

**O QUE A ESCOLA PODE APRENDER COM OS TERREIROS:
REPOSICIONAMENTO COGNITIVO ATRAVÉS DA ANCESTRALIDADE
AFROBRASILEIRA**

Linconly Jesus Alencar Pereira¹.

1 Docente do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional Afro-brasileira, (UNILAB), E-mail: linconly@unilab.edu.br

Resumo

Este ensaio tem como objetivo geral compreender a ancestralidade como categoria epistemológica central para a construção de um paradigma ancestral, capaz de contribuir com a implementação da lei 10.639/03 no contexto da educação básica. Partindo de uma abordagem teórico-reflexiva e de denúncia, o texto analisa a presença do proselitismo religioso nas escolas, evidenciando contradições entre a laicidade do Estado e as práticas pedagógicas cotidianas. O trabalho está estruturado em três eixos principais. No primeiro, discute-se o terreiro como território de resistência e produção de saberes, compreendido como espaço educativo que articula dimensões espirituais, sociais e epistemológicas. No segundo eixo, aborda-se a reconexão com a ancestralidade como ponto de virada através da reconexão, destacando os efeitos da colonialidade na ruptura com as bases originárias e a necessidade de reterritorialização do ser. No terceiro eixo, analisa-se a figura do orixá Xangô e a necessidade de colocar a cultura afro-brasileira e africana em pauta, propondo estratégias interdisciplinares alinhadas à BNCC, sem caráter proselitista. Os resultados apontam que a incorporação da ancestralidade no campo educacional possibilita a ampliação das referências epistemológicas, contribuindo para a construção de novos modos de convivência no planeta. Conclui-se que o terreiro, enquanto espaço de produção de conhecimento, e o paradigma ancestral constituem caminhos fundamentais para a transformação das práticas educativas e para a promoção de uma educação plural, crítica e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Ancestralidade; Terreiro; Paradigma ancestral.

Introdução

Laroye Exu! Peço licença aos ancestrais e proteção, para que essas reflexões e ideias possam se expandir e chegar ao máximo de pessoas, tendo em vista que este ensaio em está redigido em formato de denúncia. Denúncia de uma prática naturalizada no cotidiano escolar, mas que revela contradições profundas entre o que se afirma legalmente e o que se realiza pedagogicamente. Falo a partir do meu lugar de professor da área de manifestações culturais e religiosas africanas e afro-brasileiras da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde, a cada semestre, escuto narrativas que se repetem com inquietante regularidade. São relatos trazidos por estudantes do curso de Pedagogia, em fase final de formação, durante o desenvolvimento dos seus estágios nas escolas da região do grande Maciço de Baturité, no estado do Ceará.

De forma recorrente, esses/as estudantes relatam que, no momento inicial das aulas, durante a acolhida das crianças, é realizada uma oração inicial, católica, amplamente divulgada como oração universal, “o Pai Nosso”, como prática institucionalizada, durante gerações. Esse gesto, aparentemente simples e cotidiano, carrega implicações profundas: ele fere diretamente o princípio do Estado laico, ao mesmo tempo que reforça práticas de proselitismo religioso dentro da escola pública, que deveria ser inclusiva e criar pontes para todos os formatos religiosos além dos cristãos. Trata-se de uma catequização sutil, porém persistente, que incide sobre crianças em processo de formação, oprimindo e silenciando muitas delas que pertencem a contextos culturais e religiosos diversos, inclusive dos povos de terreiro, cujas expressões são historicamente estereotipadas e satanizadas.

Diante desse cenário, torna-se inevitável questionar: onde está, na prática, o compromisso com a laicidade do Estado? Como a escola, enquanto instituição formadora até hoje, pode sustentar uma postura que privilegia uma tradição religiosa cristã em detrimento de outras, reproduzindo hierarquias simbólicas e epistemológicas? A manutenção dessas práticas não apenas contraria dispositivos legais, mas também evidencia a permanência de uma lógica catequética e colonial que define quais saberes, crenças e experiências são legítimas nos espaços escolares.

É a partir dessa tensão que este ensaio se constrói. Ao denunciar o proselitismo religioso no interior da escola, busca-se também abrir caminho para o objetivo geral compreender a ancestralidade como categoria epistemológica central para a construção de um paradigma ancestral capaz de contribuir com a efetivação da Lei 10.639/03¹ no contexto da educação básica. Mais do que apontar um problema, este texto propõe deslocamento dos estereótipos e reposicionamento cognitivo, pedagógico e ético, tão necessários para que a escola se torne, de fato, um espaço de diversidade, respeito e justiça epistemológica.

Os terreiros são territórios de resistência

Os terreiros configuram-se como territórios complexos de produção e sustentação da vida, nos quais se articulam dimensões físicas, mentais, espirituais, sociais e materiais da

¹ 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.

existência. Longe de serem compreendidos apenas como espaços religiosos, constituem-se como sistemas próprios de organização do mundo, que produzem conhecimento, ciências, cuidado e equilíbrio a partir de uma lógica integrada, orgânica e ancestral. Essa perspectiva dialoga com o reconhecimento internacional de que povos tradicionais possuem instituições, valores, práticas culturais e formas próprias de organização social que devem ser respeitadas e protegidas, conforme estabelece a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, ao afirmar a necessidade de garantir a integridade cultural, social e espiritual desses povos e de suas instituições (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989). Nesse sentido, os terreiros operam como espaços educativos e formativos, nos quais o saber é construído pela experiência, pela oralidade, pela convivência e pelo tempo, constituindo uma pedagogia própria do axé, que articula vida, espiritualidade e conhecimento (MACEDO; MAIA; SANTOS, 2019; OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014).

Nesse cenário, é fundamental destacar que o terreiro não se restringe à dimensão religiosa apenas, mas que diversas matrizes religiosas dinamizam o axé e sua organização. Dentro do mesmo território podemos encontrar uma religião específica ou diversas, compartilhando o mesmo espaço em momentos diferentes de culto (candomblé, umbanda, ifá, jurema, quimbanda, etc.) Essa gama de saberes ancorados nas diversas ancestralidades africanas, indígenas, ciganas constituem esse espaço como um potente detentor de filosofias, ao produzir interpretações sobre o mundo, a vida e os destinos que podemos construir, evitar ou transformar através de orientações oraculares. Estou aqui convidando a vocês leitores/as desse trabalhos, para que juntos/as possamos reivindicar e reposicionar os terreiros como detentores de ciências e tecnologias ancestrais que também subsidiaram a estruturação do Brasil e que hoje em seu formato dinâmico produzem epistemologias para as lutas travadas na atualidade.

A reconexão com a ancestralidade é a grande chave de virada

A contemporaneidade é marcada por um profundo processo de desconexão ontológica, no qual os sujeitos foram/são afastados de suas bases originárias de existência. Esse afastamento não ocorre de forma aleatória, mas é resultado direto do projeto colonial, que operou historicamente por meio da ruptura com as matrizes ancestrais dos povos colonizados. Ao impor uma lógica eurocentrada de produção de conhecimento, a colonização deslegitimou saberes

práticas e modos de vida que não se enquadravam nos parâmetros da racionalidade moderna ocidental, cristã, branca e patriarcal, instaurando um processo contínuo de apagamento epistemológico, cultural e espiritual.

O processo de reconexão com a ancestralidade implica, portanto, em um movimento de reterritorialização do ser, no qual o sujeito passa a reconhecer-se como parte de uma cadeia histórica, espiritual e comunitária. Trata-se de um processo de retomada de vínculos com a terra, com os antepassados e com outras formas de viver e compreender o mundo, que transcendem a lógica individualista e fragmentada que caracteriza a modernidade capitalista.

É nesse cenário que o terreiro se apresenta como um espaço fundamental de resistência, produção de saberes e reconstrução de subjetividades. Longe de ser apenas um espaço religioso, o terreiro configura-se como um território epistemológico, político e de promoção da vida, onde se desenvolvem tecnologias ancestrais de cuidado, aprendizagem e sustentação comunitária. Por meio de seus rituais e práticas de cura, o terreiro promove a reconexão com uma ancestralidade historicamente dilacerada pelo processo de colonização, possibilitando a reconstituição de bases existenciais que foram sistematicamente negadas.

Ao se inserir nesse espaço, o sujeito é convidado a experimentar outras formas de existência, pautadas na coletividade, na espiritualidade e na relação equilibrada com o mundo. Essa experiência produz deslocamentos significativos, permitindo que muitos indivíduos se reconheçam, se reencontrem e reconstruam sentidos para suas vidas. Nesse processo, o encontro com a ancestralidade não apenas promove libertação dos processos de controle emposto, mas também o fortalecimento identitário, o que abre possibilidades para a construção de novos projetos de vida, ancorados em princípios mais integrativos e menos violentos.

Entretanto, apesar de sua potência formativa, os saberes produzidos nos terreiros ainda são amplamente marginalizados no campo educacional. Tal marginalização está diretamente relacionada ao racismo estrutural e ao racismo religioso, que operam na desqualificação desses conhecimentos e na sua exclusão dos currículos escolares e na formação de professores. A escola, ao permanecer ancorada em epistemologias eurocentradas, limita-se a reproduzir uma visão restrita de conhecimento, ignorando outras formas legítimas de construir novos saberes.

Nesse processo, Exu que é o orixá da revolução, torna-se central para compreendermos as tensões existentes. Historicamente demonizado pela lógica colonial cristã, Exu foi reduzido a uma representação negativa, associada ao mal. No entanto, dentro da cosmovisão nagô-yorubá, Exu é o princípio do movimento, da comunicação e da transformação. É o orixá que

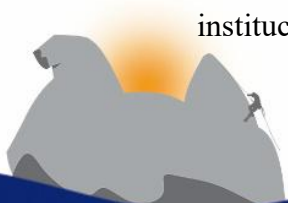
dinamiza a vida, que abre caminhos e que possibilita a circulação de energias. Desconstruir a imagem satanizada de Exu e do panteão dos orixás é, portanto, um passo fundamental para o reconhecimento da complexidade e da legitimidade dos saberes afroancestrais.

A reconexão com a ancestralidade também pode ser compreendida a partir da simbologia do Sankofa, adinkra que expressa a necessidade de retornar ao passado para resgatar aquilo que foi perdido. Esse movimento não se configura como um retorno nostálgico, mas como um gesto político e epistemológico de reconhecimento e reposicionamento cognitivo. Ao olhar para o passado, o sujeito não apenas recupera saberes ancestrais, mas se reconhece como parte de uma continuidade histórica, reelaborando sua existência no presente e projetando novas possibilidades de futuro.

Essa projeção de futuro, ancorada na ancestralidade, aponta para uma concepção ampliada de vida, que inclui não apenas os seres humanos, mas também os demais seres vivos e os não vivos seres não humanos, a natureza e as dimensões espirituais da existência. Trata-se de uma perspectiva que rompe com a lógica antropocêntrica e estabelece uma compreensão relacional e integrada do mundo, na qual o equilíbrio entre todas as formas de vida se torna um princípio fundamental. Diante desse cenário, torna-se urgente que a escola se abra para essas outras epistemologias, reconhecendo o terreiro como um espaço legítimo de produção de conhecimento. Incorporar a ancestralidade como categoria fundamental e revolucionário para o processo de transformação planetária.

Para o campo educacional, ampliamos essa compreensão a partir do paradigma ancestral (PEREIRA, 2022) que nos possibilita compreender que nas escolas, não precisamos apenas incluir novos conteúdos, mas transformar as bases que sustentam a própria ideia de educação. Significa reconhecer que existem outras formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento, e que essas formas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, plural e equilibrada.

Assim, a construção de um paradigma ancestral que dê conta desse processo de reconexão implica um movimento de ruptura com as estruturas de manutenção da colonialidade ainda vigentes e a abertura para novas possibilidades a partir das epistemologias de terreiro. Trata-se de um convite à transformação profunda, que exige não apenas mudanças institucionais, mas também uma reconfiguração das formas de pensar, sentir e existir no mundo.



Xangô, ancestralidade e a cultura em pauta: caminhos para a implementação da lei 10.639/03

A inserção das epistemologias afrocentradas no campo educacional brasileiro, especialmente a partir da Lei 10.639/03, demanda não apenas a inclusão de conteúdos, mas uma reconfiguração profunda das bases que estruturam o próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, trazer a história e a cosmovisão dos povos iorubás, a partir de figuras centrais como Xangô, constitui um movimento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a pluralidade epistemológica, com a justiça histórica e com a reorganização das formas de existência no mundo contemporâneo.

Na tradição iorubá, Xangô não se restringe à dimensão religiosa, sendo compreendido também como um personagem histórico, terceiro Aláàfin (Rei Supremo) da cidade de Oyó, um dos mais importantes centros políticos da África Ocidental pré-colonial. Sua trajetória revela a existência de sistemas organizacionais, políticos e jurídicos complexos, que desafiam frontalmente a narrativa hegemônica que associa o continente africano à ausência de civilização. A permanência da dinastia de Oyó até os dias atuais reforça a continuidade dessas estruturas e evidencia a ancestralidade como um elemento vivo, dinâmico e constitutivo das sociedades africanas e afro-diaspóricas.

É nesse ponto que a ancestralidade se apresenta como categoria central deste trabalho. Compreendê-la implica assumir que o conhecimento não nasce no presente, mas se constitui a partir de um legado histórico e espiritual que atravessa gerações. A ancestralidade, nesse sentido, opera como um princípio epistemológico que articula três movimentos fundamentais: a compreensão do legado dos ancestrais, o reconhecimento crítico do processo histórico e a reelaboração do presente como estratégia para a projeção de futuros possíveis. Trata-se de um movimento que dialoga diretamente com a lógica do Sankofa², na qual o retorno ao passado não é um retrocesso, mas uma condição para avançar com consciência, responsabilidade e pertencimento.

A partir dessa compreensão, coloca-se uma questão central no campo educacional: por que ainda há resistência em colocar a cultura afro-brasileira e africana em pauta de forma

² (símbolo Adinkra dos povos Akan, da África Ocidental)

efetiva? Essa resistência não é neutra, estando profundamente vinculada às marcas do racismo estrutural, epistemológico e religioso, que historicamente deslegitimaram esses saberes e os relegaram a espaços marginalizados. Nesse cenário, falar de cultura em pauta não significa promover práticas proselitistas, mas assumir o compromisso ético e científico de contar a história a partir de uma perspectiva plural, reconhecendo a diversidade de matrizes que constituem a sociedade brasileira.

Trabalhar a figura de Xangô no contexto escolar, portanto, não implica ensinar religião, mas abordar elementos históricos, sociológicos, antropológicos e filosóficos que permitem compreender outras formas de organização social e política. No campo da História, pode-se discutir o Império de Oyó como uma potência africana, analisando suas estruturas de poder, suas estratégias de governança e suas dinâmicas de expansão. Na Sociologia, Xangô pode ser mobilizado como referência para refletir sobre diferentes concepções de justiça, autoridade, legitimidade e organização comunitária. Já na Antropologia, sua trajetória possibilita compreender os processos de divinização de ancestrais, a relação entre o humano e o sagrado e os sistemas simbólicos que estruturam as sociedades africanas.

Entretanto, o alcance desse debate não deve se limitar às ciências humanas. A proposta de uma educação afroancestral exige a transversalidade e o diálogo com todas as áreas do conhecimento, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, é possível trabalhar a oralidade como tecnologia ancestral de transmissão de saberes, valorizando narrativas, mitos, itans e produções literárias afro-brasileiras. Além disso, a análise crítica de textos pode problematizar discursos racistas, estereótipos e apagamentos históricos.

No campo das Ciências da Natureza, a ancestralidade pode ser mobilizada a partir da relação entre corpo, natureza e espiritualidade. O estudo das ervas, dos elementos naturais, dos ciclos da vida e das práticas de cuidado presentes nos terreiros pode dialogar com conteúdos de biologia, ecologia e saúde, promovendo uma compreensão mais integrada e não fragmentada do conhecimento científico. Trata-se de reconhecer que existem outras formas de produzir ciência, baseadas na observação, na experiência e na relação direta com a natureza.

Na Geografia, pode-se explorar a territorialidade dos povos africanos e afro-brasileiros, compreendendo o terreiro como espaço de resistência, produção de saber e organização comunitária. Além disso, é possível discutir os fluxos da diáspora africana, os processos de colonização e suas implicações territoriais, bem como as formas de reterritorialização e reconstrução identitária.

Do ponto de vista pedagógico, a implementação dessas abordagens exige o desenvolvimento de estratégias de base que rompam com a lógica eurocentrada ainda predominante na escola. Isso implica a adoção de práticas interdisciplinares, o uso de narrativas plurais, a valorização da oralidade, a escuta sensível e a incorporação de referenciais africanos e afro-brasileiros nos materiais didáticos. Mais do que isso, exige uma mudança de postura por parte dos educadores/as, que devem se reconhecer como mediadores/as de processos de aprendizagem que envolvem também dimensões identitárias, culturais e políticas.

Nesse contexto, a cultura em pauta assume um papel estratégico. Ao trazer para o centro do debate escolar as contribuições africanas e afro-brasileiras, a escola passa a operar como um espaço de reconfiguração simbólica e epistemológica. Essa ação permite não apenas o reconhecimento dessas matrizes, mas também a desconstrução de estereótipos e preconceitos, especialmente aqueles associados aos povos de terreiro. A abordagem plural, nesse sentido, não busca convencer, mas apresentar, problematizar e contextualizar, garantindo que o conhecimento seja trabalhado de forma crítica, ética e fundamentada.

Assim, a figura de Xangô, compreendida em sua dimensão histórica, simbólica e epistemológica, torna-se um potente recurso para a efetivação da Lei 10.639/03. Mais do que um conteúdo, ele se configura como uma chave interpretativa, nos permitindo caminhar para um processo de reposicionamento cognitivo em que nos permite acessar outras formas de pensar justiça, poder e organização social. Ao ser inserido no currículo de maneira crítica e contextualizada, contribui para a construção de uma educação que reconhece a ancestralidade como fundamento de aprendizagem e como elemento central na construção de novos paradigmas de convivência no planeta Terra.

Dessa forma, colocar a cultura afro-brasileira e africana em pauta não é uma escolha opcional, mas uma necessidade ética, política e pedagógica. Trata-se de um passo essencial para a superação das desigualdades históricas e para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, capaz de dialogar com a diversidade, reconhecer o legado ancestral e projetar futuros mais equilibrados, plurais e sustentáveis.



Considerações finais

A construção deste trabalho permitiu evidenciar que a ancestralidade não pode mais ser compreendida como um elemento periférico ou meramente identitário no campo educacional, mas como uma categoria epistemológica central para a reorganização das formas de ensinar, aprender e existir no mundo. Ao longo das discussões, foi possível demonstrar que o paradigma ancestral se constitui como uma resposta consistente às crises produzidas pela modernidade ocidental, especialmente aquelas relacionadas à fragmentação do sujeito, à ruptura com a natureza e à negação de outras formas legítimas de conhecimento.

A análise da figura de Xangô, compreendida em sua dimensão histórica, política e simbólica, revelou a existência de sistemas africanos sofisticados de organização social, justiça e governança, historicamente invisibilizados pelos processos coloniais. Ao trazer Xangô para o centro do debate educacional, não se propõe a inserção de conteúdos religiosos, mas a ampliação das referências civilizatórias que estruturam o currículo escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais plural, crítica e comprometida com a justiça histórica.

Nesse sentido, afirmar a cultura afro-brasileira e africana em pauta é um ato político e pedagógico que tensiona as bases eurocentradas ainda presentes na escola. Trata-se de reconhecer que o conhecimento é atravessado por disputas de poder e que a exclusão de determinadas epistemologias não é casual, mas resultado de processos históricos de dominação. A implementação da Lei 10.639/03, portanto, exige mais do que adequações curriculares; exige uma transformação estrutural das práticas educativas e das formas de compreender o próprio conceito de conhecimento.

Ao assumir a ancestralidade como fundamento de aprendizagem, este trabalho propõe um deslocamento paradigmático que reposiciona o sujeito dentro de uma rede ampliada de existência, na qual passado, presente e futuro se articulam de maneira dinâmica. Compreender o legado dos ancestrais, reconhecer criticamente os processos históricos e reelaborar o presente tornam-se, assim, movimentos indissociáveis para a projeção de novos horizontes de vida. Esse movimento não apenas fortalece identidades, mas também possibilita a construção de relações mais equilibradas entre os seres humanos, a natureza e as dimensões espirituais da existência.

A articulação com os diferentes componentes curriculares da educação básica, em consonância com a BNCC, evidencia que a ancestralidade pode e deve atravessar todas as áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação disciplinar e promovendo uma abordagem

integrada, sensível e contextualizada. Esse movimento amplia o campo educativo e contribui para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social, capazes de dialogar com a diversidade e de construir coletivamente novos modos de convivência no planeta Terra. Por fim, este trabalho reafirma um contexto marcado por crises ambientais, sociais e existenciais, reconectar-se com os saberes ancestrais não é um retorno ao passado, mas um gesto radical de reinvenção do presente e de construção de futuros possíveis, sustentados na memória, na coletividade e no equilíbrio entre todas as formas de vida.

Referências

ALVES, Maria Disnei Souza. *O terreiro, a cidade e a escola: encruzilhando saberes para o ensino de História*. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Cláudia Braga; SANTOS, Mariana Fernandes dos. *Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares*. Revista Vivências, Erechim, v. 15, n. 29, p. 13-25, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi; ALMIRANTE, Kleverton Arthur de. *Aprendendo com o axé: processos educativos no terreiro e o que as crianças pensam sobre ele e a escola*. Revista Ilha, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 139-174, 2014.

PETIT, Sandra Haydée.

Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; RIPOLL, Daniela; CATARINO, Elisângela Maura. *Encruzilhadas da juventude umbandista: saberes, corpos e resistência na escola e no terreiro*. OWL Journal, Campina Grande, v. 4, n. 1, 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais*. Genebra, 1989. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2026.

VERGER, Pierre Fatumbi.

Os Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 2002.