urbanas da cidade do Rio de Janeiro.

Nossa justificativa é oferecer elementos para a implementação das leis 10.639/03 que tornam obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira, também a 11.645/08 que determina o estudo da história e cultura indígena. E garantir os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil na BNCC como: brincar, explorar e se expressar. Utilizaremos o *afroateliê* para a efetivação das leis. Acredito no *cruzo* de saberes, trago a palavra *cruzo* com base em Rufino e no ponto a seguir:

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

---

<sup>1</sup> Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, é lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, morador do Quilombo Saco-Curtume, localizado no município de São João do Piauí. Ativista político e militante de grande expressão no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra, atua na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Faz parte da primeira geração da família de sua mãe que teve acesso à alfabetização. (Brasil De Fato, 2019).

Até calunga faz estremecer  
(Ponto para caboclo e preto velho/ Domínio público)

Figura 3 - A Casa do Perdão



Fonte: Rede Social A casa do Perdão, 2021.

A narrativa acima afirma que o cruzamento do preto-velho com o caboclo faz até calunga estremecer e Rufino (2019) defende o intercruzamento de saberes presentes no planeta, o *cruzo* de ciências que em seus encontros, confrontos e atravessamentos possibilita pensar caminhando por suas esquinas. Portanto, a escola e o terreiro podem entrelaçar seus saberes criando elementos para uma educação sob a *cosmopercepção* dos povos originários e dos negros.

Segundo Oyewùmí (2021), a *cosmopercepção* é utilizada para apresentar a cultura dos povos iorubás ou outras que priorizam uma combinação de sentidos, não somente o visual. Semelhantemente, na cultura presente no espaço do terreiro, a percepção do mundo se manifesta através do tato, da audição, da visão, de um entrelace de sentidos, numa relação com todos os órgãos. Como efeito, há um reconhecimento da importância da vida, logo de todo ser vivo.

Nesse embaraçar de conhecimentos, a escola participa como um espaço onde é possível negociar para pensar em outros saberes. Inserir conhecimentos outros nas instituições de ensino possibilita romper com uma percepção de educação com base numa escassa oferta cultural. Segundo Oyewùmí (2021), os conceitos ocidentais são utilizados como ferramentas hegemônicas avaliando que são consideradas universais. Defender a percepção dos saberes dos povos da diáspora africana e dos indígenas pelas instituições de ensino é fundamental e a mudança deve ocorrer em todos os níveis educacionais. A pesquisa aponta para a importância

de ser realizada na Educação Infantil. Durante o estudo, lecionei para três agrupamentos e em todos houve uma vivência do *afroateliê*.

Numa reunião com os/as responsáveis, uma mãe comentou que achou interessante que a filha havia conhecido a argila, ela não sabia que a criança teve contato com esse elemento natural. A menina com 3 anos, em 2021, narrou para sua mãe que sabia o que era argila e esse conhecimento aconteceu na escola, numa vivência com o *afroateliê*, sob a percepção dos povos originários e dos povos negros. Nessa experiência, conversei com as crianças sobre a importância desse elemento para esses povos e levei para a sala a argila. As crianças manipularam esse elemento como desejaram. Nessa vivência, essa criança teve contato com outra percepção de mundo, com um saber que ultrapassou a cultura familiar.

Nessa aliança, a escola oferece seu espaço de ensino público, também sua valorização e o reconhecimento da sua importância para a sociedade. A relevância que a escola tem para as pessoas, principalmente nos bairros periféricos, torna-a como um espaço privilegiado para a realização de pesquisas. Em alguns bairros, a escola e as unidades de saúde são umas das poucas presenças do Estado no lugar. Trazer um estudo sobre o saber do terreiro para a escola pode possibilitar uma mudança no modo como as pessoas percebem outras ciências. Por isso, é fundamental valorizar a Educação Pública. A escola e a universidade pública são espaços que resistem e possibilitam a produção de outros conhecimentos.

O estudo implicou num emaranhado, uma vez que assumo uma escrita em primeira pessoa, sendo alguém que vive as experiências no campo com as crianças e ao mesmo tempo escrevo. A presente escrita e reflexões se dão a partir dos *afroateliês*. As oficinas são *afroateliês* porque são experiências fundamentadas em elementos e no modo de viver, na *cosmopercepção* presente no terreiro. Usamos a pomba, o coité, a folha da pitangueira, a argila, os búzios, os atabaques, os pontos cantados. Objetos, narrativas que fazem parte do universo da umbanda e são usados nas giras ou fazem parte da percepção de mundo dos orixás, como a argila.

Segundo Gandini (et al. 2019), o ateliê precisa ser um lugar de pesquisa, de exploração das motivações e das teorias das crianças, começando pelos seus rabiscos. Uma zona que possibilita investigar diversos instrumentos, técnicas e materiais. Um espaço para percursos claros e criador das crianças, de tal forma que seja uma área para o contato com semelhanças e diferenças entre linguagens verbais e não verbais.

Desse modo, propor o *afroateliê* tem como norte trazer para a perspectiva dos ateliês saberes indígenas e negros que falam nos terreiros. Inclusive viver essa ampliação da sensibilidade em *afroperspectiva*. Realizamos quatro encontros com as crianças na faixa etária de quatro a cinco anos. A quantidade pode variar para menos porque alguma criança pode ter faltado no dia do *afroateliê*. A escolha em fixar a idade das crianças do ambiente escolar foi a partir da avaliação do desenvolvimento da linguagem oral, nessa idade a fala está mais desenvolvida. E destaco que a construção é coletiva, estudo com as crianças num cruzamento de saberes. No *afroateliê*, o conhecimento não é algo do domínio do mundo adulto, as crianças também direcionam a experiência, sugerem modificações.

No *afroateliê*, os elementos do universo dos povos africanos e dos indígenas usados no terreiro de umbanda são utilizados e vivenciados nas experiências da escola, também em outros espaços. Propor investigações a partir do *afroateliê* é afirmar um compromisso com a cultura afro-brasileira e o comprometimento em trazer para a escola uma outra narrativa sobre os povos negros e os indígenas.

A diferença entre o ateliê e o *afroateliê* é que o primeiro propõe vivências em diversos contextos a partir de diversos materiais. O segundo, tem como caminho uma experimentação a partir dos saberes dos povos negros e dos originários que falam na casa de santo, priorizando uma relação *biointeracionista* com o meio ambiente. Logo, as crianças puderam ter acesso a alguns elementos e saberes que fazem parte da atmosfera presente no espaço dos terreiros.

No espaço da Casa do Perdão, a instituição religiosa dessa aliança, foi realizada a cartografia do modo de aprender desse espaço através da percepção das crianças. A técnica utilizada foi a roda de conversa. Segundo Alves e Noguera (2021), acreditamos no estudo com crianças, com a inventividade desses lugares de escutas, por meio de encontros, reelaboração e resistências, possibilitando por tentativas criancistas encontrar as infâncias, compreendendo o mundo aos olhos dos outros. Fundamentada na narrativa das crias e criança do terreiro sobre o que a escola deveria aprender com a umbanda, realizaremos o *afroateliê* com as crianças do Pré II, do Espaço de Educação Infantil Wilson Choeri. Assim, a proposta tem como base o cruzamento do saber da umbanda com a escola a partir da narrativa das crias e crianças do terreiro.

No terreiro, está presente um saber, um modo de aprender fundamentado na cultura dos povos negros e dos originários, um conhecimento considerado menor e/ou percebido sob



uma perspectiva folclórica. Segundo Simas (2021), o racismo epistêmico pode se apresentar numa simpatia pelas religiões de matrizes afrodiáspóricas, dissimulando um não reconhecimento dos saberes sofisticados e libertadores presentes no espaço do terreiro, sendo percebidos como manifestação folclórica.

A cultura e o conhecimento da macumba são sofisticados e se materializam em seu cotidiano, como: no macerar das ervas, na limpeza do terreiro, na escuta atenta dos pontos cantados, na ciência da casa de santo, no toque do atabaque, na relação com Ìyá, a partir de uma percepção da *matripotência*. Segundo Oyewùmí (2016), a *matripotência* carrega a potência espiritual e material inerente da incumbência procriadora. Nessa atmosfera as crias e crianças participam ensinando e aprendendo, numa relação de reciprocidade.

Segundo Rufino (2019), a educação de axé é formada por dinamismo educacional vivenciados naturalmente, revelando um modo de educação como cultura. Ademais, opera como uma educação intercultural, num entrelace do modo de viver do terreiro e as tradições do mundo. Desse modo, valorizar os saberes presentes na casa de santo pode ser um caminho para fornecer elementos para uma educação interligada com a cultura afro-brasileira. Uma vez que possibilita ultrapassar uma aprendizagem fundamentada em saberes da cultura ocidental, também um conhecimento que valoriza e reconhece a importância do meio ambiente, um saber fundamentado na *cosmopercepção* e na *biointeratividade*.

## 1 OIÁ, OLHA EU, BELA OYÁ E AS CRIAS, CRIANÇA DO TERREIRO

Há uma criança que cresceu protegida por Oxum.  
Essa menina é Oiá  
Prandi (2001)

Figura 4 - Oyá



Fonte: Rede Social  
eumarvilaaraujo, 2021.

Olha eu, olha eu,  
Olha eu, bela Oyá  
Olha eu, olha eu,  
Ela é Iansã, é meu orixá  
Quando Iansã chegou  
Saravou yalorixá  
O ogã louvou sua coroa  
Eparrey, bela Oyá  
Ela é moça bonita  
Moça rica ela é  
Conhecida dentro do santo  
Ela é Iansã de Balé  
(Ponto de Iansã, domínio público)

O Itã traz uma história com as características pessoais dos orixás, também seus caminhos, suas histórias (Ferreira, 2015). Utilizo os itãs e os pontos que são palavras cantadas, com o propósito de trazer a ciência da casa de santo para a pesquisa. Sou umbandista, filha de Oyá e percebo o mundo a partir da *cosmopercepção* do terreiro. Tudo que olho, tudo que percebo, tem um pouco da casa de santo. Segundo Ferreira (2015), o sujeito que aprende ensina com sua vida. Não instrui apenas no espaço religioso, aprende e ensina na sociedade, pois sua vida circula o axé. Neste sentido, não pode viver afastado de sua fé, de sua obrigação com sua comunidade religiosa e o mundo que o cerca.

O ponto de Oyá pede para que ela olhe por nós e muitas vezes no terreiro é cantado “*Oia eu, oia eu, oia eu, oh bela Oyá*” é o *pretuguês* falado no chão da casa de santo, nas macumbas. 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 conseqüentemente africaniza a cultura brasileira. O ponto é escrito seguindo a norma culta, porém, quando cantado, falado na casa de santo, é puro pretuguês. A palavra cantada confirma que falamos pretuguês nos terreiros, nessa pequena África recriada, como diz o samba enredo.

Áfricas que recriei, resistir é lei

Arte é rebeldia

Coroadada pelos cucumbis

Do quilombo às embaixadas

Com ganzás e xequerês fundei o meu país

Pelo som dos atabaques canta meu país

Mangueira 2023 - Lequinho e Cia part. Margareth Menezes)

O estudo é carregado pela essência feminina. Traz Oyá, a Casa do Perdão que é uma casa de Nanã, logo um espaço feminino. As casas de santo pertencem a um orixá. Cada chão sagrado possui uma força divina e a Casa do Perdão é um terreiro de Nanã. O terreiro é um organismo onde a vida pulsa nesse lugar, para os umbandistas e acredito que outras também pertençam a esse grande universo que são as religiões de matrizes afro-ameríndias. O chão da casa de santo é sagrado, o terreiro é vivo.

A pesquisadora, uma mulher preta, mãe da Niara e filha de Oyá. Bem como a Mãe Flávia, uma mulher preta, mãe, socióloga, filha de Oyá. Inclusive a escola, a umbanda, que são territórios femininos. E a orientadora, uma mulher preta, mãe, filha de Oxum. Ainda mais as crias e crianças do terreiro, a infância geralmente caminha com as mulheres, com o feminino. Assim, a pesquisa é fundamentada na cultura negra e nas mulheres, exalando em todos os poros desse corpo a ciência preta.

As mulheres pretas nesta narrativa possibilitaram a transmissão dos valores culturais afro-brasileiros e indígenas que falam na casa de santo para as crianças da escola, como diz o samba enredo, a arte é rebeldia e pelos sons dos atabaques canta o Brasil. Nas fendas, o

*afroateliê* como arte rebelde leva os saberes da recriação das Áfricas brasileiras presentes nos terreiros para o ambiente escolar, certamente é a diáspora africana adentrando na escola.

Segundo Gonzalez (2020), a mulher negra desempenhou um papel relevante na estrutura familiar, conectando a comunidade negra para resistir aos efeitos do capitalismo e aos valores de uma cultura ocidental burguesa. E como mãe, foi uma disseminadora na perpetuação dos valores culturais afro-brasileiros e em sua transmissão para a próxima geração. Devemos agradecer a ela pela manutenção dos valores que apontam para a nossa ancestralidade e para nossa identidade.

As mulheres negras permanecem sendo peças chaves na vivência das pessoas pretas. São elas que criam laços de solidariedade para a educação das crianças, sendo as tias, as avós, a mãe de santo, as ekedi, as irmãs de santo, as professoras, as madrinhas, as mães que estão na manutenção da infância e da vida. São as mulheres pretas que transmitem a sua percepção de mundo, sua vivência de mundo afro-brasileira. As professoras e os professores pretos<sup>2</sup> são os transmissores da cultura preta nas escolas, garantindo a efetivação das leis 10.639/03 e 11.458/08, caminhando pelas fissuras do cotidiano, ultrapassando as barreiras do racismo.

Iansã, orixá negra, também conhecida como Oyá, mãe de algumas mulheres, bem como de homens, diz muito sobre a mulher preta, não somente ela, assim como os outros orixás. Iansã obteve conhecimento em suas experiências, na vivência com outro, na valorização dos saberes. Oyá, ao perceber que Xangô cospe fogo, não desvaloriza esse conhecimento, reconhece a sua importância, aprende e passa a dividir esse saber com o marido. A mulher preta aprende na troca para manter sua família e seus objetivos, precisa do entrelace de saberes, da solidariedade, da construção no coletivo. Essa percepção de construção coletiva é um saber do terreiro que as mães de santo, as mulheres pretas repassam, multiplicam.

---

<sup>2</sup> Outro estudo aponta o aumento da presença de pretos e pardos na docência brasileira na última década. Segundo a pesquisa Perfil do professor da Educação Básica, o crescimento progressivo na proporção de professores negros pode ser atribuído a duas explicações, sugeridas por estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) de 2014: “i) seria reflexo da modificação da configuração social da população em geral; ii) poderia ser resultado também das políticas afirmativas do governo, que estimulam maior parcela da população a se reconhecer como negra” (Carvalho, 2018, p. 21). A título de exemplo, a autora demonstra que, entre os que atuam na Educação Infantil, 3,4% se declararam pretos e 20,1%, pardos, em 2009. Esse número mudou para 4,3% e 24,9%, respectivamente, em 2017. Já entre os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2,9% se declaram pretos e 19,9% se declaram pardos, em 2009, passando a 4,3% e 26,5%, respectivamente, em 2017 (Carvalho, 2018, p. 23). Fonte: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250042>

Disponho do *pretuguês* de Lélia Gonzalez (1988) ao usar a palavra *oia* como sinônimo para olhar. O *pretuguês* é um cruzamento de saberes, logo, um conhecimento fundamentado na cultura dos povos africanos, no *cruzo* com o idioma brasileiro. Segundo a autora, o *pretuguês* é uma evidência da africanização do português falado no Brasil. Segundo Gonzalez (2020), é curioso como criticam quando alguém diz framengo, mas a presença do R no lugar do L é a marca linguística de um idioma africano, no qual o L não existe.

Todavia, acham bonito a fala dita brasileira que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa “você” em “cê”, o “está” em “tá”. Isso é *pretuguês*. Nos terreiros de umbanda, nas palavras cantadas nas casas de santo, nas periferias, nas conversas das entidades com as pessoas, o *pretuguês* é o idioma desse lugar, usado constantemente para comunicação. O cruzamento dos saberes, na aliança entre o terreiro de umbanda e a escola, tem como desígnio perceber outros modos de aprender e de narrar o mundo, como Oyá que desbrava o mundo, conhecendo outros caminhos com sua luta, com sua persistência. O *cruzo* (alianças vivas) *oia* para outros lugares de conhecimento, valorizando a multiplicidade que é o modo de aprender. A semente germinou, desabrochou, nasceu o *afroateliê* embalado pelos ventos de Iansã e regado pela *afroperspectiva*.

Figura 5 - Afroateliê



Fonte: A autora, 2023.

Nessa vivência temos mel, pipoca, alfavaca, sabão da costa, búzios, pemba, maracá, livros, olho de boi, água, coité.

O *afroateliê* exige espaço. É extenso, assim sugerimos que aconteça no chão, se possível num lugar que possibilite o contato com a natureza. A narração de histórias é o pontapé inicial para começar a vivência do *afroateliê*. Os livros possibilitam sentir, perceber a atmosfera cultural presente nessa experiência. As narrativas precisam ter como norte a vivência de pessoas pretas ou de 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 o registro seja feito por outra pessoa, o responsável pelo *afroateliê* deverá estar vivenciando o momento. No ambiente escolar, as experiências são 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 do *afroateliê*. Inúmeros são os caminhos do *afroateliê*, não há um modo, mas sim propostas fundamentadas no saber do terreiro.

Figura 6 - Batizado na cachoeira



Fonte: A autora, 2022.

O Caboclo Caçador fazendo traços no corpo da criança usando pomba.

Segundo Oyewùmí (2021), perceber a cultura dos povos africanos exige *cosmoperceber*, ou seja, usar todos os sentidos para alcançar as diversas manifestações culturais. Logo, *oia* para outras ciências exige um engajamento com a curiosidade e com a valorização dos saberes.

Um dia Oiá foi enviada por Xangô às terras dos baribas. De lá ela traria uma poção mágica, cuja ingestão permitiria cuspir fogo pela boca e nariz. Oiá, sempre curiosa, usou também a fórmula, e desde então possui o mesmo poder de seu marido. (Prandi, 2001)

Nesse itã, Oyá faz uso da poção de Xangô e passa a ter o poder do marido. Iansã é curiosa e esse entusiasmo a estimula em sua busca por saber. E como Iansã, com o cruzo dos saberes, levantei as palhas do terreiro, *oiando* com curiosidade para os elementos presentes nesse espaço, num *cruzo* com as perspectivas do ateliê, também com a *afroperspectiva*. Dessa maneira, o *afroateliê* descortina a relevância e a beleza das experiências da casa de santo, em seus objetos e narrativas presentes no cotidiano do terreiro.

Figura 7 - Afroateliê



Fonte: A autora, 2023.

Segundo Hooks (2017), o ponto de vista distinto surge da paixão pela experiência, da paixão pela lembrança. Assim, ao narrar os caminhos que podem ser percorridos pelo *afroateliê*, trago uma narrativa que nasce a partir do fascínio pela ciência presente no terreiro. O *afroteliê* é uma oferenda do terreiro para os espaços que desejam viver essa experiência. É uma vivência da troca, porque ao tocar nos materiais disponíveis, ouvir uma

história e sentir os aromas, é possível experimentar um momento repleto de afeto e de interação. É um espaço de convivência, de aliança.

Segundo Krenak (2016), as relações não são sentidas como forças que acontecem somente entre as pessoas, nas relações humanas, nas relações sociais. São alianças com muitas outras potências que estão dadas, que são praticáveis, como o raio, a chuva, o vento, o sol, a brisa. A aliança é a troca com todas as oportunidades, sem limitação. Assim é o *afroateliê*, (uma aliança de troca entre o que está vivo, material ou não), numa relação com a pomba, com o coité, com o cheiro da alfazema, com o aroma do café, com os búzios, com o atabaque, com as crianças, com a argila, com os pontos cantados, com as mãos que batem palmas, com a escola.

Figura 8 - Caminhos do afroateliê



(a)



(b)

Fonte: A autora, 2022.

Na pesquisa, fizemos a opção em chamar os filhos e filhas de santo de crias. Quando se trata de uma criança, nomeamos de cria e criança de santo ou de terreiro. A preferência surge a partir da observação de que no terreiro todes são criados por uma mãe ou pai de santo, numa perspectiva das conexões (Deleuze, 2016). A relação se estabelece no convívio da sacerdotisa ou do sacerdote no vínculo com sua cria. Ser cria é ser acolhida, é fazer parte de um coletivo, mas não devemos desconsiderar que há conflitos. É importante ressaltar que também chamamos de cria uma pessoa que é nascida ou morou um tempo significativo de sua vida num determinado lugar. Desse modo, cria é um reconhecimento de pertencimento a um determinado espaço.

No terreiro, na relação entre as crias, aprende-se a cuidar e tudo nesse espaço é sobre afeto, sobre zelo. Meu terreiro está localizado em Urucânia, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Nesse espaço sagrado, aprendo a zelar pelo chão que batemos a cabeça, agradecendo pelo



solo que nos recebe, que cuida, que protege. Aprendo limpando e trocando as águas dos copos que ficam nos quatro cantos do terreiro, segurando as energias da casa. Também, cambonando, cuidando das entidades, acendendo um charuto, recebendo uma reza, um abraço. Agradeço a Exu quando chego e saio. Inclusive saudando o altar. É importante dizer que algumas das palavras cantadas, os pontos presentes na pesquisa, aprendi na tenda e em outras casas que visitei.

Nesse lugar, minha filha e eu somos crias. Ela é uma cria e criança aprendendo a viver no terreiro. Eu, às vezes, me compreendo como uma cria e criança do terreiro mesmo sendo adulta. Porque nesse espaço estou aprendendo a viver na casa de santo, aprendo a ser cria do terreiro, como uma criança que está conhecendo a vida. Frequentemente erro, como uma criança que está começando a andar e precisa, às vezes, ser advertida para não se machucar. Também sou corrigida pelo Pai de santo, alertando sobre os cuidados que devo ter em minha caminhada na umbanda. Nesse espaço coletivo há várias famílias, entre elas a minha. Niara e eu somos crias da Tenda Espírita Caboclo de Oxóssi. O pai Lorrán, na idade biológica, é mais novo que eu, mas dentro do espaço sagrado, é o mais velho e deve ser respeitado. A minha casa espiritual é um terreiro de Oxóssi.

Figura 9 - Crias do terreiro



Fonte: A autora, 2022.

Eu, cria de Oyá, da umbanda, mulher preta, professora de Educação Infantil, mestrandanda da FEBF, chefe de uma família monoparental, mãe da Niara, cria de Cosmos, da Zona Oeste e moradora de Santa Cruz. Mãe Flávia, socióloga, escritora, cria de Oyá, mulher

preta, mãe, cria da Vila Vintém, da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Nesse embaraçar de vidas, mulheres pretas, crias de Oyá, crias de lugares periféricos, cruzam-se.

A primeira oiando para os saberes do terreiro, estudando, pesquisando. A segunda, presenteando com um espaço rico em saberes e história. Nesse *cruzo* potente, nessa aliança, nasce uma narrativa rica em saberes do terreiro, saberes que se cruzam com os da Casa do Perdão e da minha casa, Tenda Espírita Caboclo de Oxóssi. A primeira revela a narrativa das crianças e a matripotência da Mãe Flávia. Também, o modo como a umbanda se materializa nesse espaço e como o aprendizado é transmitido entre as crias. A segunda traz a minha experiência vivenciando o modo de aprender do terreiro, a escuta atenta dos pontos cantados, das miudezas do cotidiano. Logo, uma ciência ensopada de afeto que está presente no chão sagrado da umbanda.

Eu, mãe, estudante e trabalhadora, muitas vezes estou ausente na vida da minha filha como muitas mulheres pretas. E as narrativas, os itãs, frequentemente são um lugar de conforto, de conhecimento para alguns momentos da vida. O itã de Oyá que segue abaixo é uma narrativa que traz a necessidade em deixar sua cria, uma realidade de várias mulheres, mas antes de ir, elas deixam os chifres de Iansã, porque quando a cria precisar, é só batê-los que retornará. Se fisicamente não puder voltar, é só ir para o ar livre e quando o vento soprar, lá estará e vem junto com Oyá.

Ogum foi caçar na floresta e viu um búfalo, se preparou para o ataque. Permaneceu observando, viu a pele do animal se abrir e sair uma bela mulher, Iansã também conhecida como Oyá. Ela não viu que estava sendo observada, pegou a pele de búfalo, dobrou e escondeu. Saiu enfeitada para o mercado da cidade. Ogum pegou a pele e escondeu em sua casa, depois foi para mercado. Encontrou Oyá, a cortejou e a pediu em casamento, mas não obteve resposta.

Ela retornou para a floresta e não achou a pele de búfalo no formigueiro. Voltou ao mercado e encontrou Ogum, sabia que ele poderia ter pegado, mas este negou quando questionado. Novamente foi pedida em casamento, aceitou e impôs alguns limites. Ninguém poderia chamá-la de animal, nem poderia usar casca de dendê para fazer fogo e rolar o pilão pelo chão da casa. Ele ouviu e informou as outras mulheres como Iansã deveria ser tratada e respeitada. A vida seguiu e ela teve nove crias, Iansã significa mãe de nove. Ela nunca desistiu de encontrar sua pele. As outras esposas de Ogum, muito enciumadas,

desejavam saber o segredo de Oyá. Um dia, uma o embriagou e ele revelou o segredo de Iansã.

Na ausência de Ogum, elas chamavam Iansã de animal. Um dia, sozinha em casa, Oyá procurou e achou sua pele de búfalo, também os chifres. Ela o vestiu, sacudiu para um encaixe perfeito e atacou as mulheres, mas não suas crias. O búfalo esfregou seu pelo na pele das crianças para acalmá-las, consolando-as. E antes de partir, deixou com as crias os chifres porque iria para floresta e não poderia levá-las, era perigoso. E disse que se algum dia precisasse dela, bastaria bater o par de chifre que ela retornaria como um raio, como um vendaval de qualquer lugar para encontrá-los (Prandi, 2001).

Outro itã que traz a realidade das mulheres pretas é o abaixo. Ele transporta para um lugar que o saber acontece na troca com o outro, muitas vezes usado para benefício próprio ou de suas crias. Também é possível notar esse modo de aprender no terreiro, observando que a transmissão de saberes acontece no contato com o outro, na troca, na aliança. Eu como cria da umbanda, passo para a minha filha, cria e criança do terreiro sobre a ciência desse solo sagrado. Constantemente, ao buscar conhecimento, busco para mim, para a minha cria e para as crianças da escola numa relação de troca, de elo com a coletividade.

Com Ogum casou e teve nove filhos, adquirindo o direito de usar a espada em sua defesa e dos demais. Com Oxaguiã, adquiriu o direito de usar o escudo para proteção. Já Exu a ensinou a usar o poder do fogo e da magia para realizar os seus desejos e dos seus protegidos. Com Oxóssi, conheceu o saber da caça, para caçar carne para si e para as suas crias. Com os ensinamentos que aprendeu com Exu, utilizou para se transformar em búfalo quando ia em defesa de suas crias. Logun Edé a ensinou a pescar, tirando dos rios e das cachoeiras os frutos d'água para sua sobrevivência e de suas crias. Com Obaluaê, não conseguiu nada. Ao final, vai para o reino de Xangô e aprendeu o poder do encantamento, o posto da justiça e o domínio dos raios (Prandi, 2020).

Como professora, estudando o *afroateliê* a cada dia estou mais comprometida com um saber que tenha como compromisso a coletividade, o saber preto, o indígena e uma aliança *bioteracionista*. Segundo Gonzalez (2020), a mulher preta é descendente dos quilombolas porque transmite a identidade cultural brasileira marcada indispensavelmente pelo negro. Quando penso minha prática profissional, aspiro saberes negros e indígenas presentes na ciência do terreiro. Um saber que é para si e para o coletivo. O itã narra que Oyá cresceu nas

trocas que fez durante seu percurso e o *afroateliê* aprendeu com Iansã a importância das alianças.

Oyá nos ensina nessa mitologia o conhecimento fundamentado nas relações, no convívio com o outro, nos encontros que ela teve durante a vida. Assim é o *afroateliê*, aprende com a coletividade e se posiciona como uma ciência compartilhada, afetando quem transmite e quem recebe. Num encadeamento afetivo. Dessa forma, *oia* para outros saberes possibilita uma percepção, inclusive outra forma de narrar o mundo a partir da valorização de outros conhecimentos, um modo de aprender marcado pela coletividade.

O espaço escolar que *oia* para outros saberes proporciona experiências diversas, por consequência reconhece a multiplicidade dos modos de aprender. Na escola há crianças pertencentes às religiões de matrizes afrodiáspórica, negras, descendentes dos povos originários ou indígenas, e, ao pesquisar com as crianças outros espaços educativos, é um dos caminhos possíveis para uma educação comprometida com a diversidade.

O espaço escolar que proporciona experiências *biointeracionista*, propondo em seu modo de aprender a reutilização de materiais, o contato com a natureza, inclusive usar mais em seu cotidiano objetos biodegradáveis, bem como ouvir mais a narrativa das crianças, está a caminhar sobre outras formas de perceber o mundo. No cotidiano escolar há um discurso sobre o uso adequado dos recursos naturais, algumas vezes propondo ações que escapam da percepção de mundo das pessoas envolvidas. Ouvir os povos originários e casas de santo com pessoas comprometidas com o meio ambiente, morada dos orixás, pode ser uma rua, uma estrada para uma educação *biointeracionista*.

Não há regras fixas e inúmeros são os itinerários para um compromisso *biointeracionista* e *contracolonial*. Somente num espaço condescendente é possível a troca de saberes e a construção de uma conexão com outros conhecimentos, com outras vozes. Segundo Freire (2005), o educador sempre é o que sabe, enquanto os/as educandos (as) serão sempre os/as que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. Segundo Nogueira e Alves (2019), conduzir uma motivação *afroperspectivista* imagina um conjunto de princípios, nunca regras fixas ou manuais.

Desse modo, um espaço escolar que esteja aberto ao diálogo é um solo fértil para um modo de aprender que estimule a ação e a reflexão sobre o mundo. E isso requer um espaço

educacional que valorize e possibilite a qualificação dos docentes, também que esteja comprometido com uma educação de qualidade.

A melhoria nas condições de trabalho ainda é um obstáculo na prática docente. Um espaço escolar com falta de profissionais, salas lotadas, uma carga horária que dificulta a qualificação profissional, salas pequenas e a carência de um espaço externo com chão de terra ou gramado são barreiras para propor um modo de aprender que possibilite o contato com diversos elementos, com a natureza e a escuta das crianças.

Segundo Simas (2021), necessitamos de outras vozes, da ciência dos mestres das academias e os das ruas. É urgente transpassar com a escola que tem como objetivo educar os corpos para o desencanto e somente para o mercado de trabalho. Segundo Freire (2005), a educação libertadora exige a negação da pessoa isolada do mundo, também requisita negar um mundo com uma realidade sem pessoas. Por isso, é importante a conexão da escola com outros saberes, com outros lugares educativos.

A sociedade brasileira é marcada por uma vivência violenta, conservadora, os direitos são analisados como benesse e há uma valorização pelo modo de viver, pela cultura do mundo branco. Nesse contexto, é notório que no espaço escolar tenha alguns profissionais que apresentam um pensamento conservador, por consequência há diversos debates que são um tabu no ambiente escolar.

Quando são tratados acontecem por iniciativa de uma professora ou professor e acaba ficando restrito a sala de aula, não recebendo notoriedade. Além disso, algumas situações que acontecem no cotidiano escolar são percebidas como algo menor, assim não são analisadas com o rigor que merecem. Um exemplo disso foi um caso de racismo que presenciei. Uma criança branca chamou de macaco a outra criança negra. Nessa situação, o docente entendeu que não se tratava de racismo e ao invés de macaco, a criança poderia ter falado sapo. Desse modo, ao examinar a situação desconsiderou a gravidade.

Um outro debate negligenciado nas escolas é o racismo religioso e esse é permitido socialmente. Ser chamado de macaco é algo que minimamente recebe uma atenção, porém ainda é percebido como um descuido. No entanto, nos casos de racismo religioso não há um reconhecimento que houve algo impropriedade, pelo contrário, possui permissão social, caso alguma criança pertencente às religiões de matrizes afrodiáspórica sofra alguma violência, pouco será feito.

Além disso, é notório a presença do cristianismo no espaço escolar, principalmente nas datas comemorativas como a Páscoa e o Natal. Muitas vezes durante a rotina, as crianças são estimuladas a rezar, orar antes da refeição. Dessa maneira, a única cultura negada é a da diáspora africana. Outro tabu são os debates sobre gênero e educação sexual, estes são difíceis de trazer para o ambiente escolar. O pensamento conservador está arraigado e é uma barreira para propor outros conhecimentos na escola, negando a algumas crianças o acesso a esses saberes.

A possibilidade é transitar pelas brechas, na sala de aula, em pequenos grupos. Ocupando sem contar para levar o conhecimento para as crianças. O saber é dito, falado nas entrelinhas, nas fissuras do cotidiano escolar. Desse modo, possibilitando que as crianças tenham acesso a um saber que lhe é censurado pelo conservadorismo. É urgente pensar o impacto do pensamento conservador nas escolas, principalmente nas unidades escolares destinadas às crianças crias da classe trabalhadora localizadas nas periferias. Algumas unidades escolares conseguem trazer esse debate, mas geralmente o público não é o mesmo das escolas municipais. O agravamento se materializa porque muitos responsáveis são reacionários e respaldam esse nó, esse entrave a alguns conhecimentos. O pensamento conservador adentrou a escola, ganhou força de um modo incalculável. Como resultado, as crianças são impedidas de ter acesso a alguns saberes.

É importante a escola estar aberta para *oia* outras ciências, para outras formas de narrar o mundo, cruzando com os conhecimentos de outros lugares, com outros modos de aprender. Num emaranhado de conhecimentos no encontro com outro, como Oyá nos ensina. O conhecimento pode ser uma busca insistente pelo aprendizado, enaltecendo outros saberes, corajoso, perseverante. Como Iansã, em sua busca pelo saber que acontece na troca, nos encontros, na aliança. Segundo Freire (2005), o saber existe na criação, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, contínua com o mundo e com os outros. Por isso, é urgente *oia* para outras ciências, para outros lugares de saber, alcançar outros conhecimentos, outras estradas que estão para ser percorridas.

## 2 A UMBANDA, A CASA DO PERDÃO E A YÁ, MEU MUITO OBRIGADA, QUE DEUS, DÊ SAÚDE E DÊ FELICIDADE

Figura 10 - Casa onde nasceu a umbanda



Fonte: Gonzalez (2011)

A religião de matriz africana é rica em diversidade. Ao falar sobre a umbanda é importante expor que existe uma pluralidade de casas, de terreiros. A pesquisa foi realizada no centro de umbanda, a Casa do Perdão, localizado no Mendanha, sub-bairro de Campo Grande. O território está passando por um processo de urbanização desde 2015 e vem perdendo a característica de uma zona rural. Também sofre com a ausência de transporte público, escolas, creches e unidades de saúde.

Segundo Pinto (2015), a umbanda é popularmente conhecida a partir da declaração do Caboclo das Sete Encruzilhadas, a partir do médium Zélio de Moraes, em 15 de novembro de 1908, no bairro das Neves, no município de São Gonçalo. Após, foi fundada a Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade e depois mais sete casas de umbanda, são elas: a Tenda Nossa Senhora da Guia, Tenda Nossa Senhora da Conceição, Tenda da Santa Bárbara, Tenda São Pedro, Tenda Oxalá, Tenda São Jorge e Tenda São Jerônimo. É importante questionar o surgimento da religião a partir do Caboclo das Setes Encruzilhadas, uma vez que desconsidera que já havia manifestação de espíritos antes dessa data, assim resultando na aproximação de uma cultura que ocasionou o embranquecimento da religião.

Em meados do século 20, quando a perseguição aos terreiros não é mais justificada por lei, houve a cooptação de práticas religiosas negras por uma classe média branca que quer consumir elementos do sagrado africano, ao mesmo tempo que não deixa de ser compreendida como elevada, higienizada e civilizada. A umbanda, religião de clara ascendência banto, descendente das “macumbas” cariocas, é eleita para ser

apropriada e se tornar bem de consumo da classe média. (NOGUEIRA, p.50, 2020).  
Grifo do autor

Portanto, o culto já existia e avaliar o surgimento da umbanda a partir de uma data, não reconhece as inspirações do banto, candomblés nagô e angola, como também a cultura dos povos originários na religião. Segundo Rohde (2010), houve um processo de embranquecimento na religião, com uma aproximação do kardecismo e do catolicismo, desconhecendo ascendência dos grupos indígenas e negros. Algumas casas com uma maior aproximação da religião de Kardec questionam a presença dos Exus sob a justificativa de que são entidades inferiores. Dessa forma, há uma percepção do orixá sob a perspectiva do homem branco, que interpretou os povos de rua e Exu com o mal.

Segundo Ortiz (1976 apud Kaitel e Santos 2017), a religião se tornou popular no período de urbanização e de industrialização. Segundo a pesquisa de mapeamento dos terreiros, no estado do Rio de Janeiro, a maioria das casas de religião de matriz africana estão localizadas em bairros periféricos. No centro do município do Rio de Janeiro se concentra 1,2 % das casas pesquisadas, reunindo mais casas de umbanda, casas fundadas entre 1950 e 1990 e a abrangência de frequentadores fica entre 50 a 200 pessoas. Na Zona Oeste, temos a concentração de 75% de casas de candomblé que possui entre 20 a 100 pessoas frequentadoras fundadas entre 1990 e 2000. A Zona Sul corresponde a 0,3% das casas pesquisadas, uma média entre 20 e 100 frequentadores e a data de fundação está entre 1980 e 2000, há uma distribuição entre as casas de candomblé e umbanda (Fonseca e Giacomini, 2013).

A pesquisa aponta que no centro da cidade há uma concentração maior de terreiros umbandistas, talvez porque se adaptou ao centro urbano como um modo de resistência para a manutenção da religião. Na Zona Norte, temos 21,2% das casas pesquisadas com 20 a 100 frequentadores, geralmente a data de fundação está entre 1930 e 1970. Houve um aumento na década de 1990 e há uma forte concentração de casas de candomblé. No Leste e Norte da Baía de Guanabara foram mapeadas 10,7% de casas, apresentando entre 20 a 50 pessoas frequentando. A data de fundação é a partir dos anos 1990 e a maioria se declarou híbrida. Na Baixada Fluminense, temos 50% das casas pesquisadas e uma predominância das casas de candomblé. Há uma porcentagem alta de casas que não recebem frequentadores e a fundação data entre 1990 e 2000 (Fonseca e Giacomini, 2013).

Nesses territórios há um número maior de casas candomblecistas, talvez porque geralmente necessitam de mais espaços para os ritos e nesses locais os bairros estão em fase de desenvolvimento e o terreno é mais barato. Na Região Serrana temos 0,2% das casas



pesquisadas, geralmente fundadas entre 1980 e 2000, apresentando uma média de 60 frequentadores. Há uma concentração de casas de candomblé. A Baixada Litorânea apresenta 5,6% das casas pesquisadas com, geralmente, 30 frequentadores. A fundação é a partir do ano 2000 e há uma predominância das casas de umbanda. O Sul Fluminense e Região Metropolitana apresentam 5% das casas pesquisadas com um aumento de casas fundadas a partir do ano 2000. Também há casas fundadas a partir de 1960 e uma predominância das casas umbandistas (Fonseca e Giacomini, 2013). Os dados apontam que os terreiros de umbanda estão localizados nos locais mais urbanos e tiveram um aumento a partir do ano 2.000.

Segundo Ligério e Dandara (1998 apud Rohde, 2010), a umbanda possui inspiração das tradições orais como ameríndia, kongo e iorubá, também escritas como a católica portuguesa, a espírita kardecista, inclusive a malês, a maçonaria, o orientalismo, a cigana, o vegetalismo e a medicina popular. A religião possui inspiração em múltiplas culturas e está em constante movimento, repensando suas práticas. Segundo Oliveira (2008 apud Jardim, 2017) na umbanda, a cultura indígena se manifesta nas entidades chamadas caboclos, na utilização das ervas e na ligação com o meio ambiente. Por isso, a religião vai de contramão com a destruição do meio ambiente, porque não é possível saudar Iemanjá com o mar poluído.

A umbanda a partir da sua *cosmopercepção* é um espaço *contracolonial* porque valoriza os pretos-velhos, os ibejis, os ciganos, o povo de rua, os boiadeiros, os caboclos, os orixás que são representações consideradas inferiores, de pouca importância na percepção de mundo colonial. Tem como base a crença nas inter-relações entre os mundos visíveis e invisíveis. A incorporação dos espíritos desencarnados pelo médium, também conhecido como cavalo que orienta através das rezas, dos banhos e tratamentos energéticos. As pessoas procuram os centros de umbanda para ouvir um conselho das entidades, tomar um passe, pedir uma benção e acreditam que irá gerar mudanças em sua vida.

Mais fundamentalmente, a distinção entre os povos iorubás e o Ocidente, simbolizada pelo foco em diferentes sentidos na apreensão da realidade, envolve mais do que a percepção- para os povos iorubás e, na verdade, para muitas outras sociedades africanas, trata-se de “uma presença particular no mundo- um mundo concebido como um todo, no qual todas as coisas estão ligadas.” Refere-se aos muitos mundos que os seres humanos habitam; não privilegia o mundo físico sobre o metafísico. (Oyewùmí, p.44, 2021)

Os congos percebem a espiritualidade e a vida como sistemas religiosos dinâmicos, são flexíveis e agregam novas forças, novas divindades. Desse modo, incorporam a partir de suas próprias percepções, cosmologias e ontologias. Assim, as forças vitais vão se

armazenando na comunidade (Simas, 2021). No século XVI, na primeira leva, e no século XVII, na segunda leva afrodiáspórica para o Brasil, no Sudeste houve um grande fluxo de pessoas escravizadas de origem Bantu. Nos séculos XVIII e XIX chegaram os maiores quantitativos de yorubás, esse grupo majoritariamente ficou no Nordeste (Ferreira apud Sant'anna, p. 316, 2022). Portanto, a *cosmopercepção* umbandista tem inspiração dos bantus que acrescentam, agregam outras culturas e foi um grupo predominante na região Sudeste. A religião está constantemente mudando, agregando e repensando sua experiência, logo mantendo a característica dos bantus. A umbanda, em algumas casas é valorizada por sua aproximação com o kardecismo e o catolicismo, contudo sua base nasce da vivência negra no solo brasileiro. Uma religião que surge na articulação de saberes.

Na umbanda temos um modo de ensinar que tem como intenção florescer, frutificar com base nas miudezas do cotidiano e na totalidade. Todos, todas, todes participam de tudo, desde a organização da limpeza até a gira. Uma aprendizagem que tem como base o cuidado com tudo que é vivo, com o som, com as palavras cantadas e o reconhecimento de cada pessoa. Não há gira sem ogã, tampouco sem cambone, sem médium, sem mãe pequena ou pai pequeno, sem a líder religiosa ou o líder religioso, sem velas, sem águas trocadas, sem médium, sem o banho de erva, sem o defumador, logo tudo é relevante. Como disse Seu Zé Pilintra, quanto mais a gente compartilha, mais a gente cresce. E Maria Mulambo da Encruzilhada acrescenta que é na partilha que a gente cresce, ninguém faz nada sozinho(a).

Figura 11 - Mapa etnológico africano no Brasil



Fonte: Queiroz (2018).

Pé preto no barro branco: língua dos negros da Tabatinga.

Segundo Simas (2021), a maioria dos bantos que chegaram ao Brasil eram do Reino do Congo. Anteriormente à chegada dos portugueses à costa centro-africana, estavam localizados por um extenso território que hoje incluiria o noroeste de Angola, a região de Cabinda, o sudoeste e oeste da República do Congo, a parte oeste da República do Congo e a parte centro-sul do Gabão. Por esse motivo, a umbanda pode ser percebida como uma religião de inspiração bantu e não somente a partir da manifestação do Caboclo das Setes Encruzilhadas através do médium Zélio de Moraes. É necessário valorizar a origem negra da religião.

Segundo Queiroz (2018), no século XVIII, o Rio de Janeiro aparentava um porto africano, o Valongo, mercado de escravizados é a maior feira de venda de mão-de-obra escravizada de todo o Brasil, exportando para São Paulo, Minas Gerais, Estado do Rio e Goiás. E nesse período, exatamente em 1763, que a capital da Colônia é transferida de Salvador para o Rio de Janeiro.

No Brasil, havia predominância de povos procedentes de duas regiões subsaarianas: a região do Oeste africano, ao norte da linha do Equador e o domínio bantu, na extensão sul da linha do Equador. No Oeste africano estavam localizadas as culturas tradicionalmente chamadas sudanesas que destacam em nossa formação etnolinguística, o iorubá (ou nagô) e o jeje (ou mina). Ao Sul do Equador, era o domínio das culturas bantas, compreendendo as diversas línguas, originárias do mesmo proto-bantu, se destacam o quicongo, o quimbundo e umbundo como as mais atuantes no Brasil. Os sudaneses, em especial os chamados “minas”, possuíam conhecimentos técnicos de mineração adquiridos em África, eram preferidos para a exploração do ouro e de diamantes. (Queiroz, 2018)

Na narrativa das crianças, a relação com o mundo material e espiritual fica evidente na fala de uma criança com três anos dizendo que a “vovó ia chegar e tinha que bater a testa no chão”, apontando para a parte do corpo. Em seguida, acrescentou: “sou filha de Iansã, tenho uma pombagira e sei cantar o ponto dela.” A chegada do espírito da preta velha é esperada, é algo importante. A cria e criança do terreiro ao dizer que é filha de Iansã apresenta sua filiação dentro desse espaço e ao falar que sabe o ponto da pomba gira, mostra a valorização de um saber do terreiro.

Durante as conversas fizemos algumas perguntas, entre elas: qual conhecimento do terreiro vocês podem ensinar na escola? Como aprendem nesse espaço? E as crianças falaram sobre empatia, respeito e que aprendem olhando, numa relação entre o mundo visível e invisível porque algumas orientações são transmitidas pelas entidades. É para o corpo-ítan, o

corpo narrador, que a pessoa deve perceber para entender o que acontece no terreiro. Seja para compreender o ato de um orixá, por exemplo, seja para se aproximar dos saberes e lógicas cotidianas de uma casa (Caputo, p. 43, 2018). Ao adentrar nesse espaço, é importante compreender, perceber o corpo em sua totalidade, uma percepção que contempla todos os sentidos do corpo, com tudo que é vivo.

A umbanda acontece em seus atendimentos e nas giras ao público, também realiza estudos sobre a religião com as crias de santo. Nas giras, o corpo mediúnico fica em círculo ou semicírculo em frente ao altar entoando cantigas e saudações a fim de evocar as entidades. Segundo Bispo (2015), nos terreiros as crias de santo se organizam circularmente no centro do terreiro, junto com a mãe ou pai de santo, deuses e deusas se manifestam. Compartilhando sabedoria da ancestralidade e a força viva da natureza.

As cantigas são tocadas e cantadas pelos ogãs utilizando o atabaque, possibilitando uma forma de conexão com os orixás e as entidades. A casa se organiza da seguinte forma: a mãe ou pai de santo também chamada/o de sacerdotisa/sacerdote, pai ou mãe pequenos, ogã, cambone, médium de incorporação e de desenvolvimento.

Cabe ressaltar que essa ordem é utilizada para uma melhor organização do espaço, exceto a mãe ou pai de santo, as crias têm a mesma importância. Segundo Oyewùmí (2021), no pensamento iorubá a sociedade é baseada nas relações sociais e não no corpo. Na Casa do Perdão, a organização se dá a partir das relações sociais baseadas no tempo que a pessoa tem de pertencimento naquele espaço, naquele chão, assim, não está fundamentada no gênero, no corpo.

No terreiro de umbanda, o espaço, geralmente, é dividido pela casa de Exu, o cruzeiro do Preto-velho e o altar. Alguns têm um lugar dedicado a cada orixá. É comum uma área verde, vasos com plantas e fontes de água como um local para as entidades. Segundo Jardim (2017), cada pessoa tem sua função para o funcionamento do terreiro. A mãe ou pai de santo é o líder religioso da casa, também chamada/chamado de sacerdotisa ou sacerdote. A mãe e pai de santo pequeno é o segundo responsável. O ogã canta as cantigas e toca o atabaque. O cambone é quem orienta a gira e as entidades. O médium de incorporação trabalha dando passe e consultas através dos espíritos. O médium de desenvolvimento é quem está entrando para a casa. A pessoa está na fase do conhecimento do espaço. É um trabalho coletivo e visa o benefício da comunidade.

As oferendas são utilizadas como uma troca de energia, um presente. Algumas são ofertadas utilizando alimentos, assim é possível observar a importância da comida na religião

de matriz africana. Segundo Pinto (2014), a casa de santo é um lugar sagrado e seria um espaço para fazer as oferendas. No momento de levantar as ofertas e com autorização, poderiam ser enterradas, assim retornando para o meio ambiente. Na umbanda, o contato com a natureza é essencial, nela estão presentes os orixás. Geralmente, cultuam nove divindades, também há casas que cultuam mais ou menos.

Segundo Pinto (2014), Oxóssi é representado pelas matas, simboliza o conhecimento e a prosperidade. Iansã é o vento, a tempestade, a liberdade, a coragem e comanda os espíritos das pessoas que morreram. Obaluaiê representa a terra, o sol, o senhor da cura que afasta a doença do corpo físico e espiritual. Nanã se manifesta na água parada, na terra úmida, no barro, também representa a velhice, a experiência da vida. Oxum está na água doce, cachoeiras, no belo, dona do ouro, presente no amor-próprio. Xangô, o rei da justiça, representa a rocha e os trovões. Ogum está no ferro, na tecnologia, o guerreiro. Iemanjá é a rainha do mar, da calunga grande, a mãe, ela quem cuida da cabeça, simboliza o amor maternal. Oxalá é a paz, representa o ar. Exu está presente na comunicação, na sexualidade e nas encruzilhadas.

Na atmosfera da umbanda, temos como orientação o cuidado com o pensamento porque pode determinar o comportamento, ressalta que é preciso ter atenção com a cabeça porque nela está presente o sentimento de nós, assim é desejável que os pensamentos estejam alinhados com o comportamento. Desse modo, atraindo boas energias e uma conexão mais próxima com os orixás e as entidades. A comunidade de terreiro tem um/uma líder religioso(a) que é chamado(a) de mãe ou pai de santo e os membros são nomeados de irmãs/irmãos de santo, assim essa relação possibilita despertar a lembrança de família e de coletividade.

(...) a cultura banto foi a principal influência africana na Umbanda. Entretanto, esse processo só se deu a partir de três elementos históricos de mudança nas religiões afro-brasileiras. Primeiro, a religião africana, enquanto movimento de resistência sociocultural, transformou o seu regime de linhagem para o de nação, isto é, a solidariedade familiar consanguínea foi destruída pelo tráfico negreiro, portanto passaram a adotar a solidariedade étnica, a partir da nação origem dos negros. Segundo, quando acaba a escravidão, a população negra e mestiça passa por um rápido processo de pulverização dentro das relações sociais. Assim, o candomblé, majoritariamente rural, atuou na integração dessa população através da solidariedade étnica, conhecida como “família de santo”. (Jardim, 2017, p. 62) grifo da autora.

Cabe ressaltar, que a umbanda está inserida numa sociedade marcada pelo machismo e racismo, portanto sofre influência do meio. As crias de santo precisam estar comprometidas com uma postura que vai contra as práticas coloniais, de tal forma que estejam atentas com o propósito de reduzir as opressões. É importante reconhecer que a violência está em todos os

espaços e somente pessoas implicadas podem gerar transformações. Segundo Rufino (2015), as pessoas são criadas com base em práticas e discursos racistas, assim é de suma importância refletir sobre as vivências fundamentadas no racismo e analisar em nossa sociedade. Estar inserido numa religião marcada por uma cultura de coletividade e que apresenta uma *cosmopercepção* de mundo *contracolonial* não significa a exclusão da reprodução de práticas discriminatórias, por esse motivo é importante um engajamento contra toda forma de preconceito e discriminação.

Perceber a umbanda requer inclusive considerar os casos de racismo religioso que os pertencentes das religiões de matrizes africanas sofrem por pessoas que desejam atacar a representatividade negra. Segundo Nogueira (2020), as práticas de intolerância religiosa atacam os saberes e a ancestralidade que se manifestam na fala, nos mitos e na corporeidade. Desejam acabar com uma organização mítico-africana que se opõe e possui uma postura combatente, um quilombo epistemológico que se mantém vívido nos terreiros.

O conflito é o componente que organiza a lógica colonial. O desejo de libertação pode indicar uma compulsão, uma transferência, podendo ser compreendida nas religiões que percebem o mundo fundamentadas no bem *versus* mal, específico das tradições judaico-cristãs. (Rufino, 2015). Por isso, é urgente políticas públicas de enfrentamento aos casos de racismo religioso e o apoio às vítimas.

O Estado, com o avanço do capitalismo, não demonstra circunstâncias na oferta de serviços públicos de qualidade, resultando na morte das pessoas (Santos, 2020). O aumento do desemprego, aliado ao aumento do preço dos alimentos da cesta básica impactam significativamente as famílias mais empobrecidas. Nesse contexto muitas casas de umbanda e de candomblé, inclusive outras pertencas religiosas estão inseridas oferecendo cesta básica e no caso, a Casa do Perdão também oferece reforço escolar para as crianças da comunidade. Desse modo, fica evidente a importância do terreiro em determinados bairros periféricos, como rede de apoio e cultura para a população em seu entorno, a casa de santo reconhece e valoriza o saber escolar, também a importância do conhecimento na vida das pessoas periféricas, um exemplo é o reforço escolar na Casa do Perdão.

O Mendanha está localizado na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, popularmente conhecida como Extrema Zona Oeste. Desde 2015, está passando por transformações, surgindo loteamentos e perdendo a característica de um bairro rural. Sofre com a pouca oferta de transporte público, e, na Estrada do Mendanha, o único ônibus que passava era o 850 que fazia o trajeto Mendanha x Campo Grande. Em 2019, com a pandemia

de Covid-19, algumas linhas sumiram, entre elas a linha citada, como resultado os moradores ficaram sem a única opção de transporte público, precisando andar no mínimo trinta minutos para pegar uma van, um transporte alternativo que geralmente dificulta o acesso de idosos, das pessoas com deficiência e estudantes. O posto de saúde mais próximo está localizado na Carobinha, sendo necessário um transporte público, que não existe, ou caminhar por no mínimo cinquenta minutos. As escolas públicas são escassas e uma delas está localizada no Largo do Mendanha, próximo a uma igreja Católica e outras igrejas, na Carobinha.

Em 2021, o Mendanha surgiu nos noticiários como um lugar de treinamento para um grupo neonazista, a ação acontecia no Parque do Mendanha (O Dia, 2021). Nesse território, está localizada a Casa do Perdão, uma instituição religiosa que oferece atendimento para o público. É importante compreender que o terreiro, uma casa umbandista, está no bairro como uma das poucas instituições que oferecem algum serviço para os moradores. Desse modo, a casa nesse espaço é um lugar de acolhimento.

Figura 12 - Casa do Perdão



Fonte: Rede Social “Casa do Perdão”, 2019.

Entramos com a permissão da Mãe Flávia Pinto no universo do Centro Espírita Casa do Perdão. Essa casa existe desde 1999 e todas as terças-feiras realiza palestra para as crias de santo e o público externo. Realiza assistência religiosa dentro do sistema penitenciário no Rio de Janeiro, e é uma das poucas casas religiosas umbandista cadastrada para o atendimento de pessoas em privação de liberdade no município do Rio. O atendimento é no Talavera Bruce e no Santo Expedito (Visitante Seap, 2022).

O espaço da Casa do Perdão possui a casa de Exu, o cruzeiro do Preto-Velho, altar dos Cangaceiros, dos Malandros e de Umbanda. O terreiro dispõe de uma cozinha, vestiários,

sala de estudo que também é o espaço utilizado para escolinha, banheiros, a casa da mãe de santo e a área externa. Tem uma ampla área externa, com árvores, plantas, o chão de barro e o piso cimentado ficam próximos à cozinha e ao banheiro. A Mãe Flávia disse que o terreiro é uma casa de Nanã.

Figura 13 - Altar de Umbanda, Gira em homenagem a Nanã



Fonte: Rede social da Mãe Flávia, 2013.

A Mãe Flávia foi aluna bolsista da PUC-Rio. É socióloga, ativista dos Direitos Humanos, escritora e utilizamos seu livro para falar sobre o universo umbandista. Ela é nascida e criada na Favela da Vila Vintém, em Padre Miguel, Rio de Janeiro/RJ. Especialista em Gestão Pública Metropolitana pela ENAP, em Política Pública de Gênero na América Latina pelo IPPDH e recebeu da Presidenta Dilma Rousseff o Prêmio Nacional de Direitos Humanos em 2011. Escreveu os livros: “Umbanda Religião Brasileira”, “Levanta, Favela! Vamos Descolonizar o Brasil”, o “Salve o Matriarcado: manual da mulher búfala” e o “Umbanda Preta: raízes africanas e indígenas”.

O contato da Mãe Flávia com as religiões de matrizes africanas e indígenas começou na infância. A avó paterna a levava para frequentar as casas religiosas. E aos vinte três anos, recebia em casa as Entidades do Seu Sete Catacumbas, da Vovó Joana D’Angola, do Caboclo Ventania D’ Aruanda e do Curumim. Puxados inicialmente por Dona Maria Mulambo, fundaram o Centro Espírita Casa do Perdão. A fundação foi na casa onde a sacerdotisa morava e foi criada. Após sete anos, conseguiram comprar a sede no Mendanha em Campo Grande, Rio de Janeiro/RJ.



Figura 14 - Caboclo Seu Ventania, médium Mãe Flávia Pinto.



Fonte: Rede Social Casa do Perdão, 2019.

Falando um pouco sobre as entidades do terreiro, temos o Seu Ventania, um indígena que na última reencarnação foi um cacique de uma comunidade do Mato Grosso do Sul e a Mãe Flávia não sabe o nome da etnia. O caboclo traz um conceito de natureza como conexão com Deus, não acredita em uma ligação com o ser superior sem um contato com o meio ambiente. Ele não é o primeiro chefe, quem iniciou foi o Pajé Panamá que raramente desce. A pombagira da casa, a Dona Mulambo, também raramente aparece como o Exu, Seu Sete Catacumba, que há anos não vem. Dessa forma, quem responde para o trabalho é Seu Ventania, o Seu Exu Beira Estrada e a Dona Figueira. No início acreditou que o nome da casa seria Ilê de Nanã Buruquê porque é uma casa de Nanã, mas Seu Ventania desce e diz que não. O terreiro tem esse nome porque o corpo mediúnico tem muita dificuldade em praticar o perdão, por esse motivo o caboclo disse que deveriam falar essa palavra em seu cotidiano para aprender a perdoar e assim surge o nome, Casa do Perdão.

Segundo Oyewùmí (2021), para os iorubá, os cargos de liderança independem do sexo e do gênero, sim da legitimidade social. Na umbanda, para ser uma mãe ou um pai de santo, não existe uma premissa ligada ao gênero ou etnia, mas sim, às normas internas do terreiro e a legitimidade do sacerdote ou da sacerdotisa pela comunidade. Todavia, em algumas casas de santo, o cargo de Ogã é exercido por homens, mas há casas que as mulheres também tocam. A função de ekedi habitualmente é exercida por mulheres. Essas são duas circunstâncias que há uma ligação entre o gênero e a incumbência.

A hierarquia no espaço é determinada pelas relações sociais ou o tempo de vivência na religião, a senioridade. Na sociedade iorubá, a senioridade possui uma relação, é dinâmica, por isso não é focada no corpo (Oyewùmí, p. 44, 2021). No espaço do terreiro, a relação social está fundamentada no respeito à pessoa mais velha e não necessariamente está ligado à idade biológica. Um exemplo é uma mãe ou pai de santo que é mais jovem que uma de suas crias de santo.

A Mãe Flávia fala sobre a hierarquia presente no espaço e devemos pensar num contexto que não seja eurocêntrico, falamos de uma relação que o mais novo reconhece o mais velho como uma pessoa que possui mais conhecimento. No terreiro, as crias são ensinadas a respeitar todos os seres vivos. Não deve haver autoritarismo por parte de quem seja mais velho, há uma responsabilidade maior por parte de quem tem mais tempo na casa (Nascimento apud Sant'anna, p.365,2022). A Casa do Perdão possui doze crias e crianças de santo, também vinte e cinco estudantes do reforço escolar. A sacerdotisa acrescenta que na umbanda a criança é percebida como um espírito que reencarnou e possui conhecimento.

Na mitologia a seguir, é possível notar a importância da senioridade para os povos africanos. Dadá Baiani Ajacá era o irmão mais velho de Xangô. Ele era tranquilo e Xangô, seu irmão, ficou responsável em enfrentar as lutas. Xangô defendia o irmão com dedicação. Xangô oferecia grandes festas no palácio de Oió e todo povo apoiava. Quando chegavam para se prostrar saudando Xangô, ele os impedia e mandava saudarem primeiro o irmão mais velho. Até hoje, quando se louva, é por hábito saudar Dadá Baiani. Assim Xangô sempre ficará satisfeito. Dadá é senhor de muitas riquezas, sempre oportuniza tudo isso a seus devotos (Prandi, 2001). Xangô era o responsável pelas lutas, admirado pelo povo e mesmo assim, o irmão mais velho deveria ser cumprimentado antes dele. Logo, é uma cultura de valorização da vida em todas as fases, ou seja, em sua totalidade e o terreiro é marcado por esse entendimento.

No mundo iorubá, particularmente na cultura Oyó prévia ao século XIX, a sociedade era concebida para ser habitada por pessoas em relação umas com as outras. Ou seja, a “fiscalidade” da masculinidade ou feminilidade não possuía antecedentes sociais e, portanto, não constituía categorias sociais. A hierarquia social era determinada pelas relações sociais. Como apontado anteriormente, a maneira como as pessoas estavam situadas nos relacionamentos mudava dependendo de quem estava envolvida e da situação particular. O princípio que determinava a organização social era a senioridade, baseada na idade cronológica. (Oyewùmí, 2021, p.43) \*grifo da autora

Segundo a sacerdotisa, no terreiro alguns cargos são dos corpos femininos e dos masculinos, não necessariamente a partir do sexo biológico. Há ogãs homens trans e mulheres

tocam atabaque. Como dito anteriormente, a hierarquia nesse espaço não é vista com base no gênero, mas sim na senioridade e no cargo. A mãe de santo é a responsável pelo terreiro, por isso é o cargo mais alto nesse espaço.

Segundo Oyewùmí (2021), na visão eurocêntrica o mundo é percebido pelos olhos, baseado em um olhar de diferença, há uma diferenciação do ser humano em relação ao gênero, cor da pele, etnia e faixa etária. A *cosmopercepção* não privilegia apenas o visual e sim todos os sentidos. As crias e crianças de terreiro, geralmente, utilizam todos os sentidos do corpo nesse espaço. A Mãe Flávia diz que para pensar a criança no espaço do terreiro é necessário compreender as bases da umbanda, uma religião brasileira, de inspiração africana e indígena. No espaço, a cria e criança de santo participa de todas as ações para a manutenção e sobrevivência da comunidade. Ela é parte estruturante e participa das atividades que organizam a ritualística religiosa, um exemplo é macerar ervas para um banho. Estudar a religião de matriz africana requisita uma percepção que contemple todos os sentidos do corpo, um *oia* fundamentado na *cosmopercepção*.

Figura 15 - Mãe Flávia, Íyá.



Fonte: Rede social Mãe Flávia Pinto, 2020.

Na Casa do Perdão, a convivência se materializa numa ligação a partir da *matripotência*. Segundo Oyewumí (2016), o *ethos matripotente* tem como base a senioridade em que *Íyá* é a mais velha e respeitada por suas crias. Ninguém é maior que *Íyá*, todo ser nasce dela. Estão conectadas com toda sua prole, independente do gênero. Essa relação acontece na sugestão do banho de ervas, no passe, nas orientações, no abraço apertado, na escuta. O cuidado não é exclusivo da mãe ou pai de santo, as crias cuidam uma das outras e nessa atmosfera que o modo de aprender se materializa. É uma aprendizagem fundamentada no cuidado, no afeto. As crias e crianças de santo entrevistados sugeriram que a escola

poderia aprender com o terreiro a dividir, o amor ao próximo, o respeito e a partir dessa narrativa é possível observar que nesse espaço é importante a relação com o outro.

Nessa troca, todas as crias de santo são importantes, sem distinção de gênero. Segundo Oyewùmí (2021), na terminologia iorubá de parentesco a senioridade é o mais importante nas relações entre os membros do clã. O sexo tem uma pequena importância, sendo usado apenas para distinguir pai e mãe. As culturas euro-estadunidenses anglófonas dificilmente situam uma pessoa em um contexto social sem primeiro apontar o gênero.

No espaço do terreiro, como dito anteriormente, o gênero não necessariamente é importante, mas sim o tempo que você está na casa ou seu cargo e a dedicação. Não impreterivelmente há uma ligação com o ser homem ou mulher. Cabe ressaltar, que a palavra *cria* também é usada nas comunidades, significando que a pessoa nasceu naquele lugar e cria nesse contexto não possui gênero. Assim, a opção pela palavra *cria* tem como intuito localizar os pertencentes ao espaço e abandonar um termo que reforce o gênero.

Nessa atmosfera, o cuidado é responsabilidade do grupo. A mãe ou pai pequeno auxiliam os dirigentes da casa no zelo com as crias de santos. As crias mais velhas também cuidam e orientam as mais novas. As crias e crianças do terreiro mais velhas zelam pelas crias e crianças mais novas. Nessa relação de aprender e de ensinar, há uma conexão entre as gerações. Pessoas de diversas idades ensinam e também aprendem com as práticas cotidianas.

Como mãe, sob a perspectiva dos orixás, temos Iemanjá, Oxum, Nanã e Iansã. Cada uma tem um jeito de cuidar das suas crias, possibilitando uma diversidade de *matripotências*. Essa *cosmopercepção* de mundo difere da visão ocidental que ressalta num padrão no modo de cuidar. Geralmente, o cuidado com as crianças é destinado, exclusivamente, às mulheres e frequentemente inserida no espaço doméstico, mesmo que elas trabalhem para colaborar com a renda familiar, são as responsáveis pelas atribuições para a manutenção da casa e na educação das crias. Desse modo, trazer as narrativas presentes nos espaços do terreiro tem como intuito apontar para a pluralidade que é o ethos *matripotente*.

No itã de Omulu, temos Iemanjá como uma mãe que acolheu uma criança que foi abandonada e uma maternidade que não é determinada pelo biológico, mas sim pela afetividade. Omulu foi salvo por Iemanjá, quando sua mãe, Nanã Burucu, ao vê-lo doente, coberto de chagas, não sabendo lidar com a situação, abandonou-o numa gruta perto da praia. Iemanjá acolheu Omulu e o lavou com água do mar. O sal secou as feridas. Omulu tornou-se

um homem vigoroso, mas ainda carregava as cicatrizes, as marcas da varíola. Iemanjá confeccionou para ele uma roupa de ráfia. Ele era um homem poderoso, mas continuava pobre. Iemanjá não se conformava com a pobreza do filho adotivo. Ela tinha grande riqueza que eram as pérolas, fabricadas pelas ostras. Iemanjá muito contente, chamou Omulu e disse que ele cuidaria das pérolas do mar. Por isso as pérolas pertencem a Omulu. Por baixo de sua roupa de ráfia, enfeitando seu corpo, Omulu ostenta colares e mais colares de pérola (Prandi, 2020).

Oxum no itã é mãe de Logun Edé que é salvo das águas, também traz um exemplo de maternidade compartilhada entre os genitores e outros cuidadores. Logun Edé era filho de Oxóssi com Oxum. Era príncipe do encanto e da magia. Oxóssi e Oxum viviam às turras, a vida estava insuportável e resolveram que era melhor se separar. Logun ficaria metade do ano nas matas com Oxóssi e a outra metade com Oxum no rio. A criança tinha dupla personalidade: cresceu metade homem, metade mulher. Oxum proibiu Logun Edé de brincar nas águas profundas, pois os rios eram traiçoeiros para uma criança. Logun era curioso e não obedeceu a mãe. Ele nadou rio adentro. Obá, dona do rio, para se vingar de Oxum começou a afogar Logun. Oxum ficou desesperada e pediu a Orunmilá que salvasse o filho. Assim ele fez, retirou o príncipe das águas traiçoeiras. Dizem que foi Oyá quem retirou Logun da água e terminou de criá-lo junto com Ogum (Prandi, 2020).

As narrativas citadas trazem o cuidado com a cria como responsabilidade de outras pessoas, do grupo e não uma exclusividade da mãe biológica. Assim acontece no terreiro, a mãe ou pai de santo são as referências e o cuidado é uma construção coletiva, com a participação de todas as crias de santo e também das crias e crianças do terreiro. No espaço sagrado, a criança faz parte da comunidade, ela é orientada a manter viva a cultura, faz parte de um todo, da sobrevivência coletiva e o conhecimento é transmitido de um para o outro. A Mãe Flávia diz que o sistema de aprendizagem é coletivo. As crias do terreiro são acostumadas a saber lidar com as comidas, os sons do atabaque, a hierarquia, a musicalidade. Segundo a sacerdotisa, a diferença entre aprender no terreiro e na escola seria que na Casa do Perdão não se reproduz a educação ocidental, cartesiana, segue um modelo que inclui o corpo pensando no sujeito social.

Segundo a sacerdotisa, a tradição do terreiro traz uma pedagogia fundamentada na oralidade a partir da cultura indígena e africana, da corporalidade, da escuta, da disciplina, da troca que possibilitam outras formas de aprender. A pessoa é um sujeito social e depois é

percebido como uma criança. Principalmente, a cria e criança do terreiro é percebida por um entendimento amplo. Na cultura ocidental, a infância é percebida como sem conhecimento e precisa adquirir o saber através do adulto.

Acrescenta que as culturas africanas acreditam que aquela pequena criança pode ser um grande espírito reencarnado e a narrativa delas fazem parte do processo de aprendizagem. As crias e crianças do terreiro desenvolvem funções dentro da comunidade que estimulam a responsabilidade e o pertencimento ao grupo. No terreiro, a pedagogia é a partir do meio ambiente, assim enfrentando o mau uso da natureza e do sistema capitalista. As crias e crianças do terreiro naquele espaço não são estimuladas ao consumo exacerbado.

A Mãe Flávia diz que a escola pode aprender essa *cosmopercepção*, a criança possui conhecimento, a ancestralidade. Ela é anterior ao seu nascimento, é um espírito renascendo. A educação escolar deveria compreender que não está formando, sim aplicando novos conhecimentos para um ser que já possui saber. O trabalho realizado no presídio é uma prática pedagógica porque possibilita conhecimento para um grupo preto e pobre viabilizando o acesso à cidadania.

Ela acrescenta que há presença de pessoas indígenas sem se perceber descendentes dos povos originários. Nesse espaço, atende-se algumas pessoas que não tiveram acesso à educação. A ação no presídio começou por orientação espiritual de Iansã e do Caboclo Ventania. O trabalho tem um caráter educativo, a intenção não é a conversão para a umbanda e nas palestras não há dogmas religiosos. Falam sobre saberes que foram furtados historicamente daquele grupo social, cumprindo um papel ancestral e de garantia de direitos. A Casa do Perdão está em duas unidades femininas e percebem que essas mulheres tiveram dificuldade em acessar os Direitos Humanos. São pobres, periféricas, negras, indígenas, algumas vezes foi negado o acesso aos Direitos Sociais e a espiritualidade da casa mandou que eles ocupassem esse espaço para atender a esse grupo.

A Mãe Flávia diz que a criança, no modo de aprender do terreiro, participa praticamente de tudo, aprende com a vivência, com a escuta dos cânticos, com a medicina tradicional, conhecendo as ervas, respeitando a natureza porque ela é orixá. O terreiro poderia ensinar a escola o respeito e a doação do afeto. Nesse espaço, as crias e crianças do terreiro compreendem que fazem parte de uma atmosfera e entendem sua função. Nesse modo de aprender, fazendo parte ativamente da organização matrilinear, a criança ensina ao adulto a partir da sua curiosidade. Segundo Bispo (2015), os povos politeístas que reverenciam deusas

e deuses, pluripotentes, *pluripresentes* que se manifestam através dos elementos da natureza, tendem a construir comunidades heterogêneas, onde o matriarcado e o patriarcado se desenvolvem de acordo com os contextos. Na Casa do Perdão, a liderança tem como base o matriarcado.

Figura 15 - Crianças da Casa do Perdão participando da 10ª Caminhada da Liberdade Religiosa.



Fonte: Rede Social Mãe Flávia Pinto, 2017.

Na infância, atualmente, não há muitas vivências que possibilitem o contato com a natureza e vem-se apresentando dificuldade em interagir com o outro, também há o aumento de casos de obesidade. A criança em contato com o meio ambiente experimenta sons, texturas, temperaturas, contato com os animais, pulam, correm, escalam. As crianças estão perdendo esses momentos porque ficam muito tempo em casa, em pequenos espaços e/ou utilizando por muito tempo aparelhos eletrônicos. Esse modo de vida está causando mudanças no comportamento delas, estão caindo mais, em acidentes graves algumas vezes, porque não sabem correr, em outros casos não sabem interagir ou desviar de um obstáculo (O Começo Da Vida 2, Lá Fora, 2020).

No ambiente escolar, é possível notar quando uma criança tem mais contato com outras e com o meio ambiente. E quando estão em casa, ficam com aparelhos eletrônicos por muito tempo. A coordenação motora grossa e a linguagem oral das primeiras são mais desenvolvidas, geralmente, de acordo com a faixa etária. No segundo grupo, as crianças caem

com mais frequência e falam poucas palavras, geralmente, apontam quando desejam algo. Contudo, é importante destacar que, no ano de 2019, vivemos um período de isolamento social e muitas crianças ficavam em casa somente com sua família, isso pode ter impactado a vivência delas.

As crias e crianças do terreiro da Casa do Perdão se relacionam com as folhas, com a água, com as frutas porque o orixá está presente em tudo. Desse modo, é uma educação em conexão com a natureza a partir de seus saberes sofisticados, através do contato com o orixá. O modo de aprender tem como princípio o contato e o respeito a todos os seres vivos e usando os sentidos do corpo. A epistemologia de terreiro é um conjunto de conhecimentos, modos de perceber o outro e a si mesmo, pensar, estar e atuar no mundo a partir de uma percepção de mundo histórica e cultural referente ao itinerário das pessoas escravizadas, intentado ao estabelecimento da cultura de terreiro no Brasil, locus de resistência e retorno simbólico à África ancestral. Logo, reivindicar uma epistemologia de Terreiro é um deslocamento contra-colonial, que retorna a uma percepção de mundo africana (Nogueira apud Sant'Anna, p.278, 2022).

Propor uma pedagogia, o *afroateliê*, que traz os elementos e a cultura presente no centro de umbanda, alicerçada na *cosmopercepção* do povo bantu e dos indígenas, é negociar uma outra narrativa, uma experiência marcada pela vivência da diáspora africana. É acreditar que é possível, pelas brechas, pelas fissuras, pelas janelas, pelos espaços, adentrar com a ciência preta na escola. Um saber rico em valorização da vida, em esperança, em afeto e em cuidado com o meio ambiente. O *afroateliê* convida a experiência do ateliê para vivenciar elementos outros, recomenda viver os recursos do terreiro.

Na visão eurocêntrica, o mundo físico detém mais valor que o metafísico, uma percepção que valoriza o que pode ser visto e desconsidera o que não é aparente. Para os iorubás, a realidade é percebida em todos os sentidos. Segundo Oyewùmí (2021), as inferências da visão sobre outros sentidos podem ter ligação com o patriarcado, logo acarretando uma lógica masculina dominante. Focar no visual sobre outros sentidos resulta em hierarquias sociais ocidentais como gênero e raça. A umbanda percebe o mundo em sua totalidade, utilizando todos os sentidos. Na Casa do Perdão, as crianças participam de todas as atividades. Elas tocam atabaque, maceram ervas para banhos, aprendem os pontos para os orixás, identificam as divindades nos elementos da natureza, sabem os pontos de energia do



terreiro, seus direitos e deveres. Também sabem a importância em preservar a natureza e o respeito ao próximo.

A infância no terreiro pode possibilitar uma vivência rica em sensações e convivência com outro. Numa tarde de gira, é possível ouvir a sabedoria dos espíritos que se manifestam nos médiuns, escutar e ver as folhas da árvore balançarem, assistir o pôr-do-sol, o anoitecer, desenvolver a linguagem oral, a coordenação motora, brincar ao ar livre, imitar orixá. Aprendem e ensinam com o grupo. A cria e criança do terreiro aprende percebendo o outro, no cotidiano, um saber fundamentado na *cosmopercepção* e na construção coletiva.

### 3 PEGUEI O PRATO, SOPREI O PÓ, SUBI NO COQUEIRO E DESAMARREI O NÓ.

Figura 16 - A reza



Fonte: Rede Social "Mãe Flávia Pinto", 2021.

Lá tinha um prato que tinha um pó,  
Quando olhei para cima do coqueiro, vi um nó.  
Tirei o prato, soprei o pó.  
Subi no coqueiro e desamarrei o nó.  
(Domínio Público, ponto de Ibeji)

Figura 17 - Zequinha e Mariazinha



Fonte: Rede Social Lineaaaa, 2021.

A música faz parte do universo das macumbas e o ponto é usado em diversos momentos na umbanda, como abrir a gira, fechar, evocar os orixás e as entidades. A cantiga acima, escutei no terreiro que sou cria e aponta a relevância das/dos pequenas(os) na atmosfera do terreiro, participando, observando, aprendendo. A oralidade na umbanda é importante e usamos constantemente nas macumbas, ao cantar os pontos, na comunicação entre as entidades, no brado do caboclo, na reza do preto-velho. Segundo Santos (1986), pronunciar uma palavra, uma fórmula, acompanhada de gestos propícios na atividade ritual, possibilita disseminar o axé. É necessário o uso da fala, tal como os outros elementos. Na atmosfera do centro, tudo é se comunica, tudo é relevante, tudo está em conexão, como a raiz de uma árvore que sustenta a planta e leva os nutrientes para suas partes aéreas.

O ponto diz que no coqueiro tinha um prato com um pó, que poderia ser a pomba raspada, utilizada para alguns trabalhos espirituais. A criança ao olhar para cima do coqueiro vê um nó, pega o prato, sopra o pó e desamarra o nó. Assim, podemos perceber a importância da infância nas religiões de matrizes africanas fazendo parte de toda ritualística. Ao desamarrar o laço estão desfazendo uma amarração e ao soprar o pó, fazem para a esclarecer e deixar ir com o vento.

Essa palavra cantada traz a importância da falange dos Ibejis nas macumbas. Em alguns momentos, são chamados para trabalhar na sessão de descarrego. Para eles, brincar é coisa séria. No chão sagrado do terreiro, a infância é uma etapa da vida importante, as crianças fazem parte trazendo sua narrativa, é um olhar para o futuro, para a esperança. Por isso, proponho que as crianças do terreiro e da escola soprem o pó que comparo como sendo a narrativa delas, indo para bem longe, *oiando*, apontando para a importância de outros conhecimentos. Ao desamarrar o nó, irão desatar o laço que é a desvalorização dos saberes do terreiro e da sua narrativa.

Segundo Kilomba (2009), a língua transporta sua cultura podendo reproduzir, alicerçar relações de poder e de violência. Assim, os discursos e práticas coloniais brancas são fundamentados na língua portuguesa. O idioma traz consigo a *cosmopercepção* de um povo (Oyewumí, 2021). A comunicação, a narrativa na casa de santo é uma fala que valoriza os caboclos, os ibejis, os vovôs da umbanda, nossos pretos-velhos e pretas-velhas, os ciganos, as pombagiras, os exus, os malandros, os orixás, os boiadeiros. Todos são representantes de uma cultura que fala nas periferias, portanto o *pretuguês* falado na casa de santo é sustentado por saberes periféricos.

Segundo Oyewùmí (2021), é importante argumentar a organização social de uma cultura que se coloca como absoluta ou que as interpretações de uma manifestação cultural definam outra. Perceber a infância no espaço do terreiro requer um despir de conceitos estabelecidos. Assim, não sendo possível comparar com uma cultura de países europeus. Nesse espaço, território macumbeiro, toda ação, movimento, palavra proferida, todo som, os objetos, as ervas, a fumaça do defumador. Nesse território não há intenção em perceber outras culturas, a partir da percepção de mundo da casa de santo. Sim, propor examinar a vida também alicerçada em saberes negros e indígenas.

Segundo Krenak (2021), quando se refere a humanidade não está falando só do Homo sapiens, fala de uma imensidão de seres que nós isolamos desde sempre. O ser vivo é valoroso e para os povos iorubás, inclusive para muitas sociedades africanas, o mundo é concebido em sua totalidade, tudo é interligado. Logo, há uma ligação com o solo, com o mar, com a cachoeira, com a porteira, com o orixá e com os ritos da casa.

Tudo que faz parte do espaço do terreiro tem a sua importância, um copo com água no canto da casa de santo é importante. O banco branco que o preto-velho ou a preta-velha sentam é relevante. A casa de santo é um lugar de magnitude, nesse chão não há lacuna para desvalorização, na ciência da macumba, tudo tem um motivo, um fundamento. Por isso, quando for retirar algo do lugar, deve ser realizado com respeito, pedindo licença. O chão sagrado do terreiro é vivo, a vida pulsa dentro dela, ao entrar devemos pedir licença aos moradores, por isso os instrumentos desse lugar são sagrados e históricos.

Segundo Santos (1986), todos os objetos do terreiro são sagrados, têm finalidade e função. Expressam qualidades, são elementos selecionados de tal forma que constituam uma representação, um símbolo. Propor uma experiência a partir das peças que fazem parte do universo da umbanda é valorizar a cultura afrodiáspórica presente nos terreiros. Segundo Santos (1986), o conhecimento e a tradição não são armazenados em livros, certamente são vivenciados no cotidiano, realimentados permanentemente. São arquivos vivos e os indivíduos são as conexões, também estão mais sábios a cada geração. Na diáspora, o espaço geográfico da África e sua cultura foram transferidos e restituídos no terreiro.

Por isso, o *afroateliê* usa em seu contexto os elementos que fazem parte dessa comunhão de saberes presentes na casa de santo. São peças que estão na casa de santo e representam a cultura afrodiáspórica. O cruzamento dos saberes da escola com o do centro de

umbanda, espaço marcado pela manifestação cultural afrodiaspórica e indígena, exige uma percepção que esteja conectada com a vida em sua totalidade.

Ao pensar a infância na umbanda e o *cruzo* com a escola, é possível problematizar como o espaço escolar se relaciona com outras ciências. A estrutura da academia, sobretudo sua lógica, estrutura, práticas, produção de conhecimento, ainda há uma mentalidade colonial sobre outros saberes (Oyewùmí, p.55, 2021). Ademais, problematizar como acontece a escuta das crianças. *Oiá* a criança necessita um compromisso com a alteridade, ela está vivenciando a infância e possui especificidades, é o outro do adulto (Barbosa, Delgado E Tomás, 2016).

Algumas escolas ainda apresentam uma resistência em ouvir o outro, principalmente quando está vivenciando a infância. A dinâmica escolar de algumas escolas que demandam de professores e de todos os profissionais envolvidos um excesso de atribuições de tal forma que se torna uma barreira a escuta qualificada das crianças e dos responsáveis.

Segundo Nogueira e Alves (2019), a partir de uma leitura *afroperspectivista*, a condição da infância é um modo de lançar outras interpretações sobre o mundo em busca de caminhos que estão por fazer. Dessa forma, apreciar a infância e se debruçar a partir de epistemologias que a estudam possibilita romper com uma percepção eurocêntrica e uma mentalidade colonial. Uma postura comprometida com a infância, buscando outros caminhos, apontando para outros saberes, debruçando-se no modo de aprender do terreiro de umbanda junto com as crias e crianças do terreiro no *cruzo* com a escola é um compromisso *afroperspectivista e contracolonial*.

Segundo Nogueira e Alves (2019), no campo educacional a *afroperspectividade* propõe viver em estado de infância, só é possível ensinar e aprender frequentando nossa infância. Bispo (2015) narra que a colonização são os métodos eurocêtricos de invasão, etnocídio e submissão de uma cultura por outra, independente do território físico e geográfico. *Contracoloniais* são metodologias de resistência e de luta em defesa dos povos contra colonizadores, das marcas, dos conceitos e dos modos de vida. Desse modo, o adulto ao revistar a infância e trabalhar com as crianças, resulta num encontro de infâncias, como resultado vivenciam uma horizontalização. Nessa atmosfera, ensinam e aprendem em conjunto. Segundo Freire (1987), é importante que a educação tenha um vínculo horizontal. Um modo de aprender que propõe uma horizontalidade comprometida com a infância é um espaço de resistência, que possibilita fissuras para implementação de outros saberes, logo é *contracolonial*.

Figura 18 - Crianças nas miudezas do terreiro



Fonte: Rede Social “Casa do Perdão”, 2021.

As crias e crianças do terreiro participaram dizendo o que a escola poderia aprender com esse espaço. Iniciamos com uma roda de conversa para apresentação, com o grupo de quatro crianças e dois adolescentes de diferentes idades, os nomes foram modificados para preservar a identidade. Conversamos com Ana com 3 anos, Sol com 9 anos, Bem com 12 anos, Luane com 15 anos, Daiane com 8 anos e Marcos com 14 anos.

A roda de conversa tinha como objetivo a apresentação, também perceber como aprendem no terreiro e na escola. Os primeiros encontros aconteceram em dias de gira, no caso foi nas Giras dos Pretos-velhos/Pretas-velhas que aconteceu na primeira segunda-feira do mês. No início da pandemia de Covid-19, em 2019, a Casa do Perdão estimulou a reza para almas visando fortalecer o ambiente familiar e pedir a Obaluaê o afastamento da doença.

A maioria das crianças são naturais do Rio de Janeiro e uma é da Bahia. Elas moram na cidade do Rio de Janeiro. Todas estão estudando, quatro nas escolas públicas e duas na escola particular. As perguntas buscavam compreender o conhecimento adquirido no terreiro e se poderia ser utilizado no espaço escolar, também a relação deles com a escola. Na roda de conversa sobre os conhecimentos que adquiriram no terreiro e levariam para a escola falaram sobre ter empatia, o respeito, a dividir, a partilha, a medicina da erva e a macumba.

Figura 19 - Brincando no terreiro



Fonte: Rede Social Casa do Perdão, 2016.

Daiane, com 8 anos, disse que gosta do terreiro para brincar porque tem espaço. Ela brinca de pique-pega, pique-gelo e prefere a primeira brincadeira. Ela aprendeu nesse espaço a cantar, dançar e a tocar atabaque. Sabe cantar o ponto do Preto-velho e do Caboclo. Diz que não percebeu mudança no comportamento das colegas da escola por ser umbandista. Fala que pode ensinar a bater a cabeça (saudar os orixás e as entidades). Quando questionada, qual saber a escola poderia aprender com o terreiro, diz que seria sempre dividir as coisas, falar com a mãe e pedir benção.

Luane, 15 anos, diz que no terreiro aprende a amar ao próximo e a respeitar. Um saber do terreiro que levaria para escolar seria ter responsabilidade, o amor ao próximo, a dividir e o amor-próprio. Ela nunca percebeu nenhum tratamento diferente na escola por ser pertencente às religiões de matrizes africanas. Diz que a única coisa que a incomodou foi a aula de religião direcionada para as religiões evangélicas. No terreiro, ela gosta das giras e da presença dos orixás. Falou que pode ensinar os pontos, os banhos, a saudar a casa e a defumar. Encerra a conversa dizendo ser umbandista e candomblecista.

Ana, 3 anos, disse que estava estudando na escolinha da Casa do Perdão. Falou orgulhosa que sabe o ponto da pomba gira e da vovó, também que é filha de Iansã. Gosta do terreiro porque tem brinquedo, comida, biscoito e a Lua, sua prima. Inclusive as bonecas e acrescenta que tem tudo. Marcos, 14 anos em sua conversa, começou falando que não sabia dizer e depois falou que na escola aprende vendo, prestando atenção, se dedicando e no terreiro aprende fazendo. Perguntamos o que a escola pode aprender com o terreiro? Ele falou

sobre empatia, respeito, dividir, ajudar e aprender a se respeitar mais. Na Casa do Perdão, aprende a tocar atabaque, cuidar das plantas, ensinar a rezar e a cuidar de outras pessoas.

Sobre a relação com o ambiente escolar, falou que gosta dos colegas e também da escola. Quando a pergunta foi sobre sua relação com o centro de umbanda, disse que gosta muito e também das pessoas, dos orixás, das entidades. Na escola as pessoas sabem que é umbandista e nunca teve nenhum problema em relação a sua religiosidade. Na última pergunta, deixamos livre para dizer o que acham importante deixar registrado, ele disse que é importante que as pessoas que não são da religião e estão na escola, respeitem as pessoas da religião (no caso de matriz africana) e ter empatia.

A partir da narrativa das crianças, observamos que os ensinamentos cotidianos presentes no espaço do terreiro remetem uma ideia de grupo, de coletividade. Um saber que difere de uma sociedade capitalista marcada por um individualismo exacerbado. As crianças dizem que a escola precisa aprender sobre empatia, respeito e a partilha que são ações que acontecem na troca com o outro, atitudes fundamentadas numa percepção de coletividade.

Bem, 12 anos, diz que na escola aprende Português, Matemática e no terreiro aprende coisas da religião. Na Casa do Perdão aprendeu como pegar ervas. Falou que a escola pode aprender com o terreiro o uso da erva medicinal. Na religião, aprende a ter responsabilidade e cuidar mais da natureza. Pode ensinar a tocar atabaque, rezar. Em sua relação com a escola, diz que só gosta dos amigos e não gosta das outras coisas. Sobre o terreiro disse que gosta de tocar atabaque. Falou que na escola nunca teve nenhum problema por ser umbandista. Na última pergunta, sobre o que acha importante dizer, falou que todo mundo deve respeitar a religião do outro.

Segundo Rufino (2019), a ciência é farta de macumba, os mestres dos cultos da jurema, do catimbó e da encantaria chamam de saber de conhecimento encantado. Bem diz que a escola pode aprender com o terreiro a medicina das ervas. Ele valoriza os saberes do terreiro e sugere que o ensino formal acrescente o conhecimento das ervas. A importância do contato com a natureza e as plantas a partir da sua importância medicinal é um saber negligenciado no ambiente escolar.

No enfrentamento desse desafio, as crianças são aliadas! Elas perseveram em sua necessidade de conexão porque brincar na e com a natureza em liberdade é um bom encontro (Espinosa, 1983). É por essa razão que elas subvertem as regras que as impede de afundar os pés e as mãos no barro, adentrar as poças de água, molhar o corpo na chuva.... Essas são atividades que as alegam, potencializam. (Tiriba, 2018)



Sol, 9 anos, disse que no terreiro aprende sobre religião, na escola Português e Matemática. Na Casa do Perdão aprende o que a mãe ensina e na escola precisa escrever, olhar, ver as professoras. Diz que a escola pode aprender com o terreiro a macumba. Na Casa do Perdão aprende sobre as ervas, comidas dos santos, os santos. A relação com a escola é boa e adora o terreiro porque tem a mãe, a família inteira e alguns parentes. Nunca sofreu discriminação sobre sua religião no espaço escolar. Acredita importante ser dito que cada um tem sua religião e se a pessoa não acredita na religião, precisa ficar quieta e não fazer racismo, preconceito religioso com o amiguinho ao lado. Ela ao dizer que a escola poderia aprender macumba, evidencia a necessidade da escola se relacionar com os saberes negros e indígenas que fazem parte do universo da casa de santo.

As religiões de matrizes africanas, entre elas a umbanda, possuem em seus significados, símbolos e a cultura dos povos originários e da diáspora africana. Assim, ao dizer que é preciso *aprender macumba*, reforça a ausência dos elementos da nossa cultura no ambiente escolar. Segundo Rufino (2019), a macumba é um agrupamento de saberes, experiências, de culturas que determinam hábitos de saber e cura da diáspora africana. Logo, a menina revela a importância dos saberes do terreiro e que esse espaço a partir de sua cultura pode subsidiar o modo de aprender nas unidades de ensino. Principalmente, a implementação das leis 10.639/03 e a 11.645/08 e o *cruzo* dos saberes possibilita propor ações sobre a temática, sugerimos como caminho o *afroateliê*.

A Casa do Perdão é um terreiro que possui muitas plantas e uma área externa que possibilita o contato com a natureza, isso foi considerado um lado positivo por uma criança entrevistada. Ao relatar as brincadeiras, as crianças menores deram como exemplo atividades que possibilitam o movimento. É importante considerar que naquele espaço a fala da menina recordou de brincadeiras que estimulam a troca, o contato com outro e o movimento do corpo.

Uma criança citou como ponto positivo a comida e os biscoitos. Observamos a importância da alimentação no espaço do terreiro e para essa criança a comida é um ponto positivo da Casa do Perdão. É importante destacar que na pandemia de covid-19, muitas pessoas perderam empregos, reduzindo drasticamente a renda. Também temos o aumento no preço dos alimentos básicos. São fatores que impactam a vida familiar das classes populares.

Narrando sobre o aprendizado adquirido na casa de santo, as crias e crianças do terreiro relataram que aprendem amar ao próximo, a respeitar, a aprender os pontos, a colocar

a testa no chão, a dividir, a ter paciência, a fazer amizades, a ter empatia e a dançar. Gostam da área livre para brincar de pique-pega, do culto às entidades, de comer biscoitos e das giras. Segundo Simas (2021), a educação ocorre inclusive fora dos muros escolares, se a escola não reconhecer isso, é ruim para ela e para quem educa.

Assim, as crias e crianças do terreiro estão trazendo narrativas e elementos que afirmam outros lugares de saber, também um conhecimento que ultrapassa uma visão conteudista. Ressaltam um modo de aprender fundamentado nas emoções, na medicina da erva, na macumba e pode ser interpretado na necessidade em trazer os saberes indígenas e os africanos para o ambiente escolar.

Em busca de referências democráticas, chamamos a atenção para a importância de um mergulho nas culturas dos povos e das comunidades tradicionais do Brasil e da América Latina e Caribe, como possibilidade de aprender com eles o respeito a todas as formas de vida, não apenas a de compreensão e internalização de valores, atitudes e conhecimentos respeitar as crianças como seres que têm uma visão de mundo própria; valorizar os saberes femininos; fazer a roda, dançar e cantar, conhecer de corpo inteiro, experienciar o “ser-coletivo”, aprender-ensinar a democracia. (Tiriba, 2018)

Na casa de santo aprendemos a importância da vida, da vida das plantas, da vida dos animais, da diversidade que é viver. Nesse espaço as pessoas fazem parte desse grupo que chamamos de família espiritual. É um lugar potencialmente afetivo e acolhedor, o cuidado é algo importante nesse espaço, se cuida de tudo, desde um simples copo com água, até a organização de uma festa para a espiritualidade. A alimentação deve servir a todo o grupo, tudo é partilhado, até o saber, que é o alimento para a alma, é compartilhado. As crianças, como a sacerdotisa falou, participam de tudo, observam a todo o momento.

Uma outra criança, no caso, a minha filha, com 3 anos, num momento aprendeu a bater cabeça, imitou meu comportamento e acrescentou que bater cabeça não dói. Ela achou que ao encostar a cabeça no chão, poderia causar dor.

Figura 20 - Batendo cabeça



Fonte: A autora, 2022.

Nessa situação a palavra bater não significa dor, sim saudação. Uma simples palavra no espaço na casa de santo tem um significado diferente, o bater em outras narrativas pode ser sinônimo de dor. Porém, nesse espaço, bater cabeça para orixá e bater tambor não são semelhantes a dor.

Figura 21 - Criança observando mamãe Iemanjá e mamãe Oxum



Fonte: A autora, 2021.

Conversando sobre o que podem ensinar aos adultos, a maioria relata que pode ensinar a saudar a casa, os pontos, os banhos, a defumar, a macerar a erva, a tocar atabaque e a emprestar o brinquedo. As crias e crianças do terreiro compreendem a importância das tarefas essenciais para a manutenção do espaço. Perguntando sobre a pandemia de Covid-19, a Ana disse que não podia ir para a rua e a Daiane disse que é ruim ficar de máscara. Elas relataram o que compreenderam sobre a pandemia e o impacto na vida delas.

Analisar as religiões de matrizes africanas, no caso a umbanda, como um lugar de saber, a partir da narrativa das crianças e sua relação com a escola, possibilita refletir sobre um conhecimento que não se limita ao eurocêntrico e rompe com uma visão adultocêntrica. Na conversa, as crianças relataram que não observaram nenhuma mudança ou prática racista no ambiente escolar e acrescentam que na escola as pessoas sabem que pertencem a umbanda.

Porém, quando questionados se gostariam de dizer alguma coisa importante, a maioria fez uma narrativa pedindo respeito à liberdade religiosa nas escolas. Segundo Tiriba (2018), a escola é o único espaço social que as pessoas comparecem diariamente, durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É um lugar privilegiado para a base de práticas

educativas que favoreçam a integridade de cada ser, que respeitem diferenças de classe, gênero, raça e credo e que boas relações entre as espécies e que preservem a biodiversidade, garantindo a qualidade de vida na Terra.

Figura 22 - Um dia de chuva



(a)

(b)

Fonte: Rede social Casa do Perdão, 2021.

Levar o *afroateliê* para o ambiente escolar é confiar na potência da escola. Esse espaço tem condições de propor um modo de aprender que tenha interesse em versar com a diversidade, escutando a voz da ancestralidade, das periferias com um compromisso em valorizar a cultura afro-brasileira ao longo do ano, não somente em datas comemorativas. Tacamos fogo no mato, chamando as crias e crianças de santo para narrar o que a escola poderia aprender no terreiro e elas disseram.

A escola pública, a educação pública com seu espaço potente é um local para o cruzamento de saberes, é urgente perceber uma educação fundamentada no conhecimento dos povos originários e dos africanos, da cultura brasileira. Conhecimentos que falam sobre afeto, o uso das plantas para curar os males, da macumba como um saber sofisticado.

Segundo Krenak (2020), alguns povos têm uma percepção de que nossos corpos estão relacionados com tudo o que é vida, que os ciclos da Terra são também os ciclos dos nossos corpos. Contemplamos a terra, o céu e sentimos que não estamos isolados dos outros seres. A

escola precisa possibilitar que as crianças tenham mais contato com a natureza, refletindo sobre o meio ambiente, não somos algo que está fora, pertencemos a ele. A rotina da escola necessita integrar a vivência com o meio ambiente, vivenciar as leis 10.639/03 e 11.645/08 que são um caminho para um ambiente escolar com mais contato com a terra, com a vegetação e com a vida.

O *afroatiê* traz materiais num contexto que possibilita saborear as experiências que podem surgir a partir das peças do terreiro, da história desses materiais e da importância que tem para a comunidade da casa de santo. Como dito anteriormente, inúmeros são os caminhos e o objetivo principal é a valorização do saber da casa de santo, marcada pela cultura dos povos da diáspora africana e dos originários, numa entrelace *biointeracionista*. Não há uma receita, um modelo a seguir, certamente um compromisso com a ciência presente no terreiro.

Assim como, a escuta das pessoas envolvidas, a narrativa delas é essencial. Em um projeto de educação, a escuta é uma prática difícil, mas indispensável, é importante esse exercício. Escutar é uma condição evolutiva que pode ser entendida a uma realidade e a uma cultura que se transformam (Gandini. et al., 2019). O *afroteliê* nasce da escuta, do diálogo, das brechas possíveis, da curiosidade, do reconhecimento de outros saberes, do *biointeracionismo*. *Oiá* para o conhecimento da casa de santo que sopra para além do muro da escola, como uma brisa que traz boas notícias, movimentando outras formas de narrar o mundo é uma perspectiva para trilhas que estão por fazer.

#### 4 AFROATELIÊ, UMA PEDAGOGIA AFROPERSPECTIVADA E BIOINTERACIONISTA

Figura 23 - Ocupar sem contar



(a)



(b)



(c)

Fonte: A autora, 2022.

O *Afroateliê* é o *cruzo* dos saberes do ateliê com a ciência presente no centro de umbanda. Porém, não é algo rígido, mas sim um espaço para experiências criativas fundamentadas no saber presente na multiplicidade que são as religiões de matrizes africanas. Uma experimentação lúdica, que estimula a criatividade, a oralidade, a pintura, os desenhos, os sons em conjunto com as crianças.

Caminha junto com a *afroperspectiva* que se posiciona contrária às práticas racistas, propõe *oiá* outros saberes e outras formas de narrar o mundo. Segundo Krenak (2016), precisamos pensar na potencialidade de mundos intercambiáveis, na permuta que possam se misturar em diversos espaços e lugares, com a intenção de ultrapassar as fronteiras, se não irão continuar mais anti-humanas. Outras formas de narrar o mundo requer uma relação recíproca entre os mundos, caso contrário há uma repetição do que está posto.

O *afroateliê* não traz somente os elementos físicos presentes na casa de santo, emana toda percepção de mundo desse espaço, exalando a cultura do terreiro. Traz a sabedoria desse lugar para a escola proporcionando que as crianças no ambiente escolar possam vivenciar a experiência vívida da casa de umbanda. Também de histórias sobre a cultura, a

*cosmopercepção* dos povos negros e dos indígenas. É um lugar para a troca, aliança entre as crianças e o mundo.

O estudo traz o “*Afroateliê: caboclo apanha sua folha*”, propiciando experimentar a sensação que é tocar na erva a partir da *cosmopercepção* do terreiro, ou seja, cheirando, tirando as folhas do galho como que preparando um banho na casa de santo. O elemento argila representou Nanã, também a importância do chão para esses povos, assim o “*Afroateliê: Nanã*” oportunizou que as crianças tivessem contato com a argila. Material que pode ser manipulado enquanto estiver úmido, seco se transforma, passa a ser algo rígido e frágil. Propomos o “*Afroateliê: soprei o pó*”, para isso o material usado foi a pemba de diversas cores. Também é usada pelos pretos-velhos e caboclos para riscar seu ponto, que são riscos encantados.

Porém, o *afroateliê* cresceu, exigindo mais espaço e mais objetos de tal forma que foi pensado um lugar, uma escola que poderia vivenciar a experiência com toda sua magnitude. Portanto nasce o “*Afroateliê das chuvas*”, nessa vivência cantamos o ponto de Nanã, tocamos atabaque com a ajuda das crianças, usamos búzios, pemba e argila. Fechamos uma parceria com a Luciana, orientadora, porque o *afroateliê* acontece na relação com o mundo, na cooperação que tem como compromisso levar para a escola saberes que são negligenciados. Como resultado dessa irmandade, vivenciamos o *afroteliê* com toda sua grandeza. Regado pelo som do atabaque, pela maleabilidade da argila, pela transformação da pemba em tinta para colorir a peça de argila e pela palavra cantada, o ponto de Nanã.

Figura 24 - Afroateliê das chuvas



Fonte: A autora, 2023.

O lugar onde são realizados os primeiros *afroatieliês* é um Espaço de Educação Infantil (EDI), localizado na nona Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no município do Rio de Janeiro, no bairro de Cosmos. A Secretaria Municipal de Educação (SME) é o órgão responsável por elaborar a política educacional do município do Rio de Janeiro. Atende crianças de seis meses a cinco anos, na Educação Infantil. Inclusive, do quinto ao nono ano no Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Possui quinze creches parceiras, atendendo 1.608 crianças. A 9ª CRE abrange os bairros de Guaratiba, Paciência, Cosmos, Conjunto Campinho, Campo Grande, Inhoaíba, Santíssimo, Campo Grande (Cachamorra), Araújo de Cosmos e Senador Vasconcelos.

Trabalho como professora no Espaço de Educação Infantil, popularmente conhecido como creche. Inaugurado em julho de 2016, possui uma creche no segundo andar e a Pré-escola no terceiro. Segundo Tiriba (2018), possivelmente seja possível dizer que a Educação Infantil é um lugar mais fluído, logo são maiores as possibilidades de insubordinação de valores e desobediência às práticas educacionais que sustentam a lógica capitalista.

Nessa relação, apontamos para a importância de as crianças terem contato com o conhecimento do terreiro. E falar sobre essa ciência é reconhecer um compromisso em possibilitar que tenham acesso a uma cultura *biointeracionista* no seu modo de aprender na escola. A terra possui um ecossistema diverso, com montanhas, colinas, vales, rios e lagos, florestas, tudo está natural e organicamente em equilíbrio. Há muito a aprender como habitantes e observadores desse meio ambiente, a natureza tem muito a ensinar se estivermos atentos (Hooks, 2021). Nesse contexto, a casa de santo e a escola se relacionam numa aliança de troca, e segundo Krenak, poderiam ser vizinhos, moradores eternos. Bem como, outras instituições que desejam vivenciar o *afroatieliê*.

Numa roda de conversa realizada com as crias e crianças do terreiro na Casa do Perdão, elas relataram que a escola poderia aprender o uso da erva medicinal, a macumba, o respeito. Assim sendo, propomos na escola *afroatieliês* que possibilitem esse cruzo de saberes. Segundo Nogueira e Alves (2021), devemos acreditar na infância como um modo de vida e a Zona de Emergência da Infância (ZEI) que é pluriversal, concorda que existem muitos universos. Cruzar os saberes do terreiro de umbanda no espaço de educação infantil é um compromisso com a vida que é inerente à infância. *Oiando* a festa dos Ibejis no terreiro é possível perceber essa atmosfera. São marcadas por sorrisos, pulos de alegria, um chamado para brincar, um momento marcado pela manifestação da vida.



As práticas cotidianas na escola são um terreno a ser vivenciado, a ser elaborado diariamente através de múltiplas práxis que corporificam uma máquina de guerra *contracolonial* (Nogueira e Alves, 2021). Por esse motivo, as estratégias possibilitam que possamos entrar na escola com o saber do terreiro fundamentados na *afroperspectiva*, na *biointeração* e na *cosmopercepção*. As fissuras do cotidiano são uma possibilidade para propor um modo de aprender fundamentado no saber da casa de santo. Segundo Nogueira e Alves (2019), a *afroperspectiva* é um comportamento que é contra às práticas racistas. Por isso, propor um cruzamento de saberes é caminhar entre as brechas possíveis no ambiente escolar. Desse modo, devemos defender a escola pública porque ainda é um espaço que resiste e um lugar onde é possível propor novas práticas.

As crianças quando são percebidas com toda a sua riqueza, valorizando suas narrativas, constatamos que elas sabem dizer sobre diversos temas e que, geralmente, a grandeza na fala das pequeninas e dos pequeninos não são valorizadas. Segundo Nogueira e Alves (2021), o ciclo da infância deve levar em consideração a memória, a presença e o futuro. As crianças precisam ser compreendidas a partir da atualidade, também da memória e do futuro. Elas são permeadas pela percepção de mundo das miudezas, da prática cotidiana. A infância é o que deve ser a direção, a bússola nos projetos de educação (Nogueira E Alves, 2019).

Logo, a educação precisa estar comprometida com as crianças num contexto fértil para a curiosidade. Segundo Nogueira e Alves (2019), valorizar a infância e a negritude pode ser um caminho para uma educação a favor da vida. A ciência negra e indígena podem ser um caminho para a diversidade e compromisso com um modo de aprender interligado com o meio ambiente. A *cosmopercepção* do terreiro é rica em saberes interligados com água, com a terra, com o mar, com a mata.

O encontro com as crianças do EDI aconteceu duas vezes por semana e elas estão na faixa etária de 4 a 5 anos. Começamos em círculo, apresentando os materiais que seriam utilizados, após houve a contação de história e em seguida o *afroatêlie*. Durante a experiência era feito a escuta das crianças. O primeiro contato que tive com elas foi no ano de 2021 quando estava realizando um projeto da escola que estimulava a leitura. Por esse motivo, optei por realizar as experiências com o grupo.

Quando trabalhamos com uma multiplicidade de materiais e elementos, as crianças estão mais preparadas para ler e reler o mundo de modo expressivo para si (Gandini, et al., 2019). O *afroateliê* possibilita que o acesso aos materiais que possuem um significado no terreiro seja um terreno fértil para outros modos de vislumbrar a vida. Abro a narrativa sobre o *Afroateliê*: o caboclo apanha suas folhas, com um ponto de caboclo, porque estamos falando sobre ervas e essa entidade rememora a experiência de contato com as plantas, a vivência numa floresta. Nas giras de Oxóssi, o chão, geralmente, fica repleto de folhas de mangueira e nessa macumba também se toca para caboclo. Escolhemos esse livro porque ele traz elementos que estão presentes na narrativa do terreiro e fazem parte do universo indígena. O ponto a seguir é cantando para chamar os caboclos. Ele também pode ser usado no *afroateliê*.

Oxalá mandou

Ele mandou buscar

Os caboclos da Jurema

No seu juremá

(Ponto de caboclo, domínio público)

*O Afroateliê*: caboclo apanha sua folha teve como elemento principal a experiência com ervas e selecionamos a da pitangueira porquê pitanga é uma palavra Tupi. Inclusive uma erva medicinal popularmente usada em chás para curar resfriados. Comecei reunindo o grupo e nos sentamos próximo um ao outro. Eles escolheram como iriam ficar, só pedi que sentassem no chão. Estávamos num espaço próximo ao parquinho, a área é aberta e o vento circula com facilidade, tornando o ambiente arejado.

Após esse momento de acomodação, apresentei a capa do livro e as folhas. Expliquei que iria contar a história e perguntei se conheciam a planta. Disseram que não, então propus começar a narração. Narrei a história “O Tupi que você fala” do Cláudio Fragata. Após a história, que rendeu boas risadas porque traz a palavra perereca, retornamos ao livro, folheando, mostrei a gravura da fruta pitanga e apresentei a folha da árvore.

Em seguida, tocaram a folha, pedi que cortassem com as mãos para sentir o cheiro, tocando, conectando-se com esse elemento. Ao rasgar a planta, sugerir um movimento parecido com o de macerar as ervas, movimento realizado no espaço do terreiro para preparar um banho. Perguntei se eles conheciam a pitanga, se conheciam aquele cheiro. Guta, com 5 anos, disse que não sentiu cheiro de nada e uma criança identificou o cheiro.

Nino, com 5 anos, falou que tem cheiro de mato e que conhece a pitanga, ela é bem vermelhinha. Após os comentários, peguei folhas de papel ofício e pedi para fazer uma colagem com a folha da pitanga. As crianças criaram uma bela colagem com as ervas. O desenho, a pintura e o uso de todas as linguagens são investigações, descobertas da vida. São necessidades, intenção, criação e invenção. Criam amparo, comunicação conosco, com os elementos, com os outros (Gandini, et al., 2019).

As crianças gostaram da experiência e um menino fechou os olhos ao sentir o aroma da planta. Ao tirar as folhas do galho, fizeram sorrisos nos lábios e ficaram observando a arte do/da colega. O *Afroateliê*, o caboclo apanha suas folhas, teve como objetivo proporcionar uma experiência utilizando uma erva medicinal. Elas curam os males e estão presentes nas miudezas do terreiro, curando os males do corpo.

O *Afroateliê*: Nanã, trouxe a argila, elemento dessa orixá, também retrata a importância do chão de terra para as casas de santo, inclusive faz parte da cultura dos povos originários e da diáspora africana. Por esse motivo, começamos aqui, trazendo um ponto sobre Nanã.

Figura 25 - Afroateliê: o caboclo apanha suas folhas



(a)



(b)

Fonte: A autora, 2022.

Quando andava nos montes  
Cada passo que dava  
Nascia uma fonte  
Os anjos do céu  
Bebiam água dela  
Que águas tão doces, Nanã

Que fontes tão belas

(Ponto de Nanã, Domínio Público)

Nosso encontro foi no pátio, sentados no chão. Comecei pedindo para tocarem na argila, sem dizer o nome, falaram que era frio, que parecia slime, massinha de modelar. Recolhi o material e falei que é um elemento importante para alguns grupos indígenas, também para os povos negros. Usada para fazer panelas, esculturas e alguidar de barro. Mostrei a capa do livro e li o título “A África que você fala” do Cláudio Fragata, o texto traz palavras que estão em nosso cotidiano e fazem parte dos idiomas dos povos da diáspora africana. Conteí a história, destacando algumas palavras, as crianças gostaram de *denago*, um termo que apareceu na história.

Terminei e voltamos para a argila. O Nino, com 5 anos, quando estava manipulando o barro, falou que tem cheiro de lama e foi a única criança que identificou o aroma. Outra criança acrescentou que era grudenta. O grupo adorou manipular a argila, fizeram coração, panelas e ficaram surpresos ao achar um pedaço de madeira e pedras na argila. Expliquei que é normal porque é um elemento da natureza. Acrescentei que quando seca, a argila fica dura. No fim do *afroateliê*, as crianças pediram para levar a produção que fizeram para a casa. É por isso que consideramos o modo de aprender como um processo inventivo. Com a imaginação, a criação de novos encadeamentos entre o pensar e materiais que estimulem o novo, bem como a transformação, partindo de objetos conhecidos e estabelecendo novas associações (Gandini, et al. 2019). Notei que o grupo ficou bastante interessado e encantado com a possibilidade de criar uma peça.

Segundo Dewey (2010), deve ser considerado não o entusiasmo da curiosidade, não a ânsia de chegar ao final, e sim a experiência deleitante do itinerário por si só. O *afroateliê* possibilita uma experiência divertida, uma criação artística, uma conexão afetiva. A arte, geralmente, é desmembrada do modo de viver e a imaginação não é reconhecida como um direito natural, como qualidade de vida. É necessário enaltecer nossa relação com a produção artística como uma extensão do raciocínio humano.

A arte da vida cotidiana e a criatividade da vida que acontece no anônimo é um exercício de todos. Desse modo, a produção artística pertence às nossas vidas, em nosso empenho para aprender e conhecer (Gandini, et al.,2019). No *afroateliê*, as crianças sentiram a temperatura, a textura e as possibilidades que o molde com esse material propicia,

vivenciaram um processo criativo e garantiram o direito à arte no cotidiano escolar fundamentada em um saber do centro de umbanda. Finalizamos lavando as mãos e as crianças perguntaram se iriam fazer novamente.

Figura 26 - Afroateliê: Nanã



(a)



(b)



(c)



(d)

Fonte: A autora, 2022.

As experiências com elementos do terreiro viabilizam que as crianças ampliem seus conhecimentos. Os *afroateliês* permitiram que o grupo tivesse a vivência da interação com elementos presentes na natureza, ou seja, uma investigação com objetos naturais. No modo de viver do *afroateliê*, no seu modo de aprender há um engajamento *biointeracionista*. Portanto, percebemos as crianças em sua inventividade e nos modos de representação de si, com aquilo que as move e que sabem (Gandini, et al, 2019).

É essencial que as culturas indígenas e africanas estejam presentes no cotidiano escolar e não mencionadas em datas definidas. A educação precisa ter compromisso com os

saberes que estão presentes na cultura brasileira. A escola necessita ser mais preta e indígena e propor experiências fundamentadas na ciência desses povos, proporcionando no seu chão vivências com materiais naturais, amplificando o modo de viver, de aprender e de perceber o mundo.

No *Afroateliê*: soprei o pó, usamos o coité e o pó da pamba, objetos comuns nas giras dos vovôs e das vovós, como carinhosamente são conhecidos. Com o coité, os pretos-velhos e pretas-velhas bebem sua bebida e com a pamba fazem seus pontos riscados, traços que são encantados. O coité é um elemento que após o uso, se torna sagrado porque a entidade o manipulou. Logo, será reservado, se tornará particular porque só esse ser espiritual poderá usar novamente. O coité nesse contexto tem como base uma relação *biointeracionista*. O coco estava na árvore, foi retirado, sua casca teve como destino uma loja que vende artigos religiosos e ficou disponível para ser utilizado no terreiro, por uma entidade. Assim, passa a ser sagrado, santo, porque adquiriu a energia, a *cosmopercepção* desse espaço. Logo, o coité passa a ser observado sob a perspectiva da casa de santo, como um objeto que a representa. Na casa de santo, tudo é sagrado.

A pamba é usada no terreiro para riscar pontos por entidade de luz, são poderosos traços que trazem boas energias para o trabalho nesse espaço. Nesse *afroateliê*, possibilitamos que os elementos que pertencem à ritualística das giras dos pretos-velhos e das pretas-velhas fossem vivenciados pelas crianças da escola. A seguir, temos o ponto que é tocado nas giras dos vovôs e das vovós que trazem para a pesquisa uma narrativa que carrega em suas palavras, em seu *pretuguês*, a relevância da senioridade na casa de santo.

Ô Baiana, ô Baiana  
 Preta Velha Feiticeira  
 Com seu punhal na cinta desafia  
 Com seu marafo do lado ela sorria  
 Com o seu chapéu de palha,  
 Seu azeite de dendê  
 Sua pimenta malagueta, Sinhá Dona  
 Vem fazer seu canjerê  
 Que zoa, que zoa, que zoa!  
 Adorei as Almas!

(Ponto de preta-velha, domínio público)

Na escola, nosso encontro é no pátio, sentados no chão, comecei com o coité, perguntei se conheciam. Nino reconheceu o objeto e disse que era a casca do coco. Deixei que as crianças tocassem a casca do coco, mostrei que batendo no chão, saia som. Eles bateram e adoraram a experiência e vieram os sorrisos. Mostrei a pemba, perguntei o que era aquilo. Falaram que era giz, respondi que também serve para escrever e acrescentei que faz parte da cultura dos povos negros.

Amassei a pemba com as mãos, transformando em pó, em seguida coloquei dentro do coité. Colocamos cola no papel, em seguida, propus que pegassem o pó com as mãos e fizessem uma pintura coletiva, o material estava dentro do coité. Rapidamente, várias mãos encheram o papel, todas quase ao mesmo tempo, as cores foram se misturando, criando outras. Nino, o mais comunicativo do grupo, falou que estava parecendo slime.

O saber sensório tem talento para anunciar o desenvolvimento de uma linguagem, os materiais estão repletos de sentido quando as mãos e mente trabalham em conjunto (Gandini, et al., 2019). Assim, a pemba adquiriu outro sentido, ou vários sentidos, uma criança falou que parecia slime, o grupo gostou de sentir a textura do pó misturado com a cola, em um movimento de encontro de mãos.

Figura 27 - Afroateliê: soprei o pó



(a)



(b)



(c)

Fonte: A autora, 2022.

No final do *Afroateliê: soprei o pó*, o Nino disse que a tinta poderia ser usada para pintar os objetos de argila que fizeram. Refletir sobre a experiência, em vez de simplesmente vivenciá-la, acontece a partir de um contexto que provoca não apenas a observação, mas também a análise de suas observações. É concebível porque há o uso de linguagens significativas, como a pintura, a escultura de argila como ferramentas para expandir e elaborar

ideias (Gandini, et al., 2019). A pesquisa traz a importância de a escola perceber a necessidade de ampliar os materiais disponíveis em seu modo de aprender, e as religiões de matrizes africanas, no caso a umbanda, é rica em elementos que podem ser utilizados no espaço escolar, como os usados no *afroatieliê*.

Chuva que cai  
 Água que rola  
 Chuva que cai  
 Água que rola  
 Cai a água na pedreira  
 Em cima da ribanceira  
 Essas águas formam rio  
 E se formam cachoeira  
 É a água de Nanã  
 Que lava os filhos e o terreiro.  
 (Ponto de Nanã, domínio público)

O *Afroatieliê* das chuvas começou com o ponto de Nanã cantado e o som dos atabaques. Em seguida, perguntamos se conheciam o material apresentado, no caso a argila. Em seguida, inserimos a partir da *cosmopercepção* do terreiro, dizendo que representa uma orixá. Uma menina disse que Nanã era negra e usava roxo. Essa experiência foi realizada em três grupos, em dois havia crianças pertencentes às religiões afro-brasileira e foi constatado porque os materiais apresentados eram familiares para eles e elas.

Figura 28 - Afroatieliê das chuvas: nanã



(a)



(b)



(c)

Fonte: A autora, 2023.



Após, começou a narração da história “Ombela” e a narrativa foi selecionada porque traz personagens negros, também a percepção de mundo para os povos da diáspora africana. Com o fim da narração, convidamos as crianças a tocarem a argila, reconheceram o cheiro e disseram que lembrava lama, outros acharam que parecia massinha. Duas crianças não gostaram de manipular o barro e justificaram dizendo que sujava as mãos. A maioria gostou da experiência. A sensação foi o atabaque, as crianças tocaram e trouxeram outros pontos, como o da pomba-gira que segue abaixo.

Galo canta,

Cobra pica

Quero ver quem chama por Maria.

(Ponto de pomba-gira, domínio público)

Nesse momento, os pincéis viraram vara e foram tocados no atabaque. Em grupo, um ensinou para o outro, como acontece no terreiro. Um menino falou que aprendeu tocar atabaque na escola, viu um rapaz tocando e achou muito lindo. Nesse instante começaram a tocar e cantar música de capoeira. Notamos que no coletivo, as crianças estavam cantando pontos, mas um menino notou a presença da professora Luciana, parou, não se sentiu confortável para continuar.

A aproximação da docente teve como objetivo observar o que estava acontecendo, porém, a criança ficou desconfortável e não continuou. O racismo religioso é marcado pelo silenciamento, emudece as vozes que desejam cantar sua ancestralidade, sua cultura fora do terreiro. Em contrapartida, as crianças evangélicas vivenciam um movimento contrário, elas são estimuladas a falar, a demonstrar suas músicas em qualquer lugar.

Nessa experiência tivemos a narrativa de um menino que está afastado do candomblé e disse que tem saudades. Acrescentou que foi feito quando era bebê. Quando perguntamos o que a escola poderia aprender com o terreiro, ele disse o axé. Um outro menino, quando falamos da Nanã disse que a mãe não gostava dessas coisas e outro falou que só existe um Deus, ambos são negros. Uma outra criança perguntou se eu estava cantando macumba, disse que estava cantando música de Nanã. Em seguida, foi para o atabaque tocar e cantar com as outras crianças.

O racismo religioso é uma barreira nas escolas e nesse contexto as crianças pertencentes às religiões afro-brasileiras são silenciadas. Há um pacto de silenciamento

implícito, compreendendo como algo errôneo cantar ponto dentro da escola. A desobediência pode acarretar em alguma ação que não se sabe, então o medo do desconhecido gera o emudecimento. Por isso, é importante o debate do racismo religioso na sala de aula.

Infelizmente, o racismo religioso limita as possibilidades dos *afroateliês* no ambiente escolar. É possível notar que o *afroateliê* realizado em Caxias, numa relação de vizinhança com a professora Luciana, a partir de janelas, foi amplo. Trouxemos o atabaque, os búzios, o ponto cantado de Nanã para a escola e as crianças cantaram o de pomba-gira. Essa vivência ampliada do *afroateliê* somente aconteceu nessa relação de convizinhas.

Os *afroateliês* trazem um modo de aprender, uma experiência com uma conexão de elementos do terreiro, que falam no universo da umbanda. Possibilitando vivenciar a *cosmopercepção* da casa de santo, uma vivência *biointeracionista* carregada de manifestação da vida. Não traz a religiosidade, mas sim a cultura da casa de santo. Esses momentos possibilitam ampliar os conhecimentos dessas crianças e a vivência de experiências prazerosas usando todo o corpo. É necessária uma pedagogia com empatia às linguagens poéticas, avaliando que essas linguagens possuem uma maneira diferente de ser percebidas, sentidas (Gandini, et al.,2019).

A infância na casa de santo é uma vivência marcada pela coletividade, não numa percepção romântica, e sim no contexto que é possível para realizar um trabalho em grupo. Para a organização do terreiro é necessária uma organização coletiva. As crianças ao viver no chão sagrado da umbanda são inseridas numa vivência de contato com a natureza, orixás negros, entidades femininas, sem hierarquia com o masculino. A pombagira não é inferior às entidades de rua masculinas, como Seu Tranca Ruas.

Na umbanda, há uma percepção de mundo sem a hierarquização definida por gênero, no seu modo de se relacionar. Logo, as crianças aprendem que o feminino e o masculino possuem a mesma magnitude, assim compreende que Xangô não é superior a Iansã. Inclusive é um lugar que está aberto para as pessoas, sem distinção. Desse modo, na infância aprendemos que as crias de santo são iguais. Um lugar receptivo para todos os tipos de família, as crias e crianças do terreiro aprendem que o mundo é diverso e que os modos de viver são múltiplos.

Viver no terreiro, ser cria e criança do terreiro é coabitar um espaço integrado. Neste lugar, sempre há um local destinado à brincadeira. Enquanto a gira acontece, as crianças brincam, sincronicamente participam da gira. As crias aprendem juntas, as crianças e os adultos sem separação, o grupo aprende unido. A cultura do terreiro não tem a intenção de doutrinar as pessoas. Os visitantes são acolhidos e recebidos sem a intenção de convencimento. Desejamos que as pessoas fiquem bem com a energia do lugar.

Nesse espaço, é ressaltada a importância do toque, andar descalço na praia, na cachoeira, no chão de barro. O paladar é estimulado alimentando a alma com a comida sagrada que é servida. O olfato, com o cheiro da arruda e de outras ervas. A Audição, na escuta dos pontos e no ritmo do atabaque. E simultaneamente, todos os sentidos, num cruzamento de sensações.

Habitar o terreiro é uma experiência rica em sensações, rica em vida. É uma infância com a manifestação da vida. Logo um modo de viver amplo, rico em existência, em contato com tudo que é vivo, com a diversidade dos seres vivos. A infância comprometida com a manifestação da vida é *bioteracionista*, *afroperspectivista* e empenhada com a *cosmopercepção*. Inclusive, *oia* para os diversos saberes. Esse é o objetivo do *afroateliê*: ser um espaço da infância com a manifestação da vida.

Figura 29 - Infância com a manifestação da vida



Fonte: A autora, 2023.

*Cosmoperceber o afroateliê* requisita sensibilidade pedagógica, reconhecendo que são utilizados elementos que culturalmente, em seus significados, diferem dos recursos presentes nas escolas. O *afroateliê* é uma pedagogia que tem como princípio o contato com a natureza. Um modo de aprender fundamentado na *biointeratividade* que acontece na comunicação das crianças com a pele que cobre o atabaque permitindo emitir o som.

No diálogo com a argila, com os búzios, com a pomba, manipulando, transformando. Na interlocução com a narrativa afrodiásporica e dos povos originários, histórias carregadas de um *cosmoperceber* indígena e negro. Um modo de aprender que olha, percebe, toca, cheira e escuta. Um conhecimento que valoriza todos os sentidos e percebe a criança em sua totalidade, com sua percepção de mundo. Um espaço de convivência entre vizinhos e vizinhas.

Figura 30 - Afroateliê das chuvas: Nanã



(a)

(b)

Fonte: A autora, 2023.

Um modo de aprender maleável como a argila que respeita todas as culturas e acorda as orelhas para ouvir outras narrativas. Segundo Hooks (2022), ao estar em aliança com a terra, a natureza, podemos ser um só, criando lugares de retorno para o lar, mantendo-se em terra firme, sendo testemunha. Uma pedagogia *afroperspectivada e biointeracionista* propõe repensar os materiais usados nas escolas. Acredita que é possível um modo de aprender comprometido com o uso racional dos objetos. Assim, sugere elementos que se decompõem com facilidade ou que serão reutilizados, um exemplo disso são os emborrachados, que não podem ser usados uma vez e ser descartados.

Recomendamos o uso de materiais naturais na rotina da escola. Bem como, o acesso às áreas livres e que as crianças fiquem descalças nesse ambiente. Possibilitando o contato com o solo, com a grama, perceber o lugar usando os pés, com eles nus. No grupo que lecionei, havia um menino que não pisava descalço, quando conversei com a mãe, ela justificou que sempre o deixava de sapatos ou chinelos para não pegar vermes pelos pés. Trabalhando com essa criança, hoje ao chegar na área externa, seu primeiro gesto é tirar os chinelos.

O *afroateliê* acredita na relevância em deitar no chão para observar o céu, notar o bailar das nuvens. No contato com o solo, utilizando os pés. No toque das folhas, no contato com outro, no relacionamento com o ser vivo. Planejar experiências que as crianças percebam que fazem parte do meio ambiente. Nossa inspiração bebe na fonte da ciência do terreiro e nossa intenção é uma escola marcada pela brasilidade. Na área externa, é importante ter árvores e um local para cultivo. Acreditamos que seja essencial tocar a terra, plantar, regar, observar o crescimento. Desse modo, aprende-se que devemos respeitar o tempo das coisas.

O *afroateliê*, ao buscar a ciência da casa de santo como fundamento, traz a inspiração da coletividade e da afetividade. Nesse espaço, o modo de aprender é marcado pelo coletivo. Ao aprender a cuidar desse lugar sagrado, aprendo que é para o grupo e para mim. É um modo de aprender que reconhece a importância do coletivo. Cada um fazendo um pouco, faz para a casa e para si. Fazendo algo para o terreiro, faço para mim, numa relação de entrelace do coletivo e do individual. A casa de santo é marcada pela experiência do fazer bem e da estética. Ao fazer um padê, será feito com cuidado, com dedicação, com afeto porque essa energia retorna para o grupo e para o indivíduo. É um lugar definido pelo aprimoramento, que exige uma relação afetiva com o material que está sendo manipulado.

Porque o terreiro é um lugar coletivo. Bem como, marcado por um modo de aprender afetivo e estético porque propõe a importância do cuidado e do fazer bem. Zelando por suas vestes, pelos objetos das entidades, pelas oferendas preparadas com cuidado. No território sagrado tudo deve ser realizado com zelo e respeito aos seres vivos. Inclusive, na dedicação aos alimentos que serão ofertados. As bebidas para Exu, o refrigerante das crianças espirituais, o café do preto-velho e da preta-velha. Na preocupação em acender as velas, na observação da cria de santo recém-chegada. Nesses ares que buscamos fundamentar a pedagogia do afroateliê, assim nasce um saber que percebe o outro, oia com afeto e reconhece a importância do fazer bem.

Figura 31 - Eu percebo você



Fonte: A autora, 2023.

Ao planejar experiências que possibilitem sentir a argila, tocar o atabaque, ouvir histórias com personagens negros ou indígenas, trago para a escola a narrativa de grupos que são desvalorizados. Dessa forma, possibilita-se que as crianças negras e indígenas se sintam incorporadas nessa vivência. Os pequenos e pequenas não negras ou não indígenas podem ampliar sua percepção de mundo, conhecendo outras narrativas, outros modos de perceber a vida. Percebendo um modo de aprender afetivo, coletivo e estético. Um espaço agradável que difere da percepção do belo para a cultura predominante. No terreiro toda manifestação da vida é bela. O *afroateliê* não cabe numa experiência individual. O grupo e uma percepção baseada no afeto são necessários.

Um ambiente escolar que esteja comprometido com os *afroateliês* precisa estar atento às mudanças sociais. Pensar o uso das palavras neutras para se referir às pessoas. Também é importante questionar o calendário escolar que acompanha datas comerciais usualmente apresentando experiências distantes da realidade das crianças. Um exemplo é um papai Noel com uma blusa de manga comprida e calça vermelha em dezembro. Um período normalmente calorento. Inclusive refletir sobre a cor do bom velhinho e a comemoração das datas que possuem caráter religioso. A páscoa é uma situação que deve ser repensada. Por que algumas escolas ainda seguem datas comerciais em sua rotina?

O *afroateliê* precisar ter como defesa trazer à baila debates importantes propostos pelos professores e professoras. Bem como, as danças dos povos originários e dos povos negros. Movimentar, perceber o bailar do corpo a partir da dança baseada na diversidade cultural. Inclusive, pensar uma escola cercada pela produção artística das crianças, seus

desenhos, suas letras, um espaço marcado pela presença infantil. Um modo de aprender que contemple o universo de possibilidades sobre a temática étnico-racial. Um ambiente engajado com a diversidade no qual as crianças possam viver sua percepção de mundo. Uma pedagogia conectada com o ser humano, com a experiência que é viver e com as várias manifestações de vida presente nesse planeta. Isso requer profissionais flexíveis, sensíveis, comprometidos com a formação permanente. Penso: qual as possibilidades e as barreiras para um Projeto Político-Pedagógico fundamentado no *afroatieliê*?

Ao propor histórias com personagens negros ou indígenas, mesmo ocupando sem falar, o *afroatieliê* passou por atravessamentos racistas. Na escola em Caxias, usamos atabaque e outros profissionais falaram que a macumba estava boa. No grupo que leciono, fui questionada por outra professora que faz parte da equipe com quem trabalho, se as crianças não pretas poderiam não se sentir representadas porque as narrativas são de pessoas pretas ou indígenas. Argumentei sobre o excesso de representação branca em toda a unidade escolar e ali, na sala do grupo EI 31, é um espaço para outras narrativas. A professora permaneceu indagando, ora afirmando.

Segundo Hooks (2021), pessoas negras precisam estar vigilantes diariamente, tanto diante de pessoas não brancas que reproduzem práticas racistas, quanto de lugares brancos, com a possibilidade da presença de pessoas que não desconstruíram o racismo dentro de si. Percebo que o debate étnico-racial em algumas escolas, limita-se a refletir a estética capilar do negro. É relevante pensar sobre a diversidade capilar, uma vez que crianças negras nas escolas sofrem apelidos pejorativos por causa do seu cabelo. Entretanto, deve-se ampliar o debate, trazer a diversidade cultural, a ciência preta, os pensadores negros, o racismo, o racismo religioso.

O racismo é algo potente no espaço escolar, um simples comentário sobre a possibilidade de haver um feriado dedicado ao Zé Pilintra, um dia de combate, de reflexão sobre a intolerância religiosa com as religiões de matrizes africanas e indígenas gera uma enxurrada de argumentos racistas. Questiono, qual feriado, na percepção das pessoas que trabalham na escola, é permitido?

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. A estrutura racista de uma instituição é construída na

organização institucional, ao longo de sua história. Selecionando, majoritariamente, teorias e metodologias eurocêntricas, manifestando a branquitude. Um simples momento de contação de história que possibilita ampliar a percepção de mundo das crianças pode causar tanto incômodo. O *afroateliê* ao lidar com assuntos que são negligenciados no ambiente escolar, sofre o desconforto de quem se posiciona contrário às práticas racistas e a percepção de mundo branco.

O *afroateliê* surge no *cruzo* da fala das crias e crianças do terreiro junto a construção coletiva da pesquisa. Nesse entrelace de conhecimentos, ao ouvir a infância e perceber o espaço escolar, mirar a ciência, os objetos presentes no terreiro, oportunizamos levar essa vivência para o ambiente escolar. Um grande desafio! Porque é evidente que é um espaço marcado por práticas racistas. Conversando sobre as datas religiosas que fazem parte do conteúdo escolar, posicionei-me contra uma professora, que rapidamente argumentou que nem a umbanda deveria estar na escola. Essa docente já se posicionou a favor das escolas religiosas evangélicas, sob a justificativa que as crianças sejam ensinadas dentro da “palavra”. Nessa narrativa é possível perceber qual saber pode estar na escola, qual religião é permitida no espaço escolar.

O *afroateliê* circula em dois espaços, na Educação Infantil e na universidade, ambos são instituições públicas. No primeiro, geralmente é atravessado pelo racismo e segundo Souza (2021) o desejo em ser à imagem e semelhança do branco, gera a negação, a rejeição do corpo e da cultura negra. No segundo, me referindo às pessoas do grupo de pesquisa que faço parte, há o respeito e reconhecimento da importância em levar para a escola a vivência negra, vivenciada nos terreiros. É nesse contexto que o *afroateliê* está inserido, ora sendo valorizado, ora sendo atacado. Assim, caminhamos pelas fissuras institucionais, buscando janelas e vizinhos.

Antes e durante a pesquisa, percebi que minha docência estava se transformando, passei a ter uma percepção mais atenta para a necessidade das crianças em ter contato com a natureza, com os saberes da diáspora africana e dos povos indígenas. Trago no cotidiano da escola leituras com narrativas negras, personagens negros retratados de modo a valorizar sua cultura ou características físicas. Bem como dos povos originários. Acredito que na miudeza do cotidiano há brechas para outros conhecimentos e foi na fissura que caminhamos.



Em alguns lugares, com alguns profissionais é possível que o *afroateliê* aconteça com toda a sua beleza, com sua expansão. Assim, aconteceu numa escola em Duque de Caxias, na sala de leitura da professora Luciana. Nesse espaço as crianças tocam atabaque, conversam sobre o respeito às religiões, cantam pontos, cantam em Iorubá e sempre pedem para tocar para o povo de rua e tocam. As experiências são emocionantes e repletas de sorrisos. Um menino falou que já sabe, o *afroateliê* é para ouvir histórias africanas. Perguntei se ele gostava. Respondeu: sim! Percebo que o mais empolgante é tocar o atabaque. Todos querem, inclusive, a possibilidade de cantar palavras cantadas para orixá. Nesse momento há uma ruptura e as crianças pertencentes às religiões de matrizes africanas podem mostrar seu conhecimento.

No início da experiência, cantamos para Iemanjá. Numa *confluência* de saberes. No final do *afroateliê* o menino cantou em Iorubá para a rainha do mar e eu cantei o *pretuguês* presente na umbanda. Ambos cantaram para a Iemanjá, um modo de aprender que todos ensinam, todos aprendem. Um momento emocionante, como as flores que esperam o momento para desabrochar, assim são as crianças umbandistas e candomblecistas no *afroateliê*, sabem que nesse espaço podem florir.

Figura 32 - Afroateliê das águas



Fonte: A autora, 2023.

Quem te ensinou a nadar o peixinho

Foi a sereia do mar, oh peixinho

Foi, foi, foi, oh peixinho

Foi a sereia do mar, oh peixinho

(Ponto de Iemanjá, domínio popular).

Nesse *afroateliê* as crianças tiveram contato com as águas, representamos Oxum e Iemanjá. Na bacia que representa a orixá da água doce havia barro, folhas e materiais com glitter dourado. Na representação da sereia do mar usamos wage, um pó azul muito utilizado nos terreiros. Como também concha, estrela do mar, sal, material com glitter azul e fubá representando a areia. As crianças tocaram os elementos e algumas disseram que a argila era suja. Outras não acreditaram que a estrela do mar e as conchas eram naturais. Iniciamos o *afroateliê* perguntando se conheciam os materiais disponíveis no chão. Associaram com a praia e uma menina falou que adora praia. Em seguida, cantamos um ponto de Iemanjá, depois começamos a contação de história. A narrativa falava sobre o encontro de duas sereias, uma africana, a Kianda e a Iara, a brasileira. Uma história repleta de afeto. Na narrativa, as sereias cruzaram seus conhecimentos, numa confluência de águas.

Figura 33 - Afroateliê das águas



Fonte: A autora, 2023.

Nessa experiência, em coletivo, as crianças confeccionaram a cauda da sereia com pedaços de tecido. A parte humana da sereia foi uma abayomi. Houve relatos que a boneca iria aparecer embaixo da cama, que era feia e foi necessário conversar sobre a percepção de beleza. Nesse encontro, também foi importante falar sobre o respeito às religiões de matrizes africanas, visto que um menino falou que era do diabo. Presenciamos falas preconceituosas, mas a maioria participou e somente uma menina não quis.

O racismo é violento. É uma amarra que a criança não conseguiu combater, obedece e não se permite conhecer outras formas de perceber o mundo. Segundo Souza (2021), é um olhar direcionado a vivência do ser negro numa sociedade branca. De classe e percepção de mundo brancas. A estética, o comportamento, as expectativas são brancas. É importante avistar a experiência emocional do negro que convivendo nessa sociedade, responde esperançoso ao apelo da ascensão social. Originando na conquista de valores, status e benefícios brancos. E Bento (2022) diz que o ambiente escolar não é um lugar de acolhimento para as crianças negras, alguns professores e professoras foram os responsáveis pela sensação de não pertencimento.

Assim questiono, qual o impacto do racismo na vivência das crianças negras numa escola que deseja ser branca? E as crianças pertencentes às religiões de matrizes africanas, podem contar sua experiência do terreiro como as crianças que vão ao culto narram que foram à igreja? Qual tema sobre a cultura negra e indígena pode estar na escola sem impedimento? Os deuses e deusas negras e indígenas são pensados no ambiente escolar como fazem com os deuses gregos? As danças que descendem dos povos afrodiásporico e dos originários podem ser vivenciadas na escola?

O *afroateliê*, durante a pesquisa no ambiente escolar, teve alguns desafios, também sinais esperançosos. Ao trazer a pitangueira para a escola, crianças e adultos ficaram encantados. No segundo grupo, alguns disseram que trouxe vida para o ambiente. Os pequenos e as pequenas gostaram de observar a árvore, mirar a flor que iria virar fruto. Inclusive ter acesso a elementos naturais. Falando um pouco dos livros com narrativas pretas ou indígenas, percebi que as crianças negras passaram a se identificar com os personagens e apontavam outras crianças negras que eram parecidas com as criancinhas dos livros.

O *afroateliê* possibilitou a identificação das crianças negras com personagens de livros, atores que trazem a cultura e valorização da estética dos povos negros e dos originário. Logo, rompendo com uma percepção negativa desses povos. Segundo Bento (2022), a herança branca fortalece a autoestima, sendo percebida como o grupo que venceu. O belo e competente. Os negros são colocados do lado oposto, grupo perdedor, culpados por suas condições de subalternidade política, econômica, educacional e social. Nesse contexto, as políticas afirmativas são compreendidas como protecionistas. E ações sobre a valorização étnico-racial e sobre diversidade são percebidas como uma investida contra a cultura predominante.

Retornando para Cosmos, nessa relação de vizinhança com Caxias, trabalhei sobre a importância da árvore com o grupo do maternal I, grupo que fui professora em 2022. Nessa experiência, trouxe a relevância para os povos negros. Ocultei que na verdade também estava trabalhando um saber do terreiro porque para a comunidade da casa de santo o contato com a natureza é essencial. Vivenciar momentos no meio ambiente é intrínseco ao modo de viver das macumbarias.

Por esse motivo, ao pensar em experiências que possibilitam o contato com elementos que fazem parte do ecossistema, recorro à ciência da casa de santo, realizando um *cruzo* de saberes. Ao se reconciliar com a terra, fazemos um mundo onde a natureza e nós, somos um só. Criando e mantendo lugares de retorno a nós mesmos, de volta ao lar, nos mantendo em terra firme e pode ser contemplador (Hooks, 2021).

Assim, propus um *Afroateliê*: plantando a felicidade, comecei apresentando a capa do livro, “As árvores do Quênia” por Claire A. Nivola, contei a história que traz a importância da figueira para esse povo, do plantio e a importância da terra. Acrescentei a relevância do cuidado com o meio ambiente e finalizamos plantando a árvore da felicidade. É tocante pensar que os instintos naturais fazem parte de nós, pensar o contato com o mundo natural é o que desejamos (Gandini, et al. ,2019).

Nesse *afroateliê*, as crianças tocaram a terra, preparando-a para receber a árvore, também plantaram e regaram a muda. O grupo teve contato com o solo e com a água. Gostaria de ter plantado uma figueira. Observar seu crescimento ou plantar um baobá. Esses são sonhos do *afroateliê*. Segundo Hooks (2021), cuidar da terra é cuidar do nosso propósito, da nossa liberdade, da nossa esperança.

O *afroateliê* é um espaço para sonhar, para ouvir, devanear de inventar mundos possíveis, refletir sobre outros modos de aprender, outras narrativas. É um território para quem sonha, imagina. Venha sonhar conosco. Isso é o *afroateliê*. Traz para o cotidiano a cosmopercepção do terreiro. Frequentemente, há necessidade de criar estratégias, caminhar nas fissuras. Criar mini-*afroateliê* para burlar a dificuldade em realizar o grande *afroateliê*.

Figura 34 - Afroateliê plantado a felicidade



Fonte: A autora, 2022.

Inúmeros são os caminhos nessa encruzilhada em buscar as frestas e perceber a luz. Não foi possível plantar uma figueira, plantamos a muda de outra árvore, a árvore da felicidade. Desse modo, possibilitamos o contato com a terra, a escuta de uma narrativa sobre a relevância da árvore para os povos do Quênia. Bem como, a importância da vegetação para o meio ambiente.

As crianças gostaram de colocar a mão no solo e cavar um buraco para colocar a muda. Plantamos, molhamos a terra e combinamos de observar como irá crescer. É a árvore do grupo EI 21, das pequenas e dos pequenos do Maternal I. Nessa experiência observei que não há idade para o *afroateliê*, pessoas de qualquer idade podem participar. É um lugar para memórias, lembranças criadas dentro da criança. Tocadas e sensíveis por tudo que fizeram ali (Gandini, et al., 2019). A experiência ultrapassa os limites da idade, em qualquer fase da vida é possível vivenciar a riqueza que a experiência do *afroateliê* possibilita.

Figura 35 - Plantando a árvore da felicidade



Fonte: A autora, 2022.

Desde que comecei a estudar, a pesquisar, percebo-me como uma professora que usa o *afroateliê* para as experiências na Educação Infantil trazendo a *cosmopercepção* dos povos negros e dos indígenas para esse espaço, como também a ciência da casa de santo para a escola. Bem como um modo de aprender que dialoga com a *biointeratividade*. Sempre tive compromisso em garantir no meu cotidiano profissional a lei 10.639/03 e a 11.645/08. E o *afroateliê* ampliou os horizontes, tudo que observo como vivência no cotidiano escolar, trago um pouco do terreiro. Logo o *afroateliê*.

No *afroateliê* não há regras rígidas, a vivência possibilita a experimentação com objetos presente na casa de santo, com seu modo de habitar o mundo, de *cosmoperceber* a vida. É um espaço de escuta e comunicação, reconhecendo a importância de outros saberes, *oiando* para outros lugares de aprendizagem. O *afroateliê* tem muito de Oyá, é corajoso. Insistindo em levar para as crianças da escola saberes negros e indígenas presente na casa de santo. Iansã adquiriu conhecimentos com as pessoas que cruzaram sua vida. Assim é o *afroateliê*, no cruzo, enriquece.

O *afroateliê* caminha com os orixás, é vivo e anda com pessoas vivas. Ele acertou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje porque ao escutar as crias e crianças do terreiro, reconhece uma dívida passada. Os saberes negros e indígenas devem estar na escola. Hoje, ao lançar a pedra, acertamos um débito ancestral possibilitando pelas fissuras que a ciência dos povos da diáspora africana e originários sejam vivenciados no ambiente escolar.

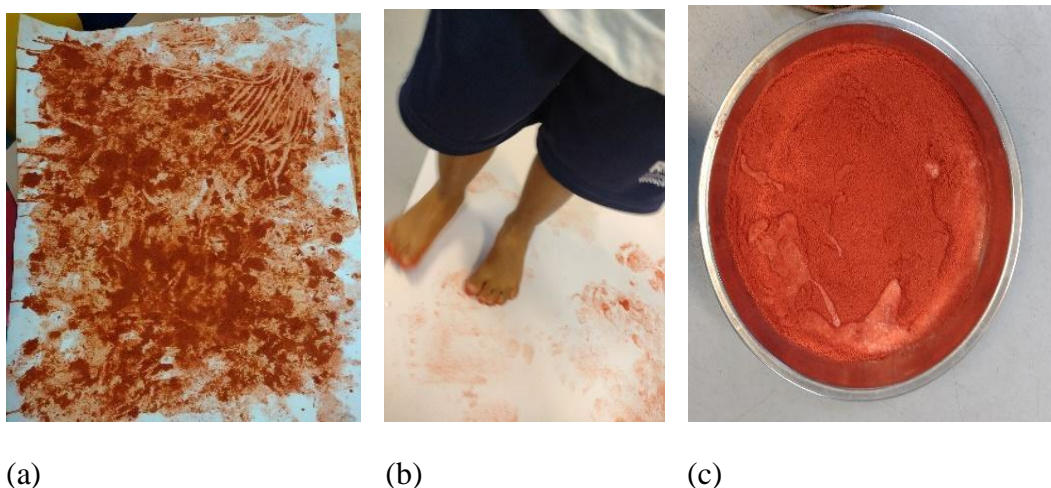
Também desbrava caminhos outros. Além disso, é água de cachoeira que escorre nas brechas para alcançar seu objetivo. O *afroateliê* é justo reconhecendo todos os saberes. Inteligente na busca por sua caça. Ademais, é belo como as pérolas do mar. Por ser vivo, cura os males do corpo e da alma. Ainda mais, é sábio, maleável como o barro. Bonito como o arco-íris. Assim é o *afroateliê*, esse entrelace de emoções, de sensações como uma gira no barracão. Um saber negro, indígena, uma ciência do terreiro que percebeu uma fissura para adentrar a escola. Como Oyá, que tirou a pele do búfalo para andar pelo mercado. O *afroateliê* vestiu outra pele para acessar o ambiente escolar.

Trabalhando junto com as crianças, no cotidiano da escola, constantemente me pego revivendo minha infância. Percebo o quanto a educação se transformou. Neste momento, noto que há profissionais comprometidos com o debate sobre a valorização da cultura negra e indígena. Ainda temos muito o que caminhar, mas é inegável que avançamos. O preconceito é

presente no espaço escolar, criando barreiras para a entrada de diversos temas e muitas vezes quando são trabalhados, são nas brechas do cotidiano por iniciativa individual de alguns professores e professoras.

Segundo Krenak (2016), em vez de o mundo ser só fechadura e dificuldade, ao invés de trancas, passa a ser cheio de janelas. Caminhar pelas brechas é perceber as janelas do cotidiano. É fazer a opção por uma educação que perceba as crianças negras e as indígenas. Também a diversidade, dialogando com a cultura afro-brasileira, indígena e com a multiplicidade que são os modos de viver.

Figura 36 - Afroateliê: Seu boiadeiro por aqui choveu



Fonte: A autora, 2023.

Com esse *afroateliê*, propomos uma experiência utilizando os pés e tinta natural, principalmente a que faz parte do universo indígena. Os pés são uma parte do corpo que geralmente não é muito usada em vivências artísticas, no caso a pintura. O *afroateliê* bebendo nas fontes das ciências dos povos negros e originários, que percebem o mundo a partir do todo, traz uma vivência de pintura usando os pés e assim nasce o *Afroateliê: seu boiadeiro por aqui choveu*.

Esse Afroateliê recebe esse nome porque o boiadeiro, na umbanda, trabalha na gira de caboclo, e a cor do urucum recordou a cor da roupa dessas entidades. Por esse motivo, esse *afroateliê* é dedicado aos boiadeiros. O urucum é um elemento usado para fazer tinta. Também é utilizado como pigmento para a alimentação. Utilizamos os pés para fazer a pintura. Começamos com o livro "Kabá Darebu", contando a história, entrando no universo indígena, apresentando sua moradia, sua vivência e as tintas que usam para pintar o corpo.

Logo, nessa pintura com os pés usou-se urucum (colorau) para fazer a tinta. Misturamos o pigmento vermelho com cola e água. As crianças pisaram na tinta e em seguida na cartolina. Elas amaram pintar usando os pés. Inclusive, a responsável por uma das crianças comentou que o filho falou que pintou com os pés. Foi uma experiência coletiva. Pintar usando os pés foi interessante porque as crianças precisavam observar os locais em branco e pisar para colorir. Algumas delas tiveram sensibilidade ao pisar na tinta, participaram, aproveitando a experiência. Na vivência, outras não quiseram parar de pintar. O *afroateliê* possibilitou experiências nas escolas com elementos naturais. Sentindo e utilizando as partes do corpo.

No *afroateliê*: o tupi que você fala, trouxemos palavras que fazem parte do nosso cotidiano e são de origem tupi. Também fizemos uma massinha caseira e para colorir, usamos tinta de beterraba e carvão. Depois, cada criança iria construir sua jabuticaba. Nessa experiência, recebemos a visita de uma jabuticabeira. A vivência começou com a chegada da árvore. Ela ficou uma semana no EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil). As crianças observaram a flor que estava nascendo e aproveitei para explicar que aquela florzinha iria virar o fruto. Os adultos perguntaram que planta era aquela. Outros, falaram que sua presença deu uma vida ao corredor. Assim percebemos que sentimos falta da natureza em nossa rotina. O ser humano necessita ter contato com elementos naturais e constatamos o encanto que a jabuticabeira causou nas pessoas.

Figura 37 - Afroateliê: tupi que você fala



Fonte: A autora, 2023.

No terceiro dia, a árvore adentra a sala de aula, será a convidada para a nossa conversa. Apresento novamente e voltamos a observar a flor. Pedi para que a cheirassem e as



crianças falaram que tinha cheiro de mato. Quando uma criança tentou arrancar as folhas, falei que era um ser vivo, precisava de sol e água. Também expliquei que não é adequado tirar suas folhas sem permissão, ela é um ser como nós. Nesse momento, trouxe para o grupo uma percepção de mundo de respeito à natureza. Acredito que os pequenos e as pequenas precisam reconhecer a importância que o meio ambiente possui. O ser humano precisa perder o hábito de arrancar e destruir os elementos naturais e essa percepção de mundo pode ter início na infância.

As pessoas precisam romper com a prática de destruição, de violência. Nós não temos o direito de arrancar árvores, invadir áreas naturais, violar a vida, arrancar as folhas de uma planta sem objetivos. Nessa vivência, com a visita da árvore, foi possível trazer para as crianças outra forma de pensar e narrar o mundo. Conteí a história “Tupi que você fala” do Cláudio Fragata. Fui apresentando algumas palavras em tupi. Acrescentei a jabuticaba entre as palavras tupi. Mostrei a foto porque a maioria das crianças não conhecia jabuticaba e em seguida fizemos a massinha caseira.

Nossa intenção seria trazer um exemplar da fruta, mas não era época de jabuticaba quando a experiência foi vivenciada. Uma oportunidade para conversar sobre o tempo de cada coisa na natureza, na vida. Tudo tem seu tempo. Desse modo, fizemos a massinha caseira, a tinta de beterraba e a de carvão possibilitando assim alcançar a cor da fruta. Depois de pronta, cada criança fez sua jabuticaba. Foi um momento interessante porque percebi que a maioria não conhecia a beterraba e a jabuticaba. Foram apresentados a foto da fruta e o legume.

Seguindo as orientações das crias e crianças do terreiro, fechamos com um afroateliê sobre afeto. E esse afroateliê também é vivenciado pelas crianças da escola municipal em Caxias. Numa confluência de experiências, numa confluência de infâncias, com a manifestação da vida. Vivenciar um momento afetivo evoca a união. Por esse motivo, propomos a mesma experiência em locais diferentes e com crianças com faixa etária distinta.

No EDI, na área externa, no sol da manhã. Iniciamos apresentando a capa do livro, o nome é o Grande Baobá. A narrativa começa com um contador de histórias pedindo que as crianças acordem os ouvidos. Ademais, destaquei a túnica do contador de histórias. Uma bela roupa azul estampada. A história começa com uma lebre que encontra o baobá no sol do calor do meio-dia. Ele começou a conversar com a árvore, elogiando-a. Inicia por sua sombra,

depois pelo fruto, em seguida pelo o que guarda em seu interior. O baobá ficou encantado e abriu seu peito para a lebre.

Figura 38 - Afroateliê afetividade



Fonte: A autora, 2023.

O pequeno animal percebeu que no coração do baobá havia muitos tesouros e levou um pouco para sua esposa. A hiena quando soube, foi até a árvore, mas não soube cativar. Não esperou a árvore se abrir. Assim que o baobá começou a destrancar seu peito. A hiena forçou a abertura, ferindo o peito da grande árvore. O contador de histórias encerra a contação perguntando se o mesmo acontece com os humanos, se algumas pessoas estão feridas e não conseguem se abrir.

Conversei com as crianças sobre afeto e respeito ao próximo. Usando o estetoscópio, cada criança ouviu o batimento cardíaco da outra. Nessa experiência, perceberam o outro, aproximaram-se, como fez a lebre com o baobá. O grupo ficou entusiasmado em ouvir o coração do colega. Também perceberam a importância do silêncio, da escuta para ouvir o batimento cardíaco. Foi necessário saber ouvir, aproximar-se e perceber o outro. As crianças adoraram a experiência.

Na segunda unidade escolar, em Duque de Caxias, embaixo de uma árvore, no sol da manhã, na área externa, as crianças ouviram a mesma história. Começamos apresentando a capa do livro, elas perguntaram pelo estetoscópio e falei que iriam utilizá-lo. Conte a história e eles ouviram atentos. No local havia borboletas voando e raios de sol matinal. Aproveitamos para falar sobre palavras e atitudes que causam dor.

Figura 39 - Afroateliê afetividade em Caxias



Fonte: A autora, 2023.

Ouvimos narrativas sobre tristezas. Uma criança falou que fica triste ao ouvir que o pai rouba. Outra, sobre não ter pai porque ele mora longe. Sempre ao fim da história, quando perguntamos sobre as dores, a pergunta é seguida pelo silêncio. Crianças falantes ficaram em silêncio. Pedimos, tocamos com cuidado e eles se abriram como o baobá. Ouvimos sobre a possível preferência materna por alguns filhos, na percepção da criança, ela se sente excluída. Essa menina preta falou sobre depressão.

Uma colega dessa menina que falou sobre a possível preferência da mãe, relatou que quando está na aula de balé com a amiga, ela prefere ficar com outras meninas, deixando a colega sozinha. Um menino preto relatou que fica triste quando chamam a mãe de careca. Outro, quando xingam a genitora de “filha da puta”. Um menino negro relatou que doeu quando o chamaram de incapaz.

Nessa experiência, quando pedimos para sentar em pares para um ouvir o coração do outro, um menino preto não quis fazer. Percebemos que estava sozinho e nenhuma criança foi voluntária para ouvir o seu coração. Rapidamente, a professora Luciana ao perceber a situação, sentou ao lado dele para ouvir seu coração. Foi o único que precisou da nossa intervenção. O *afroateliê*, como dito anteriormente, requisita profissionais sensíveis. Porque somente uma pessoa sensível e atenta pode intervir numa situação dessas, com afeto e respeito.

Figura 40 - Afroateliê afetividade em Caxias



(a)



(b)

Fonte: A autora, 2023.

Outro menino negro ao falar sobre dores, disse que naquela escola foi chamado de macaco. Nesse momento, falamos sobre a dor do racismo. A professora Luciana, em nome da escola, pediu desculpas a esse menino e pediu para abraçá-lo. inclusive abraçou outras crianças que desejaram também um abraço. Com essa fala, uma narrativa dolorida, constatamos a importância do *afroateliê*. As crianças sabem que é um espaço para escuta de narrativas negras e, nesse lugar, uma criança denuncia o racismo vivenciado na escola. Questiono, como é para as crianças negras viverem todos os dias num lugar que as violam?

Na escola, em sala, percebo, escuto práticas e palavras que violam o corpo negro. Inclusive qualquer comportamento que difere do padrão branco, pertencente a uma religião cristã e hétero. Ouvir essas narrativas e práticas me causam dor e sofrimento. Porque fui uma criança negra numa escola que deseja ser branca e como professora percebo crianças não-brancas vivenciarem situações parecidas com as quais vivi no período escolar. Em minha infância, no ambiente escolar, presenciei um menino negro retinto ser chamado de macaco.

Eu tentava ser invisível, quase não falar, raramente ir ao banheiro, conversar com poucas crianças na intenção de driblar o racismo. Acreditava que, assim, não iria passar pela mesma situação que o menino com a cor da pele parecida com a minha vivenciou. Nesse período, acreditava que o culpado era a vítima porque se expôs demais. Nunca o agressor. Nesse caso, geralmente outra criança com a pele mais clara e do sexo masculino. Quando

criança, os meninos no seu modo de lidar com o outro, normalmente são agressivos e usam palavras pejorativas para nomear outras crianças.

Na rotina da Educação Infantil, geralmente há um momento para pentear o cabelo. Uma criança penteia outra durante a brincadeira ou a professora, ou professor penteia os cabelos do grupo. Percebo que as crianças negras com o cabelo natural, algumas vezes, sob a justificativa que já está penteado, são as que não tem seu cabelo tocado. O mesmo acontece com os meninos negros e os seus cabelos grandes. Noto que algumas crianças brancas, mesmo que os cabelos estejam já arrumados, sempre terão seus cabelos penteados.

Outra questão no ambiente escolar é trabalhar a cultura negra e indígena. Há uma resistência em propor experiências sobre essa temática, um bom exemplo disso é o folclore. Algumas lendas possuem uma percepção pejorativa, porém há várias lendas e uma seleção adequada delas pode ser um caminho para que as crianças conheçam outras narrativas. Outro nó, são as bonecas Abayomi. Numa reunião de responsáveis, a professora estava apresentando os registros fotográficos das experiências realizadas e foi mostrada a boneca feita com as crianças. Uma responsável falou que parecia uma boneca de vodu. No *afroateliê*, ao fazer o tronco da sereia com uma boneca abayomi, algumas crianças falaram que era feia.

Primeiro, é importante pensar o significado do vodu para compreender como o racismo assoberba a religião de percepções negativas. Depois, questionar o modo que as informações são transmitidas sem problematizar se são verdadeiras. As pessoas compartilham uma ideia sem saber se o conteúdo é fidedigno. Com o acesso às redes sociais, esse lugar se tornou um espaço para obter informações rápidas. Contudo, é necessário buscar a fonte desse conteúdo. Visto que, algumas vezes, é um informe sem fundamentação científica.

Trabalhando as regiões brasileiras, cada grupo de professores ficou responsável por uma região e deveriam propor experiências junto às crianças. O grupo da região sudeste, aparentemente, estava desconfortável porque pensando sobre a musicalidade cogitaram sobre o samba e o jongo. Uma professora perguntou o que seria erê. Esse termo apareceu na letra de uma música, e outra professora explicou que era o diabo criança. As festas juninas, em algumas escolas, raramente acontecem no mês de junho, mas sim em julho. E geralmente são realizadas descontextualizadas da sua cultura e algumas professoras preferem selecionar músicas que não digam os nomes dos santos.

Conversando com uma professora que trabalha numa creche conveniada com a prefeitura do município do Rio de Janeiro, localizada na 9º CRE, ouvi que a equipe planejou fazer uma peça para as crianças em comemoração ao dia do livro. A produção artística seria inspirada no sítio do Pica-pau Amarelo, os personagens foram distribuídos e pediram a uma professora negra que usava tranças para ser a Cuca. A profissional não se sentiu confortável em fazer esse personagem e questionou o motivo por ser escolhida para fazer esse papel.

Quando indagou a escolha, a justificativa foi de que o seu cabelo era o ideal e ela colocaria medo nas crianças. Também solicitaram que a profissional chegasse à instituição caracterizada e passasse o dia com a roupa. Ao receber a solicitação, a professora não teve coragem de negar de imediato o pedido porque ficou com medo de ser demitida, mas no dia seguinte disse que não se sentia confortável em ser a Cuca.

Nessa situação, a professora se sentiu diminuída, agredida, magoada e violentada em sua dignidade. Segundo Hooks (2021), apenas há pouco tempo que poucos pensadores da psicologia e de outras áreas reconheceram que os negros que sofreram a dor da exploração e da opressão racistas podem estar traumatizados, mesmo depois do incidente, talvez sofram com o estresse pós-traumático. As crianças não são as únicas que sofrem com o racismo no ambiente escolar, os professores e professoras negras que levam para o seu cotidiano as questões étnico-raciais precisam suportar os impedimentos implícitos. Pessoas negras sofrem racismo na escola, quanto mais próximo esse corpo esteja da percepção de mundo negro, mais sofrerá com as práticas racistas.

O carnaval é uma manifestação cultural que gera grandes debates. Os responsáveis questionam como será a comemoração e as músicas que irão tocar nos eventos nessa ocasião. O bailinho de carnaval sempre é marcado pela presença de poucas crianças. O dia dedicado ao Seu Zé Pilintra causou muito debate. Ouvi até uma narrativa pedindo que Deus guardasse o Rio de Janeiro.

A escola necessita ultrapassar um modo de aprender que acompanhe datas comemorativas, mas algumas celebrações são trabalhadas pelos professores e professoras sem questionamento, como a Páscoa trazendo a história de Jesus e o Natal com o presépio. Alguns profissionais de educação são os disseminadores da cultura branca, hétero e cristã nas escolas. O dia dedicado à família, inclusive, gera um grande debate, há profissionais que defendem o dia das mães e o dia dos pais.

Nesse lugar, conjuntamente, há professoras e professores que são comprometidos com um modo de perceber o mundo contrário às lógicas patriarcais e brancas, propondo nas miudezas do cotidiano outros modos de perceber o mundo. Nessa atmosfera que a educação está inserida, há um lugar de disputa de narrativas. Por isso, acredito no seu potencial. Um lugar possível para pensar modos de aprender e de ensinar.

O racismo está presente no ambiente escolar, geralmente acontece de modo sutil e não é problematizado com relevância. E o resultado é o não pertencimento das pessoas negras e indígenas nesse espaço. Porque convivem diariamente num lugar que não valoriza sua cultura, criando estratégias para ocultar as origens preta e indígenas das manifestações culturais e festas populares.

Desse modo, afirma-se um compromisso com uma escola que deseja ser branca e com o ideal de mundo branco, hétero e cristão. A agressão da supremacia, vivenciada ainda na juventude pode contribuir para que muitos de nós crescamos com estresse pós-traumático (Hooks, 2021). Desse modo, é urgente pensar ações que estimulem a leitura de narrativas que ultrapassem as sobre práticas pedagógicas. É importante se apoderar das teorias sobre os modos de ensinar e de aprender. Bem como estudar sobre o racismo, o machismo, a discriminação por gênero e outros debates sobre as mudanças sociais.

É necessário propor um movimento de estímulo a leitura, o acesso a livros com bons conteúdos pode ser um caminho para contradizer as informações impregnadas de racismos e todos os tipos de discriminação. As professoras e os professores precisam ter um compromisso com a qualificação profissional e com a leitura. Quantos livros um profissional da Educação Básica lê por ano? Quantos desses livros são sobre a cultura negra ou indígena? Quantos são sobre gênero?

O presente estudo é movido pela percepção negativa dos povos negros e indígenas nas escolas, percebidos como um único povo, desvalorizando a diversidade cultural dessas comunidades. Inclusive pela desvalorização e negação do saber da casa de santo. Um lugar rico culturalmente, que transborda saberes dos povos negros e dos originários.

Nessa angústia, surge o compromisso em estudar com as crianças o conhecimento do terreiro. Propondo uma outra narrativa, uma experimentação, uma vivência lúdica com os elementos desse território sagrado. Diante do exposto, é importante a valorização de outros

modos de aprender, outros locais de conhecimento. Combater as práticas racistas, perceber as janelas possíveis para adentrar com outras narrativas, possibilitando pensar outros modos de narrar e inventar o mundo.

Assim, podemos concluir que o *afroateliê*, como pedagogia fundamentada no saber do terreiro, conhecimento sofisticado carregado de uma interação *biointeracionista* com os elementos vivenciados, propôs experiências com elementos naturais ou objetos que fazem parte da cultura dos povos negros ou originários. Antes de mais nada, a intenção não é classificar os objetos, mas sim trazer a natureza para o cotidiano. Ademais, é *afroperspectivista* porque foi contrário às práticas racistas. Também é um espaço de escuta, porque as crianças falaram e foram ouvidas. Logo, apresenta um compromisso com a infância e com tudo que é vivo.

O *afroateliê* trouxe os elementos dos orixás e das entidades para serem sentidas, percebidas na escola. Propondo um modo de aprender ligado *com a cosmopercepção* e com a manifestação da vida. Fundamentado nos saberes dos povos da diáspora africana e indígenas presentes na umbanda. Essa pedagogia é uma criança que a cada dia cresce e já não é possível imaginar por onde irá caminhar.



## 5 FECHANDO A NOSSA GIRA, SAMBORÊ PEMBA DE ANGOLA...

### CONCLUINDO.

Eu fecho a nossa gira  
Com Deus e Nossa Senhora  
Eu fecho a nossa gira  
Samborê pamba de angola  
(Ponto de fechamento da gira/domínio público)

Começo agradecendo a Mãe Flávia e as suas crias por tudo, não tenho palavras. Gratidão!

Esta pesquisa teve como objetivo cartografar os modos de aprender da casa de santo com base na narrativa das crias e crianças do terreiro e entrecruzar com o saber da escola. Ao escutar as crias e crianças do terreiro, é possível observar a necessidade da oferta de experiências que possibilitem o contato com a natureza. Assim como dos saberes dos povos originários e da diáspora africana na escola.

Afirmamos a importância da escola em *oia* para outros lugares de conhecimento. Possibilitando ampliar o seu modo de perceber o mundo. No *cruzo*, o *afroateliê* foi um caminho para experiências *afroperspectivadas* e *biointeracionistas*. Bem como momentos repletos com a manifestação da vida e da *cosmopercepção*. Foram utilizados objetos que fazem parte do universo da umbanda, uma atmosfera múltipla porque são várias as umbandas. A experimentação possibilitou que as crianças da escola tivessem contato com elementos diversos, como as ervas, a argila, a água, a árvore, a estrela do mar, a concha, a pamba, o urucum, a quartinha, o coité e o wage.

Fizemos vários *afroateliês*, e numa das experiências, as crianças tiveram contato com as folhas da pitanga, uma erva medicinal. Depois fizeram uma produção artística. Nessa vivência, foi possível notar o interesse no acesso a elementos naturais. As crianças cheiraram a erva e falaram que tem cheiro de mato. Nesse momento, percebo a conexão delas com o natural. Usando o olfato, buscando na memória as lembranças do aroma sentido, percebido no rasgar das folhas.

Com a argila, notei que o grupo estranhou a temperatura e acharam grudenta. A primeira comparação foi com o slime. Observei que o conhecimento das crianças tem como base o material industrializado. Nessas experiências não houve uma comparação com algum elemento natural. Nossa intenção não é fazer uma crítica ao uso do material fabricado pela

indústria, porém com o *afroateliê* foi possível notar que as crianças têm pouco contato com os elementos naturais. Numa vivência em Duque de Caxias, as crianças não acreditaram que as conchas e estrelas-do-mar eram naturais e acharam que eram artificiais.

A experiência com a argila foi realizada duas vezes. Sempre abrindo os *afroateliês* nos espaços. Nessa vivência nossa inspiração vem de Nanã, sincronizada com a casa religiosa que iniciamos o estudo, a Casa do Perdão. Nanã é a dona desse terreiro de umbanda e se fez presente iniciando os *afroateliês*. Os caboclos também apareceram, Iemanjá, Oxum, boiadeiros, pretos-velhos e pretas-velhas. Em Caxias, as crianças chamaram a pomba-gira, também seu Zé. Nessa gira, o *afroateliê* também se inspira nas festividades das casas de santos. Nesse girado, toda manifestação da vida é bem-vinda.

Fechamos os *afroateliês* nos espaços, como solicitado pelas crias e crianças do terreiro, falando sobre afeto. Usamos o livro “O grande Baobá”, uma narrativa que traz como enredo a troca respeitosa entre o coelho e o baobá. Infelizmente, isso não acontece quando a hiena vai ao encontro da árvore.

Nessa vivência, falamos sobre o cuidado em perceber o outro e sobre feridas. Com a proximidade do dia dos pais, ouvimos narrativas doloridas sobre a data. Também sobre feridas causadas pelas preferências e palavras que ofendem, também o racismo. Um menino denunciou que foi chamado de macaco na escola. Nesse momento, o *afroateliê* foi um espaço de acolhimento e escuta dessa ferida.

Com a pesquisa, constatamos que a maioria das crianças desconhecem os elementos que fazem parte do universo das culturas africanas e indígenas. Contudo, conhecem minimamente a percepção de mundo das religiões cristãs, também de deuses gregos.

Há um desejo e estímulo à percepção de mundo branco. O ambiente escolar, em sua estrutura, carrega a percepção de mundo patriarcal, eurocêntrico. Nessa atmosfera, os outros modos de perceber o mundo, quando conseguem acessar a escola, acontecem de forma limitada, e precisam enfrentar as práticas racistas.

Em algumas escolas, numa relação de parceria, de vizinhança, foi possível realizar o *afroateliê* com toda sua grandiosidade. Notamos com a experiência, ao cantar os pontos que são palavras cantadas, que as pessoas e as crianças pertencentes às religiões de matrizes africanas ficam camufladas no ambiente escolar. E no *afroateliê*, desabrocham, surgem como

uma semente que ao perceber o solo fértil, germina. Assim, indago, como é a experiência de viver silenciada? Viver ocultando sua religião cotidianamente?

Nesse lugar, durante a contação de histórias, fui questionada por uma professora se as crianças brancas não são representadas durante a narração das histórias, uma vez que seleciono narrativas com personagens negros, indígenas ou sobre a cultura desses povos. Precisei explicar o motivo, porém ela não estava aberta a ouvir e permaneceu com o questionamento. Apesar da indagação da profissional, uma mulher negra, recebo como resposta das crianças pretas a identificação com os personagens. E para as crianças não negras e não indígenas é um espaço para ampliar seu modo de perceber o mundo, conhecendo outras narrativas.

O *afroateliê* possibilitou pensar uma infância comprometida com a manifestação da vida. Um modo de existir *bioteracionista* e *afroperspectivista*, empenhado com a *cosmopercepção*. Ele propôs que as crianças tenham contato com a natureza e sintam que fazem parte desse ecossistema, convivendo com elementos vivos. Bem como, *oiando* para os outros saberes. Esse é um dos objetivos do *afroateliê*, ser um espaço para a materialização da manifestação da vida.

Com esta pesquisa, foi possível constatar que o racismo no ambiente escolar tenta, cotidianamente, impactar de modo negativo a percepção de ser negro e indígena. Uma vez que exalta o modo de ser branco. Seus desejos, a valorização da cultura, e como resultado, essa compulsão pelo mundo branco dificulta a abertura para a escuta de outras narrativas, de livros com personagens negros e indígenas, resultando assim em um ataque aos profissionais que desejam romper com uma educação branca, cristã e heteronormativa.

Nesse contexto, interrogo: como é a experiência das crianças negras numa escola que deseja ser branca? Caso a criança seja pertencente às religiões de matrizes africanas e indígenas, como é sua vivência num espaço que rejeita sua religião? Se a pequena e o pequeno forem negros umbandistas ou candomblecistas, como é viver na escola que privilegia datas cristãs em sua rotina? Nos casos de racismo religioso, como agem os profissionais de educação?

As crias e crianças do terreiro e da escola assopraram o pó, levando com o vento a sua narrativa. Desamarraram o nó da desvalorização do seu conhecimento. As crianças da escola

ficaram empolgadas com o *afroateliê*, como um ibeji quando é chamado para brincar na gira de criança. No ambiente escolar, essa pedagogia apontou que o racismo religioso é presente e requer negociações, um ocupar sem contar. Como dizem: macumba boa é feita sem ser dita! Assim fizemos. Também usamos como estratégia realizar o *afroateliê* em outro município, em parceria.

Acredito que o modo de aprender do terreiro narra sobre afeto e responsabilidade. Tudo é sobre cuidar. Aprendemos a cambonar, que é cuidar da entidade. Aprendemos a trocar a água dos copos, que é para amparar a energia que a casa assimila. Aprendemos a pedir benção, que é o cuidado e a troca de afeto com o outro. Aprendemos a saudar a casa de Exu, para cuidar da nossa proteção. A bater cabeça, reverenciando a entidade ou altar, incorporando boas energias para si, logo, uma prática de autocuidado. Bem como ter contato com natureza para uma recarga de energia. Assim, tudo é para a coletividade e para si.

Nesse espaço, tudo é sobre afeto, tudo é sobre cuidar. A escola poderia dar mais atenção para o cuidado, para o afeto, para narrativas outras. Também poderia estar atenta às práticas racistas que impactam a subjetividade das crianças. Acredito que é necessário que as pessoas comprometidas com a educação reconheçam a importância do autocuidado, porque para cuidar, necessita-se ser cuidado. Inclusive, é necessário que essas pessoas estejam implicadas contra práticas preconceituosas. Encerro questionando: qual é o impacto que a pedagogia do *afroateliê* pode resultar se for pensada como Projeto Político-Pedagógico?

## REFERÊNCIAS

- ALVES, L. P.; NOGUERA, R. Infância como narrativa e a narrativa da infância. *In*: Amílcar Araujo Pereira. (Org.). **Narrativas de (re)existência: Antirracismo, História e Educação**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; *et al.* **Estudos da Infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?** Revista Inter ação, Goiânia, 41(1), 103-122, maio de 2016.
- BARROS, Surya Aaronovich *et al.* **Não brancos (as) e periféricos (as): histórias da docência no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED.V. 25, p. 1 - 26, dezembro de 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 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**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em 06 de março de 2022. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- CAPUTO, Stela Guedes. **Reparar miúdo, narrar kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiro**. Revista Teias, v.19, nº 53, Abril/Junho de 2018. Acesso em 29 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34443/25360>
- CASTRO, Andreia Alves Monteiro de; ALVES, Luciana Pires. **A ambição de ser o desejo do outro: escritas mestiças de uma família do subúrbio do Rio de Janeiro**. EDUCAR EM REVISTA, Rio de Janeiro, v. 37, p. 01, 2021.
- CELEBRANDO o barro, celebrando a vida. Paulo Souza. Aldeia Pataxó de Porto Seguro, Sul da Bahia. Ciclo de Filmes. Secretaria Municipal da Cultura e Fundart. 08 de abril de 2019.
- COSTA, Fernanda Carla da Silva; MARTINS, Viviane Lima. **Vidas Negras importam? A urgência de pensar a educação antirracista frente aos impactos da pandemia de covid-19**. Dossiê: O (Re)inventar da Educação em Tempos de Pandemia. Dialogia, São Paulo, nº 36. Set/dez 2020.
- DELEUZE, Gilles; **Conversações**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro, São Paulo: Martins Fontes. Selo Martins, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Conferência Estratégias para ontem-hoje-agora: aprendizados da disputa pelo existir**. FEBF. Maio de 2021. Acesso em 22 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jyrGmiCrDmE&t=2288s>.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANTTI, Bruna. **Neonazistas tinham campo de treinamento no mendanha, RIO**. O Dia, 19 de dezembro de 2021, Rio de Janeiro. Disponível: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/12/6300945-neonazistas-tinham-campo-de-treinamento-no-mendanha-no-rio.html>. Acesso em 26 de janeiro de 2022.

FERREIRA, Marta. **Ìtàn- oralidades e escritas: um estudo de caso sobre cadernos de hunkó e outras escritas no Ílé Asé Omi Laré Iyá Sagbá**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. 2015.

FIOCRUZ. **Tentativa de construção de aterros de lixo no rio de janeiro no bairro de paciência e no município de seropédica enfrentam protestos dos moradores, ambientalistas, do ministério público, do tcu e da aeronáutica**. Mapa de conflitos: injustiça ambiental e saúde no Brasil, 3 de dezembro de 2009, Rio de Janeiro. Acesso em 29 de janeiro de 2022. Disponível em: <http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/rj-tentativa-de-construcao-de-aterros-de-lixo-no-rio-de-janeiro-no-bairro-de-paciencia-e-no-municipio-de-seropedica-enfrentam-protestos-dos-moradores-ambientalistas-do-ministerio-publico-do-tcu-e/>

FONSECA, Denise Pini Rosalem da; GIACOMINI, Sônia Maria. **Presença do Axé: mapeando terreiros no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013.

FRANÇA, Débora Magalhães. **O brincar do quintal e do terreiro: possibilidades da BNCC para a EREER na educação Infantil**. Periferia, v. 13, p.140-154, set./dez. 2021.

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

GANDINI, Lella *et al.* **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Tradução: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Clarice Campos Bourscheid. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GONZALEZ, Bruno. A casa onde nasceu a umbanda em São Gonçalo. *Jornal Extra*. São Gonçalo, Rio de Janeiro. 07/10/2011. Acesso em 18 de junho de 2022. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/casa-onde-nasceu-umbanda-em-sao-goncalo-comeca-ser-demolida-2722887.htm>

GONZALEZ, Lélia. A Categoria Político-cultural de Amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n°92/93 (jan./ jun.). 1988b, p. 69-82. Acesso em 10 de março de 2021. Disponível: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lesia-gonzales1.pdf>

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios intervenções e diálogos**. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1 edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1984, p. 223-244. Acesso em 13 de junho de 2021. Disponível em: [http://eavparquelage.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Gonzalez\\_RacismoESexismoNaCulturaBrasileira.pdf](http://eavparquelage.rj.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/Gonzalez_RacismoESexismoNaCulturaBrasileira.pdf)

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representações**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2021.

JARDIM, Tatiana. **Umbanda: história, cultura e resistência**. Trabalho de conclusão de curso. Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 111, 2017.

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

KAITEL, Alexandre Frank Silva *et al.* **Conhecendo a umbanda :uma tipologia sob a prisma Bantu**. Diversidade Religiosa, João Pessoa, v., n° 1, p. 60-87, 2017. Acesso em 25 de junho de 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dr/article/view/33379/17646>.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Alianças Vivas**. Entrevista por Pedro Cesarino. Bienal de São Paulo. 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa. Antígona. 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: 11-1 edições, 2018.

MENDES, Leila de Carvalho *et tal.* **As diferentes infâncias que habitam a escola: brincadeiras, território e a importância da escola no acolhimento de crianças em situação de imigração na escola pública brasileira**. Inter-Ação, Goiânia, v.46,n° 2, p.607-623, maio/agosto de 2021.

MORENA, Isadora. **Nêgo Bispo, pensador quilombola piauiense, lança livro na UFRN**. BRASIL DE FATO: uma visão popular do Brasil e do mundo, Natal - RN, 13 de nov. de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/13/nego-bispo-pensador-quilombola-piauiense-lanca-livro-na-ufrn/>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

MOTTA, Gustavo. **As representações de Exú: de orixá a egum**. Jornal UFG, 2018. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/112452-as-representacoes-de-exu-de-orixa-a-egum>. Acesso em 29 de julho de 2021.

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

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Feminismos Plurais, 2020.

NOGUERA, Renato. **O poder da Infância: espiritualidade e política em afroperspectiva**. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316, v. 28, n° 1, p.127-142, jan/abr, 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana P. **Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate**. Educação e Realidade, v. 44, p.2. 2019.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. **Zona de emergência de infâncias: um tempo, uma experiência e tantas vidas**. Quastio, Sorocaba, SP, v.23, n° 1, p. 113-132, jan/ abr. 2021.

O COMEÇO da vida 2- lá fora. Diretora Renata Terra. Produção Maria Farinha Filmes, 2020. Netflix.

OYEWÚMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. 1. ed. Rio de Janeiro, Ed. Bazar do Tempo, 2021.

OYEWÚMÍ, Oyèrónké. **Matripotência: Ìyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas (iorubás)**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Nova Iorque, 2016.

Disponível em: [https://filosofia-](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%C3%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_matripot%C3%Aancia.pdf)

[africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%C3%81\\_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD\\_-\\_matripot%C3%Aancia.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%C3%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_matripot%C3%Aancia.pdf). Acesso em 19 de junho de 2022.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo, Ed. Nós, 2017.

PINTO, Flávia. **Umbanda religião brasileira: guia para leigos e iniciantes**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Secretaria Municipal de Educação**.

Disponível em <https://educacao.prefeitura.rio/conheca-a-secretaria/>. Acesso em 19 de agosto de 2023.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL-IDS: comparando as realidades microuurbanas da cidade do Rio de Janeiro**. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Abril de 2008, nº20080401. Acesso em 22 de agosto de 2021.

Disponível em:

[https://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2394\\_%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Social\\_IDS.pdf](https://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2394_%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Social_IDS.pdf)

ROHDE, Bruno Faria. **A umbanda tem fundamento, e é preciso preparar: abertura e movimentos no universo umbandista**. Dissertação; Salvador; p. 91; 2010.

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas: sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo**. VIII Seminário Internacional e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. Junho/2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas/ Luiz Rufino (1987)**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANT'ANNA, Cristiano. **Xirê Epistemológico: Roda, Ancestralidade, Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -INCTI, UNB, Brasília, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos... *et al.* **Quatro Cantos: Volume 1**. São Paulo: N-1 edições, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina. Coimbra, 2020.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte: padê, àsèsè e o culto Égun na Bahia**; traduzido pela Universidade Federal da Bahia. Petrópolis: Vozes, 1986.



SEAP. **Relação de instituições religiosas credenciadas junto à seap para o trabalho de assistência religiosa aos presos(as). Seap**, Rio de Janeiro. Acesso em 27 de janeiro de 2022. Disponível em:  
<http://visitanteseap.detran.rj.gov.br/VisitanteSeap/credenciamentodeassistenciareligiosaseap/instituicaoareligiosa.html>.

SILVA, Liziane Guedes da. **Salve, Salve, abre a roda, somos erês, queremos passar? Crianças negras na kizomba do sopapinho- contribuições afroperspectivistas à Psicologia**. 2021. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SIMAS, Luiz Antonio. **O Corpo encantado das ruas encantado das ruas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas: uma história do Brasil**. 1. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

**ANEXO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS)**

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado (a) O pó e o nó: modos de narrar, aprender e inventar mundos conduzida por Jayvane Quirino da Silva. Este estudo tem por objetivo perceber outros caminhos para produzir aprendizagens engajadas e vinculadas com as territorialidades afro-brasileira e indígena, nas periferias urbanas da cidade do Rio de Janeiro.

Ele/Ela foi selecionado (a) para participar da pesquisa. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa é realizada na Casa do Perdão e usaremos elementos naturais como a argila, folha de pitangueira e giz. Iremos perguntar ao responsável da criança se há possibilidade de reação alérgica no contato com esses materiais. Vamos fotografar o ateliê e as fotos somente serão usadas na dissertação, não iremos tirar fotos do rosto das crianças assim dificultando a identificação.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. A participação nesta pesquisa será para a colaboração nas experiências com argila na construção de objetos feito pelas crianças usando o barro. Na atividade com as folhas de pitangueira, eles / elas irão tocar, sentir o cheiro das folhas e fazer colagem com esse elemento da natureza. No último encontro, trabalharemos as cores com giz branco, azul, algodão, borrifador e água. Usaremos esses materiais que pertencem a cultura afro-brasileira e indígena com base no direito a brincar, a explorar e a expressar (falar) na Educação Infantil. As atividades serão realizadas no Espaço de Educação Infantil. A duração será de trinta minutos com seis crianças e sou a responsável pela realização do ateliê.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. As atividades serão gravadas em áudio para posterior transcrição. Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos, ou instituições participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Jayvane Quirino da Silva, professora, Rua da Castanha sem número, jayvane87@gmail.com e (21)99667 2552 e Luciana Alves Pires, [lualpires@gmail.com](mailto:lualpires@gmail.com) e (21)981358096.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome do participante menor: \_\_\_\_\_

Nome do(a) Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome do (a) pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura:

## **TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR**

### **(Obrigatório para menores de 12 a 18 anos)**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado (a) O pó e o nó: modos de narrar, aprender e inventar mundos, conduzida por Jayvane Quirino da Silva. Este estudo tem por objetivo perceber outros caminhos para produzir aprendizagens engajadas e vinculadas com as territorialidades afro-brasileira e indígena, nas periferias urbanas da cidade do Rio de Janeiro.

Ele/Ela foi selecionado (a) para participar da pesquisa. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa é realizada na Casa do Perdão e usaremos elementos naturais como a argila, folha de pitangueira e giz. Iremos perguntar ao responsável da criança se há possibilidade de reação alérgica

no contato com esses materiais. Vamos fotografar o ateliê e as fotos somente serão usadas na dissertação, não iremos tirar fotos do rosto das crianças assim dificultando a identificação.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. A participação nesta pesquisa será para a colaboração nas experiências com argila na construção de objetos feito pelas crianças usando o barro. Na atividade com as folhas de pitangueira, eles / elas irão tocar, sentir o cheiro das folhas e fazer colagem com esse elemento da natureza. No último encontro, trabalharemos as cores com giz branco, azul, algodão, borrifador e água. Usaremos esses materiais que pertencem a cultura afro-brasileira e indígena com base no direito a brincar, a explorar e a expressar (falar) na Educação Infantil. As atividades serão realizadas no Espaço de Educação Infantil. A duração será de trinta minutos com seis crianças e sou a responsável pela realização do ateliê.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A entrevista será gravada para posterior transcrição. Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Jayvane Quirino da Silva, professora, Rua da Castanha sem número, jayvane87@gmail.com e (21)99667 2552 e Luciana Alves Pires, [lualpires@gmail.com](mailto:lualpires@gmail.com) e (21) 981358096.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do (a) participante menor: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura:

Nome do (a) pesquisador: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura: