



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

VIVIANE PENHA PRADO DOS SANTOS

**PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E COSMOVISÃO AFRICANA EM DIÁLOGO
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO.**

SEROPÉDICA
2026





VIVIANE PENHA PRADO DOS SANTOS

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E COSMOVISÃO AFRICANA EM DIÁLOGO COM
A EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DO RIO DE
JANEIRO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Professora Dra. Rosangela Malachias.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237p Santos, Viviane Penha Prado dos , 1977-
Princípios filosóficos e cosmovisão africana em
diálogo com a educação básica de uma escola no
município do Rio de Janeiro / Viviane Penha Prado dos
Santos. - Seropédica, 2026.
94 f.: il.

Orientadora: Rosângela Malachias.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2026.

1. Educação infantil. 2. Educação antirracista. 3.
cosmovisão iorubana. 4. mitologia dos orixás. 5.
práticas pedagógicas. I. Malachias, Rosângela, 1962-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

VIVIANE PENHA PRADO DOS SANTOS

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E COSMOVISÃO AFRICANA EM DIÁLOGO COM A
EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, Área de
concentração em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 04 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA N° 682/2026 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(N° do Documento: 577)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 05/03/2026 23:44)

ALESSANDRA PIO SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matricula: 00060701

(Assinado digitalmente em 09/03/2026 09:11)

ROSANGELA MALACHIAS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.000.618-00

(Assinado digitalmente em 05/03/2026 23:50)

VIVIANE PENHA PRADO DOS SANTOS
DISCENTE
Matricula: 20230000000

(Assinado digitalmente em 06/03/2026 09:17)

DANIELLE SOUZA COUTINHO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.000.237-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 577, ano: 2026, tipo: ATA, data de emissão: 05/03/2026 e o código de verificação: e1e281939d

Dedico esta dissertação aos meus pais,
aos meus filhos e à todas as infâncias que
me atravessaram com a plenitude e a
grandiosidade que existem nos pequenos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela resistência da minha ancestralidade e por acreditar que esse momento seria possível.

Agradeço aos meus Orixás e guias que caminham comigo Ori-entando a imprecisão dos meus passos diante das dúvidas que surgem durante a trajetória.

Gratidão aos meus pais Antonia e Osmar que insistiram em apontar a educação como o único caminho possível de progresso, em um tempo que os corpos negros estavam fadados ao lugar sugerido pela colonização.

Gratidão aos meus filhos que são forças que me impulsionam, em especial ao João Pedro que é o grande presente para a minha reexistência.

Agradeço à minha orientadora Rosangela Malachias por conduzir com inteligência e sabedoria esse trabalho. A todos os professores da UFRRJ e aos colegas de turma que tornaram os encontros em Nova Iguaçu mais alegres.

Em especial, agradeço às crianças do Ciep Poeta Cruz e Sousa que foram fundamentais para a realização dessa pesquisa, assim como seus responsáveis e a gestão vigente da unidade escolar à época da pesquisa, destacando a diretora geral Eloísa Barreto, figura essencial no desenvolvimento das ações necessárias para esse trabalho.

Gratidão a todos que caminharam por essa estrada e que seguiram firmes diante das encruzilhadas que surgiram no caminho.

Obá, Xirê! Salve a Yabá rainha que me nutriu de coragem e estratégias para chegar até aqui

RESUMO

SANTOS, Viviane Penha Prado dos. **Princípios filosóficos e cosmovisão africana em diálogo com a educação básica de uma escola no município do Rio de Janeiro**, 2026, 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Esta dissertação apresenta um diálogo entre a cosmovisão africana/cultura Iorubá e os princípios filosóficos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004). A pesquisa tece percepções e reflexões sobre a utilização dos arquétipos dos Orixás como ferramenta pedagógica nas ações e práticas antirracistas.

Ressalta-se, ao longo do trabalho, o compromisso com a laicidade do Estado, assegurando que a abordagem dos arquétipos dos Orixás se dê no campo da cultura e da educação, sem promover práticas de culto ou proselitismo religioso. Com o recorte em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, na primeira etapa da Educação Básica, apresentaremos possíveis caminhos que contemplem a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996, em harmonia com a participação cultural africana na história do Brasil, apresentada pelos arquétipos das divindades iorubanas. Os aspectos civilizatórios sistematizados por Oliveira (2021) e Trindade (2005) embasam os pontos sensíveis ao aprofundarmos na questão espiritualidade x religiosidade, evidenciando o ganho ao seguirmos com ações que geraram debates e desafios relacionados ao racismo e intolerância religiosa, legitimando a presença da mitologia dos Orixás (Prandi, 2001) nas intervenções pedagógicas antirracistas na Educação Infantil. A bagagem que abriga a intencionalidade da jornada foi organizada com estudos sobre as crianças de axé, com ênfase na consistente elaboração de Caputo (2012) e o registro sobre algumas questões aqui apresentadas em diálogo com a do ensino da cultura africana e afro-brasileira, que apresenta a mitologia iorubana como aporte pedagógico na inserção dos saberes e conhecimentos originários de África.

Palavras-chave: cosmovisão africana; educação infantil; educação antirracista; racismo religioso.

ABSTRACT

SANTOS, Viviane Penha Prado dos. Philosophical principles and African worldview in dialogue with basic education at a school in the municipality of Rio de Janeiro, 2026. 94 p.

Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

This dissertation presents a dialogue between the African worldview/Yoruba culture and the philosophical principles of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 2009), the National Curriculum Guidelines for Teaching Ethnic-Racial Relations and for Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture (Brazil, 2004). The research weaves together perceptions and reflections on the use of the archetypes of the Orishas as a pedagogical tool in anti-racist actions and practices.

Throughout the work, the commitment to the secular nature of the State is emphasized, ensuring that the approach to the archetypes of the Orishas takes place in the field of culture and education, without promoting practices of worship or religious proselytism. Focusing on a Public Integrated Education Center (CIEP) in the western zone of Rio de Janeiro, in the first stage of Basic Education, we will present possible paths that contemplate the applicability of Law 10.639/2003, which amended the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB 9394/1996), in harmony with the African cultural participation in the history of Brazil, presented by the archetypes of Yoruba deities. The civilizational aspects systematized by Oliveira (2021) and Trindade (2005) underpin the sensitive points when we delve into the issue of spirituality vs. religiosity, highlighting the gains from pursuing actions that generated debates and challenges related to racism and religious intolerance, legitimizing the presence of the mythology of the Orishas (Prandi, 2001) in anti-racist pedagogical interventions in Early Childhood Education. The background that underpins the intentionality of this journey was organized with studies on children of axé, With emphasis on the consistent elaboration of Caputo (2012) and the record of some issues presented here in dialogue with the teaching of African and Afro-Brazilian culture, which presents Yoruba mythology as a pedagogical contribution to the inclusion of knowledge and wisdom originating from Africa.

Keywords: African worldview; early childhood education; anti-racist education; religious racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01-. Ferramentas de Oxóssi (arco); Xangô (oxê/machado); Ogum (espada); Oyá (espada).....	22
Figura 02-Desenho livre “Oxum”, criado por uma criança de quatro anos, durante o projeto na escola.....	23
Figura 03- Viviane Prado na apresentação do V COPENE 2023.....	39
Figura 04 - Palestra no Ciep Eng. Wagner Gaspar 2023.....	40
Figura 05- Capa do livro “Conhecendo os Orixás de Exu a Oxalá”	42
Figura 06- Página do livro “Conhecendo os Orixás de Exu a Oxalá”	43
Figura 07-Slide da apresentação do TCC no curso EREREBA.....	47
Figura 08 - Símbolo Adinkra Sankofa.....	49
Figura 09 - Criança sentada brincando de Oxum (com espelho na mão) e menino em pé brincando de Xangô (usando coroa de rei). No pátio do CIEP Poeta Cruz e Sousa 2023.....	56
Figura 10 - Chão de folhas elaborado para a reunião de responsáveis pelas crianças (familiares).....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – DEFUMAÇÃO.....	09
CAPÍTULO I- TRAVESSIA	17
2 CAPÍTULO I: Princípios filosóficos Éticos, Políticos e Estéticos na Educação Infantil	23
2.1 Início do aprendizado.....	26
2.2 Recursos didáticos para a aplicação da ERER.....	27
2.3 Desafios na aplicação da Lei 10.639/2003.....	27
3 CAPÍTULO II: Moldando o barro	33
3.1 Sabedoria ancestral	36
3.2 A literatura infantil como escudo pedagógico.....	40
3.3 A importância da escuta como ferramenta de conhecimento.....	46
CAPÍTULO III: Entre o Orun e o Ayê.....	52
4.1 Os ventos de Oyá.....	56
4.2 A fogueira de Xangô.....	64
4.3 A força das matas.....	77
5. CONCLUSÕES – SANKOFA.....	85
REFERÊNCIAS	89

1 INTRODUÇÃO

O compromisso com a educação antirracista é um combustível fundamental para caminhar nos espaços escolares, que reproduzem um currículo eurocentrado e colonizador. O ato de defumar um ambiente com ervas e folhas, que promovam a busca pela harmonização e boas energias é utilizado em casas, em rituais e lugares públicos como preparação do espaço para sintetizar a cura, seja ela física, espiritual ou emocional.

Simbolicamente abri este trabalho com essa denominação para a tradicional “introdução” com a intenção de pedir bons caminhos e sabedoria a Ossain, Orixá guardador dos segredos das folhas e ervas curativas. As folhas curam. Sejam elas as naturais, as impressas ou as que ditam as leis. Conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira (Brasil, CNE, 2004) e a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 - que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), 9394/1996 - fundamenta a caminhada, porém é preciso uma série de motivações para criar estratégias, que contemplem o silenciamento provocado pelo racismo (Cavalleiro, 2000) presente já na Educação Infantil.

Sou professora na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, atuo na Educação Infantil com passagem por todos os grupamentos contemplados por essa etapa da Educação Básica: berçário, maternal I, maternal II e pré-escola. Minhas vivências, como docente e diretora, permitem afirmar, que o racismo está presente velada e explicitamente no cotidiano educacional, colaborando para que os ambientes, que deveriam acolher, excluam as crianças pretas¹ cotidianamente. Inicialmente era muito difícil observar as violências provocadas por esse crime e não reagir. Em busca de “justiça com as próprias mãos”, por vezes eu enfrentava, sem fundamento ou respaldo pedagógico, episódios de racismo na unidade escolar.

Aqui cabe uma contextualização de como me constituí uma educadora compromissada com a educação antirracista. Fui uma criança preta, que frequentou a rede privada de ensino durante todo o período estudantil, condição que me fez sofrer racismo sistematicamente, mesmo quando ainda não nomeava assim as reações de tristeza, apatia, choro, raiva e vontade de nunca mais voltar para um espaço, que me deixava desconfortável só por ser quem sou. Meus pais acreditavam, como muitos acreditam até

¹ Para este trabalho utilizo o termo ‘negro’ conforme a classificação de cor adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que inclui pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. Entretanto, também utilizo a categoria de cor “preta; preto” popularmente adotada por pessoas que assim se autodeclararam.

hoje, que a rede privada de ensino oferta melhores condições de aprendizagem, o que

teoricamente garante uma formação diferenciada, se comparada a rede pública. Entendendo que a formação engloba fatores para além do cognitivo, essa verdade precisa ser analisada para que o emocional e o social não sofram grandes danos quando a decisão pela rede privada for tomada. Normalmente, no campo das infâncias encontramos pensamentos equivocados, que apontam a não existência do racismo na Educação Infantil e a ideia de que a criança é um “ser que ainda não está pronto”, uma espécie de caixa vazia, que será preenchida cognitivamente com o ingresso no ambiente educacional. Em sua obra, Cavalleiro (2000) afirma que “de modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras”, afirmação que reflete a realidade das crianças, que constituem as creches, os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e as escolas que abrigam a primeira etapa da Educação Básica, recorte que utilizarei para apresentar esta pesquisa.

Contrapondo-se a ideia do vazio cognitivo e social das crianças, digo que são múltiplas e diversas as infâncias que recebemos na escola. São plurais em conhecimento, cultura, histórias e memórias. Ricas em experiências sociais e vivências, sobre o território em que vivem. A plenitude que constitui um ser tão pequeno é um desafio docente, quase nunca enfrentado quando se trata de crianças negras. O não dito grita. O silêncio fala através de lágrimas e olhares distantes. As ausências apontam a não garantia dos direitos de existir e se sentir pertencentes nos espaços escolares.

A experiência profissional e os debates exaustivos ao longo do caminho, redirecionaram minhas ações e provocaram a redefinição das práticas antirracistas que propunha. Passei a atuar pelas frestas (Rufino, 2019), buscar os pares e observar o que as crianças traziam da vida fora da escola. Em alerta para intervir de forma mais precisa, apurei a escuta e comecei a perceber a presença silenciosa das crianças de axé, que são aquelas declaradamente pertencentes às religiões de matrizes africanas, impulsionada pelo estudo de Caputo (2012), que nos apresenta um extenso panorama da vida de crianças de terreiros, que frequentam a rede municipal de ensino. O aprofundamento da autora sobre o tema nos apresenta o silenciamento das crianças pesquisadas, como uma estratégia de proteção contra a intolerância religiosa e o racismo. Em minhas observações lembro-me de um caso em que a criança de quatro anos, se aproximou timidamente e disse:

- “Tia²”, você sabia que a minha mãe é macumbeira?
- Que legal! Sabia que eu também sou?

O olhar espantado da criança denunciava a surpresa ao receber minha resposta. Instantaneamente percebi a mudança comportamental. Era uma criança tímida que começou a dançar e nunca mais parou. Antes do breve diálogo eu tinha um menino preto tímido, que estabelecia diálogos curtos e quase nunca se manifestava em sala. Após a revelação, a dança, as músicas, os pontos³ e os sorrisos passaram a fazer parte do seu comportamento cotidiano. Ali passou a existir uma criança livre e com o direito de ser em sua totalidade.

A inquietação com o silenciamento das crianças de axé cresceu a partir do momento em que estive como diretora adjunta em um EDI, localizado em uma favela na zona oeste do Rio de Janeiro. Ao analisar o perfil declarado pelos responsáveis no momento da matrícula, em 2018, constatei que somente duas famílias informaram as religiões de matrizes africanas, fato que não condizia com a realidade observada na convivência escolar. Assim como na declaração racial, que quase apontava para pouquíssimos pretos e pardos. Nessa mesma Unidade Escolar (UE) precisei assumir uma turma que tinha três crianças, que frequentavam o terreiro e somente uma falava sobre suas vivências no espaço sagrado citado.

Reconheço a laicidade do Estado e embora inicialmente pareça, não abordo ou privilegio religiões nesta dissertação. A pesquisa apresenta possibilidades de inserções dos arquétipos dos Orixás⁴ pela concepção filosófica dessas construções narrativas. A neutralidade e o respeito devem estar presentes nos espaços educacionais, garantindo a não preferência ou inclinação para nenhuma religião. Escola é lugar, ou deveria ser, de acolhimento da multidiversidade que compõe o nosso país. As portas deveriam estar abertas para a bagagem cultural e pessoal de todos que nela habitam, porém, a prática mostra que ações voltadas para as religiões católicas e protestantes são legitimadas no cotidiano institucional.

Durante a caminhada em prol de uma educação antirracista, me deparei com uma realidade complexa e desafiadora, na qual crianças de axé, portadoras de suas próprias identidades culturais e religiosas, muitas vezes permaneciam silenciadas ou invisibilizadas dentro do ambiente escolar. Ao mesmo tempo, observava a coexistência de orações do Pai-Nosso e louvores religiosos, que permeavam o cotidiano escolar, criando um universo onde diferentes

² Vocativo que as crianças da Educação infantil, normalmente, utilizam para chamar a professora e os educadores.

³ Cânticos entoados durante rituais de religiões de matrizes africanas com o objetivo de louvar e conectar as pessoas com as entidades e orixás.

⁴ Divindades da cultura africana que vieram para o Brasil na diáspora dos povos africanos para as Américas.

manifestações se encontravam, muitas vezes de forma arbitrária. Essa situação despertou em mim uma profunda inquietação, mas também uma forte motivação para investigar e compreender melhor as dinâmicas, que envolvem a convivência de diferentes expressões religiosas e culturais no espaço escolar, especialmente no contexto de uma educação que busca

ser inclusiva e antirracista. A educação, como afirma Freire (1991), é um ato político, que envolve escolhas e práticas, que podem reforçar ou desafiar estruturas de poder e desigualdade, e, nesse sentido, ela também é um ato de transgressão, como destaca hooks (2017), impulsionando ações, que visam à liberdade, à autonomia e ao reconhecimento das diferenças:

A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que dê objetivo e significado à luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (hooks, 2017 p. 120)

Diante desse cenário, percebi a necessidade de buscar formas de atuação, que respeitassem a laicidade do Estado, princípio fundamental para garantir a neutralidade e o respeito às diversas manifestações religiosas presentes na sociedade, ao mesmo tempo em que assegurassem o acolhimento de todas as infâncias, que habitam os espaços escolares.

Assim, era imprescindível desenvolver estratégias pedagógicas e práticas educativas que promovessem o diálogo, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, sem que isso comprometesse os princípios laicos do Estado. Essa reflexão reforça a importância de criar ambientes escolares onde a pluralidade seja reconhecida como um valor fundamental, promovendo uma convivência harmoniosa e respeitosa entre diferentes manifestações de fé e cultura, contribuindo para uma formação cidadã mais consciente e sem reprodução de estereótipos, perpetuados pelo crime de escravização.

A sabedoria africana nos ensina sobre a necessidade do silêncio e da espera pelo tempo correto para agir. Entre os primeiros sinais de inquietação e o surgimento da pesquisa, passaram-se cinco anos. Permiti a maturação da ideia, busquei ampliar meu conhecimento sobre o tema e um olhar mais atencioso para as questões de intolerância e racismo religioso nas instituições de ensino. A escolha por um projeto, que contemplasse a cosmovisão africana a partir dos povos Iorubás como ferramenta pedagógica, nasceu após estudos sobre a legitimação do ensino de histórias que dialogam com as propostas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), garantindo a aplicação dos valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2005).

As narrativas dos arquétipos dos Orixás foram os pilares para a apresentação de caminhos possíveis para a libertação dos saberes legítimos e contidos na filosofia africana. Com a inspiração dos valores civilizatórios, utilizei ferramentas pedagógicas para criar estratégias, como por exemplo a literatura afroreferenciada, as contações orais e a musicalidade para materializar a energia vital dos Orixás e seus itans⁵. A didática utilizada para apresentar as divindades iorubanas foi, inicialmente, a introdução informal desses seres através da oralidade em diálogo com as demais propostas sugeridas pela unidade escolar e pela rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A seguir explicarei com detalhes o entrelaçamento dessas ações. Exu⁶ abriu os caminhos e nos acompanha nessa trajetória num território encantado, que é a Educação infantil. Os Ibejis⁵ compartilharam alegria e sabedoria com as crianças acompanhados de Oyá⁶, Oxóssi⁷ e Xangô¹⁰, Orixás que cotidianamente eram convidados para brincar no pátio da escola, fortalecendo a busca por uma sociedade igualitária e justa socialmente desde a primeira infância, trazendo para essa gira Oliveira

(2021, p. 99) ao nos relembrar que:

Quando falamos em luta antirracista no Brasil nosso horizonte histórico é a construção da liberdade. Não fomos nós, os afrodescendentes, que inventamos o ódio racial e a segregação social por causa da cor de pele ou da origem étnica. Nosso horizonte é a liberdade porque nosso projeto político é ético. (Oliveira, 2021, p.99).

Empunhando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009) e seus valores éticos, políticos e estéticos, que garantem o direito ao pleno desenvolvimento das infâncias nas unidades educacionais, apresento esta pesquisa como uma ferramenta reflexiva sobre a real existência e pertencimento de todas as infâncias, que habitam a primeira etapa da educação básica.

Após maturação do tema, escolhi seguir em frente e materializar a inquietação provocada por observações nos espaços escolares em que atuava elaborando como objetivo geral da pesquisa a possibilidade de apresentação da cosmovisão africana a partir dos arquétipos das divindades iorubanas em diálogo com a Lei 10.639/2003 e com os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, promovendo um ambiente potencializador ao combate do racismo religioso. O acréscimo dos objetivos específicos,

⁵ Divindades da umbanda que representam a dualidade. São considerados os protetores das crianças. No catolicismo são sincretizados com São Cosme e São Damião.

⁶ Divindade africana associada a força dos ventos e tempestades.

⁷ Divindade africana associada à caça, a floresta e a fartura.

¹⁰ Divindade africana associada à justiça e aos trovões.

permitiu a construção consistente de ações que buscassem a realização deles. Como objetivos específicos, cito:

- Compreender os caminhos fechados para a aplicabilidade da lei 10.639/2003 em sua totalidade, buscando alternativas para sua implementação;
- Identificar as dificuldades para estabelecer debates e a ampliação do conhecimento sobre a cosmovisão africana;

⁵ Palavra de origem Iorubá que significa história, conto ou narrativa.

⁶ Divindade africana que tem como atribuição o caminho, o movimento, a transformação.

- Desenvolver estratégias efetivas e de caráter permanente para projetos e práticas pedagógicas, que contemplem a presença da riqueza dos itans dos Orixás nas escolas;

O desassossego gerado pela busca das respostas levou-me até Conceição Evaristo (2019) e uma das definições de seu conceito sobre *escrevivência*⁸: “cada um escreve o mundo que enfrenta” e movida por este sentimento, apresento um trecho do texto autoral a seguir que dialoga com os objetivos apresentados:

O grito de uma mãe preta num dia de conselho de classe.

Ser mãe preta é gritar! Um grito decorado desde quando descobrimos a vida pulsar no ventre: - Não! Este não! Este é o meu filho, o meu menino, o meu precioso! É perceber que o meu é apenas mais um entre inúmeros meninos pretos que vibram ao sol enquanto correm para o mar e para o tão sonhado mergulho nas bandas da zona sul. Mas os nossos corpos não são queridos, tolerados e aceitos nas bandas de lá. Por aqui ele é o menino da mamãe, a razão do orgulho do papai, a alegria e o fôlego de vida da vovó, por aqui... Por aqui nossa pele vibra, fala, brilha e conversa intimamente com a luz solar, já que energias parecidas se reconhecem ao longe. Porém lá, do lado de lá, nossa cor de pele chega apenas como uma ameaça ao cristalino mar. Por quê? Por quê? Se aqui, logo ali no Terreiro da Vovó Quitéria, aprendemos desde cedo que Iemanjá é negra, mãe e protetora de todos os Oris. Porque não podemos ir à casa da mamãe que aqui nos acolhe num abraço quente e curador nas noites iluminadas do Xirê?

Sim, seria apenas mais um dia de verão na cidade maravilhosa, se maravilhosas fossem todas as mentes presentes na praia que além de tolerar os quase 40 graus que nos derretem, tolerassem também a ideia de que somos iguais e merecemos respeito. Respeito como aquele que aprendemos a oferecer para todos que recebemos nos momentos que antecedem os primeiros toques do atabaque e que já abriga de forma silenciosa a nossa querida senhora Janaína que por aqui é negra, gorda, acolhedora e traz consigo os segredos e o axé da nossa ancestralidade e que nada se parece com a Inaê do lado de lá: branca, de cabelos lisos, pequenos seios e me arrisco em dizer, coração pequeno também.

Porque mãe que é mãe, primeiro enxerga o sorriso, o brilho no olhar, o coração dos seus filhos e não a cor de sua pele, que por contrastar com a alva areia, apresenta ameaça à praia que foi tomada por aqueles que não querem nossos corpos pretos do lado de lá.

Parem! Apenas parem e soltem o meu menino! Ele não está correndo na contramão da vida, ele não faz parte deste arrastão.

⁸ Conceito formulado pela Dra. Conceição Evaristo que cunhou o termo “*escrevivência*” como sendo a escrita da vida de mulheres negras, considerando a coletividade desse grupo de pessoas.

Ele apenas quer sentir o sal, sentir o sol, sentir o abraço que Iemanjá prometeu dar em sua casa, em agradecimento ao seu respeito, à adoração e a sua força quando está em terra.

Bradei! Bradei com a força de Xangô ao ver o meu menino ser suspenso por aqueles que ainda muito lembram os capitães do mato.

E ali já quase sem forças, vendo meu precioso espernear sufocado por uma sentença que já estava escrita desde o seu nascimento percebi que seria ela quem iria nos salvar. Com a sua infinita força Obá me ergueu, me refez e empunhou a sua ofange. Ofange que naquele momento se materializou na forma da identidade civil do meu filho, e que é o seu escudo desde os seus primeiros dias de vida. Vencemos a batalha!

A batalha de hoje sim! A de amanhã iremos enfrentar com a espada de Ogum e a precisão da flecha de Oxóssi

-Professora! Professora! Estamos aguardando a sua opinião.

E foi assim que retornei para a companhia dos meus colegas, lembrando que eu estava em mais um daqueles conselhos de classe que nos encorajam a gritar como uma mãe preta. Sim, seria necessário mais uma vez abaixar o tom de voz para citar a Lei 10.639/2003 e incansavelmente explicar que é fundamental incluir a cultura afrobrasileira para que as crianças como o meu filho não precisem mais passar por episódios que relembrei ao ouvir a seguinte pergunta:

-Professora, seu final de semana foi tranquilo?

Como se possível fosse ter tranquilidade e paz sendo uma mãe preta no Brasil, sabendo que a batalha de hoje seria a de convencer que Orixá não é demônio, Exu nos ama e presentes no Projeto Anual Escolar.

Apresentar as divindades como possível ferramenta educativa é tarefa árdua e exige coragem. Há sempre o apontamento, ainda de que forma velada, de um conteúdo estigmatizado e demonizado pelo sistema colonial que rege nosso direcionamento curricular e dialoga com a afirmação de Nascimento (2016): “Não é exagero afirmar-se que desde o início da colonização, as culturas africanas, chegadas nos navios negreiros, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio.” Durante a escravização, o apagamento da subjetividade foi uma das ferramentas mais cruéis utilizada na dominação dos negros que eram obrigados a mudar de nome, calar a sua língua materna e silenciar a sua fé até mesmo antes de pisar em solo brasileiro, como nos conta Gonçalves (2020), em sua obra “Um defeito de cor.” Os colonizadores utilizavam violência física e psíquica para conseguir converter os africanos sequestrados, pois sabiam que a força espiritual os ajudaria a suportar a dor causada pelo aprisionamento. Dor muitas vezes suportada pela força extraída dos ensinamentos ancestrais e da certeza de não estarem caminhando sozinhos. Os Orixás quando cultuados e alimentados corretamente, criam uma conexão com o Ori escolhido e o orienta através da intuição, sonhos ou sopros de ideias que são compreendidos como ajuda nas horas de aflição e dúvida. Os objetivos acima citados foram alcançados ao longo da pesquisa através das ações e desafios que surgiram durante a realização do projeto.

As ações uniram os documentos citados ao longo desta dissertação, os projetos pedagógicos envolvidos e participação das crianças e comunidade escolar nas atividades, sendo verdadeira a afirmação de alcance do objetivo geral, e como exemplo podemos citar o interesse das crianças em ampliar o conhecimento sobre os orixás e suas narrativas e a inserção das divindades no cotidiano da turma. Os objetivos específicos foram atingidos a partir da consolidação e aceitação do tema do projeto por toda a comunidade escolar, da curiosidade de pares que desconheciam a possibilidade de aplicação do assunto e buscaram a ampliação de conhecimento através de debates e rodas de conversas que ministrei fora do Ciep. Inclusive, tais ações estão presentes de forma permanente nos encontros em que participo como docente, palestrante ou ouvinte.

CAPÍTULO I: TRAVESSIA

Nutrida pela coragem herdada das minhas ancestrais, iniciei a travessia. Aqui, nomeio de travessia o caminho percorrido durante esse desafiador período de observação, pesquisa e escrita. A solidão e a insegurança estiveram presentes e neutralizadas pela coragem e a certeza de que é preciso pensar em saberes múltiplos, ensinamentos herdados e originários do continente africano como aportes possíveis para o ensino da cultura e história afro-brasileira. A pesquisa foi desenvolvida a partir do segundo bimestre em uma turma de pré-escola, último grupamento da etapa Educação Infantil (EI), que contempla em média 25 crianças entre 05 e 06 anos. Em um Ciep no bairro de Padre Miguel, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Na época a Unidade escolar (UE) atendia desde a EI até o Ensino Fundamental I⁹. As crianças da pré-escola eram moradoras do entorno e em sua maioria, oriundas da rede pública na modalidade creche.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro possui a Gerência de Educação Infantil (GEI) e a Coordenadoria de Educação Infantil e Primeira Infância (CEIPI) que entre outras funções, orienta projetos e ações que contemplem intervenções pedagógicas de acordo com o cenário pretendido para as infâncias. É importante ressaltar que as ações construídas para essa pesquisa caminharam com o Projeto Pedagógico Anual do CIEP, que era “Brincadeira é coisa séria”¹⁰ e em especial com uma das propostas da CEIPI que para o ano vigente da pesquisa foi “Criança é Natureza”, com o objetivo de valorizar o conceito de que somos todos parte integrante da natureza e ampliar o contato das crianças com as áreas externas e naturais das unidades escolares. O CIEP possui uma grande área arborizada, alguns espaços gramados e um pátio com uma imensa árvore. Todos esses ambientes foram explorados na elaboração das atividades relacionadas a essa pesquisa. A ideia relaciona-se com o conceito de desemparedamento que segundo Tiriba (2023 p.198):

O movimento de desemparedar pressupõe novas concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola: aponta, portanto, para um novo paradigma civilizatório e implica desafio para a elaboração e implementação de

⁹ Primeira etapa do Ensino Fundamental no Brasil, abrangendo do 1º ao 5º ano iniciais, destinados a crianças de 06 a 10 anos de idade.

¹⁰ Projeto Pedagógico Anual desenvolvido por toda a equipe docente do CIEP no de 2023, com o objetivo de resgatar a importância do brincar para o desenvolvimento humano.

políticas públicas-relativas à ampliação de vagas, à construção de creches e pré-escolas, às metodologias de formação de professoras -, em que a educação não se

concentre em processos racionais, seja movimento de corpo inteiro; em que as aprendizagens não se restrinjam aos espaços entre paredes; em que a escola seja lugar de viver o que potencializa a existência. (Tiriba, 2023, p.198).

A elaboração física do CIEP pode ser comparada a uma caixa de concreto, ambiente desfavorável à garantia dos seis direitos de aprendizagem propostos pela BNCC para a Educação infantil: conviver, brincar, participar, conhecer-se, expressar-se e explorar. Ressalto aqui o direito de explorar que se refere às possibilidades de interações das infâncias com o mundo ao seu redor em diferentes espaços, ampliando o contato com diversas formas de materiais, objetos, vidas e modos de viver dentro e fora do ambiente escolar.

Logo, considerando uma das concepções de Orixá como força da natureza (Oliveira, 2021), o ambiente disparador era adequado a proposta, promovendo possibilidades de conexões entre conceitos sugeridos pela Unidade Escolar, CEIPI, Lei 10.639/2003 e DNCEIs.

Seguindo com a estruturação do projeto e devido à complexidade do assunto, visto que os arquétipos dos Orixás, a partir da filosofia Iorubá, remetem às religiões de matrizes africanas, previamente conversei com a equipe diretiva da UE, apresentando a intencionalidade das ações e o respaldo teórico com o apontamento da espiritualidade como valor civilizatório africano, Oliveira (2021) evidenciando a legitimidade da pesquisa e buscando apoio para os desafios que pudessem surgir relacionados ao racismo religioso.

Diante do cenário físico favorável, elaborei os primeiros passos trazendo as divindades iorubanas relacionadas aos elementos da natureza e a partir da contação oral de suas narrativas. A oralidade é um princípio basilar na cosmovisão africana e importante na construção de ações antirracistas. Hampaté Bâ (2011) menciona o poder da oralidade na cultura africana, considerando a tradição oral como “a grande escola da vida” e na Educação Infantil a contação de histórias é um recurso tradicional e cotidiano nas práticas pedagógicas, e dessa forma os Orixás foram inicialmente apresentados. As crianças demonstraram interesse e elaboraram perguntas a partir do que ouviam. A inserção de outras divindades se deu de forma natural, ampliando a curiosidade dos pequenos.

A introdução dos livros literários afrocentrados aconteceu na medida em que os questionamentos e elaborações sobre a aparência das divindades surgiram. O pilar foi a

construção literária de Tristão (2020) que apresenta as características humanizadas dos Orixás e suas qualidades de acordo com a cultura africana. Durante o processo a narrativa de Rufino (2023) foi utilizada em uma atividade sobre o Orixá Ossain¹¹ e a importância das ervas no cotidiano da sociedade, atividade valiosa nesse processo, por ter sido aplicada aos responsáveis e em interação com outra turma do CIEP, como veremos mais adiante no texto.

Vale evidenciar a inserção dos conceitos na rotina diária da turma. As crianças citavam os Orixás em ações do dia a dia, principalmente nas horas livres no pátio da escola. Como por exemplo, a citação de Oyá sempre que ventava ou era necessário dessa força da natureza para acelerar a colagem de atividades. A frase “Oyá, Oyá, faça esse trabalho secar”, foi naturalizada ao longo do ano letivo como recurso para finalizar as atividades artísticas.

A formação continuada foi uma ferramenta presente durante a pesquisa, pois precisei aprofundar os conhecimentos teóricos ao mesmo tempo em que dúvidas e preconceitos eram revelados pela comunidade escolar e corpo discente. Busquei auxílio nas obras de Caputo (2012); Beniste (2023); Lopes: Simas (2021) e Rufino (2019,2021) com a intenção de sistematizar a legitimação da inserção dos arquétipos das divindades iorubanas como ferramenta nas práticas pedagógicas antirracistas já na Educação Infantil.

Os ataques inicialmente velados, foram revelados através das crianças e de profissionais da UE indicaram a necessidade formativa dos adultos envolvidos na aplicação do projeto, fazendo-se necessário a criação de rodas de conversas com os responsáveis da turma e a renovação do apoio da equipe diretiva, que a partir desse momento foi reduzido apenas a diretora geral.

Para manter a firmeza diante das investidas silenciosas e racistas, vesti uma armadura forjada na leitura de Bispo (2023) e seu conceito de contracolonialismo, ao afirmar que “o contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender” recriando estratégias como a busca por pares, que desenvolvem trabalhos semelhantes. E nessa lógica, introduzi músicas e materiais audiovisuais que também apresentam os Orixás como força da natureza e elementos que compõem a cultura afrobrasileira elaborada

¹¹ Orixá masculino do panteão Iorubá que possui como atribuição principal o conhecimento pleno das folhas naturais como mecanismo de cura.

a partir da diáspora. Iemanjá¹², os Erês¹³, Ogum¹⁴ (também representado por São Jorge¹⁵), entre outros, habitam músicas populares, sambas enredos, cantigas e representações gráficas presentes no cotidiano popular.

O desenho livre é uma forma de expressão muito comum na Educação Infantil e as crianças passaram a expressar seu apreço pelos Orixás através dessa técnica como é possível ver na figura abaixo. Utilizando a observação e escuta atenta, ferramenta imprescindível na docência das infâncias, apresentei as ferramentas atribuídas às divindades e as mesmas também eram reproduzidas nas brincadeiras na área externa e construídas de formas criativas com gravetos e elementos naturais encontrados no chão, validando mais uma vez a interação com o projeto proposto pela SME. OS elementos naturais foram inseridos como recursos não estruturados para criação de brinquedos na sala de referência¹⁶, fortalecendo o vínculo entre o brincar e o explorar. A pesquisa indicou a possibilidade de naturalização dessas narrativas, com ações pedagógicas que recorrem a elaborações tradicionais: como o desenho, a escrita, a contação de histórias e o envolvimento da comunidade escolar. Como comunidade escolar, para este trabalho, irei delimitar os responsáveis pelas crianças da turma e as profissionais da escola. A curiosidade sobre o tema é um elemento relevante a ser citado nessa etapa da pesquisa. Ao inserirmos os elementos naturais através do livro de Rufino (2023) sobre Ossain, duas profissionais demonstraram interesse em contribuir oralmente com a proposta. O desdobramento aconteceu com uma conversa com as crianças e uma interação com uma turma do quinto ano do CIEP. Na ocasião, a professora regente da turma, estava utilizando como recurso literário o mesmo livro.

Os dados relevantes para esse trabalho foram organizados de forma qualitativa, através dos resultados alcançados e de relatos feitos pelos envolvidos no processo. Registros escritos, desenhos, atividades coletivas e depoimentos dos responsáveis apontam a contribuição positiva na construção identitária das crianças enquanto agentes de transformação e ideação para uma sociedade equânime e justa socialmente.

¹² Orixá feminino do panteão Iorubá que possui como atribuição principal o domínio dos mares.

¹³ Entidades espirituais que representam as crianças pequenas e se manifestam nos terreiros através de uma representação infantilizada. A eles é atribuída a missão de trazer alegria para os que os procuram.

¹⁴ Orixá masculino do panteão Iorubá que possui como principal atribuição o domínio do ferro.

¹⁵ Santo da igreja católica sincretizado pela umbanda com Ogum e que possui muitos devotos devido a sua atribuição de realizar pedidos e milagres relacionados a área profissional e de proteção física. Santo muito cultuado na cidade do Rio de Janeiro, que possui o dia 23 de abril como Feriado dedicado a ele.

¹⁶ Na educação infantil a sala em que a turma é alocada é chamada de sala de referência, considerando que é uma etapa da educação básica que não ministra aulas e nem apresenta conteúdos didáticos.

Enquanto professora em constante busca de aprimoramento profissional e crescimento pessoal, busco aprender com as infâncias que me chegam através do olhar encantado e despido de limitações, o qual as crianças enxergam o mundo. Essa pesquisa proporcionou uma imersão em um mar de concepções através da cosmovisão africana e os valores filosóficos dos povos iorubás, ao me deslocar para um senso de coletividade e resgate da ancestralidade como força impulsionadora para seguir abrindo caminhos contra o epistemicídio (Santos, 2014). Dessa forma a escrevivência (Evaristo, 2020) moldou a escrita desta dissertação, considerando que o termo cunhado pela Dra. Conceição é um conceito aberto que está relacionado com o registro de vida de mulheres negras e seus movimentos coletivos. Assumo a responsabilidade em

transcrever o caminho trilhado, pois conforme a professora Evaristo afirma, “O importante não é ser a primeira, o importante é abrir caminhos”, reverenciando aquelas que vieram antes com pesquisas significativas e incentivando as que virão, sinalizando o diferencial desse trabalho que é apontar possíveis caminhos na construção de práticas pedagógicas que contemplem a mitologia africana, representada pelos arquétipos dos orixás, promovendo o debate sobre se é legítimo ou não e trazendo reflexões sobre a presença do racismo religioso nas instituições escolares, delimitando a pesquisa na rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Os estudos permitiram a criação de uma oficina chamada “As folhas curam” que tem como objetivo apresentar a importância das ervas e das folhas a partir da narrativa de Ossain e que sugere como atividade individual, o registro de lembranças sobre vivências a partir da utilização das plantas. A memória é um valor civilizatório importante para a aprendizagem da “história que a história não conta” GRES Estação Primeira de Mangueira (2018). Entendendo a memória como um canal de transmissão de saberes, tradições e cultura, a intencionalidade da oficina é resgatar conhecimentos originários elaborados pelos povos africanos e que habitam o “avesso do mesmo lugar”, ainda conforme o samba enredo citado, e que foram silenciados pela colonização. As ações e reflexões levantam a ideia de que não se trata de ensinar macumba¹⁷ ou desrespeitar a laicidade do Estado, a formulação dessa pesquisa aponta possibilidades de confluências (SANTOS, 2023 p.15) entre os saberes diversos que compõem a nossa sociedade.

¹⁷ Para esse trabalho adotaremos a seguinte descrição: termo genérico utilizado para nomear os cultos de religiões de matrizes africanas.

Figura 1 – Da esquerda para a direita: Ferramentas de Oxóssi (arco); Xangô (oxê/machado); Ogum (espada); Oyá (espada).



Fonte: (acervo da autora, 2023).

Figura 2 – Desenho livre “Oxum”, criado por uma criança de quatro anos, durante o projeto na escola.



Fonte: (acervo da autora, 2023).

2 CAPÍTULO I :Princípios filosóficos Éticos, Políticos e Estéticos na Educação Infantil

No capítulo anterior iniciamos a reflexão sobre a pertinência de incorporar perspectivas afrorreferenciadas (Nogueira, 2014) na Educação Infantil. Cabe destacar, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), este período etário insere-se na “primeira etapa da educação básica, oferecidas em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos” (Idem). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) os princípios para as ações pedagógicas são os seguintes:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania; do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2010).

A atuação na Educação infantil proporciona a possibilidade de prolongar o tempo de observação das interações e construções afetivas elaboradas pelas crianças. Como professora no município do Rio de Janeiro busco promover vivências afroreferenciadas para todas as infâncias, com foco nas crianças pretas. Infâncias com um recorte social afetadas por vulnerabilidades sociais, que imprimem precocemente o estereótipo herdado pelo crime histórico da escravidão no Brasil, que perdurou por quatro séculos.

Os corpos negros, ainda que bem pequenos, sofrem objetificação e silenciamento (Cavalleiro, 2006) desde o berçário, primeira etapa de convívio nas creches e Edis (Espaço de Desenvolvimento Infantil) do município do Rio de Janeiro, onde as crianças ingressam antes da completude do seu primeiro ano de vida. Oliveira (2010) no texto “Infância, raça e paparicação” aponta a predileção de professoras de creches por crianças brancas ou não pretas para direcionarem demonstrações de afeto, que ela opta em chamar de paparicação, como podemos constatar a seguir:

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. (Oliveira, 2010, p.13).

Para uma docente e pesquisadora da área, pensar na elaboração de ações que contemplem a educação para as relações étnico-raciais já na Educação Infantil é quase que instintivo. É a ativação do alerta ancestral que nos lembra que é ainda é preciso lutar contra o racismo e a crueldade que foi deixada como herança com o fim da escravização. Nilma Lino Gomes (2023) nos lembra que:

É importante que as pesquisas no campo das infâncias, ao destacarem a especificidade das infâncias negras considerem as crianças negras como sujeito de direitos, de conhecimento, de práticas e de experiências étnico-raciais. Compreendam-nas e destaquem que a sua subjetividade não se constrói apenas via o sofrimento causado pelas experiências com o racismo, mas também por meio de formas criativas e corajosas de lidar com as artimanhas racistas. (Gomes, 2023, p.95).

O pensamento das duas autoras se relacionam, principalmente considerando a afirmação da presença de ações racistas com crianças pequenas e com isso destacar a importante ferramenta para a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) - Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira em todas as instituições de ensino do país, na rede pública e privada e a Lei 11.645/2008, que inclui também a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História dos Povos Indígenas e Originários. Aqui vale ressaltar a igual importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil e

as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que irão orientar as práticas a serem inseridas nos ambientes educacionais, visando a implementação de ações que promovam o combate ao racismo nas unidades escolares.

O texto da lei - fundamentado por suas DCNERER - enfatiza o ensino da história africana, logo é possível dialogar com a professora Gomes e entendermos que as narrativas não devem começar pelo crime de sequestro cometido na escravização. As crianças têm o direito de conhecerem a origem de seus antepassados, da riqueza do continente africano e da diversidade afrodiaspórica existente no Brasil. Aqui nos referimos a todas as crianças.

Na Educação Infantil, as culturas afro-brasileira, africana, indígena, asiática, árabe, europeia e outras devem ser abordadas em confluência (Bispo, 2020) com os princípios éticos, políticos e estéticos garantidos nas DCNEI (Brasil, 2009). Dessa forma, as atividades pedagógicas realizadas em 2023 no CIEP Poeta Cruz e Sousa priorizam o acolhimento das infâncias que ocupavam os espaços educativos, respeitando e celebrando suas diversidades e histórias passadas.

O letramento e a consciência racial são recursos que vem à tona quando pensamos em ferramentas para a educação antirracista, pois pensar em Erer nos leva a refletir sobre instrumentos que darão suporte para a presença e permanência de ações contracoloniais (Santos, 2020). A ampliação de conhecimentos sobre a história afro-brasileira e africana é o início de um caminho, que precisa ser trilhado com pares engajados na busca por uma sociedade mais equânime através da educação formal. Uma possibilidade para que isso ocorra, é a adoção reflexiva sobre o currículo utilizado, que ainda é colonial e eurocêntrico.

O projeto acima citado, contribuiu para a elaboração de ações voltadas para a desconstrução do ensino linear, engessado e enraizado no racismo institucional, que priva crianças pretas e não brancas, ainda que bem pequenas, de terem seus direitos como sujeitos garantidos nas escolas. Pensar em políticas públicas que fortaleçam a aplicação da Lei 10.639/2003 é uma contribuição para que os equipamentos formais de ensino concedam espaço para a presença de múltiplos saberes e a multidiversidade existentes em nosso país.

Com a energia de Ogum, Orixá do ferro e da tecnologia, adiante nos servimos da força ancestral da continuidade para trilhar a estrada que auxiliará na defesa e compartilhamento das práticas educativas antirracistas.

2.1. Início do aprendizado

Recordo-me as primeiras memórias sobre educação antirracista. Ainda não nomeava dessa forma e a praticava instintivamente, fui uma criança preta, aluna da rede privada durante a vida escolar e hoje em dia entendo como um privilégio doloroso. Meus pais, Sr. Osmar e Antonia, criaram seis filhos com as conhecidas dificuldades dos pobres iniciadas nas décadas de 60/70. Entendendo as privações cotidianas e enxergando a educação como única saída para uma “vida melhor”, incentivaram os seis filhos pretos entre retintos e não retintos, a seguirem o caminho dos estudos. Até hoje lembro da fala igual para todos: até o segundo grau (atual ensino médio) nós garantimos a permanência de todos na escola. Permanecer na escola era um caminho natural, pois eu gostava de estudar e sonhava em ser médica. Com o passar do tempo percebi que algumas portas não se abriram tão facilmente.

O entendimento sobre ERER veio bem antes de me tornar especialista e foi na prática. Era um dia normal de aula, no ensino fundamental de um colégio particular bem conceituado na zona oeste do Rio de Janeiro. Eu uma menina preta, na tentativa de me encaixar nos padrões aceitáveis para aquela instituição, fui submetida a um alisamento capilar que provocou um corte químico e meses de constrangimento e vergonha social. Quase todos os dias eu era incomodada por um colega branco que falava insultos e ofensas a partir do meu cabelo. Certo dia, eu não suportei e joguei no chão o biscoito que ele consumia. Ainda hoje, mais de 30 anos depois, eu fecho os olhos e vejo a cena. E ao lembrar, resgato a minha primeira lição sobre Erer. O colega não gostou da minha reação e foi chorar para a inspetora de alunos que estava próximo a nós. A educadora ouviu o relato dos dois e decidiu: cada um para um lado, não quero mais saber de brigas. Com a certeza que seria punida, pois a prova do crime que ele cometeu só existe até hoje dentro de mim, enquanto os biscoitos ficaram espalhados pelo chão, reagi com surpresa ao receber um piscar de olhos pelas costas do racista. A inspetora era uma senhora negra, com o cabelo alisado como o meu deveria estar. A educação para as relações étnico-raciais se materializou ali na minha frente bem antes de virar lei, pois a sabedoria dos mais velhos é um pilar da filosofia africana. ERER é invocar os valores africanos e Afrodiaspóricos em busca da reparação histórica que o povo preto merece. Em sua pesquisa sobre o racismo em ambientes escolares, Cavalleiro (2023) nos diz:

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se

afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. (Cavalleiro, 2023, p.43).

Ali, naquela manhã fui agraciada com uma lição de educação antirracista, que foi determinante para que eu percebesse que é necessário reagir contra o racismo. Ainda que tenha me tornado uma professora antirracista e pesquisadora de ERER nas infâncias por outras motivações posteriores, a atitude da inspetora plantou uma semente sobre o combate as dores que o racismo pode causar dentro das unidades escolares. Considero que a educação para as relações étnico-raciais seja um antídoto contra o envenenamento que as crianças pretas sofrem num mundo que insiste em nos matar, mas de acordo com Evaristo: “a gente combinamos de não morrer.” (Evaristo, 2019). E para isso é necessário escolher as ferramentas mais eficientes para essa batalha.

Para esse trabalho optei em seguir o conceito de raça das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (MEC, 2004) que informa:

... o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnicoracial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor de pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática” (Brasil, 2004, p.13).

A escolha da utilização do termo étnico dialoga com os princípios filosóficos que regem a legislação inerente às práticas pedagógicas na EI.

Assim, como pesquisadora e educadora antirracista, coloco os pés no chão e clamo por Oxóssi, o rei das matas, e seu arco e flecha certos. Que na escuridão dos momentos racistas, exista sempre uma flecha certa para matar o crime que extermina infâncias e deixa marcas para sempre.

2.2 - Recursos didáticos para a aplicação da ERER

Os valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação infantil sistematizados pela professora e autora Azoilda da Trindade (2005) - “a musicalidade, corporeidade, circularidade, axé, memória, ancestralidade, ludicidade, oralidade e cooperativismo auxiliam a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, pois orientam o planejamento, execução e avaliação de ações educativas antirracistas.

No projeto CIEP, as atividades realizadas com as crianças envolveram todos esses valores, pois estão intrinsecamente ligados e dialogam com os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Obviamente encontramos entraves. Um deles surgiu quando foi necessário vivenciar na prática a compreensão de cada valor civilizatório afro-brasileiro. O Axé, como força vital, pode ser compreendido pela energia das crianças, ou seja, a sua vitalidade, alegria e disposição para o brincar. Entretanto, colegas da escola temiam que eu, responsável pelo projeto, estivesse doutrinando as crianças na religiosidade afrobrasileira. Este temor, infundado, expressava certa intolerância à possibilidade de transmissão de conhecimento não eurocêntrico.

Retornando ao universo da Educação Infantil trago alguns elementos comuns às práticas pedagógicas, porém antes é necessário evidenciar que penso na professora que atua na educação infantil, como uma facilitadora de ideias e provocadora de intervenções pedagógicas que irão auxiliar na ampliação de conhecimento das crianças. Estimulando e promovendo vivências dirigidas para a ampliação de habilidades e competências necessárias no desenvolvimento pleno da infância. A importância de contextualizar o papel da docência na EI dialoga com a escolha de recursos didáticos para a promoção de ERER. A BNCC (2017) suleia as intervenções pedagógicas dos Campos de Experiências, que são: "O eu, o outro e o nós", "Corpo, gestos e movimentos", "Traços, sons, cores e formas", "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" e que possuem o objetivo de organizar a aprendizagem das crianças em seus diversos momentos na escola.

O tema da pesquisa contempla a utilização de todos os campos, juntos ou separadamente, nas ações práticas criadas a partir dos arquétipos dos Orixás. Dentro do Campo de Experiência "O eu, o outro e o nós" um dos caminhos identificado como fundamental, é a construção identitária. Existe uma preocupação global em "construir a identidade da criança" como se ela já não a tivesse, porém essa ação pode ser explicada como uma tentativa de imprimir na criança conceitos sociais que supostamente, ela ainda não tenha adquirido, como raça, cor da pele, tipo de cabelo, entre outras características físicas. Nesse caminho, os adultos costumam escolher recursos tradicionais como: livros, fantoches, músicas, vídeos, brinquedos, materiais lúdicos, objetos não estruturados, tecidos, entre outros.

Como pedagoga, compreendo que o universo infantil muitas vezes é pensado a partir das crianças que nos constituem, em contrapartida é necessário olhar para a criança assistida como um sujeito de direitos que já traz uma bagagem cultural, que possui vivências sociais, ainda que ingresse na EI no primeiro ano de vida. Sendo assim, o compromisso com a educação

antirracista exige um esforço para desconstruir a formatação de gênero e raça que a sociedade nos impõe.

A literatura afrocentrada evoluiu muito e hoje já podemos agradecer as narrativas “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado (1986) e “O cabelo de Lelê” de Valéria Belém (2007) por terem sido referências em uma época em que se falava em EREER apenas em novembro. Atualmente existem livros para todas as idades, que narram desde as histórias ancestrais até o afrofuturismo, conceito entendido como uma estética cultural, um movimento artístico e uma abordagem teórico-crítica que articula elementos da tecnologia, da ficção científica, da ancestralidade africana e das experiências da diáspora negra para imaginar futuros alternativos, onde pessoas negras ocupam posições de centralidade e protagonismo, passeando por histórias de afeto e sucesso.

Porém utilizar só a literatura como recurso didático compromete o mergulho profundo que é possível se dar ao falar de cultura africana e afro-brasileira, A beira da praia é lugar de alegria e de Eres, mas ao assumirmos o compromisso com a complexidade existente na educação antirracista é necessário confiar na força das ondas e ofertar ferramentas para além das convencionais. É hora de segurar o abebé²², de Iemanjá e refletir a ancestralidade que habita em nós.

2.3 - Desafios na aplicação da lei 10.639/2003

O racismo velado é difícil de combater. Para racismo existem várias definições e a do antropólogo Kabengele Munanga (2003), expressa a ideia que trago para esse trabalho:

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos o mesmo conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são

consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (Kabengele, 2003, p.7-8).

As várias abordagens de opressão e objetificação relacionadas ao racismo apontam a necessidade de utilizar estratégias pacíficas para fugir do estereótipo de raivosa ou complicada ao se posicionar contra ações evidenciadas de silenciamento. Compreendi que a obrigatoriedade da lei não seria eficiente na proteção de minhas ações antirracistas, ao ter que responder uma denúncia anônima comunicava a “minha intenção em plantar a religião(umbanda) dentro da escola em que atuava” a partir de um projeto que realizei sobre a cultura africana e afrobrasileira. Peço licença para relatar um caso longo, mas é pertinente ao subtítulo do capítulo.

Em 2018, eu atuava como diretora adjunta em um EDI localizado no subúrbio do Rio de Janeiro. Compromissada com a educação antirracista, propus ao corpo docente que fosse trabalhado vários aspectos da cultura africana e afro-brasileira com o objetivo de promover e celebrar a importância desse continente para a nossa história. Atuando na direção, tracei o perfil racial da unidade e percebi que no papel a escola destoava da realidade física: o total de declarados pardos e negros estava aquém da verdade comprovada a olho nu. Assim como o perfil religioso apontava para uma comunidade majoritariamente evangélica. Relembrando que o meu único escudo era a legitimidade da aplicação da lei, solicitei que as professoras tivessem cuidado ao escolher as performances artísticas, deixando de fora as que lembrassem as religiões de matrizes africanas. A professora de educação física optou em apresentar uma dança de Maculelê e a música era o que tínhamos de mais próximos das religiões.

O evento foi aberto para a comunidade escolar e foi um sucesso, porém não agradou a todos os educadores envolvidos. Após alguns dias eu recebi uma notificação de uma denúncia anônima com a citação inicial. A primeira reação foi de choque e indignação. Eu não conseguia entender como um evento tão potente poderia ter gerado aquele tipo de opinião. No dia das atividades não houve nenhuma reclamação ou comentário ruim da parte das crianças ou dos responsáveis. Recebemos elogios. E qual teria sido a motivação da denúncia?

Em busca de mecanismos necessários, respondi conforme a orientação formal e aprendi que o racismo institucional existe e que eu deveria me apropriar de mais ferramentas para combatê-lo. E foi assim que busquei a especialização em Educação para as Relações étnico-raciais e despertei para o processo de tornar-me negra, como Neuza Souza Santos (1983) nos ensina. Mesmo já sendo pedagoga, pós-graduada em psicologia infantil, nunca havia tido contato com a literatura negra, seja acadêmica ou literária com a intencionalidade de ampliar meu conhecimento sobre a constituição da negritude ou sobre a cultura africana ou afro-

brasileira. Meu aprendizado era raso, baseado no comum, enraizado no racismo estrutural e com equívocos que foram se desfazendo com o avançar dos estudos da especialização. Para além dos traços físicos, aprendi que ser negro é uma construção social (Souza, 19830) dolorosa e libertadora. Levando para o campo profissional, relaciono com hooks (2017) inspirada em Freire ao trazer a transgressão como ferramenta pedagógica e a educação como prática da liberdade. Termos consciência da nossa origem, ancestralidade e passado nos permite pensarmos no futuro que queremos viver, e eu compromissada com a educação antirracista, desejo um lugar seguro e justo socialmente para todos, especialmente para as pessoas pretas. Um dos desafios em praticar a lei é a ausência de letramento e consciência racial. Entendendo o racismo como um dos pilares que estruturou a sociedade brasileira, é fácil pensar que o racismo está tatuado em diversas camadas sociais, inclusive na classe docente. Ainda há quem se espante com professores negros e reprodutores de comportamentos e ações racistas. O dito popular afirma que “nem todo preto é irmão” e que devemos “tacar fogo nos racistas” (Djonga, 2017), porém se voltarmos ao livro de Cavalleiro e compreendermos que o racismo promove o auto ódio (Fanon, 1952) desde a infância, teremos mais compaixão do que raiva.

Quem quer ser negro no Brasil? Um país em que a bala sempre é autografada para um corpo preto. Em que as mulheres negras estão na base da pirâmide social e correspondem aos maiores índices de violência doméstica, feminicídio e menores salários. Enquanto mulher preta, mãe e escritora considero viver um ato heroico e para poucas. Muitas de nós, apenas sobrevive. O famoso “jeitinho brasileiro”, dito popular que significa encontrar atalhos para os problemas cotidianos, pode ser apontado como o *modus operandi* da população negra, sobretudo para as mulheres que ainda são atravessadas pelo machismo, sexismo e pelo patriarcado que demonstra seu ódio ao feminino através de violências sistemáticas e cotidianas, gerando raiva e adoecimento.

Um dos fatores que auxilia no combate a esse cenário cruel é a manutenção da fé, manifestada em várias religiões, inclusive nas de matrizes africanas. E são nesses espaços sagrados que o feminino é acolhido e celebrado através da manutenção das narrativas das Yabás¹⁸. A umbanda chegou em minha vida na fase adulta, como cura para um adoecimento emocional. Até esse momento eu tinha sido criada num lar evangélico, aprendendo que tudo relacionado a essa religião e ao candomblé era macumba, do diabo e fazia mal. Ao longo da minha infância, a única aproximação que eu tive com outras práticas religiosas foi pegar doces no dia de São Cosme e São Damião, consagrado também aos Ibejis e festejados pelos Erês na umbanda. Dessa

¹⁸ Yabás é o nome dado aos orixás femininos na cosmovisão ioruba.

forma, arrisco em dizer que trabalhar a espiritualidade como princípio filosófico (Trindade, 2005), auxilia em uma construção fortalecida desde a infância se considerarmos a longa distância que ainda teremos que percorrer em busca de equidade e quem sabe, o enfraquecimento do racismo.

Quem quer correr o risco de promover ações que contemplem a filosofia africana e receber uma denúncia anônima? Poucas pessoas estão dispostas a passar por isso, sobretudo na Educação Infantil, etapa em que muitos ainda encaram como tempo do brincar sem intencionalidades. A coletividade, o avanço em comunhão e cooperativismo é um desafio na aplicabilidade da lei. A sabedoria ancestral negra nos ensina que a coragem é tecnologia utilizada desde a diáspora, onde os nossos na escuridão dos navios, tiveram que se nutrir de fé

e esperança para que estivéssemos aqui hoje.

A transmissão dos saberes africanos e afro-brasileiros se faz através de diversos espaços de aprendizado e vivências. A legitimação do que é ensinado esbarra no conceito de epistemicídio (Santos, 1995) que evidencia a tentativa de apagamento das epistemes do continente africano, enfatizando a anulação de habilidades cognitivas e organizacionais de pensamentos criadores de teorias e conceitos e também a desvalidação dos saberes adquiridos por pessoas negras acadêmicas, perpetuando o pensamento de que negros não elaboram conceitos significativos para ampliação de conhecimento (Carneiro, 2023 pg. 100-102).

Em contrapartida é correto afirmar que epistemologias do Sul (Santos, 2017) nascem em espaços não formais de educação que operam em sistema de quilombamento (Nascimento, 2021), apontados como lugares de resistência cultural e histórica, assim como as escolas de samba, centro culturais, comunidades quilombolas que entre outros objetivos, celebram a identidade e resistência negra.

Para seguirmos é relevante retornar à ausência de letramento racial citada inicialmente. A chegada até aqui nos mostra que, por vezes, esta ausência existe por vontade própria dos educadores, pois a lacuna deixada pelas instituições formadoras de docentes, podem ser preenchidas em espaços que além de conhecimento proporcionam interações e imersões a práticas ancestrais de resistência como a roda de samba, a de capoeira e espaços de acolhimento e escuta. Ferreira (2021) diz:

As leis 10.639/03 e 11.645/08 são importantes no regulamento de conteúdos relacionados a cultura e história negro-indígena em todos os níveis de ensino. Todavia, precisamos garantir que nos cursos de graduação os/as estudantes tenham contato com metodologias de ensino que contemplem as diferenças culturais deste país. Só assim

é possível pensar no revés da Educação Brasileira, em seu refazimento de percurso, reconstruindo uma outra Escola que condiga com a nossa realidade pluriversal. (Ferreira, 2021, p.140).

Ramose (2018) afirma que, as filosofias africanas precisam ser compreendidas por sua pluriversalidade. Tal como o autor, defendemos a perspectiva da pluriversalidade na educação porque se constitui como um princípio fundamental para a promoção de uma sociedade mais inclusiva, plural e democrática, ao reconhecer e valorizar a diversidade de saberes, culturas e identidades presentes na sociedade brasileira.

Assim, a Lei 10.639/03, e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, por seus princípios filosóficos de “fortalecimento de identidades e direitos” (Brasil, 2004) não apenas legitimam a valorização da diversidade cultural, mas também atuam como instrumentos de transformação social, ao possibilitarem que as escolas se tornem espaços de resistência e afirmação política, histórica e identitária, para a formação de cidadãs e cidadãos críticas(os) e conscientes de suas raízes e direitos. Dessa forma, a sua efetiva aplicação é imprescindível para a construção de uma educação que respeite a pluralidade e contribua para o combate às desigualdades raciais no Brasil.

3 CAPÍTULO II: Moldando o barro

A cosmovisão iorubá traz a Yabá Nanã Burucu como a mais velha do panteão das divindades. A ela é atribuída a constituição dos corpos humanos a partir da lama. Segundo Prandi (2001, p.196).

“Dizem que quando Olorum encarregou Oxalá de fazer o mundo e modelar o ser humano, o orixá tentou vários caminhos. Tentou fazer o homem de ar, como ele. Não deu certo, pois o homem logo se desvaneceu. Tentou fazer de pau, mas a criatura ficou dura. De pedra ainda a tentativa foi pior. Fez de fogo e o homem se consumiu. Tentou azeite, água e até vinho de palma, e nada. Foi então que Nanã Burucu veio em seu socorro. Apontou para o fundo do lago com seu ibiri, seu cetro e arma, e de lá retirou uma porção de lama. Nanã deu a porção de lama a Oxalá, o barro do fundo da lagoa onde morava ela, a lama sob as águas, que é Nanã. Oxalá criou o homem, o modelou no barro. Com o sopro de Olorum ele caminhou. Com a ajuda dos orixás povoou a Terra. Mas tem um dia que o homem morre e seu corpo tem que retornar à terra, voltar à natureza de Nanã Burucu. Nanã deu a matéria no começo, mas quer de volta no final tudo o que é seu. (Prandi, 2006, p.196).

Para além da responsabilidade de constituir a matéria humana, Nanã é detentora do conhecimento e da sabedoria ancestral. É representada pela imagem humanizada de uma mulher

idosa, de passos lentos e que carrega seu ibiri¹⁹. O ibiri tem a função de espantar os eguns²⁰, as energias negativas e proporcionar a harmonia dos ambientes em que Nanã se faz presente. Para esse trabalho, trago simbolicamente a ferramenta para representar a sabedoria daqueles que pavimentaram a estrada que ousei percorrer e também como forma de honrar o início dessa dissertação, que se deu com a coragem de me inscrever pela terceira vez num processo seletivo de mestrado com o projeto intitulado: “Do Orun²¹ à sala dos professores: a narrativa dos orixás como ferramenta docente na educação antirracista”. Ainda com o barro inicial molhado por lágrimas acadêmicas emocionadas, meu objetivo era apresentar os arquétipos das divindades como disparadores de reflexões sobre as práticas antirracistas, porém durante a caminhada e sob a orientação atenta e cuidadosa da profa. Dra. Rosangela Malachias, remodelei os passos e

eis me aqui tecendo concepções em diálogo com a cosmovisão africana com o objetivo de apresentar as narrativas dos orixás como um recurso legítimo na promoção do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, para além do pensamento reduzido de estar ou não ensinando macumba ou privilegiando as religiões de matrizes africanas, num Estado que no papel, e apenas lá, se diz laico. Para isso mergulhei em mares teóricos, autores e conceitos valiosos na estruturação deste trabalho.

A funcionalidade do ibiri é ativada através do axé de Nanã. Somente a força vital dessa Yabá produz os resultados atribuídos a ele e por axé trago a ideia de Oliveira (2021, p. 58):

É a própria manifestação do sagrado que sustenta o universo e permeia a relação entre os homens e entre eles e a natureza. Presente na esfera da produção, da socialização e da família, é na palavra que a Força Vital se manifesta com toda a sua vitalidade. (Oliveira, 2021, p.58).

Conectada ao axé da natureza, pus meus pés no chão e busquei por aqueles que sustentam minha caminhada até hoje. Tomei como companheira inicial, a profa. Dra. Stela Caputo (2012) e seu consistente trabalho de pesquisa sobre a Educação nos terreiros relacionado a vida escolar das crianças de axé. A pesquisa durou aproximadamente quase 20 anos e apresenta um amplo cenário da visão das crianças de terreiro, inclusive acompanhando seu crescimento, e sua trajetória escolar, indicando a presença de racismo religioso e intolerância religiosa, por parte de educadores das escolas que as crianças frequentavam. Embora o estudo traga uma

¹⁹ Ferramenta atribuída a Yabá Nanã Buruque, feita de palha da costa e búzios. Semelhante a um cetro.

²⁰ Espíritos de baixa energia que se vagam pelo cosmos.

²¹ Orun significa o mundo espiritual, o céu ou a dimensão onde residem os orixás, os ancestrais e as forças divinas.

abordagem diferente a da minha pesquisa, pois a professora Stela dá a luz à formação em que os terreiros e barracões forjam essas crianças, a partir de saberes e responsabilidades ancestrais, de práticas do candomblé e como convivem com esse conhecimento no mundo, enquanto o meu trabalho apresenta formas de inserção dos arquétipos dos orixás na educação antirracista visando a naturalização dessa mitologia, gerando uma ferramenta auxiliadora no combate ao racismo religioso, uma das ramificações do crime racial existente nos espaços escolares e tão bem exemplificado por Caputo (2012, p. 246), como podemos ler a seguir:

A questão é complexa e podemos fazer muitas perguntas a respeito, mas farei aqui apenas uma: por que Jesus pode entrar na escola e Èsú não pode? Por que um Jesus loiro, coberto por uma túnica branca, pode estar como vimos, em um dos livros da coleção para o Ensino Religioso católico? A resposta que tenho não agrada. Èsú não entra na escola porque, como expus neste capítulo, este país é racista, e por isso, o racismo está presente na escola. (Caputo, 2012, p. 246).

Segundo o livro, a resposta é dada por de relatos de alunos da etapa de Ensino Fundamental II²² no município do Rio de Janeiro, porém trago uma contribuição sobre a presença de signos de religiões judaico-cristãs nas instituições de Educação infantil: Em outubro de 2024 fui

convidada para realizar uma formação sobre educação antirracista compartilhando práticas que realizo e divulgo através das redes sociais. O local era um EDI localizado em Campo Grande, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A recepção foi acolhedora e a equipe atenciosa, mas ao ser levada para conhecer os espaços da Unidade, me deparei com mãos em forma de oração, entrelaçadas a um terço e pintadas na parede do refeitório. A ideia é lembrar a importância de agradecer pelo alimento através de uma oração cristã. Incrédula diante do que estava vendo, lembro-me que teci um comentário educado e voltei para casa me questionando se a minha contribuição realmente teria despertado alguma reflexão ao grupo. Não me aprofundi sobre o aval da permanência na parede, mas por um longo período, me perguntei como as pessoas responsáveis se sentem confortáveis em não obedecer a laicidade do Estado. Será que a elaboração artística de Oxóssi como o orixá da fartura e da prosperidade seria aceita? A resposta da professora Stela também responde essa pergunta.

Enfrentando os desafios do Aiyê²³ incorporei à roda de conversa Beniste (2023) com seu conhecimento sobre a cosmovisão da filosofia Yorubá, Prandi (2001) e sua descrição humanizada das divindades e Lopes e Simas (2021) com os ensinamentos introdutórios sobre a filosofia africana e segui assimilando outros conceitos com passos lentos e guiados por Oxalá.

²² Etapa que abrange do 6º ao 9º ano de ensino.

²³ Mundo terreno/físico segundo a cosmovisão africana.

3.1 Sabedoria ancestral

A Oxalá é atribuída a criação dos seres humanos. Orixá masculino que na sua representação humanizada usa vestimentas brancas e anda apoiado em sua ferramenta chamada Opaxorô, um cajado de madeira ou metal, que possui três discos em volta e uma pomba na ponta representando a criação do mundo e o poder ancestral. Segundo Prandi (2001 p. 512), após uma desobediência feita a Ifá²⁴, onde Oxalá deveria ofertar aos deuses uma cabaça cheia de sal e um pano branco, o criador foi surpreendido, enquanto dormia, por Exu com uma cabaça de sal amarrada em suas costas e ao acordar, se tornou irreversivelmente corcunda, constituindo a importância do cajado em seu caminhar de passos vagarosos. A essa ferramenta também é atribuída a ligação entre o Orun e o Aiyê e aqui, simbolicamente, dando nome ao subtítulo deste capítulo, a trago para representar a estruturação deste trabalho. Caminhar com auxílio dos que vieram antes é, de certo modo, honrar a ancestralidade coletiva de todos que contribuem para as possibilidades de repensar outros caminhos para a educação formal, ou como nos deixou Antonio Bispo dos Santos (2023) para a contracolonialidade. Entendo por esse conceito a

valorização dos saberes ancestrais e quilombolas na promoção do bem-viver. Como bem-viver trago para esse trabalho a ideia de conexão e integração à natureza e a coletividade. Pensar no melhor para a comunidade em prol de um futuro igualitário em condições e oportunidades de vida para todos e com isso praticar a contracolonialidade é um ato político, assim como a educação. Não há posicionamento de neutralidade no ato de educar (Freire, 1995), a prática sempre estará impregnada da intencionalidade de transformação social a partir da visão do educador.

Ainda hoje, quando ouço questionamentos sobre a temática do trabalho, sobre ser ou não ensinamento de religião na escola, revisito a minha coragem inicial, quase uma ingenuidade infantil, ao pensar que o óbvio estava posto e não precisaria ser dito, pelo menos para professores e profissionais da educação. Porém, em novembro de 2023 apresentei o resultado parcial da pesquisa no Congresso de Pesquisadores Negros, “V Copene Sudeste: 20 anos da lei 10.639/2003 e das Ações Afirmativas para a Promoção da Igualdade Racial: Percursos para a Democratização Antirracista da Sociedade Brasileira, na sessão temática: “Religiosidades africanas, afro-brasileiras e ameríndias: resistência, pesquisas e reflexões” (Figura 3) e me

²⁴ Grande conselheiro do oráculo adivinhatório consultado pelos orixás antes da tomada de alguma decisão importante ou aconselhamento espiritual.

deparei com as primeiras críticas relacionadas a legitimidade do projeto e sua relevância na Educação Infantil. Foi difícil encarar que os questionamentos aparentavam estar preenchidos da opinião pessoal dos avaliadores, que insistiram em afirmar que parecia ser ensino de “macumba” com observações nesse nível de criticidade:

“Você já pensou que falar de Orixá pode estimular a incorporação em uma criança?” Hoje, ao analisar a apresentação, vejo alguns equívocos, como o uso das fotos das crianças sem borrar a imagem, embora eu tivesse a autorização para o uso da imagem assinada pelos responsáveis e a fragilidade no embasamento teórico. Para algumas iniciativas antirracistas, usar como escudo a lei 10.639/2003 e os valores civilizatórios organizados por Azoilda Trindade (2005) não são suficientes para basear a complexidade da temática abordada, porém racionalizando a indagação feita durante a apresentação do trabalho foi possível perceber, a resistência para com o tema.

A incorporação nas religiões de matrizes africanas, assim como estudos sobre umbanda (Beniste, 2023; Simas, 2023), não podem ser banalizados. Tais eventos permitem a materialização corporal das energias dos Orixás e das entidades próximas à pessoa, que irá incorporar, no Brasil, popularmente chamada como “cavalo” ou “médium”. O ato da incorporação demanda a preparação do médium e lugar adequado para a ação, normalmente os terreiros, barracões ou casas de santo, sob a direção de uma pessoa responsável pelo local.

Dentro da filosofia africana, as crianças são vistas como os seres mais próximos aos ancestrais e sua chegada como prenúncio de prosperidade para a comunidade (Lopes; Simas, 2021), dessa forma a energia do Orixá, não cometeria um ato tão leviano quanto o de chegar em uma criança dentro do espaço escolar, só porque está sendo apresentado ali como herança cultural africana. Ainda me pergunto se no cenário cotidiano de orações e louvores dentro das unidades educacionais, alguém questionaria a incorporação do ‘espírito santo’ ou o ‘falar em línguas’, já que a presença de signos ritualísticos judaico-cristãos é naturalizada, menos os das religiões de matrizes africanas. Em sua obra Caputo (2012 p.214) nos apresenta o seguinte relato:

Católica praticante, a subdiretora instituiu em seu turno que, no horário da entrada, todos os alunos, em fila, devem rezar o Pai- Nosso. Pergunto por que é importante rezar essa oração. “Justamente para que os alunos permaneçam em postura de oração, em silêncio e em paz durante todo o turno”, acredita. Para a subdiretora, essa oração é universal, unifica todos os brasileiros e não exclui a minoria que pratica candomblé. “Aqui nessa escola a religião de todos os alunos é respeitada, inclusive os do candomblé, que frequentam terreiro porque não podem pagar psicólogo, e lá a terapia é barata”, afirmou. (Caputo, 2012, p. 214).

A presença da oração do Pai-Nosso também é muito comum nas Unidades de Educação Infantil. Já presenciei algumas vezes sua realização como forma de agradecimentos e pedidos de bênçãos entre adultos e na presença de crianças também. O sentido de universalização só

cabe pelo fato de ser uma oração que quase todas as pessoas aprendem ou naturalizam, pela infinita afirmação de que é universal e sua presença social acentuada. Não é. A oração não contempla todas as religiões e apresenta variações no texto cristão e católico. A relevância em trazer esse assunto tem o objetivo de exemplificar o racismo religioso presente em todas as esferas que compõem as instituições educacionais do país. Em um Congresso de Pesquisadores Negros espera-se um olhar mais sensível às questões requeridas na sessão temática e ao dizer isso, não estou questionando a legitimidade das críticas feitas ao trabalho, digo apenas para evidenciar a necessidade de debate e apresentação do tema como objetivo de discutirmos sobre essa forma de racismo que nega o direito de pertencimento pleno aos alunos, a partir do conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira em sua totalidade. Nilma Lino Gomes (2002 p. 76), ao refletir sobre as tensões nas relações docentes e as práticas antirracistas, diz:

“Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como “excluídos”, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma “dificuldade” de aprendizagem e uma tendência a “desvios” de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções, essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial.” (Gomes, 2002, p.76).

As duas autoras trazem pontos fundamentais que se cruzam para a reflexão do racismo institucional e suas vertentes: a necessidade do controle corporal dos alunos (em fila/ em silêncio/em paz), a ideia de religião como remédio (lá a terapia é barata), subentendendo que exista o mal ou a doença e a representação cultural negativa, que consequentemente geram a reprodução do racismo em docentes e educadores que poderiam ser agentes de promoção da educação antirracista. Ainda correlacionando a minha experiência, os avaliadores do trabalho além de pesquisadores eram professores negros e isso gerou um sentimento de não acolhimento e animosidade como citado pela professora Gomes. Ressignifiquei a experiência alguns dias após o ocorrido, ainda em novembro, mês evidenciado para a execução de projetos antirracistas devido ao Novembro Negro em celebração ao Dia da Consciência Negra²⁵ durante um evento que compareci como palestrante convidada. O Evento aconteceu no Ciep Engenheiro Wagner Gaspar Emery, localizado em Inhoaíba, sub bairro de Campo Grande na zona oeste do

²⁵ Feriado nacional em comemoração à de Zumbi de Palmares e a conscientização da luta contra o racismo no país.

município do Rio de Janeiro e foi organizado pelo segmento Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), com o objetivo de celebrar as manifestações culturais negras com foco na música preta brasileira. Fui convidada a levar a minha experiência com o projeto desta pesquisa, sobre ferramentas atribuídas aos Orixás, para um público de aproximadamente 40 pessoas entre discentes e docentes.

A minha fala foi acolhida e gerou um debate respeitoso sobre a intolerância e o racismo religioso dentro dos espaços escolares, com opiniões contrárias e favoráveis sendo ouvidas da mesma forma. O ponto alto da noite foi a fala de uma aluna praticante do candomblé, que foi vestida com roupas usadas nas giras, com guias²⁶, ojá²⁷ e orgulho de poder falar sobre sua escolha de fé para os colegas de turma. A conversa resultou em um momento acolhedor, atravessado por respeito e entendimento sobre a laicidade do Estado versus princípios filosóficos africanos. Incorporei os aprendizados e optei por seguir guardando o axé do segundo momento para reestruturar a pesquisa com aporte teórico que respaldasse a legitimação do ensino da mitologia africana aprofundando os estudos como os autores Oliveira (2021), Nogueira (2014), Soyinka (2025) e a coragem herdada de mãe Obá.

Figura 3 - Viviane Prado na apresentação do V COPENE 2023



Fonte: (acervo da autora, 2023).

²⁶ Fios de conta feitos de miçangas e pedras. Utilizados no pescoço pelos praticantes de candomblé e umbanda e que representam a ligação espiritual com os orixás e entidades.

²⁷ Faixa de tecido utilizado na cabeça como proteção do Ori nos rituais religiosos.

Figura 4 - Palestra no Ciep Eng. Wagner Gasparly 2023



Fonte: (acervo da autora, 2023).

Conceição Evaristo em seu poema “De mãe” poeticamente compartilha alguns dos ensinamentos de sua mãe D. Joana e o verso, “Foi de mãe esse meio riso dado para esconder alegria inteira e essa fé desconfiada, pois, quando se anda descalço, cada dedo olha a estrada.” (Evaristo, 2021, p.79), representa a atenção que integrei aos passos futuros durante a caminhada. De pés descalços, ouvidos antenados e imersa nos saberes filosóficos africanos segui fundamentando e agradecendo aqueles que pavimentaram a estrada para que essa pesquisa chegasse até aqui.

3.2- A literatura infantil como escudo pedagógico

Conforme já foi apresentado, o uso da literatura é um recurso muito comum na educação infantil por ter o poder de ampliar o encantamento e a criatividade existentes nas infâncias baseado em narrativas que ampliam o conhecimento sobre o mundo (Oliveira,2025). Com intencionalidades de intervenções pedagógicas antirracistas, os livros podem ser escudos que protegem as crianças de conceitos eurocêntricos. O escudo também é uma ferramenta essencial de defesa na mitologia dos Orixás, é atribuído a algumas divindades que possuem o perfil de

guerreiros e aqui irei associá-lo ao orixá Ogum. Conhecido por sua força e habilidade de forjar o ferro para construção de elementos e ferramentas de guerra e de corte, o valente guerreiro utiliza seu escudo nas batalhas vencidas contra os inimigos em busca de poder e riquezas (Prandi, 2001, p.88).

O desconhecimento provocado por um currículo hegemônico e baseado em conceitos coloniais são inimigos que possuem a intencionalidade de nos atingir sistematicamente em todas as etapas da educação, fazendo-se necessário o uso de escudos no enfrentamento dessa guerra, e os livros desempenham bem esse papel. Para além da utilização do livro como recurso simbólico de combate, arrisco afirmar que as narrativas orais fazem parte da rotina diária da escola e possuem o objetivo de inserir conceitos a partir da oralidade, princípio filosófico africano fundamental para a transmissão de conhecimento.

Segundo Amadou Hampaté Bâ (2011, p. 174) o poder da oralidade é um recurso muito recorrente nas culturas africanas. “O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: ‘Aprendi com meu mestre’, ‘Aprendi com meu pai’, ‘Foi o que suguei no seio de minha mãe’, e tais expressões podem ser estendidas aos apontamentos feitos pelos educadores na educação infantil. O diálogo estabelecido com as crianças constrói uma conexão de transmissão de ideias, emoções e concepções a partir do mundo que é apresentado na primeira infância, daí surge a necessidade de acolher as diversas culturas presentes no ambiente escolar.

Ainda sobre oralidade, valor presente também na mandala apresentada, é relevante trazer sua importância nessa pesquisa. O primeiro contato com os arquétipos das divindades foi através da contação oral da relação entre Oyá e do elemento ar como força da natureza. O projeto da SME foi o disparador para conversarmos sobre a importância do ar puro e do vento. Oyá surgiu como a rainha dos ventos e das tempestades e despertou curiosidade nas crianças que levantaram muitas hipóteses sobre sua aparência física e poderes “mágicos”. Seguindo a lógica do tempo espiralar (Martins, 2021), avanço para o final do trabalho para dizer que Oyá abriu e fechou o projeto, pois foi abraçada pela turma e caminhou conosco em todas as propostas realizadas, fazendo-se presente com sua força de ventar ou brisar quando solicitada. O pedido mais comum era: “Oyá, Oyá, Oyá faça esse trabalho secar”, representando a funcionalidade dada a primeira narrativa inserida nas ações pedagógicas antirracistas direcionadas ao grupo. A contação oral passou a ser insuficiente para responder às curiosidades das crianças a partir da apresentação do segundo orixá, Xangô. O rei dos trovões surgiu após a rainha dos ventos em um dia de chuva. Através das janelas da sala de referência observamos o céu ficar nublado e

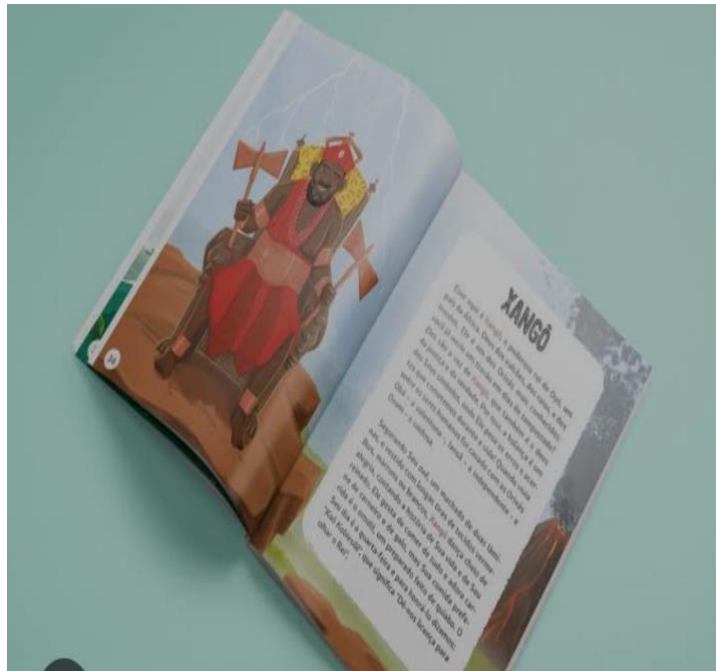
depois ouvimos o som do trovão, fenômeno da natureza que despertou a atenção das crianças e foi a deixa para que eu narrasse as características de Xangô. A criação imagética da figura de uma força natural manipuladora dos trovões e que ao mesmo tempo utiliza dois machados, inquietou a turma e foi nesse momento que surgiu como recurso didático o primeiro livro sobre o tema, “Conhecendo os Orixás, de Exu a Oxalá” de Tristão (2018) que traz a representação humanizada das divindades a partir da cultura iorubana.

Figura 5 - Capa do livro “Conhecendo os Orixás de Exu a Oxalá”.



Fonte: (acervo da autora, 2023).

Figura 6 – Página do livro “Conhecendo os Orixás de Exu a Oxalá”.



Fonte: (acervo da autora, 2023).

A descrição objetiva do livro é importante no sentido de naturalizar elementos, ferramentas e características de cada Orixá. Para Xangô, a autora traz o seguinte:

Esse aqui é Xangô, o poderoso rei de Oyó, um antigo império africano, deus dos vulcões, dos raios e dos trovões. Ele é um dos orixás mais conhecidos: você já ouviu um trovão em dias de tempestade? Eles são a voz de Xangô, que também é o deus da justiça e da verdade. Por isso, a balança é um dos seus símbolos, onde ele pesa os erros e acertos que cometemos durante a vida! Quando vivia entre os humanos foi casado com as Yabás- Obá- a valentona-, Iansã- a independente – e Oxum – a vaidosa. Segurando seu oxê, um machado de duas lâminas, e vestido com longas tiras de tecidos vermelhos, marrons ou brancos, Xangô dança cheio de alegria, contando a história de sua vida e de seu reinado... (Tristão, 2018, p.20).

O detalhamento da descrição nos faz perceber que a apresentação dos orixás não remete a nenhuma religião de matrizes africanas e nem cita elementos que possam fazer a associação a elas, inversamente amplia a oportunidade de inserção de novos temas como alimentação, valores e vestimentas. O livro foi um pilar para o projeto. Permaneceu conosco durante todo o tempo de execução e foi inserido como recurso literário da sala, sendo muito procurado nos momentos livres de leitura.

Contudo trago outras abordagens literárias que apresentam a cultura africana como elemento da ancestralidade, demonstrando as obras que já a enaltecem seja como tema principal, seja como elemento da história. A obra de Kiusam Oliveira é riquíssima nesse sentido.

Kiusam de Oliveira é uma escritora negra, pesquisadora e ativista brasileira, reconhecida por sua atuação no campo da literatura infantil e por sua dedicação à valorização das narrativas

afro-brasileiras, especialmente aquelas relacionadas às tradições, mitos e símbolos dos orixás. Sua obra literária destaca-se por promover uma abordagem que resgata e valoriza a ancestralidade africana, contribuindo para a construção de uma identidade positiva, sobretudo no contexto da infância, etapa fundamental para a formação de consciências críticas e de respeito à diversidade. A importância da literatura infantil de Kiusam Oliveira (2018, 2020, 2021), reside na sua capacidade de oferecer às crianças uma representação mais autêntica e diversa de suas raízes culturais, desafiando estereótipos e promovendo o reconhecimento da riqueza simbólica e filosófica dos orixás, que representam arquétipos de força e sabedoria. Além disso, sua produção literária atua como uma ferramenta pedagógica potente para a implementação de ações antirracistas, ao possibilitar que as crianças tenham contato com narrativas que valorizam a cultura africana. Recentemente, a autora criou o conceito Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil (LINEBEIJU) para definir o seu tipo de escrita. O livro “O black Power de Akin” (2020), aborda como temática central o desafio de Akin em aceitar o seu cabelo crespo, em um ambiente escolar que comete racismo a partir de suas características físicas e encontra em seu avô, um senhor muito sábio, acolhimento e a representação positiva que o empodera para enfrentar as hostilidades dos amigos. O interessante para essa pesquisa é a presença da figura de Oxóssi representado por um homem negro, de acordo com a autora:

Tremendo de medo, fica frente a frente com um homem enorme, que olhava seriamente para ele. Era alto e forte, um caçador. Em uma das mãos, arco e flecha no ombro, carregava um coelho e um tatu mortos, enfiados em um pedaço de galho. Seus olhos avermelhados contrastavam com sua pele escura e brilhante. (Oliveira, 2020, p.15).

As características são do orixá Oxóssi e a ilustração (Andrade, 2020) afirma a intenção da representação da divindade. Essa não é a única obra da autora que aborda o tema, ainda é possível citar “Omo-Oba, histórias de princesas e príncipes” (2023) e “O mar que banha a ilha de Goré” (2014). Outros autores enriquecem a temática citando os Orixás em suas histórias. As representações utilizam as divindades como personagens que transmitem força e estão ligadas à ancestralidade. O rapper Emicida em seu livro “Amoras” (2018) traz a representação de Obatalá como criador do mundo ofertando a ampliação de possibilidades para esse momento, Maurício Pestana traz a mesma ideia em “Criador do mundo” (2011) apresentando Orixanlá, Olorum Oxalá e a infância de Oyá contada em “Adorável menina” (2011).

A diversidade representativa dos orixás apresenta a possibilidade de abordagens a partir de outras perspectivas que não seja a do colonizador. Temas transversais podem ser inseridos nas histórias e ampliam as intenções pedagógicas ou conteúdos a serem apresentados para as

crianças/alunos, evidenciando que o entrave não está no respeito à laicidade e sim na estigmatização impostas às religiões de matrizes africanas desde a escravidão. Nogueira (2020 p.35) em sua obra sobre a Intolerância religiosa afirma:

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. No cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular, padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatizasse para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio. (Nogueira, 2020, p.35).

Os livros infanto juvenis afrocentrados são instrumentos que evidenciam a riqueza da história e da cultura afro-brasileira e africana, auxiliam na desmistificação de conceitos racistas impostos por um currículo eurocêntrico e permitem que as crianças, sobretudo as pretas se sintam representadas de forma positiva por suas narrativas e ilustrações. Ao professor cabe ofertar consistentemente esses recursos como auxiliares de novas histórias estimulando a reconstrução da memória e a valorização da ancestralidade. Como educadora antirracista possuo o meu acervo pessoal, pois as escolas elaboram sua biblioteca a partir de um lugar hegemônico. Atualmente a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui a Gerência de Educação ÉtnicoRaciais (GERER) que dá suporte na educação antirracista implementada nas escolas e uma das ações cotidianas é a indicação de livros para compor a biblioteca afroreferenciada das unidades escolares. A compra dos livros é de responsabilidade da gestão direta da U.E e ao analisarmos o acervo é possível identificar a ausência de títulos como os citados aqui, que trazem diretamente a cosmovisão africana, apontando para a necessidade de reflexão e debate sobre o assunto. Manuseado com outras ferramentas, o escudo executa a função de abrigo. Ogum além do escudo utiliza a espada, com uma mão ele ataca com a outra ele abriga o corpo dos seus inimigos. Inspirando-me nas brincadeiras das crianças no quintal do Ciep, em pensamento transformo-me em uma guerreira valente e sigo com os livros em uma mão e estratégias de avanço na outra, seguindo pelas frestas (Rufino, 2019) em busca de uma escola que acolha verdadeiramente todas as infâncias que nos chegam.

3.3 – A importância da escuta como ferramenta de conhecimento

Em Mitologia dos Orixás, Prandi (2001, p.112) apresenta o itan que narra o ensinamento de Ogum para Oxóssi. Oxóssi é o rei das matas. E o autor nos conta como isso se deu:

“Oxóssi aprendeu com o irmão a nobre arte da caça, sem a qual a vida é muito mais difícil.
Ogum ensinou Oxóssi a defender-se por si próprio e ensinou Oxóssi a cuidar da sua gente.
Agora Ogum podia voltar tranquilo para a guerra.
Ogum fez de Oxóssi o provedor.
Oxóssi é irmão de Ogum.
Ogum é o grande guerreiro.
Oxóssi é o grande caçador” (Prandi, 2001, p.112).

A importância do ofá²⁸ como ferramenta de Oxóssi representando a busca por fartura e conhecimento, revela a utilização da sabedoria como estratégia de sobrevivência.

É relevante trazer que outros orixás também utilizam a ferramenta, como Obá²⁹ e Logun Edé³⁴. O guerreiro da caça aprendeu a silenciar-se para atirar com sucesso a única flecha no alvo desejado, ganhando o título de caçador de uma flecha só. O silêncio, a observação, o treino e a busca pela perfeição permitiram que o orixá conquistasse o respeito de todo o reino das matas. Oxóssi só caça o que é necessário para viver e respeita os ciclos da natureza. Trago o ofá como símbolo de um período de estruturação e busca aprofundada pelo conhecimento a partir de múltiplos saberes para a organização dessa escrita. Durante o período de formação acadêmica, mergulhei na criação de textos escrevendo (Evaristo, 2020), minhas experiências marcadas pelas observações feitas sobre as crianças de axé inquietações que rascunho desde 2019 ao concluir a Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)

cursada no Colégio Pedro II e apresentar como trabalho final o TCC “Do Orun à sala dos professores: a narrativa dos Orixás como ferramenta na formação docente antirracista” sob a orientação da Profa. Dra. Alessandra Pio. No movimento de tecer o fio dessa trajetória evidencia o quanto apenas o querer fazer não dá conta de respaldar assuntos relacionados ao combate ao racismo. Lembro-me do nervosismo no dia da apresentação. Diante dos professores e colegas, exibi uma apresentação enxuta e com a comparação entre seres mitológicos de diferentes culturas, conforme a figura abaixo:

²⁸ Ferramenta em formato de arco e flecha atribuída a esse orixá.

²⁹ Yabá guerreira reconhecida por sua força e resistência. Líder e fundadora da sociedade Elekô. ³⁴ Orixá filho de Oxum e Oxóssi representa a dualidade e a riqueza.

Figura 7 - Slide da apresentação do TCC no curso EREREBA.



Fonte: (acervo da autora, 2023).

A comparação entre a mitologia nórdica, representada pela figura do super-herói Thor e a africana, representada pela figura do orixá Xangô para apresentar o poder do trovão fez com que o professor Osmar Santos, coordenador do curso EREREBA, me alertasse sobre a necessidade de buscar referências teóricas para a ampliação da justificativa da pesquisa, mesmo considerando importante o tema do trabalho. Desde então, busco conexões com autores que dialoguem com os princípios filosóficos das DCNERER e DCNEI, que fortalecem a desconstrução da ideia de ser “ensino de macumba” e legitimam a preservação e transmissão de saberes diversos.

O curso de especialização foi um divisor de águas na minha vida profissional e pessoal. Fui apresentada a autoras negras, intelectuais e ativistas que no contexto contemporâneo foram responsáveis pelo meu “chá revelação”³⁰ de raça. Souza (1983), Gonzalez (1982) e Nascimento (2006) presenciaram o nascimento da Viviane Penha ao reconhecer-se negra, herdeira de uma herança ancestral e mulher atlântica. Anteriormente, a Viviane Prado não possuía letramento e nem consciência racial. O despertar me fez perceber o quanto de resistência havia em minha trajetória por ser uma mulher negra e periférica e por todas as situações racistas que já havia enfrentado, estacionar em uma zona de conforto não era uma opção. A insegurança iria seguir

³⁰ Momento social contemporâneo onde é feita a revelação do sexo da criança que a mulher está gerando. Nesse caso o termo é utilizado com ironia ao ser relacionado a descoberta da identidade racial ou social de Alguém.

como companheira do destemor no desenvolvimento do tema desta pesquisa. Após me tornar especialista em Relações étnico-raciais para o Ensino básico iniciei a caminhada em para ingressar no mestrado.

Foram três tentativas: na primeira eu não obtive aprovação no projeto de pesquisa, fui aprovada e não classificada na segunda e a terceira está prestes a terminar com a defesa dessa dissertação.

O movimento Sankofa (Figura 08), fez-me chegar até aqui. Símbolo adinkra, que significa retornar ao passado para ressignificar o futuro, anunciando a relevância de lembrar o início da caminhada acadêmica para fazer valer a busca pela realização dos meus sonhos, pisando onde corpos como o meu não são bem-vindos, como os espaços de produção intelectual.

Figura 08 - Adinkra Sankofa



Fonte: site do Ipeafro.org

Adinkra, são símbolos africanos representados de forma gráfica e tradicionalmente associado à cultura do povo Akan, especialmente em Gana e na Costa do Marfim que expressam conceitos filosóficos, provérbios, valores morais, aspectos do meio ambiente e eventos históricos (Gá, Nascimento, 2022).

Os livros foram importantes tanto quanto as aulas presenciais no campus de Nova Iguaçu da Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sobretudo na disciplina elaborada e ministrada pela professora Rosângela Malachias: Interfaces Educomunicativas Mulheres Líderes em Contextos Local e Global I, na qual ampliei o meu entendimento sobre o conceito de Advocacy (Libardoni, 2000) correlacionado a liderança de mulheres negras em espaços de poder. O conceito, utilizado por Malachias (2014; 2017; 2022), assume uma relevância central na promoção de uma educação antirracista voltada à formação de mulheres acadêmicas, ao enfatizar a necessidade de ações deliberadas e estratégicas que visem à transformação social e à ampliação da voz de grupos historicamente marginalizados. Nesse contexto, o advocacy funciona como uma ferramenta de empoderamento, permitindo que as mulheres acadêmicas atuem como agentes de mudança, defendendo a inclusão de perspectivas afro-brasileiras e promovendo a desconstrução de discursos racistas no ambiente acadêmico. A incorporação desse conceito na formação dessas mulheres potencializa a sua capacidade de questionar estruturas de poder, de influenciar políticas institucionais e de promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e racial. Assim, a prática do advocacy, não se limita à simples denúncia de injustiças, mas se configura como uma estratégia de intervenção que fortalece a autonomia e o protagonismo das mulheres na construção de uma educação mais equitativa e plural, contribuindo para a formação de profissionais comprometidas com a promoção da justiça social e o combate ao racismo estrutural.

Dessa forma, a integração do conceito de advocacy na formação acadêmica de mulheres reforça a importância de uma postura ativa e consciente na luta por uma sociedade mais inclusiva, na qual a educação desempenha papel fundamental na transformação de paradigmas e na construção de uma cultura de respeito às diferenças. Como estudante e pesquisadora, pude aprender e apreender a relevância da consciência legislativa educacional sobre o direito à laicidade, assim como a obrigatoriedade do cumprimento da LDB e suas alterações pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Os encontros do grupo AFRODIÁSPORAS Núcleo de Pesquisas sobre Mulheres Negras, Cultura Visual Política e Educomunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Baixada Fluminense

(UERJ-FEBF), município de Duque de Caxias, RJ, Brasil, coordenado pela professora Malachias, no qual eu faço parte, proporcionaram momentos de estudos valiosos para o entendimento da necessidade da abordagem de mecanismos de combate ao racismo inerentes aos projetos de pesquisa dos colegas pertencentes ao grupo.

O questionamento vivenciado no V COPENE e a consciência educadora e antirracista fortaleceram a certeza de que o projeto precisava ser propagado para a sua multiplicação. A prosperidade atribuída ao Orixá Oxóssi está relacionada à evolução plena no Aiyê. No mundo ocidentalizado é comum pensar em prosperidade como aquisição ou ampliação de bens materiais e valores financeiros. Já na filosofia africana, o conceito de prosperidade (Oliveira, 2021, p.183) transcende a mera acumulação material, sendo compreendido como um estado de harmonia integral que engloba a saúde, o bemviver e o respeito à coletividade. Essa perspectiva valoriza a plenitude do indivíduo em relação ao seu entorno social e natural, enfatizando a importância do equilíbrio entre o bem-estar físico, espiritual e social como condição fundamental para a realização de uma vida próspera.

A prosperidade, nesse contexto, está intrinsecamente ligada à manutenção de relações de respeito, solidariedade e reciprocidade dentro da comunidade, promovendo a coesão social e o fortalecimento dos laços coletivos. Assim, ela representa uma concepção holística de bem-estar, na qual o sucesso individual está condicionado ao bem-estar coletivo, refletindo uma visão de mundo que valoriza a interdependência e a harmonia entre o ser humano, a natureza e as forças espirituais que regem a vida. Dessa forma, a flecha lançada alcançou o seu alvo: a confiança em descobrir que é possível criar estratégias para ações que impulsionam o avanço da educação antirracista em sua totalidade, vislumbrando uma mesa farta em alimentos nutritivos para a alma e que fortalecem a busca por uma sociedade crítica, reflexiva e diversa sentada a mesma altura. O próximo capítulo trará o detalhamento das ações realizadas para essa pesquisa, bem como seus desafios e resultados.

4 CAPÍTULO III – Entre o Orun e o Ayê

Na cosmovisão iorubana, os conceitos de Orun (mundo espiritual) e Aiyé (mundo material) são categorias fundamentais para a compreensão da realidade e da existência humana. Conforme discute José Beniste (2023), Orun não deve ser entendido como um "céu" no sentido judaico-cristão, mas como uma dimensão espiritual paralela ao Aiyé, com a qual mantém uma relação contínua e dinâmica. Nessa perspectiva, a existência não se limita ao plano físico, pois a vida é concebida como um ciclo que transita entre esses dois mundos, conectados por princípios éticos, rituais e ancestrais. Essa visão rompe com dicotomias ocidentais entre corpo e espírito, matéria e transcendência, oferecendo uma visão de mundo relacional que valoriza a interdependência entre os domínios visível e invisível da vida. Assim, os conceitos de Orun e Aiyé constituem pilares da filosofia africana de matriz iorubana, contribuindo para uma compreensão ampliada da existência, da ancestralidade e da espiritualidade como dimensões inseparáveis do viver.

As ações realizadas no pátio da escola foram relevantes na garantia dos direitos de aprendizagem e na implementação dos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação infantil a partir de suas elaborações iniciais. A escuta ativa é um mecanismo pedagógico muito eficaz para alcançar o sucesso nas intervenções pedagógicas. Mas o que de fato é ouvir as crianças? A grosso modo, seria ouvir as falas, ideias e elaborações feitas por elas nos momentos de diálogo com as educadoras. Mas será que as crianças falam apenas quando conversam? A escuta ativa na educação infantil constitui-se como uma prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento de uma comunicação efetiva e para a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

Segundo Bakhtin (1997), a linguagem é um fenômeno social e dialógico, e a escuta ativa, nesse contexto, representa uma postura que valoriza a compreensão profunda das manifestações infantis, reconhecendo-as como expressões legítimas do mundo interno das crianças. Essa prática implica não apenas ouvir com atenção, mas também demonstrar interesse genuíno, validar as falas e emoções das crianças, promovendo assim o sentimento de segurança e autonomia. Além disso, favorece a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais, essenciais para o processo de formação integral na infância.

Ao estabelecer uma comunicação dialógica, as educadoras contribuem para que as crianças se sintam ouvidas e respeitadas, o que, por sua vez, estimula a expressão de suas singularidades

e potencialidades. Dessa forma, a escuta ativa na educação infantil não é apenas uma técnica de comunicação, mas uma postura ética e pedagógica que valoriza a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, promovendo uma relação de respeito mútuo e de construção coletiva do conhecimento.

O conceito de escuta, ao ser relacionado com a educação antirracista pautada nos valores civilizatórios e que traz a corporeidade como a capacidade de expressar-se com movimentos, gestos e respostas dadas com o corpo, pode também ser considerado uma forma de falar e uma ligação com o ato de ouvir. Dessa forma, após a apresentação de Oyá, os passos dados seguiram a minha postura de sempre ouvir as crianças, até mesmo quando era o corpo que falava. Isso era possível ao observar a representação/imitação de borboletas, aviões e sopros que indicavam a presença da rainha dos ventos nas interações das/com as crianças.

Os projetos propostos pela SME do município do Rio de Janeiro para aquele ano, o PPA do Ciep e a indicação da Gerência de Educação Infantil estiveram a frente do planejamento das atividades pedagógicas fundamentados no Currículo carioca, que é o documento orientador da Prefeitura do Rio de Janeiro para o planejamento e desenvolvimento da educação infantil, visando o desenvolvimento integral das crianças, baseado na BNCC e adaptado ao contexto e especificidades do município. Ainda sobre a rede, o atendimento é ofertado em três modalidades de horário, sendo escolhido de acordo com o perfil da unidade e decidido no ano anterior na consultoria feita pela gestão escolar junto a Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Atualmente são os seguintes:

- Turno integral: atendimento de no mínimo 07 e no máximo de 10 horas diárias; ●
- Turno parcial: atendimento de 04 horas por período, que pode ser matutino ou vespertino;
- Turno único: atendimento de 07 horas diárias;

O Ciep onde o projeto foi desenvolvido atende em turno único. A parte pedagógica é direcionada pela Coordenadora que atende todos os segmentos e no caso de unidades específicas de EI, o direcionamento é feito por uma Professora Regente Articuladora (P.A). Cabe às professoras regentes de turma elaborarem um planejamento semanal que contemple as orientações e que apresente as intenções pedagógicas que dialogam com os objetivos propostos. O tempo direcionado para tais práticas é livre e dividido com as tarefas da rotina diária: desjejum, almoço, lanche da tarde, aulas extras, brincadeiras na área externa e em alguns casos, descanso corporal. Todo esse movimento é educativo se nele houver a intencionalidade do aprender/ensinar, pois nas trocas entre crianças/crianças, crianças/educadoras e

crianças/espacos o fazer pedagógico também está presente, ressaltando o pulsar intenso do desenvolvimento das infâncias ininterruptamente criando um universo que pode ser comparado ao Orun e ao Aiyê. Orun devido ao axé que as crianças carregam e compartilham diariamente nas escolas. Como professora apaixonada que sou, arrisco dizer que a energia existente na atmosfera da EI tem o poder de curar, assim como as folhas de Ossain.

A representatividade do Aiyê se deve ao fato de termos que lidarmos com problemas de várias ordens e disfunções de alguns adultos que não respeitam as especificidades das infâncias e suas expressões, entendendo erroneamente que a Educação infantil é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010, p.12) a Educação infantil é:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2012, p.12).

De acordo com o texto não há vínculo de compromisso didático com a etapa seguinte, o que significa que as vivências experienciadas na educação infantil não tem obrigatoriedade em formar ou preparar as crianças para os anos iniciais do ensino fundamental, direcionando as vivências através dos princípios éticos, políticos e estéticos apresentados anteriormente neste texto.

Tais princípios, intrinsecamente, estão presentes nas ações propostas nesta pesquisa e nas vivências propostas às crianças tendo como início a escuta sensível, ativa e permanente das ideias e elaborações feitas pela turma em relação ao projeto apresentado nesta dissertação. Como exemplo de princípio ético, é possível mencionar a ampliação de conhecimento sobre diferentes culturas e modos de viver e o respeito presente ao longo do tempo de convivência entre crianças e comunidade escolar, que buscou o diálogo como ferramenta para resolução dos debates que surgiram durante o processo. Para o princípio político, citamos a ocupação da escola como espaço público que deve garantir a permanência segura de todos que a frequentam, a liberdade de expressão e acolhimento às diversas formas de viver. Na prática, esse princípio esteve presente durante as escolhas futuras sobre as atividades, pois cada passo seguinte era decidido por todos, como a visitação a área externa pouca acessada do Ciep e que possuía uma extensa vegetação que enriqueceu o conhecimento sobre as plantas e o Orixá.

Na EI, o princípio estético acompanha a reflexão sobre o que é belo de acordo com o olhar das crianças. Dessa forma, o pensamento estético foi ampliado com as apresentações das representações humanas dos orixás, o formato das ferramentas utilizadas como recurso didático e as construções lúdicas criadas no pátio da escola com os elementos naturais existentes nesse lugar. Por muitas vezes, pedras empilhadas viraram a fogueira de Xangô, pedaços de madeira e gravetos, o arco e flecha e as chuvas de folhas eram uma brincadeira rotineira das crianças. Somando-se a isso, acrescento o protagonismo infantil. O protagonismo infantil constitui-se como um conceito na perspectiva contemporânea de educação, ao valorizar a criança como sujeito ativo e agente de sua própria aprendizagem, reconhecendo sua capacidade de participar, decidir e influenciar o seu processo de desenvolvimento. Segundo Freire (1987), a educação deve promover a autonomia e a conscientização, permitindo que os indivíduos, inclusive as crianças, exerçam seu protagonismo por meio de uma pedagogia dialógica que valorize suas vozes e experiências. Freire enfatiza que a educação libertadora deve estimular a autonomia do sujeito, rompendo com a lógica da educação bancária, na qual o educador é detentor do conhecimento e o aluno, mero receptor. Como pedagoga, trago Lev Vygotsky (1978), importante teórico, que destaca a importância do papel do ambiente social e das interações na promoção do desenvolvimento cognitivo e social, reforçando a ideia de que a criança constrói seu conhecimento por meio de interações com o meio. Assim, o protagonismo infantil é fundamental para promover uma educação emancipadora, que respeite a singularidade de cada criança e estimule sua autonomia. Esse pilar me acompanha na construção dos planejamentos e para esse projeto ele foi fundamental na direção das ações.

A narrativa de Xangô chegou após a escuta atenta e a solicitação feita pelas crianças que manifestaram o desejo de conhecer mais sobre as divindades do panteão dos orixás. E assim foi o processo até o final. Os orixás apresentados com desdobramentos em atividades pedagógicas foram: Oyá, Xangô, Oxóssi, Oxum, Iemanjá e Ossain. Com a disponibilidade dos livros infantis, as crianças conheceram a representação dos que constavam nas narrativas literárias ampliando por iniciativa própria o conhecimento sobre o tema, explorando suas características no chão da escola. O pátio foi o palco de muitas encenações e criações realizadas pelos pequenos imaginando o Orun e o Aiyê como cenário.

Figura 9- Criança sentada brincando de Oxum (com espelho na mão) e menino em pé brincando de Xangô (usando coroa de rei). No pátio do CIEP Poeta Cruz e Sousa 2023



Fonte: (acervo da autora, 2023).

4.1 - Os ventos de Oyá

Na estruturação do ano letivo na Educação Infantil, os primeiros dias de atendimento são chamados de acolhimento. Me tornei servidora pública da SME do Rio de Janeiro em 2008, no cargo de Agente Auxiliar de Creche (AAC) e desde então acompanho as mudanças nesse período tão importante para as crianças. Sentir-se acolhida é um direito da criança e determinar que tal sentimento surja em 07, 05 e atualmente 03 dias é complexo, pois cada indivíduo reagirá de acordo com suas vivências ou expectativas. Se alinharmos isso ao fato de que as crianças pretas recebem menos paparicação (Oliveira, 2010 p.218) é fácil pensar que esse período precisa ser muito maior. Como educadora adotei como estratégia, seguir com a escuta bem atenta, com muitos períodos de diálogos (para além da tradicional roda de conversa) e brincadeiras livres onde me colocava à disposição corporal para tal, sentada no chão com as crianças, pois na pré-escola essa postura é rareada por parte das educadoras.

É como se a pré-escola fosse realmente uma preparação para o ensino fundamental. Falas como: “é preciso preparar as crianças para ficarem sentadas mais tempo”, “vai acabar a moleza”, “lá não tem brinquedos” e “vocês vão ver o que é estudar” fazem parte do cotidiano pré-escolar e podem ser ouvidas entre o corpo docente que atua com a última etapa do segmento

Educação Infantil. Parece um clichê, mas é importante lembrar que professora precisa ser uma eterna aprendiz.

O processo educacional é dinâmico e se modifica junto com as alterações sociais e culturais do mundo, com isso os métodos de vinte anos atrás não alcançarão os mesmos resultados hoje em dia e um dos papéis exercidos pela CEIPI e GEI é o de ofertar formações para as educadoras em diferentes formatos, como videocast, palestras online, formações específicas por segmentos, a Jornada Pedagógica da Educação Infantil e textos com orientações pedagógicas. O espaço físico das unidades escolares recebe uma atenção especial, pois baseado na teoria de Reggio Emilia (Rinaldi, 2014), sua organização atua na promoção do desenvolvimento das competências e habilidades das crianças.

A teoria de Reggio Emilia (Rinaldi, 2014), desenvolvida na cidade italiana homônima após a Segunda Guerra Mundial, representa uma abordagem inovadora e humanista para a educação infantil, fundamentada na valorização da criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e na importância do ambiente como terceiro educador. Essa perspectiva pedagógica enfatiza a autonomia, a expressão criativa e a construção do conhecimento por meio de projetos, diálogos e interações sociais, promovendo uma educação que respeita as particularidades e interesses de cada criança.

A relevância do estudo de Reggio Emilia para a educação infantil reside na sua capacidade de transformar a prática pedagógica ao priorizar a escuta ativa, a documentação do processo de aprendizagem e a valorização do ambiente como espaço de exploração e descoberta. Os impactos positivos dessa teoria na infância são evidentes na promoção do desenvolvimento integral, no fortalecimento da autoestima e na estimulação da criatividade. Além disso, a abordagem de Reggio Emilia contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa, favorecendo a formação de vínculos afetivos e o respeito às diferenças, elementos essenciais para o desenvolvimento saudável e integral das crianças na fase inicial da educação. Contudo os espaços de educação infantil no município do Rio de Janeiro apresentam inúmeras variações em sua estrutura física.

Até o ano de 2000, as creches eram assistidas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS³¹) e muitas de seus equipamentos ainda são casas ou galpões adaptados para receber as crianças em contraste com os prédios dos EDIs que são projetados para cumprir as

³¹ Desde 6 de maio de 2004, esta Secretaria passou a denominar-se Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS).

determinações de espaços para as infâncias, baseado em Reggio Emilia, com amplitude, área externa, materiais adequados e recursos modernos. Conforme Tatagiba (2010, p, 276):

Na cidade do Rio de Janeiro, o ano de 2001 marcou a transferência das creches situadas em diferentes comunidades – antes vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Tal transferência, que deveria ser realizada até 1999, visou ao atendimento à Lei de Diretrizes e Bases então vigente. (Brasil, 1996).

A transferência de secretarias marcou o início de um período estrutural para as práticas pedagógicas. Sob o olhar da SME as ações passaram a privilegiar o desenvolvimento pleno das crianças e não somente o binômio brincar versus educar, fazendo com que os educadores buscassem ações pedagógicas que contemplassem essas mudanças. Quando cheguei em 2008, iniciei com práticas formais e ao longo dos anos aprimorei meu trabalho a partir da formação continuada e o entendimento sobre a infância. Hoje em dia, privilegio a escuta atenta, o protagonismo infantil, a pedagogia dos afetos, dos projetos e a integração com a natureza. Meu trabalho reflete escolhas conscientes que visam atender as infâncias em sua plenitude, singularidade e individualidade em harmonia com os interesses do grupo e com os documentos orientadores da rede. Na prática, isso significa o estímulo às construções afetivas, o desenvolvimento cognitivo, acolhimento contínuo e o estar em constante estado de aprendizado. A frase de Freire (1991, p.58) sintetiza a constante busca por melhoramento para atender as infâncias, “Ninguém começa a ser professor numa terça-feira às 4 horas da tarde.

Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Retornando ao período de acolhimento, embora exista uma determinação para sua duração, penso nele como um estado e não como um período. Dessa forma faço dele um companheiro de jornada e junto com o protagonismo infantil dedico o primeiro bimestre para a construção de vínculos com as crianças e isso não significa a ausência de atividades ou cumprimento de normas, mas sim uma prontidão em estar com elas e para elas, em sentar no chão para brincar, estar disponível para abraços e escuta sobre ser e não estar. Esse posicionamento afetou diretamente essa pesquisa, pois as narrativas dos orixás só começaram a partir do meio do mês de abril. Até lá, observei, registrei e me encantei com a turma linda daquele ano de 2023. Oyá surgiu com o vento, trouxe Xangô, Oxóssi, Oxum, Iemanjá e Ossain. Ao longo do ano, esses foram os Orixás que impulsionaram o projeto e o desenvolvimento de atividades pedagógicas,

artísticas e de interações com a comunidade escolar. Não houve uma intencionalidade na escolha, eles surgiram de acordo com o interesse das crianças e a relação com os elementos da natureza. Oyá e Xangô foram os mais acolhidos pelas crianças, passaram a coexistir na turma, quase uma materialização. Eram chamados para as brincadeiras, para as rodas de conversa e para contribuir com ideias.

Juntamente com o respeito às infâncias, aplico em meus planejamentos os fundamentos práticos para a inserção da educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, penso em atividades que contemplem o maior número dos valores civilizatórios afro-brasileiros para a educação infantil (Trindade, 2005) e o conhecimento da história da África antes da escravidão. O encruzilhamento de saberes se faz presente ao receber e valorizar a cultura e memória do território e da comunidade escolar, dessa forma já desenvolvi projetos sobre o samba, personagens importantes para o bairro, ritmos musicais e outros temas que despertaram o interesse das crianças atendidas.

O tempo me trouxe a percepção que outros saberes chegam por fontes de ensinamentos que os livros não dão conta. Já foi dito, que a oralidade é um recurso muito importante para a filosofia africana, garantindo a transmissão de valores e saberes ancestrais. Minha experiência me fez perceber que no processo de luta ao combate ao racismo, as ações pontuais não são suficientes para avançarmos. O exemplo de trabalhar representatividade enaltecendo os traços fenóticos somente em um desfile na semana de 20 de novembro, é forjar a aplicação da lei 10.639/2003 e contribuir para a perpetuação do currículo eurocentrado nas escolas. A escola precisa ser um ambiente natural de pertencimento. Onde todas as crianças, pretas e não pretas, possam se sentir representadas a partir de suas diferenças. Com isso, passei a utilizar o termo educação afroreferenciada no lugar de educação antirracista após refletir sobre a construção das práticas que são elaboradas na condução do tema.

A educação e a filosofia afroreferenciadas (Machado, 2025; Noguera, 2014; Trindade, 2005) buscam incorporar de forma contínua e integral as epistemologias das matrizes africanas no processo de formação do sujeito, promovendo uma valorização permanente das identidades, saberes, culturas e valores civilizatórios afro-brasileiros. Essa abordagem transcende ações pontuais, configurando-se como uma estratégia de resistência e afirmação identitária que permeia as práticas pedagógicas, os currículos e as relações institucionais, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva. Segundo Oliveira, a cosmovisão africana oferece uma perspectiva de mundo que valoriza a ancestralidade, a coletividade e a espiritualidade, elementos essenciais para o fortalecimento da

autoestima e do pertencimento das crianças negras, além de promover uma educação que dialogue com suas raízes culturais de forma contínua e sistemática.

Por outro lado, a educação antirracista, conforme discutido por Azoilda Trindade (2005) em seus estudos sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, tende a ser aplicada de maneira pontual. Essa abordagem, embora importante para sensibilizar e promover mudanças de atitudes, muitas vezes carece de uma implementação sistemática e integrada na rotina escolar, limitando-se a ações pontuais que visam conscientizar sobre o racismo e valorizar a cultura afro-brasileira em momentos específicos.

Assim, enquanto a educação afroreferenciada propõe uma prática contínua que incorpora os princípios filosóficos africanos no cotidiano escolar, a educação antirracista, na sua forma mais pontual, atua como uma intervenção emergencial que busca combater o racismo de forma episódica. Ambas são essenciais para a transformação social, mas a primeira oferece uma perspectiva mais profunda e duradoura de valorização cultural e de construção de identidades, enquanto a segunda funciona como uma estratégia de sensibilização e mobilização em momentos específicos, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e antirracista mais consolidada ao longo do tempo.

Logo, as narrativas dos Orixás foram utilizadas de forma acumulativa e transversalizadas com outros assuntos, o que promoveu a naturalização da presença das divindades como ferramenta nas ações afroreferenciadas ao longo do projeto, como veremos a seguir.

O deslocamento entre os espaços de uso comum era feito em grupo e caminhando. Por vezes encontrávamos com outras turmas pela rampa do Ciep e recebíamos o aviso: o horário das refeições está atrasado. A opção era aguardar na porta no refeitório, local que era afetado por uma corrente de ar. As estruturas físicas dessas unidades escolares foram pensadas para abrigar muitas crianças e diversas atividades, os prédios contam com três pavimentos, anexo que pode ser utilizado como biblioteca ou teatro, inúmeros possuem uma grande área externa e alguns até piscina. O projeto previa o ensino integral com tarefas extras, atendimento médico e odontológico dentro da unidade escolar.

No momento de espera, após a narrativa de Oyá e sempre que ventava, as crianças começaram a se referir ao vento dessa forma:

- “Tia, Oyá está aqui. Será que ela está com fome?”
- “Tia, porquê Oyá sempre vem falar com a gente aqui embaixo?”
- Olha tia, a árvore está mexendo. É Oyá.”

Além da presença do axé, as observações feitas pelos pequenos apontam para a elaboração de ideias a partir da associação sobre a Yabá e o elemento da natureza em foco. A análise pedagógica da cena, sugere a ludicidade e a criatividade como fatores pertencentes ao momento. Como ludicidade podemos entender (Santos; Saramago; Oliveira, 2022, p.94):

A ludicidade é um caminho para as pessoas se interrelacionarem com o meio social, ou consigo mesmas, sendo esse um aspecto da personalidade do homem. O lúdico, na forma de brincadeira, tem um contexto histórico e sociocultural sob a perspectiva de atividades, pelas quais as crianças podem reconstruir a realidade, utilizando esquemas simbólicos pessoais. (Santos, Saramago, Oliveira, 2022, p.94).

A ludicidade, conforme destacada por Trindade (2005), constitui um valor fundamental no processo de formação civilizatória, especialmente na Educação Infantil, onde se manifesta predominantemente por meio de brincadeiras e interações. Essa dimensão lúdica não apenas promove o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e motoras, mas também serve como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, favorecendo a expressão da criatividade e a autonomia das crianças. Ao integrar a ludicidade ao currículo, há uma valorização do aprender de forma prazerosa e significativa, possibilitando que as crianças explorem o mundo ao seu redor de maneira espontânea e participativa, fortalecendo assim sua formação integral.

No diálogo com o princípio estético presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, a ludicidade assume uma dimensão que transcende o simples entretenimento, tornando-se um instrumento de ampliação do repertório cultural e cognitivo. A narrativa das divindades, por exemplo, funciona como uma estratégia pedagógica que associa conhecimentos culturais a experiências sensoriais e cognitivas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade. Dessa forma, a ludicidade, ao integrar elementos culturais e estéticos, contribui para a formação de sujeitos mais reflexivos, criativos e culturalmente sensíveis, consolidando-se como um valor civilizatório indispensável na educação das crianças pequenas.

Oyá então, era convidada para realizar as refeições com a turma e contribuía como disparador de temas atribuídos às suas características e o super poder de “secar a cola “era o mais solicitado pelas crianças, que entenderam que uma das funções do ar em movimento, promovendo uma semana de experimentações científicas sobre o estado dos elementos e o fenômeno da evaporação.

Vimos que Xangô chegou com a chuva, trouxe a explicação dos raios e trovões e conquistou a todos com sua força. Dessa vez a apresentação foi feita sem o parentesco com o Thor, deus

da mitologia nórdica utilizado no slide aqui apresentado e que compôs a primeira elaboração do tema desta pesquisa. Thor surgiu citado por uma criança que já conhecia suas características a partir da representação do personagem da Marvel Comics³² inspirado no deus loiro de olhos azuis, com a seguinte frase:

- “O Xangô usa machado e o Thor usa martelo. Qual é o mais forte tia?”

A indagação permitiu o reforço do conceito de coletividade. A teoria do aprendizado pela socialização (Vygotsky, 1997) afirma que as crianças aprendem com o meio em que vivem a partir de suas interações. Contextualizando o momento social atual, vivemos em mundo de consumo e descartes rápidos dos objetos, informações e alimentos, de relações rasas, com pouco diálogo e aprendizados que chegam em vídeos de trinta segundos por aplicativos virtuais. Estamos vivenciando a criação de uma geração onde os jovens almejam se tornarem influenciadores digitais e para isso precisam se tornarem competitivos, originais e individuais. Cotidianamente utilizo a expressão “fé nas crianças” para externalizar o esperar (Freire, 1992), movimento que me faz acreditar num futuro melhor a partir das infâncias de hoje, com isso e a configuração da sociedade atual me movo para inserir nas práticas educativas o conceito de cooperativismo e cuidado com o coletivo. A importância da coletividade no desenvolvimento infantil é um aspecto fundamental para a formação de indivíduos equilibrados, solidários e conscientes de seu papel na sociedade. Em uma abordagem que valoriza a convivência harmoniosa, o aprendizado do senso de coletividade promove o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e cooperação, essenciais para a construção de comunidades mais saudáveis.

Nesse contexto, é importante destacar que o crescimento infantil não deve estar pautado na competição, mas sim na valorização do esforço conjunto, do respeito mútuo e do auxílio ao

próximo, como o ensinamento da filosofia Ubuntu (Ramose, 2018), que significa, eu sou porque nós somos, incentivando o caminhar juntos. Diante dessa afirmação, respondi para a criança que não existia o mais forte e sim forças diferentes que podem se unir para promoverem o bem e que todos juntos fazem o bem ficar mais forte e poderoso para combater o mal. Não verbalizei, mas ao elaborar a resposta, pensei no bem como políticas de enfrentamento contra as injustiças sociais e no mal como racismo estrutural.

³² Marvel Comics é uma editora americana de histórias em quadrinhos e mídia relacionada, conhecida mundialmente por criar personagens icônicos como Homem-Aranha, Homem de Ferro, Hulk, Thor, Capitão América, Vingadores, X-Men e Quarteto Fantástico.

Ao incorporar uma cosmovisão africana, podemos compreender esses conceitos sob uma perspectiva que valoriza a coletividade como fundamento da existência. Essa filosofia enfatiza a interdependência, a solidariedade e o respeito mútuo como elementos essenciais para o bemestar de toda a comunidade. Para os africanos, o desenvolvimento individual está intrinsecamente ligado ao bem-estar coletivo (Oliveira, 2021, p.148), reforçando a ideia de que o crescimento de uma pessoa contribui para o fortalecimento de toda a comunidade. Como ação para desenvolver a desaceleração das crianças, que também são capturadas pelas influências digitais de consumo e descarte, promovo atividades de contemplação. Momentos em que a única tarefa é olhar, admirar e tecer ideias sobre o que está sendo visto a partir da estética.

A contemplação, enquanto momento de reflexão e conexão com o mundo ao redor, incentiva a criança a desenvolver uma sensibilidade estética e uma compreensão mais profunda de sua relação com o ambiente. O desafio é provar que ainda que o papel ou outro recurso não seja utilizado para registro sobre o assunto, houve ali uma produção.

A Educação Infantil é um segmento que está em constante processo de aquisição de identidade própria, muito ainda se copia da etapa seguinte de ensino e a entrega sistemática de um produto final no papel é uma das ações mais nocivas inseridas na primeira etapa do ensino básico. Portanto, ao promover uma educação que valorize a coletividade, a contemplação e a produção não físicas, estamos construindo uma base sólida para o desenvolvimento infantil que respeita as raízes culturais. Essa abordagem, fundamentada na sabedoria ancestral africana, nos convida a repensar nossas práticas educativas e sociais, colocando o bem comum e a solidariedade no centro de nossas ações. Uma roda de conversa ou um momento musical oferta saberes tanto quanto uma reprodução de letras no papel.

A contemplação e a produção representam duas faces complementares desse processo de desenvolvimento. A contemplação, enquanto momento de reflexão e conexão com o mundo ao redor, incentiva a criança a desenvolver uma sensibilidade estética e uma compreensão mais profunda de sua relação com o ambiente. Essa fase de observação e apreciação permite que ela internalize valores, perceba detalhes e crie uma base sólida para suas futuras criações. Por outro lado, a produção, que ocorre após esse momento de contemplação, estimula a criatividade, a autonomia e a capacidade de transformar ideias em ações concretas. É nesse momento que a criança coloca em prática o que refletiu, materializando suas percepções e emoções em obras, projetos ou ações. E assim, surgiu o brado de Xangô na sala de referência. As crianças começaram a brincar de imitar o som do trovão, informando que era o rei da justiça bravo.

Ambas as etapas, contemplação e produção final, são essenciais para um desenvolvimento integral, promovendo uma visão equilibrada entre o ser e o fazer. Assim, a primeira prepara o terreno para uma produção mais consciente e significativa, enquanto a segunda, por sua vez, dá sentido às reflexões, culminando em um ciclo que enriquece o crescimento da criança de forma harmoniosa e completa.

Xangô foi a divindade com mais presença nas rodas de conversa. Já estávamos próximos ao mês de junho e respeitando o protagonismo infantil mais uma vez, propus um planejamento coletivo sobre os festejos para essa data. Organizamos uma festa interna na sala, listamos os itens essenciais, programamos as ações para o dia, até que surgiu um pedido inusitado: as crianças queriam fazer uma fogueira em homenagem ao rei do trovão. O nome da fogueira foi escolhido de forma democrática: Fogueira de Xangô. O desafio foi convencer a equipe gestora para liberar a realização do pedido. Com muita fé, elaboramos uma fala e recebemos uma resposta positiva. Com todos os cuidados possíveis para a situação, a fogueira foi acesa no pátio da escola e permanece aquecendo a minha memória lembrando que o papel da docência é ensinar para transformar. E nesse caso, queimamos os obstáculos e mostramos através da festa, que é uma tecnologia ancestral de resistência, a potência da educação afrorreferenciada a partir da mitologia africana.

4.2 - A fogueira de Xangô

A brisa leve trouxe falas soltas que impregnaram a atmosfera infantil com um assunto muito sério: a intolerância religiosa. Ainda no início do projeto, quando Oyá reinava com Xangô e era requisitada para auxiliar na secagem dos trabalhos com cola, o vento trouxe a seguinte frase:

-Minha mãe disse que não posso falar Oyá, porque sou da igreja.

Ouvi e optei em não interferir, já que a frase fazia parte do diálogo entre duas crianças no momento de uma atividade em sala. Na mesma semana, ouvi de outra criança:

- “Tá repreendido. Minha vó falou que isso é do diabo. Tem que queimar.” E novamente o tema da conversa era Oyá e seu super poder secante.

Decidi então que era hora de saber o que estava acontecendo. Um pouco mais tarde chamei toda a turma para conversar e entendi que Oyá não era bem-vinda na casa de algumas crianças.

A reprodução das vivências escolares foi recebida com estranheza e preconceito pelos responsáveis, que repreenderam as crianças sobre a demonização dos mitos que elas conheceram como reis e rainhas dos elementos da natureza. Contextualizando o perfil social da turma, as crianças eram em sua maioria pretas, moradoras do entorno da unidade escolar e

pertencentes a religiões evangélicas, não havia nenhuma criança declaradamente pertencente a religiões de matrizes africanas. Um desafio após tanto tempo de espera desde a primeira inquietação em 2018 até a execução do projeto em 2023, mas inspirada na coragem e sabedoria de Obá, decidi seguir sabendo dos riscos que minha decisão poderia enfrentar e optei em realizar a pesquisa mesmo não encontrando um possível ponto de apoio no grupo.

Vale ressaltar que os responsáveis eram presentes, participativos e cordiais, atendiam prontamente quando solicitados. Na primeira reunião do ano letivo, informei o meu foco em educação para as relações étnico-raciais e apresentei verbalmente o projeto sobre Elza Soares desenvolvido no Ciep no ano anterior. Com esse projeto da Elza Soares, recebi o Prêmio Comedine de 2022. Aparentemente, todos entenderam a importância da educação antirracista nas escolas e a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003.

Diante da revelação feita pelas crianças, levei a questão para a equipe diretiva e solicitei autorização para uma reunião com os responsáveis com o objetivo de entender o que estava acontecendo. Segui com as atividades programadas e marquei o encontro, ciente de estar diante do primeiro obstáculo relacionado a demonização das religiões de matrizes africanas. A estratégia utilizada para sensibilizar os pais, foi contar uma história e a escolhida foi o “O black Power de Akin” (2020) de Kiusam Oliveira com ilustrações de Rodrigo Andrade. Após a contação iniciei um diálogo sobre a representação de Oxóssi existente no livro e anunciei que ele era amigo de Oyá. Os responsáveis entenderam a temática da reunião e indaguei se alguém ali teria se sentido incomodado por ter ouvido narrativas sobre reis e rainhas da natureza. Ninguém respondeu e segui explicando a importância da inserção da mitologia africana na Erer e que não havia relação com religião. Que não estávamos falando sobre escolhas de fé e sim, sobre ancestralidade, uma das temáticas presentes no livro. Três responsáveis assumiram que o assunto foi tratado da forma que relatei o diálogo das crianças e que assim que eles conheciam os orixás citados em casa. Levei a ideia sobre a construção social de racismo e intolerância religiosa, de acordo com Nogueira (2020, p.36):

A verdade é que o Brasil, como sociedade ocidental, não nasceu como uma democracia religiosa. Não é necessário que se vá muito longe na história do nosso país para entender que a intolerância religiosa e a farsa da laicidade têm como origem o colonialismo. Desde a invasão pelos portugueses, a religião cristã foi usada como forma de conquista, dominação e doutrinação, sendo a base dos projetos políticos dos colonizadores. Shigunov Neto e Maciel (2008) reforçam, por meio de narrativas históricas, o apagamento de qualquer crença que não fosse a imposta por Portugal. (Nogueira, 2020, p.36).

A demonização das religiões de matriz africana tem raízes históricas profundas, enraizadas no período colonial, quando a Igreja Católica e os poderes coloniais buscaram deslegitimar e suprimir práticas espirituais que não se alinhavam às doutrinas cristãs. Essa estratégia de

marginalização foi acompanhada de estigmatização, associando as religiões africanas a conceitos de feitiçaria, bruxaria e satanismo, o que fomentou uma visão negativa e preconceituosa dessas tradições. Tal postura alimenta o racismo religioso, uma forma de discriminação que se manifesta na exclusão social, na violência simbólica e física, e na negação do direito à liberdade religiosa. Esse tipo de racismo, ao desvalorizar as manifestações culturais e espirituais de origem africana, reforça estereótipos e preconceitos que permeiam as relações sociais, contribuindo para a manutenção de uma estrutura de desigualdade racial. Essa dinâmica impacta diretamente na formação de identidades negras a partir da Educação Infantil se considerarmos sua presença nos espaços escolares desde essa etapa de ensino.

Duas responsáveis resistiram ao tema, informaram considerar inadequado e perguntei aos demais se gostariam que o projeto fosse suspenso. A decisão foi favorável a continuidade das ações e utilizei como estratégia futura, postar fotos das atividades realizadas no grupo de whatsapp³³ que tinha para manter e facilitar a comunicação entre escola e famílias. Doravante, o sucesso da festa junina com a fogueira e as crianças animadas se deu por conta do envolvimento das famílias que realizaram em casa uma atividade de resgate de lembranças sobre festejos juninos e fogueira. A intencionalidade da proposta foi a confirmação se os responsáveis tinham realmente entendido sobre mitologia africana. Seguimos com as duas responsáveis aparentando desconforto e uma delas fez uma reclamação presencial para a direção. A diretora geral da escola conversou com a mãe e legitimou a realização do projeto. A responsável em questão era praticante da religião evangélica, atuante na igreja e seu filho a acompanhava. Sem problemas de relacionamento comigo até então, ela passou a me tratar sem cordialidade e rompeu o diálogo, porém seu filho seguiu realizando as atividades e compareceu à festa junina com a fogueira de Xangô.

A situação me fez refletir sobre em dar continuidade ao não ao projeto. Eu estava vivendo um período de múltiplas funções: mãe solo, filha, estudante, dona-de-casa e havia conseguido liberação para assistir as aulas do mestrado, devido a generosidade da direção. Pensei se valeria o desgaste, já que seria possível seguir desenvolvendo outros projetos sobre Erer. O atravessamento de algumas vivências marca nossa trajetória e os conceitos reverberam de tal

modo, que inserimos os valores filosóficos em nossas vidas também. Lembrei-me da coletividade, do compromisso ancestral e conclui que recuar não era uma opção. Oliveira (2021, p.190), sintetiza da seguinte forma:

³³ Aplicativo de mensagem que permita a troca de informações por texto, áudios, ligações e chamadas de vídeo.

É assim que a forma cultural africana, definida como ética, traz no bojo de sua cosmovisão um emaranhado de experiências que apontam outros caminhos para a organização da vida e da produção, sendo, portanto, na razão mesma de sua existência, uma crítica ao capitalismo Mundial Integrado e uma alternativa ao sistema de exclusão, visto que os princípios que sustentam sua dinâmica civilizatória estão assentados na inclusão, na interação e na diversidade. (Oliveira, 2021, p.190).

Dessa forma, retomei o fôlego e reacendi o compromisso com a educação antirracista atravessada por práticas pedagógicas que contemplem a totalidade dos aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira honrando aqueles que lutaram por nossa existência.

Alguns dias depois recebi o áudio de uma responsável, na verdade, o áudio foi gravado pelo responsável no momento em que uma criança explicava para outro adulto a formação dos trovões a partir do poder de Xangô. A mãe contou que a criança ao observar a chuva cair, iniciou de forma espontânea a explicação, encantando com a riqueza de detalhes e naturalização da narrativa. A devolutiva provocou a reflexão de que os ensinamentos extrapolam os muros da escola, podem reverberar em lugares que não conheceremos e provocam movimento. Exu anunciou a chegada de tempos de colheita, “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje”, o orixá da comunicação havia encontrado um jeito de avisar que o caminho a seguir é o adiante. Se houver uma encruzilhada, basta ouvir a voz da intuição e decidir a estrada a ser tomada. Nesse caso, optei em apresentar Ossain para toda a comunidade escolar.

O desdobramento sobre Ossain foi o mais bonito. O rei das folhas, chegou com a ideia de curar através de ervas e plantas medicinais. As crianças ficaram eufóricas com a possibilidade de exploração de todo o espaço externo. As brincadeiras livres da Educação Infantil eram direcionadas para o pátio localizado na parte da frente da escola e com a narrativa do orixá das folhas o caminho tomado foi o da parte de trás, onde existiam muitas árvores, plantas e sementes. Iniciamos nossas buscas após a contação da história e com ênfase nos cuidados com a natureza e a promoção do bemviver, sendo assim as crianças desceram descalços e combinaram de só colher as folhas que estavam no chão. Tivemos a oportunidade de vivenciar o contato direto com o ambiente natural, promovendo uma experiência de cuidado, respeito e encantamento. Essa prática esteve alinhada com o projeto da SME, e com as ideias de Krenak (2020, p. 83):

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alimentamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando-a a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (Krenak, 2020, p.83).

O ciclo natural das plantas foi respeitado, as crianças se organizavam para andar em duplas, reforçando a ideia de que o bemviver não é apenas uma busca individual, mas uma prática coletiva de convivência harmoniosa (Santos, 2023) entre tudo o que é natureza, inclusive elas. A narrativa do orixá Ossain, o senhor das folhas, das plantas e das ervas, trouxe à tona a sabedoria ancestral de que a natureza é uma fonte de cura, conhecimento e encantamento. Brincar em contato com ela despertou a inteligência sensorial, emocional e o senso de cuidado das crianças, estimulando sua curiosidade, criatividade e respeito pelo mundo natural. Em relação ao projeto foi uma oportunidade de aprender de forma lúdica e significativa, fortalecer a conexão com a cultura africana e estimular o desenvolvimento integral das crianças.

Diante do contato com as folhas, a proposta seguinte foi explorar as possibilidades de utilização delas a partir do seu estado natural. O campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2017), abrange as práticas pedagógicas que ampliam o conhecimento e os saberes sobre as transformações relacionadas às ciências exatas. Na Educação formal equivale aos conteúdos de ciências, química e física, já na Educação Infantil, que tenta desconstruir estereótipos, experienciam as vivências nesse sentido.

A partir do campo de experiências citado, podemos perceber uma oportunidade de promover o ensino de ciências exatas de uma forma que seja acessível, significativa e conectada às vivências das crianças na EI. Essa abordagem não apenas amplia o conhecimento e os saberes relacionados às transformações do mundo físico, mas também valoriza a curiosidade natural das crianças, estimulando-as a explorar, questionar e compreender o ambiente ao seu redor de maneira lúdica. As experiências ganham vida por meio de experiências concretas, e uma delas foi aprender sobre a maceração de folhas. A maceração pode ser definida como uma ação que envolve observar, manipular e compreender o processo de transformação das plantas ou serem trituradas e deixadas em contato com líquidos, utilizando movimentos repetitivos com as mãos para despertar a magia das folhas. Na narrativa apresentada a partir do livro literário (Rufino, 2023, p. 3334), a história nos conta:

As folhas chegaram aqui muito antes de nós e, por isso, elas podem nos ajudar quando tivermos dores, para alegrar os corações ou para recuperar sonhos... ...Ossain nos ensina a ter intimidade com as folhas, ouvi-las de maneira sensível para entender como podemos cultivar o mundo como nosso quintal, floresta e jardim” (Rufino, 2023, p.3334).

Ao promover essas experiências, estamos também resgatando uma tradição cultural africana de fazer ciência através do fazer cotidiano, do contato com a natureza e do respeito às forças que regem o mundo natural. Na cultura africana, o conhecimento sobre plantas, ervas, elementos

naturais e suas transformações é transmitido de geração em geração por meio de práticas, rituais e histórias. Ossain representa a sabedoria ancestral, e transmite a ideia de que o mundo natural é uma fonte de conhecimento, cura e transformação, e que o fazer científico está intrinsecamente ligado ao respeito, à observação cuidadosa e à convivência harmoniosa com a natureza.

A análise do fazer científico na cultura africana com as práticas pedagógicas, podemos perceber que ambas valorizam a observação, a experimentação e a compreensão do mundo natural como caminhos para o conhecimento. Enquanto na cultura africana o saber é transmitido por meio de histórias e práticas tradicionais que envolvem o contato direto com plantas, ervas e elementos naturais, na escola, as crianças também aprendem a explorar, manipular e refletir sobre suas experiências, construindo uma compreensão intuitiva das transformações e relações que ocorrem ao seu redor. Essa conexão entre o fazer científico e as práticas enriquece o processo de aprendizagem, pois valoriza o conhecimento popular, o respeito às tradições e a importância do contato direto com a natureza (Tiriba, 2023), desconstruindo a ideia de que a natureza é um lugar provedor de sujeira para as crianças. Além disso, promove uma visão de que ciência é para todos e culturalmente relevante, fortalecendo a identidade das crianças e valorizando suas raízes culturais.

A movimentação da turma gerou curiosidade nos profissionais da escola, o som das vozes e as folhas pelo chão levaram uma educadora até a sala para descobrir o que estava acontecendo. Ao saber o motivo, ela foi tomada pela emoção e alegria por perceber o assunto que estava sendo tratado naquela semana. Me contou que sabia macerar e conhecia algumas ervas. A convidei para ensinar para as crianças e foi um momento muito bonito. Há um provérbio africano que diz “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” e transferindo esse ensinamento para a escola formal, podemos dizer que toda a comunidade escolar é potente para transmitir saberes para as crianças.

O corpo discente do Ciep à época era composto por PEI³⁹, PEF⁴⁰, PII⁴¹ e PI⁴² e por ser um espaço com muitas salas e horários diversos, o único encontro da equipe acontecia nos Centros de estudos e Conselho de Classe a cada bimestre, fato que não facilitava as trocas entre os professores. Os encontros aconteciam nos momentos de deslocamentos com as turmas para as áreas em comum. Porém a atividade sobre o rei das folhas, gerou uma aproximação entre mim e a professora regente de turma, que era PEF através da coincidência da utilização do mesmo livro literário. A professora contou que estava trabalhando a importância da preservação da

natureza e do meio-ambiente pela narrativa de Ossain. O encontro gerou a elaboração de uma atividade interativa entre a turma do quinto ano e a turma da pré-escola.

A sala foi preparada com um tapete verde e natural. Foram dias recolhendo folhas verdes das árvores da unidade escolar e das próximas a minha residência também. Houve o envolvimento de todos, as crianças trouxeram o que encontravam no trajeto. Os pequenos receberam os alunos para uma contação de histórias feita por mim e por eles, seguido de uma explicação da professora do quinto ano e uma vivência de maceração. Em roda, todos os envolvidos maceraram as folhas e dialogaram sobre o que estavam vivendo e sentindo. Os alunos maiores demonstraram alegria e entusiasmo por reviverem vivências da Educação Infantil e narraram suas memórias para a turma da pré-escola. As crianças menores estavam surpresas e eufóricas pela oportunidade de interação com “os maiores da escola.” As professoras estavam contentes pela roda valiosa que acontecia naquele momento e por estarem diante de uma prática que promoveu valores como a circularidade, a corporeidade, a memória, a ludicidade e o axé. A energia circulante naquele lugar era vibrante. A filosofia africana da coletividade, foi materializada nessa vivência, se tomarmos o conceito como (Oliveira, 2021, p.148) a define: “Uma das formas de amor é a alegria da comunhão, é o sentimento da participação no coletivo, de ser amado. É o sentido da própria vida, fonte do movimento do eu ao outro, do indivíduo ao social, do particular ao coletivo”. O amor comunhão (hooks, 2024) é um elemento que impulsiona as construções afetivas necessárias na Educação infantil.

Portanto, ao trabalhar o campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC,2017) de forma lúdica, contextualizada e culturalmente sensível, promovemos não apenas o desenvolvimento de habilidades científicas iniciais, mas também o resgate e a valorização de uma cultura de sabedoria ancestral que reconhece a ciência como uma prática de cuidado, respeito e convivência com o mundo natural. Assim, a escola se tornou um espaço de encontro entre o conhecimento científico moderno e as tradições culturais africanas, fortalecendo a identidade, a curiosidade e o amor pela descoberta nas crianças.

A ação repercutiu na sala dos professores e foi marco para detectarmos possíveis manifestações racistas relacionadas aos arquétipos apresentados e seus desdobramentos. Antes de falarmos sobre racismo é pertinente trazer o conceito filosófico a partir de Kabengele Munanga:

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre tem um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos mesmos conteúdos e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, físico e o intelecto, o físico e o cultural. (Munanga, s.d., p. 7-8).

Os apontamentos foram indiretos e chegaram em tom de “vou te contar, mas não conta para ninguém” e “já te falaram o que acharam da sua atividade?”, popularmente chamamos essa postura de fofoca, aqui usarei o termo comentário covarde. Covarde no sentido de falta de coragem para se posicionar, de defender o seu ponto de vista e assumir que estava tecendo opiniões racistas, pois o complemento das informações indiretas versava no sentido de ser desnecessário tais práticas, perda de tempo e ensino de macumba. Até um possível perigo de se juntar turmas de idades diferentes foi apontado como fator negativo, porém é necessário evidenciar que todos os discentes conviviam diariamente nos horários de entrada e saída de atendimento.

Somos sujeitos socioculturais em formação continuamente, somos fruto do que vivemos e aprendemos, logo aprende-se a ser racista desde a infância. A problemática do racismo na EI constitui uma temática de fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade. Apesar de muitas vezes ser percebido como uma questão distante ou de difícil identificação, o racismo manifesta-se, na infância, por meio de falas e atitudes sutis, muitas vezes disfarçadas de normalidade ou de naturalidade, o que dificulta sua percepção e enfrentamento. Nesse contexto, é imprescindível refletir sobre a persistência de discursos e práticas que reforçam estereótipos raciais desde os primeiros anos de vida, uma vez que a infância é uma fase decisiva na formação da subjetividade e na construção de valores sociais. Ainda falando apenas do racismo estrutural presente nas infâncias, dialogamos com o seguinte conceito de Abramowicz:

O racismo presente na Educação Infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na Educação Infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. Mas devemos considerar que essas situações também podem ser encontradas nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio. (Abramowicz, 2006, p. 68).

Um dos aspectos que contribuem para a perpetuação do racismo na infância é a crença no mito da democracia racial para essa faixa etária, conceito popularizado por Gilberto Freyre, que sugere a existência de uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos raciais no Brasil, minimizando ou negando as desigualdades raciais existentes. Essa visão, embora pareça promover a inclusão, na prática, muitas vezes serve como uma forma de negar a existência de racismo estrutural e de silenciar as experiências de discriminação vividas por crianças negras e de outras etnias racializadas. Assim, ao acreditar na ideia de uma sociedade racialmente igualitária, há o risco de não se reconhecer as manifestações de racismo que se manifestam de forma velada na rotina escolar, nas interações cotidianas e nas representações culturais transmitidas às crianças. Como sujeitos socioculturais em formação continuada, nossas identidades, valores e percepções são moldados por um processo constante de aprendizagem social. Desde a infância, aprendemos a ser racistas ou antirracistas, pois somos fruto do que vivemos, do que observamos e do que nos é ensinado.

Dessa forma, as atitudes racistas podem ser reproduzidas de forma inconsciente, muitas vezes como reflexo de um ambiente familiar, escolar ou social que naturaliza ou minimiza as diferenças raciais. Reagir ao racismo sofrido, assim como reproduzi-lo, são processos que se iniciam na infância, reforçando a importância de intervenções pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade e o combate às discriminações raciais desde os primeiros anos de escolarização.

O debate sobre o racismo na Educação Infantil é, portanto, de extrema relevância para a construção de uma sociedade mais consciente de suas desigualdades e mais comprometida com a promoção da equidade racial. É fundamental que os profissionais da educação, as famílias e a sociedade como um todo estejam atentos às manifestações sutis de racismo, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, promovam o respeito às diferenças e desconstruam estereótipos raciais. Logo, ao identificar que os comentários covardes eram verdadeiros, reporte-i a gestão da escola, que já estava ciente e solicitei uma nova reunião com os responsáveis para elucidar a situação, uma vez que já havia chegado até eles.

Apesar da situação criada, o resultado positivo da ação ainda reverberava entre as crianças, dessa forma elaborei uma prática que gerasse a mesma sensação nos responsáveis. Novamente forramos o chão da sala de folhas e os convidamos para vivenciar a atividade realizada com as crianças, com um novo desdobramento. Iniciei a atividade em roda, conversando sobre os comentários, eles compreenderam e teceram opiniões de apoio a ação. Em seguida propus uma

sensibilização a partir da cura através de plantas e ervas medicinais com a proposta de revisitação da memória para trazer à tona momentos que relembrassem algum processo com os elementos naturais. Mais uma vez vivemos um momento muito sensível com relatos de banhos, benzimentos, chás, remédios e unguentos preparados e oferecidos por avós e mães dos participantes. Os registros foram feitos no papel cortado no formato de uma folha de planta, e expostos na sala durante um longo período. Na foto a seguir é possível ver a roda formada com os pés descalços, para criar uma conexão mais profunda com a vivência.

Figura 10 - Chão de folhas elaborado para a reunião de responsáveis pelas crianças (familiares).



Fonte: (acervo da autora, 2023).

Ao debatermos o racismo na Educação Infantil, estamos contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e resistir às manifestações de discriminação, além de promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Essa discussão é imprescindível para que possamos avançar na construção de uma sociedade mais igualitária, onde todas as

crianças tenham o direito de se desenvolver em ambientes livres de preconceitos e discriminações, garantindo-lhes uma infância digna, plena de possibilidades e de reconhecimento de suas identidades culturais.

A parceria com as famílias é fundamental nesse processo, pois ao se sentirem pertencentes ao ambiente escolar, são capazes de intervirem e também se tornarem agentes transformadores de ideias e conceitos colonizados. A segunda experiência com as folhas foi bem aceita e elogiada pelos responsáveis que se emocionaram, em especial a mãe mais resistente ao projeto como vimos anteriormente. Ela nos contou que é descendente de indígenas e que na infância raramente tomava remédios industrializados, sendo curada pela sabedoria de sua avó materna. Foi um relato muito bonito e indicativo para pensarmos que muitas vezes, a informação e o acolhimento são recursos que apresentarão novas possibilidades de aprendizado para todos, inclusive para os mais resistentes.

Os orixás já habitavam a sala de referência, estavam presentes nas interações e brincavam com todos no pátio da escola. O ano seguia o curso natural, com todos os projetos interligados e nos aproximávamos do final. Nesse ponto as relações já estavam bem consolidadas, a turma possuía excelente autonomia e decidíamos de forma democrática as atividades para o tempo livre diário. As crianças gostavam de se expressar livremente através de desenhos com caneta hidrocor e já havia um consistente movimento de escrita espontânea por parte de quase todos. A liberdade de expressar-se é um direito da primeira infância (BNCC, 2017) e o grupo iniciou um movimento de registrar os orixás através de suas formas humanizadas e suas ferramentas. As formas eram inspiradas nos livros literários e as ferramentas foram inseridas como recursos didáticos conforme as figuras 01 e 02 na página 28. Juntamente com a exposição das atividades pelos murais da escola, surgiram manifestações verbais de racismo, dessa vez o religioso.

O racismo religioso é uma forma de discriminação que muitas vezes permanece velada, mas que tem raízes profundas na história do Brasil, (Caputo, 2012). Ele é frequentemente impulsionado pelo preconceito contra as religiões de matrizes africanas, como o candomblé, a umbanda e outras práticas tradicionais, que foram historicamente apagadas, criminalizadas e demonizadas durante o processo de colonização. Durante esse período, as manifestações religiosas africanas foram vistas como inferiores, primitivas ou até mesmo satânicas, o que contribuiu para a marginalização e o estigma dessas religiões na sociedade. Casos de racismo religioso podem ser observados em diversas situações, como a proibição de realização de rituais em espaços públicos, ataques físicos a terreiros, discriminação no ambiente de trabalho ou na escola, além de notícias que propagam a ideia de que essas religiões são perigosas ou

supersticiosas. O impacto desse racismo na sociedade atual é profundo, pois reforça estereótipos negativos, perpetua a desigualdade e impede o reconhecimento da diversidade cultural e religiosa do país. Além disso, contribui para a exclusão social de comunidades que praticam essas religiões, dificultando o acesso a direitos básicos e promovendo a intolerância.

Os ataques foram direcionados a uma atividade que as crianças realizaram com colagem de areia colorida. O processo de criação foi a escolha do nome de um orixá ou a própria denominação das divindades, a escrita com cola e a composição com areia colorida. As crianças realizaram a ação com alegria e concentração, incentivando e contribuindo para o momento de elaboração coletiva. O produto final foi entregue de forma individual, porém o momento foi vivido coletivamente exposto no mural do corredor. No dia seguinte, já havia ventos soprando sobre a ousadia e falta de bom senso dos trabalhos. Dessa vez, percebi olhares tortos e expressões de descontentamento para mim. A filosofia africana é um ensinamento que levo para todos os setores da minha vida e ao aprofundar nos estudos, assimilei a sabedoria e a criação de estratégias sutis de enfrentamento como modo de sobrevivência entre os racistas. Sobre a cosmovisão africana, Oliveira (2021, p. 51) nos diz: “Na ótica africana, os inimigos não são estaticamente definidos. Em tempos de guerra pode-se educar o filho do adversário. Isto é realmente extraordinário, pois a lógica, aqui, não é a da aniquilação do outro, mas a da valorização de suas potencialidades”, dessa forma, adotei como tática de enfrentamento conversar com os demais alunos do Ciep e com os professores sobre a intencionalidade e importância do projeto com o objetivo de apresentar novas possibilidades de aprendizado.

A ideia era evidenciar a cosmovisão africana como estruturação de uma sociedade pautada em valores filosóficos que contemplam a espiritualidade como pilar importante para a construção e manutenção da vida em coletividade e do bemviver em harmonia com a natureza. A compreensão da cosmovisão iorubana, revela-se fundamental para a construção de uma sociedade fundamentada em valores filosóficos que priorizam a espiritualidade como elemento central na organização social (Oliveira, 2021 p. 116), na manutenção da vida em coletividade e na busca pelo bemviver em harmonia com a natureza. Esse olhar, enraizado na cultura e na filosofia africana apresenta um contraste às concepções ocidentais de individualismo e racionalidade, propondo uma compreensão do ser humano e do seu relacionamento com o universo e o meio ambiente.

Em suma, os conceitos de Orun e Aiyê assumem um papel indissociável e interdependente, refletindo uma visão de mundo que transcende a dualidade entre o espiritual e o material, promovendo uma integração entre esses planos na dinâmica cotidiana. A ideia de que Orun e

Aiyê são inseparáveis evidencia uma concepção de existência onde o mundo espiritual e o mundo material coexistem de forma complementar e mutuamente influente. A interdependência desses dois planos revela uma visão de que a vida não se limita ao aspecto material, mas é permeada por uma dimensão espiritual que deve ser reconhecida, respeitada e integrada às ações cotidianas. Essa compreensão promove uma ética de respeito às forças espirituais e à natureza, fundamentando práticas sociais que visam manter a harmonia entre planos, contribuindo para o coletivo.

A importância de evidenciar essa cosmovisão reside na possibilidade de repensar paradigmas de convivência social e ambiental, muitas vezes marcados por uma visão fragmentada e utilitarista do mundo. Ao valorizar a espiritualidade como pilar estruturante, a cultura africana oferece uma perspectiva que valoriza a coletividade, a solidariedade e o equilíbrio ecológico, princípios essenciais para a construção de uma sociedade sustentável e justa. Além disso, a compreensão de que Orun e Aiyê são inseparáveis reforça a ideia de que o ser humano é parte integrante de um sistema maior, onde suas ações reverberam tanto no plano espiritual quanto no material, promovendo uma responsabilidade ética que transcende o individualismo. Nesse contexto, podemos entender ética como:

A ética é uma atitude que se tem diante do outro.: outro animal, outro mineral; outra divindade. Essa atitude é organizada de acordo com a forma cultural do grupo. A ética é precisamente esta atitude frente à comunidade. É ética a atitude que preserva as formas culturais. Não é ética as atitudes guiadas contra os interesses/cultura do grupo. (Oliveira, 2021, p. 188).

De acordo com o conceito de Oliveira optei em seguir a ética e não reagir às investidas racistas que o projeto estava sofrendo, considerando que não havia ataques diretos. Segui conversando com os pares abertos ao diálogo. Duas alunas do quarto ano, vieram conversar comigo e relataram a dificuldade de expressar sua religião em sala. Embora sentissem orgulho de serem pertencentes a religiões de matrizes africanas, confessaram que a professora regente da turma não permitia que falassem sobre isso e que gostariam de ser da minha turma. Registrei o diálogo e refleti sobre as palavras delas, concluindo que a presença dos orixás tem a potencialidade de naturalizar assuntos relacionados a demonização e estigmatização de alguns símbolos que cerceiam o direito à liberdade religiosa, garantido por lei na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988).

A reflexão sobre esses conceitos também evidencia a necessidade de valorizar e resgatar as tradições filosóficas africanas no debate contemporâneo sobre ética e convivência social. Minha vontade era de propor um debate ou encontro formativo com o grupo docente para entendermos de fato, qual incômodo o projeto estava gerando no ambiente escolar. Em um mundo marcado

por crises sociais, a perspectiva iorubá oferece uma alternativa de pensamento que prioriza a harmonia, o respeito às forças naturais e espirituais, e a valorização da coletividade como fundamentos para o bemviver, porém em observações feitas ao longo do ano, conclui que seria um desgaste enorme tentar provar para racistas que “Exu não é o demônio e que aos olhos do pai, ele também te ama” (Penha, 2023, p.47).

A equipe gestora esteve atenta aos fatos, garantindo a continuidade do projeto e legitimando através da obrigatoriedade das leis e diretrizes que as ações eram pertinentes ao tema trabalhado ao longo do ano, mantendo acesa a chama da justiça do rei dos trovões. Xangô é rei!

4.3 A força das matas

As crianças dão sinais e apontam caminhos que nos levam a refletir se estamos ou não atingindo nossos objetivos, que por vezes são só nossos e não afetam eles. Mas existe um sinal que insiste em dar pistas sobre as nossas escolhas e que é emocionante. Em um dia comum de novembro, uma criança perguntou:

- “Tia a gente pode brincar de ser você? A gente quer ser você contando histórias.”

Segurei a emoção, consenti com a cabeça e me distanciei para apreciar a cena. A história escolhida foi “Alafíá, a princesa guerreira” de Sinara Rúbia (2019) que narra o sequestro de uma princesa africana que chega escravizada no Brasil e que só resiste a travessia por ter sido protegida por uma sereia, que as crianças identificaram como Iemanjá, a rainha do mar. A turma havia aprendido que duas Orixás usavam o abebé, Iemanjá e Oxum. Alafíá, consegue fugir, chegar em um quilombo para viver novamente com o seu povo e honrando seus ancestrais. A narrativa de Alafíá chamou a atenção do grupo por outro motivo: era a primeira vez que nos deparávamos com uma ação racista, já que a princesa era sequestrada enquanto seu castelo era invadido por homens brancos durante uma festa da realeza. Nomeamos os invasores de “homens brancos maus” e foi assim que eles ficaram conhecidos na contação realizada naquele dia por três crianças. A maldade dos homens foi o disparador para conversarmos sobre racismo, preconceito e atitudes ruins de homens maus, que também existem na vida real. Por sorte, assim como nos livros infantis, o bem é capaz de vencer o mal e no caso do projeto, terminamos o ano vitoriosos por termos enfrentado os obstáculos que surgiram no caminho.

Paralelamente às atividades profissionais, conclui as disciplinas do primeiro semestre do curso de mestrado e por muitas vezes, a renovação de fôlego veio dos encontros com os colegas e das aulas com a professora dra. Rosangela Malachias, que contribuiu ampliando o meu

conhecimento sobre mulheres líderes e educomunicação (Malachias, 2002). Em meu trabalho final para a disciplina, apresentei a liderança de minha irmã mais velha, Vitória que após viver uma infância e adolescência exposta a vulnerabilidades sociais, venceu através dos estudos e se tornou a primeira mestra da família. Minha irmã, foi uma inspiração e grande incentivadora para o meu ingresso na vida acadêmica. Assim como Alafíá, a força da luta está presente nas mulheres da minha família e é uma grande impulsionadora para que eu continue honrando a ancestralidade através do meu compromisso com a educação para as relações étnico-raciais. Leite por Oliveira (2021, p. 72), afirma que, “a família é o locus privilegiado do africano vivenciar sua cultura. Dela nascem suas divindades, bem como sua subsistência. A família é o núcleo primevo da sociedade. É sua unidade mais importante”. Sou uma mulher em diáspora e herdeira em uma família que cultua a educação como pilar para a evolução material, espiritual e coletiva.

Na educação infantil, frequentemente ouvimos a metáfora de que plantamos uma semente na criança, uma ideia que sugere que ela é algo que ainda não se manifesta plenamente e que, com o tempo, irá florescer. Essa concepção, embora carregada de esperança e potencial, pode limitar nossa compreensão sobre o papel da criança no presente, reforçando a ideia de que ela é uma futura versão de alguém que ainda não chegou. No entanto, ao desconstruirmos esse pensamento, podemos perceber que a criança não é uma semente esperando germinar; ela é, na verdade, a flor já desabrochada. Desde o momento do nascimento, ela embeleza o mundo ao seu redor, nutre suas relações e é capaz de transformar o ambiente em que vive a partir do que percebe e elabora. Essa visão mais ampla encontra respaldo na cosmovisão iorubá, uma tradição africana que valoriza profundamente a ancestralidade e reconhece a criança como uma manifestação viva dessa conexão com os antepassados. Para os iorubás, a ancestralidade não é apenas um passado distante; ela é uma força contínua que permeia o presente e influencia as ações e identidade de cada indivíduo. Oliveira (2021, p. 137) sobre ancestralidade, afirma que “a história do eu está vinculada à história de seus ancestrais. O eu faz parte de um todo e é importante justamente na medida em que compõe esse todo, e não o contrário. É por isso que podemos dizer que sem ancestralidade não há identidade. A identidade é encontrada na tradição e não no olhar narcisista.”

Considerando que os orixás são a natureza, e que o homem é a natureza, é correto afirmar que somos deuses segundo o autor (Oliveira, 2021 p. 125) e dessa forma o ensino da mitologia dessas divindades pode ser considerado um resgate de identidade em respeito à ancestralidade. A visão da filosofia africana valoriza a ancestralidade e reconhece a criança como manifestação

viva dessa conexão com os antepassados. Nesse entendimento, toda criança nasce carregando em si os traços dos seus ancestrais — suas histórias, sabedorias e energias — tornando-se uma ponte viva entre o passado e o futuro. Assim, ao nascer, ela já representa um elo importante na cadeia ancestral, trazendo consigo a herança cultural e espiritual de sua comunidade. Respeitar e cuidar das infâncias sob essa perspectiva é fundamental para o fortalecimento dessa conexão.

Para os iorubás, cada criança deve ser vista como um ser sagrado, portador de um destino especial e dotado de sabedoria própria. O cuidado com as crianças não se limita à proteção física ou à educação formal; ele envolve também o reconhecimento de sua dignidade como portadora de força vital. É preciso promover ambientes onde elas possam expressar suas identidades culturais e vivenciar tradições desde cedo. Dessa forma, estaremos contribuindo para a preservação da memória coletiva e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento às raízes. A importância desses cuidados reflete na valorização da infância como etapa fundamental na formação de indivíduos conscientes de sua história e cultura. Logo, ao conhecer através da literatura infantil a ideia de escravização como um crime de sequestro, a concepção de proteção espiritual através das divindades e o conceito de aquilombamento (Nascimento, 2021), as crianças aprenderam sobre sua identidade e história real.

Na visão iorubá, ao cuidar das crianças com respeito e amor (hooks, 2020), estamos também honrando nossos antepassados e garantindo que suas narrativas continuem vivas através das novas gerações. Além disso, essa abordagem promove uma educação mais integral — que reconhece a criança como um ser completo desde o seu nascimento — capaz de transformar positivamente sua comunidade ao longo do tempo.

Portanto, repensar a concepção de infância à luz da ancestralidade nos convida a enxergar as crianças não como sementes futuras ou promessas distantes, mas como flores presentes — manifestações vivas da nossa história coletiva. Respeitá-las e cuidá-las é reconhecer nelas essa conexão profunda com nossos antepassados e garantir que essa herança seja transmitida com sabedoria e responsabilidade. Assim, fortalecemos não apenas as vidas individuais dessas crianças, mas também toda a teia cultural que nos une enquanto povo.

Diante dessa reflexão, trago as raízes familiares, minhas e das crianças e as flores infantis para anunciar o começo, meio, começo (Santos, 2022) das ações disparadoras dessa pesquisa. As árvores trocaram as folhas, Oyá se fez presente mais uma vez e moveu algumas coisas do lugar. As crianças cresceram, terminaram o ano escrevendo o nome dos Orixás espontaneamente e espalhando as narrativas pelo mundo. Em um dia quente de dezembro, me despedi de uma mão agradecida que verbalizou sua gratidão com as seguintes palavras:

- “Obrigada por ter ensinado a minha filha sobre um tema tão sensível. Eu não conseguiria fazer dessa forma leve que você fez. Gratidão, tia Vivi.”

Recebi seu abraço emocionada e pensando sobre a responsabilidade de ser professora nas infâncias. Relembrei Freire e sua afirmação sobre se posicionar politicamente na docência e conclui que buscar meios que abordem temas sensíveis na educação para as relações étnicoraciais também é uma forma de reinventar o mundo. Rufino (2019, p. 146) nos traz a ideia de não término ao afirmar que “a leitura de mundo assente na cosmogonia iorubá nos diz: só existe morte pelo esquecimento. Nessa perspectiva, só morre aquilo que não é lembrado”, e em diálogo com o conceito de Nego Bispo (2022), as práticas pedagógicas inspiradas nas narrativas dos orixás serão sempre lembradas por aqueles que ouviram das crianças sobre os reis e rainhas da natureza, capazes de gerar trovões e secar atividades de colagem com bondade e força. A sabedoria de Ossain despertou em mim o desejo de aprofundamento na cura proporcionada pelas ervas e plantas, busquei nos livros literários conceitos que me ajudassem a entender a ciência por traz de um inguento ou xarope e através do sucesso da oficina sobre resgate de memória ancestral e medicina natural, fui convidada a realizar a mesma prática em duas oficinas na Semana Étnico-racial 2023: valorizando as contribuições dos povos negros e indígenas. O evento fez parte das comemorações do novembro Negro Colégio Estadual Bahia, localizado na zona norte do município do Rio de Janeiro. A celebração aconteceu no período da noite e a oficina foi realizada com alunos do ensino médio. Após apresentar algumas plantas e conversar sobre o poder medicinal das ervas, propus aos alunos que escrevessem uma memória sobre o que eu havia falado. Em um clima de muita euforia, eles contaram sobre banhos de ervas, chás, remédios e benzimentos. A seguir alguns relatos extraídos da atividade realizada na oficina: As folhas curam... as sagradas, as que ditam as leis, as que escrevem a nossa história.

“Tomei banho de arruda para tirar olho grande. Tomei chá de camomila para acalmar”.

“Quando eu ficava doente, a minha avó dava banhos de ervas e após o banho ela recolhia todas as folhas e ao passar dos dias que eu ficava bem, as folhas murchavam. Essa é a minha memória”.

“Eu não vou lembrar o nome da folha, mas quando eu era pequeno eu tinha várias manchas no corpo, eu tomava banho com alguma folha para sair as manchas do meu corpo”.

“Chá de boldo cura qualquer tipo de problemas digestivos”.

Os registros mostram o quanto a sabedoria ancestral está presente no cotidiano social e é vista como saberes populares lhe sendo negado o lugar de conhecimento científico, o que caracteriza o epistemicídio (Santos) que pode ser interpretado como o extermínio ou silenciamento de formas de conhecimento, especialmente aquelas associadas a culturas e povos marginalizados

ou não-ocidentais, durante processos de colonização e imposição de uma visão eurocêntrica. No mundo contemporâneo, muitas vezes somos levados a acreditar que o conhecimento científico ocidental é o único válido e legítimo, enquanto os saberes tradicionais, especialmente aqueles transmitidos oralmente pelos nossos mais velhos, acabam sendo desvalorizados ou até esquecidos. Essa dinâmica reflete o assassinato de formas de conhecimento, de saberes, de formas de entender o mundo que não se encaixam nos padrões do conhecimento hegemônico. O epistemicídio (Carneiro, 2023; Ramose, 2018) ocorre quando os saberes ancestrais, como as práticas de cura com banhos de ervas, benzimentos, chás e remédios naturais, são considerados inferiores ou supersticiosos, sendo sistematicamente apagados ou marginalizados. Essas práticas, muitas vezes, fazem parte de uma relação profunda e respeitosa com a natureza, com o corpo e com o espírito, e representam uma sabedoria acumulada ao longo de gerações. Elas carregam uma compreensão do mundo que não se limita à lógica racional, mas que incorpora elementos espirituais, culturais e ambientais, formando um sistema de conhecimento que é tão válido quanto qualquer outro.

Ao desconsiderar ou tentar substituir esses saberes, estamos, na verdade, promovendo um apagamento cultural e epistemológico. Estamos negando a legitimidade de formas de conhecimento que surgiram de experiências relacionadas à natureza. E essa ação de silenciamento desses saberes é uma forma de violência simbólica, que contribui para a perda de identidades, de histórias e de formas de cura que poderiam enriquecer a diversidade do conhecimento humano.

O reconhecimento do epistemicídio é um passo fundamental para valorizar e resgatar esses saberes ancestrais. Essas práticas carregam uma sabedoria que foi testada pelo tempo, que respeita os ciclos da vida e que promove uma cura integral — física, emocional, espiritual e social. A legitimação desses saberes também significa a valorização de uma educação que seja plural, que respeite e integre diferentes formas de conhecimento.

Na atividade realizada, alguns alunos se sentiram confortáveis em dizer que são pertencentes a religiões de matrizes africanas e por conta disso, conheciam o ritual de banhos de ervas como cura espiritual. É necessário desconstruir a ideia de que o conhecimento científico é superior e abrir espaço para o diálogo entre diferentes epistemologias. Assim, podemos pensar na construção de uma sociedade mais respeitosa, onde a ancestralidade seja vista como uma fonte de resistência e reorganização do mundo.

Em 2024 conclui o ERÊS, um curso de formação continuada ofertado na modalidade de ensino a distância (EAD) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com foco nas

práticas pedagógicas antirracistas. O trabalho de conclusão de curso solicitava a elaboração de um plano de aula que dialogasse com a Erer. Adaptei o plano de atividades realizadas com a turma sobre Ossain. A profa. Dra. Rogéria Alves, pesquisadora da Universidade e coordenadora do curso na época, solicitou autorização para incluir o plano no e-book “Para que não me falhe a memória, histórias de benzedadeiras da grande BH”. Com o título de “A floresta mágica e ancestral”, o plano publicado foi o seguinte:

A floresta mágica e ancestral

Tempo/período de duração da atividade: cinco dias.

Faixa etária/turma: pré-escola I, cinco anos.

Tema da aula: A floresta mágica.

O que foi trabalhado antes desta aula?

A importância da preservação da natureza, os tipos de plantas e vegetação existentes no território e na unidade escolar, Oyá, Xangô e sabedoria ancestral.

Qual o objetivo da aula:

Ampliar o conhecimento sobre sabedoria ancestral, apresentar a possibilidade de cura através das plantas e a narrativa do Orixá Ossain.

O que será trabalhado após a aula em questão?

O tema será introduzido e fixado no cotidiano do grupamento, com recorrentes apontamentos ao que foi apresentado e com uma atividade para ser feita em casa com as famílias.

Metodologia da aula:

A partir do livro “Ossain, o mago curador no jardim da vida”, de Luiz Rufino e com ilustrações de Breno Loeser apresentarei a narrativa desse orixá e seu conhecimento sobre as folhas da floresta e seu poder de cura. Após a contação da história faremos uma roda de conversa para dialogar como que as crianças conhecem como uso de folhas no consumo alimentar. Após o diálogo iremos para a área externa da unidade escolar contemplar a existência e diversidade das plantas que temos por perto. As crianças serão estimuladas a tocar, sentir e observar as texturas, cores e formatos das plantas, conservando-as em seu caule. Reuniremos algumas folhas caídas no chão para compor uma mandala “mágica” que ficará decorando a sala durante toda a semana.

Material necessário:

Livro de literatura infantil citado, folhas naturais, um bambolê e fita adesiva.

Como será a avaliação?

A avaliação será feita através de observação seguida de reflexão para que a professora regente da turma entenda se houve aceitação e interesse sobre o tema.

Juntamente com outros planos, o e-book aborda a importância de preservar a memória de benzedeiros da cidade de Belo Horizonte, em um trabalho que une teoria e prática em prol da valorização de outros saberes.

Na Educação infantil é correto dizer que a avaliação é um indicador da intencionalidade pedagógica na unidade escolar e das educadoras da criança. Diz, ou deveria dizer, mais sobre o corpo docente do que sobre as infâncias, embora o método qualitativo/descritivo através de relatórios não seja utilizado dessa forma por muitos educadores. De acordo com isso, inseri a reflexão cotidiana sobre as atividades que executo, com o objetivo de aprimorar o entendimento e o atendimento às infâncias, promovendo uma educação inclusiva, plena e que respeite os direitos de todas as crianças. Um dos medidores que utilizo é a repercussão das ações fora do contexto escolar e replicada pelos pequenos fazendo ecoar nas famílias o fazer pedagógico nas infâncias.

Sabe-se que as folhas curam, quando naturais. Elas podem regulamentar fazeres e normatizar direitos, quando folhas que ditam as leis e auxiliarem a reescrever uma nova perspectiva, quando preenchidas por nossas histórias e saberes. São as folhas em branco que registram os movimentos de transformação do mundo. Na contemporaneidade temos uma outra forma de “escrever” as ideias e opiniões, a digitação através dos equipamentos tecnológicos. Aqui, o rei do movimento e da comunicação, Exu se apresenta e faz valer o caminhar do mundo, registrando um desdobramento bonito dessa pesquisa. Exu, traz a tecnologia do afeto. Como reconhecimento por meu trabalho ao longo do ano, a mãe de uma criança escreveu através de um aplicativo de mensagens, o seguinte:

...ressignificou totalmente a palavra “professora” e a forma como o meu filho vê o mundo depois do furacão chamado “Tia Viviane”, meu filho não só amadureceu, desenvolveu de uma forma incrível, hoje é, um menino muito mais confiante, respeitoso consigo e com os colegas, respeita e entende e normaliza as diferenças e individualidades de cada um. Entende as diferenças de culturas, suas origens e descendências!!A palavra de hoje é gratidão por esse ano letivo incrível ao seu lado, muitas trocas, muitas risadas, vou te levar pra vida toda!!!! Você é uma mulher incrível, minha total admiração e respeito a você e seu trabalho, nós amamos muito você. (Shayenne, mãe de uma criança que fez parte do projeto, 2023).

Na perspectiva da educação infantil, a avaliação assume um papel fundamental enquanto indicador da intencionalidade pedagógica presente na unidade escolar e na atuação das educadoras junto às crianças. Essa compreensão, contudo, deve ir além de uma leitura simplista que associa a avaliação apenas ao desempenho das crianças, ampliando-se para refletir sobre o corpo docente e suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a avaliação não se limita a mensurar resultados ou comportamentos, mas se configura como um instrumento que revela as intenções, os propósitos e as concepções de educação que orientam as ações docentes no cotidiano escolar. Assim, ela funciona como um espelho das escolhas pedagógicas, das metodologias adotadas e do compromisso com uma educação que respeite a diversidade.

Outro aspecto relevante dessa reflexão é o impacto que ela pode gerar além do ambiente escolar, especialmente na relação com as famílias e na circulação das ações pedagógicas na comunidade. A repercussão das atividades realizadas na escola, quando percebida e replicada pelas crianças em seus contextos familiares, amplia o alcance do fazer pedagógico, promovendo uma espécie de eco que reforça a importância de uma educação que valorize as experiências, os saberes e as culturas. Essa circulação de práticas e conhecimentos contribui para a construção de uma rede de sentidos, onde o que acontece na escola reverbera na vida das crianças e de suas famílias, fortalecendo o vínculo entre o espaço escolar e o cotidiano social.

Por fim, essa abordagem de avaliação e reflexão contínua revela-se como uma estratégia de resistência às formas tradicionais e muitas vezes reducionistas, propondo uma perspectiva mais humanizada e dialógica. Ao valorizar o impacto das ações pedagógicas na vida das crianças e na comunidade, promove-se uma educação que não se limita a resultados quantitativos, mas que valoriza o processo, as relações e os direitos das infâncias. Assim, a avaliação deixa de ser um mero indicador de desempenho para se tornar um instrumento de transformação, capaz de orientar práticas pedagógicas mais conscientes, sensíveis e alinhadas aos princípios de uma educação infantil que respeite a diversidade, promova a autonomia e reconheça as múltiplas formas de aprender.

A mensagem postada pela mãe, enfatiza a construção afetiva criada ao longo do ano e principalmente o reconhecimento ao trabalho desenvolvido respeitando a diversidade, a cultura e a ancestralidade. Aponta rotas de destinos que não precisam ser ensinados pela dor ou com a verdade do colonizador. O axé, enquanto princípio filosófico, regeu as relações estabelecidas no ano de desenvolvimento desse projeto e é possível dizer, que a força das matas é capaz de fazer flor nascer em pedra.

4. CONCLUSÕES - Sankofa

Olhar para trás é um movimento de reflexão, que me move para um espaço-sensação de orgulho. Em um movimento Sankofa, valorizo os ganhos pautados na força dos meus ancestrais e projeto o meu futuro na professora que me tornei após essa pesquisa. Abraço-me por ter tido a coragem de encarar os desafios que surgiram no caminho e sigo acreditando que o projeto cumpriu um papel de deslocamento de concepções iniciais inseguras, que foram enfraquecidas durante a execução das ações. Me tornei forte por ter Obá em meu Ori, por ter conquistado o apoio e respeito dos responsáveis, por ter tido o respaldo da equipe diretiva, na figura da diretora geral até o final e por ter sido compreendida pelas crianças, mas Oyá não deixou nada no lugar. Ao término do ano, já não era mais a educadora entusiasmada e com brilhos nos olhos que estava achando o máximo apresentar os arquétipos dos orixás para a turma que naturalizou as narrativas, tornando-se potente na transformação social almejada e preparada para auxiliar no combate ao racismo religioso, expressando-se com frases do tipo: “eu amo Oyá”, “eu sou Oxóssi, o rei da mata” e “eu sou a dourada (Oxum)”.

O jogo foi sendo jogado com regras não muito evidenciadas sobre o respeito à laicidade do Estado. A beleza do projeto revelou o lado sombrio do racismo religioso. Quando me percebi com medo do invisível, do velado, busquei amparo em pares da rede de ensino, colegas que trabalham com a educação antirracista e não encontrei explicitamente ninguém que estivesse disposto a “botar a cara” comigo. Nesse momento, por volta de novembro de 2023, decidi divulgar o projeto nas redes sociais e criei uma conta no Instagram para divulgação das atividades pedagógicas desenvolvidas com a turma e outras práticas anteriores a essa.

Contextualizando o momento atual, as redes sociais são meios muito usados pelas instituições de ensino para promoção do trabalho educativo, tendo sua utilização incentivada pela SME do município do Rio de Janeiro. Ao criar ações e propostas coletivas para as unidades de educação infantil, a Secretaria sugere a marcação da página digital de domínio dela ou a utilização de hashtags próprias para a ação, como por exemplo “#eicarioca, #jpei, #participacriancacarioca e entre outras. Atualmente a rede de ensino conta com as páginas @sme_carioca, @coordenadoriainfanciassme e @oitava_cre (referente a coordenação regional que abrange o território pesquisado) que repostam e divulgam o trabalho das unidades escolares. Um dos objetivos da promoção através das redes sociais era perceber o posicionamento de educadores fora do corpo docente do Ciep, referente ao projeto. Sem muitas surpresas, todas as pessoas que

receberam os vídeos no privado apoiaram, elogiaram, mas não repostaram ou se manifestaram publicamente sobre eles. Evidentemente que não há uma regra ou um medidor oficial para que esse tipo de reação sirva de parâmetro para apontamentos sobre racismo religioso, mas é um indicativo de que as pessoas não “compram a briga” por ações que possam gerar desconforto, mesmo que o assunto trate de ações combativas ao racismo institucional.

Na Educação Infantil é comum utilizar a expressão “plantamos e não vemos a colheita”, referindo-se aos frutos que os processos de ensino/aprendizagem geram ao longo da vida estudantil das crianças. A infância é um tempo curto de evolução, se comparado a outros, porém é um período de visitação contínua ao longo da existência humana e é por isso que assumo o compromisso com práticas pedagógicas que contemplem para além do aprendizado cognitivo, almejo as que alcancem o desenvolvimento humano e social das crianças, pois como nos disse Freire (1979) “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” e a pesquisa apresentada, ainda hoje (2025) reverbera através do ecoar que as vozes infantis imprimiram a ela.

Em, 2024 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) apresentou como tema para a redação, etapa eliminatória e classificatória do exame, a reflexão “Desafios para a valorização da herança africana no Brasil”, escolha que gerou inúmeros debates e apontamentos nas redes sociais, devido ao despreparo dos candidatos e o desconhecimento da Lei 10.639/2003, baseado nos comentários expostos após o exame. Na semana seguinte, recebi uma ligação de uma responsável da turma que vivenciou o projeto sobre as narrativas dos Orixás em 2023. O motivo da ligação foi o repasse do comentário da tia da criança, que relatou seu êxito na redação citada, por acompanhar meu trabalho com a educação das relações étnico-raciais a partir dos relatos que a criança fazia nos encontros familiares. Sim, o provérbio africano que diz “é preciso de uma aldeia inteira para educar uma criança”, se aplica nesse apontamento positivo da pesquisa. A criança em questão, levava as narrativas dos Orixás a partir dos elementos naturais e narrava a formação dos trovões como uma braveza de Xangô, despertando a curiosidade dos seus familiares. Oliveira (2021, p. 148) diz:

Aprender é um ato de amor, porque conhecer é um ato amoroso. Amor é o ato do encontro. Uma das formas de amor é a alegria da comunhão, é o sentimento da participação no coletivo, de ser amado. É o sentido da própria vida, fonte do movimento do eu ao outro, do indivíduo ao social, do particular ao coletivo. (Oliveira, 2021, p.148).

Diante dessa afirmação, retomo ao princípio filosófico da coletividade presente nas comunidades africanas e trago a importância do diálogo com a comunidade escolar, como apontamento positivo dessa pesquisa, retomando as dificuldades iniciais apresentadas quando

os responsáveis responderam com estranheza e preconceito as primeiras reproduções das crianças em seus lares. O amor compromisso (hooks, 1999), movimentou a energia da justiça, o Oxê de Xangô, apresentando a importância de se ter coragem para construir a educação que acreditamos, a que transforma o mundo (Freire, 1979).

A escola, enquanto instituição de ensino, não é capaz de dar conta de todo o conteúdo necessário para educar as crianças. Escolarização é diferente de educação. A educação não pode ser reduzida a processos formais e curriculares de ensino. Esta perspectiva, embora não negue a importância do ambiente escolar, reitera que a educação é um processo holístico, que transcende os limites físicos e conceituais da sala de referência e que, para além da transmissão de conhecimento, abrange a formação integral do indivíduo e coloca a criança como sujeito formador, uma vez que os conceitos inseridos são repassados informalmente em outros ambientes sociais. O exemplo do relato da tia da criança indica caminhos possíveis para a construção de transmissão de saberes, para além dos tradicionais. No final da ligação, agradei emocionada e com a certeza de que valeu a pena encarar os desafios que surgiram durante a pesquisa.

A instituição educacional, em sua missão primordial de escolarizar, foca-se na instrução e na transmissão de um saber formalmente organizado. O currículo, as ações propostas pela rede e pela unidade, os horários e a avaliação configuram a estrutura que orienta essa transmissão. Contudo, a educação, em seu sentido mais amplo, envolve a socialização, a formação moral e ética, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o senso crítico e a capacidade de interagir com a diversidade do mundo. Nesse sentido, a educação antirracista na educação infantil, representa um desafio paradigmático para a instituição escolar. A inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo é necessária e necessita abranger todos os componentes das narrativas silenciadas pelo colonialismo, honrando a ancestralidade que nos trouxe até aqui.

A educação antirracista não é um mero conteúdo a ser "dado", mas sim um processo contínuo e transversal que permeia todas as interações, relações e práticas pedagógicas. Trata-se de desconstruir o racismo estrutural e institucional que, muitas vezes, reproduz-se de forma sutil no ambiente escolar, através de estereótipos, da invisibilidade de certas narrativas e da valorização de padrões estéticos e culturais hegemônicos. É nesse ponto que a diferença entre escolarização e educação se torna mais evidente. A escola pode instruir sobre a igualdade, mas a educação antirracista no cotidiano exige que se vivencie a diversidade e que se promova a equidade na prática. Isso implica um olhar atento para a representatividade de professores, a

escolha de materiais didáticos que não reforcem preconceitos, o acolhimento das manifestações culturais de crianças de diferentes etnias e o debate aberto e honesto sobre as questões raciais.

Dessa forma, a educação antirracista na educação infantil exige um engajamento da escola que vá além da mera adequação curricular. É fundamental que a escola se perceba como um espaço de diálogo e de construção de identidades, onde a educação para a diversidade e para a equidade seja uma prática diária. O papel da escola é o de ser um polo articulador, que se conecta com a família e a comunidade para formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e combater o racismo. A distinção entre escolarização e educação não diminui a importância da instituição escolar; pelo contrário, a eleva a um patamar mais complexo e desafiador. A escola, ao reconhecer suas limitações na missão de educar, é convidada a se reinventar e a se posicionar como um espaço de colaboração e de transformação social. A verdadeira educação antirracista se constrói na articulação entre o conhecimento formal e a vivência de uma cultura de respeito e de valorização da diversidade, um processo que a escola não pode, e nem deve, assumir sozinha, considerando a complexidade dos saberes africanos e afro-brasileiros negados por muito tempo. Diante das afirmações, a legitimação da inserção das narrativas dos Orixás como ferramenta pedagógica, pode ser interpretada considerando que os orixás são a natureza, e que o homem é a natureza, sendo correto afirmar que somos deuses segundo o autor (Oliveira, 2021 p. 125) e dessa forma o ensino da mitologia dessas divindades pode ser considerado um resgate de identidade em respeito à ancestralidade que desbravou o caminho para que eu, uma mulher negra, filha, mãe e professora siga com a missão de honrar a plenitude da vida que nos é negada através da perpetuação do racismo. Que a energia de Xangô possa seguir habitando o pátio das unidades escolares promovendo a caminhada de todos que acreditam que a escola é lugar de vida em plenitude para todos que a frequentam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- AFONSO, L. **Gênero e processo de socialização em creches comunitárias**. Cadernos de Pesquisa, n. 93. p.12-21, 1995.
- BÂ, Amadou Hampâté. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, Joseph. (ed). Metodologia e pré-história. 3 ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em : 11/ de agosto de 2025.
- BRASIL – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, outubro de 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o E BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 de julho de 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a LDB para incluir também o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 mar. 2025 ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 abr. 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BENISTE, José. **Órun - Àiyê; o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a terra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.
- BISPO dos Santos, Antonio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, 2023.
- BRITO, Clarissa. **O enegrecer psicopedagógico: um mergulho ancestral**. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- EDWARDS, Carolyn.Lella Gandini, George Forman **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: penso, 2016.
- EDWARDS, Carolyn.Lella Gandini, George Forman **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: penso, 2017.
- CONCEIÇÃO EVARISTO. **“A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”**. Entrevista feita por Tayrini Santana e Alecsandra Zapparolli. In: Itaú Cultural - Polo de Desenvolvimento Educacional - 9 de novembro de 2020. <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-paraas-pessoas-pensarem/> - Acesso: 25 de julho de 2025.
- DJONGA. **Olhos de Tigre**. Brainstorm Estúdio (Pineapple Storm TV), 2017.
- EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: a escrita de nós por nós*. In: DUARTE, Eduardo de Assis; BARBOSA, Maria Aparecida (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 188–189.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.
- EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo:UBU,2020. (Primeira edição em francês, Paris: Librarie François Maspero, 1961.)

- FERNANDES, Lygia de Oliveira. **“Não falo do lugar dos derrotados”: o Encontro de Saberes e suas potencialidades emancipatórias**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Proped, 2019.
- FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade: ensinagens de Terreiro**. Rio de Janeiro: Telha, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GIULIO, Ceppi, Zini, Michele: tradução Freitag, Patrícia Helena. **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto alegre: Penso, 2013.
- GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982.
- GOMES, Nilma Lino. Silva, Petronilha B. Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.
- GOMES, Nilma Lino Araújo, Marlene de. **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2012.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo. Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, Companhia das letras, 2020.
- LIBARDONI, Marlene - **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E VISÃO ESTRATÉGICA DA ADVOCACY** – Revista Estudos Feministas - v. 8 n. 2 (2000) / DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>
- LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**/ Nei Lopes. – São Paulo, Selo Negro, 2004.
- LOPES, Nei; Simas Luiz Antonio. **Filosofias Africanas: uma introdução**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2021.
- MALACHIAS, Rosangela - **SÓ PODIA SER COISA DE PRETA! REFLEXÕES**

- INTERSECCIONAIS DE UMA EDUCOMUNICADORA** – Revista Arte de Educar - v. 8 (2022): Edição especial - Dossiê do II Seminário Internacional Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia - Interseccionalidades em (Re)Existências. 2022.
- MALACHIAS, Rosangela - **A interface comunicação, educação e advocacy nas práticas dos movimentos negros no Brasil**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes. UNIGRANRIO, vol.1, n.15, 2017.
- MALACHIAS, Rosangela - **Diálogos pedagógicos: Práticas educomunicativas e uma epistemologia afrobrasileira na formação docente e gestora no município de São Paulo**. Revista FSA, Teresina, v.11, n.4/art.3, p.39-64, out/dez. 2014 Disponível em: <http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/623/373> Acesso em: 10/08/2024.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. **Facetas de um racismo silenciado. Raça e Diversidade**. Tradução. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_FacetadeUmRacismoSilenciado.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025
- MUNANGA, Kabengele. **Para entender o afrorreferencial na educação brasileira**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**, 2ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MUNIZ, Sodrê. **O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin: GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra: sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2022.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, Biblioteca Nacional, 2014.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020, 160pp. (Coleção Feminismos Plurais).
- OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Rio de Janeiro: Coleção X, 2021.

- OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** [Dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): UFSCar, 2004.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **O Black power de Akin**. Ilustrações Rodrigo Luís de Andrade. São Paulo: Editora de cultura, 2020.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **O mar que banha a ilha de Goré**. Ilustrações Taísa Borges. Rio de Janeiro: Peirópolis, 2014.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PESTANA, Maurício. **Adorável menina**. Ilustrações Maurício Pestana. São Paulo: Baú de ideias (Coleção mãe África), 2011.
- PESTANA, Maurício. **Criador do mundo**. Ilustrações Maurício Pestana. São Paulo: Baú de ideias (Coleção mãe África), 2011.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf –
 Acesso: 01/08/2021.
- RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos**. Volume IV. São Paulo, 2024.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: paz e terra, 2014.
- RUBIA, Sinara. **Alafiá, a princesa guerreira**. Rio de Janeiro. Nia Produções literárias, 2019.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SANTOS, A. O.; SARAMAGO, G. S. OLIVEIRA, C. R. **A ludicidade: objetos, significados e desenvolvimento infantil**. Cadernos da FUNCAMP, v.21, n.53, p.86-99
- SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **“Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC-SECAD, 2005.
- SOUZA, Y. C. de. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

- TATAGIBA, Ana Paula. **Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da educação infantil.** AP Tatagiba. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação 18, 275-302, 2010.
- TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. (mestrado em Psicologia da Educação.)
- TRINDADE, Azoilda. **Valores e Referências Afro- brasileiras.** In: Saberes e fazeres, v3: modos de interagir/ coordenação do projeto Ana Paula Brandão. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.
- WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir.** São Paulo: Autêntica, 2013.