



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/DE
COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-
RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-
BRASILEIROS E INDÍGENAS/NEABI**

MARIA HELENA SOARES DE LIMA

**QUEM CONTA UM CONTO, INCLUI UM PONTO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**GUARABIRA
2021**

MARIA HELENA SOARES DE LIMA

**QUEM CONTA UM CONTO, INCLUI UM PONTO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação-Étnico na Educação Infantil da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Especialista em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil.

Área de concentração: Religiões afro-brasileiras e Educação Étnico-Racial Infantil.

Orientador: Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas

**GUARABIRA
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L345q Lima, Maria Helena Soares de.
Quem conta um conto, inclui um ponto [manuscrito] : a
contação de história como possibilidade de ensino das
religiões afro-brasileiras na educação infantil / Maria Helena
Soares de Lima. - 2021.
65 p.

Digitado.
Monografia (Especialização em Educação Étnico Racial na
Educação Infantil) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro
de Humanidades , 2021.
"Orientação : Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas ,
Departamento de Educação - CH."
1. Religiões afro-brasileiras. 2. Educação Infantil. 3.
Contação Histórias. 4. Mito dos orixás. I. Título

21. ed. CDD 372.24

MARIA HELENA SOARES DE LIMA

**QUEM CONTA UM CONTO, INCLUI UM PONTO: A CONTAÇÃO DE
HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO DAS RELIGIÕES AFRO-
BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação-Étnico-racial na Educação Infantil, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus Guarabira como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Aprovada em: 28/05//2021.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/DH)



Prof.^a Ms. Sheila Gomes de Carvalho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/DE)



Prof. Ms. Vicente Fagner Moraes Serafim
Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia - Paraíba

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha incomparável gratidão pelo dom da vida, por ser essa força inexplicável que impulsiona a continuar, por me guiar, proteger e conduzir ao longo desta jornada, me permitindo a realização de mais este sonho;

Aos meus pais, Cecília e Manoel, o meu bem mais precioso. A eles, minha imensa gratidão por minha formação humana, por confiarem no meu potencial, e sempre apoiar e incentivar os meus estudos;

Aos meus irmãos, Rosely, Maria da Conceição, João Batista e a minha sobrinha Ana Laura, por todo amor, carinho, paciência e pelo apoio incondicional;

A todos/as os professores/as do Curso de Especialização em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil da UEPB, pelo excelente trabalho de mediação do conhecimento, e por contribuírem com a construção de aprendizagens significativas à minha formação acadêmica, ao longo desta jornada;

Ao professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas, meu orientador, por sua disponibilidade, atenção e dedicação depositadas à construção desta pesquisa. Gratidão por seu excelente trabalho de orientação;

Aos colegas de turma, pelas experiências vividas durante esta jornada, pelas trocas indispensáveis de conhecimento, em especial as amigas Bárbara, Thays, Suzana, Érica e Paula, que conquistei na graduação e que estiveram compartilhando desta formação comigo, pelo companheirismo e todos os momentos vividos ao longo desta trajetória;

A todos/as de modo geral, que direta ou indiretamente estiveram comigo durante esta jornada, apoiando e contribuindo para que este estudo fosse possível.

Gratidão, apenas!

“O mais alto nível de educação é a tolerância”.

(Platão)

RESUMO

As religiões afro-brasileiras devem ser inseridas nos currículos oficiais de ensino desde 2003 por força da Lei n°10.639/03 como parte de um conjunto de tradições e valores civilizatórios de origem africana, de grande valor para a compreensão da formação social, cultural e identitária do Brasil, um país multirracial, pluriétnico, pluricultural e multirreligioso. Todavia, convivem com o silêncio pedagógico em consonância com a reprodução e certificação dos valores hegemônicos da sociedade e das práticas sociais, afluídas no espaço escolar. Nesse ínterim, a finalidade desta pesquisa é refletir sobre a contação de história como possibilidade de ensino das religiões afro-brasileiras na Educação Infantil, de modo a identificar práticas de superação e enfrentamento à intolerâncias, preconceitos, medos, crenças, representações, estereótipos e discriminações acerca dessas religiões no espaço escolar. Este estudo é de caráter qualitativo, com suporte em revisão bibliográfica, dedicando-se ao levantamento e análises de estudos referentes à temática das religiões afro-brasileiras na educação, dentre os quais se destacam a Lei n° 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), Prandi (2001), Gomes Junior (2014), Silva (2007) e Tristão (2018). A inserção de conteúdos que desenvolvam debates e o reconhecimento do caráter pluricultural e multirreligioso no espaço escolar, sobretudo na Educação Infantil, significa a ruptura de paradigmas hegemônicos e proselitistas recorrentes no espaço escolar; a promoção de valores éticos, morais e civilizatórios, e, especialmente, representa a garantia do direito a uma educação democrática, tolerante que visibilize, promova e respeite as diferenças constituintes da sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Religiões afro-brasileiras. Educação Infantil. Contação Histórias. Mito dos orixás.

ABSTRACT

Afro-Brazilian religions should be inserted in the official teaching curricula since 2003 by force of the Law n. 10.639/03, as part of a set of traditions and civilizational values of African origin, of great value for the understanding of the social, cultural and identity formation of Brazil, as a multiracial, pluriethnic, pluricultural and multireligious country. However, they coexist with pedagogical silence in line with the reproduction and certification of the hegemonic values of society and social practices, which emerge in the school space. Meanwhile, the purpose of this research is to reflect on storytelling as a possibility to teach Afro-Brazilian religions in Kindergarten, in order to identify practices to overcome and confront intolerances, prejudices, fears, beliefs, representations, stereotypes and discriminations about these religions in the school space. This is a qualitative study, supported by a literature review, dedicated to the survey and analysis of studies on the theme of Afro-Brazilian religions in education, among which we highlight Law 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), Prandi (2001), Gomes Junior (2014), Silva (2007) and Tristão (2018). The insertion of contents that develop debates and the recognition of the multicultural and multireligious character in the school space, especially in Early Childhood Education, means the rupture of hegemonic and proselytizing paradigms recurrent in the school space; the promotion of ethical, moral, and civilizing values, and, especially, represents the guarantee of the right to a democratic and tolerant education that makes visible, promotes, and respects the differences that make up Brazilian society.

Key-words: Afro-Brazilian religions. Early Childhood Education. Storytelling. Myth of the orixás.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTENDENDO O CONTEXTO	17
2.1 Religiões Afro-brasileiras: heranças africanas e uma construção nacional.....	18
2.2 A Lei 10.639 e a Educação Étnico-racial na Educação Infantil	22
2.3 Das práticas sociais ao silenciamento escolar: as religiões afro-brasileiras na Educação Infantil	30
3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O MITO DOS ORIXÁS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA	38
3.1 Uma abordagem sobre a contação de história na Educação Infantil	38
3.2 Mas, afinal, o que é mito?	43
3.3 Religião, Educação Infantil e cultura: os mitos dos orixás para além da perspectiva religiosa	45
4 O ENSINO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	51
4.1 A estratégia metodológica	51
4.2 A experiência da religião dos orixás na Educação Infantil: da reflexão à ação	53
4.2.1 Sequência didática:	56
4.2.2 Aprendizagens esperadas.....	61
5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: AINDA HÁ MUITO QUE SER FEITO.....	62
REFERÊNCIAS	66

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há 18 anos o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas é, em teoria, uma realidade por força da Lei nº 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), que por alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, passou a vigorar com o acréscimo dos artigos 26 A, 79 B (vetado) e 79 B, nos quais é instituída a obrigatoriedade da referida temática nos currículos oficiais públicos e privados de ensino e a inclusão do “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar a ser comemorado em 20 de novembro. Assim, configura-se um marco significativo na luta pela superação das desigualdades raciais e culturais recorrentes na nossa sociedade, possibilitando um avanço no cenário educacional e social no que tange a discussão referente as questões das relações étnico-raciais, reparação humanitária pelos danos psicológicos, materiais, políticos, sociais e educacionais causados à pessoa negra, e ainda resgatar, divulgar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial africano essencial à formação social e identitária da sociedade brasileira.

Desde então, as religiões afro-brasileiras passaram a integrar os currículos escolares, uma vez que fazem parte do conjunto de tradições e valores de matriz africana, indispensáveis ao desenvolvimento da população negra brasileira. No entanto, apesar da obrigatoriedade legal, na prática cotidiana do contexto escolar, é observável que as questões relativas às religiões de matriz africana, bem como todos os outros elementos do patrimônio cultural afrodiásporico são negligenciadas e não são ensinadas conforme determina a Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003).

Essa deficiência quanto à efetivação do que preconiza a citada Lei é histórica e há todo um contexto que dificulta sua concretização no espaço escolar, tentando nos fazer esquecer o que há de África em nós. O que ocorre é a supremacia da cultura ocidental, onde a sociedade se espelha fazendo-a se projetar branca, uma educação estruturada com base no eurocentrismo, fazendo negar as contribuições dos outros grupos étnicos presentes na constituição do Brasil, as práticas sociais, sobretudo, o racismo estruturado na sociedade, que se (re)produz neste ambiente. Nisso, também a superficialidade com que os materiais didáticos abordam a história das pessoas negras, o não uso de materiais paradidáticos que trazem à pauta questões relativas a relações étnico-raciais, ocasionando um silêncio pedagógico e a formação inicial e continuada dos/as professores/as quanto aos referenciais negros.

No que tange ao ensino de religiões afro-brasileiras, a escola pública se apresenta notadamente branca, cristã e racista, onde ensino permanece sendo marcado pelo espírito da catequização, bem como o racismo religioso que se apresenta de diversas formas. Essas são as maiores problemáticas quanto ao ensino da supracitada no espaço escolar, além disso, a disseminação do racismo ganha ainda mais força através dos discursos de ódio gerados por determinados representantes das religiões cristãs.

Por tais razões, os conteúdos referentes à religião, história e todos os elementos culturais africanos não têm encontrado, no contexto educacional, espaço para atuação enquanto instrumentos formadores da sociedade brasileira, assim, como ferramenta de promoção de valores, de valorização da diversidade e da tolerância. Essas religiões, lamentavelmente são vista sob uma ótica de opressão, representações, estigmas, etc. Debatê-las no ambiente escolar é sinônimo de polêmicas, causa estranheza e, por isso, permanece sendo um tabu. Conforme Silva (2012), a “fragilidade conceitual da escola em tratar da cultura afro-brasileira se acirra mais quando o assunto é religiosidade afro” (p. 1613), conseqüentemente sendo negligenciada, silenciada, sobretudo, na Educação Infantil, por desconsiderarem o testemunho infantil. Nessa direção, todos estes fatores acarretam no recalque e descaracterização dos valores da criança negra, gerando déficits quanto à história, ao seu pertencimento, aos seus valores e a construção de sua identidade.

Pode-se dizer que os avanços quanto ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação do país são mínimos, mais ainda quando o diálogo em questão está em torno da religião afro-brasileira na Educação Infantil. Dessa forma, permanecem as ausências, as representações, estigmas e outros fatores que marginalizam tais religiões. Problematicar, contudo, a religiosidade afro-brasileira é necessário à compreensão da formação social e identitária da sociedade brasileira, sem contar que esta faz parte da vivência dos indivíduos de modo a provocar-lhes questionamentos, reflexões, etc.

No entanto, porquê estudá-las continua sendo um tabu e polêmica - é um ensino negado? Se sua inclusão na educação, a começar pela Educação Infantil, pode promover valores, afirmar o pertencimento étnico, valorizar a diversidade e, sobretudo, combater a intolerância religiosa, por que os professores (as) da Educação Infantil têm resistência em oportunizar aos alunos/as tal ensino, mesmo sabendo que são importantes a história e cultura nacional? Esses são questionamentos importantes para compreender as questões contextuais que estão em volta das religiões afro-brasileiras no âmbito educacional.

Por essas premissas, a finalidade deste estudo é refletir a contação de história como possibilidade de ensino das religiões afro-brasileiras na Educação Infantil, de modo a

identificar a partir dessa narrativa, práticas de superação e enfrentamento às intolerâncias, preconceitos, medos, crenças, representações, estereótipos e discriminações acerca das religiões afro-brasileiras no espaço educacional. Para tanto, propõe-se analisar as razões que levam os professores/as da Educação Infantil a resistir e ocultar o tema das religiões afro-brasileiras em sala de aula, identificar os tabus, medos e crenças construídos e internalizados nos professores/as pela sociedade branca e cristã brasileira acerca das religiões citadas; também analisar a contação de história enquanto uma prática pedagógica capaz de promover a inclusão do tema das religiões afro-brasileiras no âmbito educacional infantil, por considerá-la uma ferramenta lúdica pedagógica de grande valor para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e para a construção da identidade da criança.

Como já mencionando, as religiões de matriz africana são preponderantes para compreendermos o processo de formação nacional, como também são significativas para a observação e análise do ambiente escolar por ser parte intrínseca do processo histórico e cultural da natureza humana. Nesse caminho, também reafirmam o pertencimento étnico religioso, corroborando para a construção e valorização de uma identidade religiosa positivada e constituem-se em reservatórios de saberes ancestrais, costumes, tradições e vivências das sociedades. Por essa razão, é preciso esclarecer que precisam ser inseridas de fato no espaço escolar como instrumento de estudo, pesquisa e análise visto suas influências na vida dos indivíduos, e não como ferramenta de doutrinação.

Inicialmente, esta pesquisa justifica-se pelas ausências de conteúdo das religiões afro-brasileiras na educação do país, sobretudo na Educação Infantil, e o enfrentamento dos preconceitos internalizados em nós professores/as que nos impossibilita oportunizar aos/as nossos/as alunos/as o ensino delas. A importância de se constituir no espaço escolar práticas e ações educativas que coloquem em pauta discussões do ensino das supracitadas, bem como todos os elementos culturais e civilizatórios constituintes da formação e identidade nacional, para fazer valer o que determina a Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003). Por seguinte, a pesquisa faz-se para acrescentar a lista de material acadêmico produzido no Brasil a respeito desse conteúdo, agregando valores, reforçando a importância dos estudos, discussões e debates acerca deste tema, no cenário educacional.

Propõe-se atribuir significados à contação de história e à literatura (aquela preocupada com a questão das relações étnico-raciais), enquanto caminho de promoção da atuação das religiões afro-brasileiras na educação, como forma de perpetuação e propagação cultural, possibilitando a quebra de paradigmas preconceituosos, desfazendo representações, e combatendo o racismo religioso e outras práticas desencadeadas por ele, no tocante à religião

e à cultura africana e afro-brasileira. Desta forma, a pesquisa vem de encontro à ampliação de materiais educativos que contribua teórica e metodologicamente na atuação dos professores/as preocupados/as com a educação das relações étnico-raciais e daqueles/as julgam ser desnecessárias ou não sabem lidar com a religiosidade afro-brasileira com as crianças da Educação Infantil, como também, a urgência de uma educação cidadã, democrática e respeitosa.

A pesquisa pondera o ensino de religiões de raízes africanas, enquanto caminho para compreender o processo de formação sociocultural do país e a construção de identidades a partir das narrativas dos mitos dos orixás, considerando-a significativa na construção de aportes para a efetivação do que orienta a Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003).

Para tanto, o primeiro capítulo sugere reflexões sobre as religiões afro-brasileiras enquanto parte das heranças africanas disseminadas em solo brasileiro, assim como considerações sobre a Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003) e a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Discutimos as práticas sociais e os outros fatores externos e internos ao ambiente escolar que se apresentam enquanto entraves para o desenvolvimento de um trabalho voltado ao ensino das religiões afro-brasileiras.

O segundo capítulo, pro consequente, pensa a contação de história e o mito dos orixás enquanto possibilidade de construção e fortalecimento de identidades, para tanto, analisa a contação de história enquanto ferramenta lúdica pedagógica potencializadora no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil; reflete sobre o conceito de mito e pensa-o para além da perspectiva religiosa, isto é, enquanto expressão cultural parte de um conjunto de elementos culturais significativos a compreensão da formação sociocultural da sociedade brasileira. Por fim, o terceiro capítulo discute o ensino das religiões afro-brasileiras a partir da contação de história dos orixás, assim, apresenta o caminho metodológico necessário ao desenvolvimento desta pesquisa, e reflete uma proposta de intervenção pedagógica que possibilite a atuação das religiões afro-brasileiras na Educação Infantil, e as diferentes possibilidades de aprendizagens produzidas a partir do ensino destas.

2 AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTENDENDO O CONTEXTO

O Estado laico é neutro religiosamente, pois não há religião do estado. Mas ser neutro não significa ser indiferente diante de discriminações e conflitos religiosos (MUNANGA, 2018).

Considerando a pluralidade cultural e étnica que constituem o ambiente escolar, assim como as tensas relações e os conflitos de ordem religiosa, os quais se (re) produzem em seu meio, sabe-se da presença inquestionável das religiões na educação, ainda que a ideologia da laicidade educacional seja defendida e pregada pela legislação educacional brasileira.

Contudo é necessária a compreensão de que o espaço escolar laico significa a não adoção de vertentes religiosas enquanto instrumentos de doutrinas, propagação de virtudes e a ideologia do politicamente correto.

No entanto, sendo a religião um elemento da formação humana e “aspecto fundamental da cultura humana” (BRASIL/MEC, 2006, p. 20), deve ser considerada numa perspectiva cultural e de experiências históricas que fornecem subsídios para entender a biografia de povos e nações. Ainda assim, contrapondo-se à laicidade na educação, a religião por vezes se apresenta na escola como um “elemento doutrinário ou inibidor de diferentes experiências no contexto escolar” (BRASIL/MEC, 2006). Além disso, estudos têm demonstrado que a religião, em especial as de origem negra, é um fator gerador de discriminações, exclusão, silenciamento, preconceito e racismo no ambiente escolar. Desse modo, não há como silenciar ou ser indiferente perante a presença religiosa na educação.

A partir desse contexto, insurge a necessidade de pesquisar, analisar, debater e problematizar o tema das religiões na educação, visto que além de sua contribuição no processo histórico e cultural da humanidade, também se configuram em um instrumento significativo de observação e análise da educação diversa, formada por diferenças sociais, políticas, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc. Seguindo essa linha de raciocínio, é significativo promover o estudo das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar, a começar pela Educação Infantil, etapa crucial na formação do sujeito. Para tanto, é fundamental conhecê-las e contextualizá-las nessa etapa de ensino.

Neste capítulo, serão discutidas as religiões afro-brasileiras no contexto da Educação Infantil, expondo, de forma breve, o histórico de tais religiões no solo brasileiro, seguido de uma discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir da Lei 10.639/03 (BRASIL, MEC, 2003). Por fim, faremos alguns apontamentos dos

elementos que contribuem para o silenciamento e resistência do ensino dessas religiões na Educação Infantil.

2.1 Religiões Afro-brasileiras: heranças africanas e uma construção nacional

A África é igual à mãe da gente. Foi de lá que a nossa gente veio (MACHADO, 2003, p. 48).

Para além da nossa gente, da nossa descendência, a África nos agregou valores, cultura, espiritualidade(s): um rico patrimônio africano, afrodiásporico e afro-brasileiro. De lá veio forçadamente e de forma desumana a mão-de-obra que ergueu o Brasil. Foram milhares de homens, mulheres, idosos e crianças, de diferentes etnias e distintas regiões da África, arrancados de suas origens, descaracterizados, desumanizados, e aculturados no “novo mundo”, para que a elite da sociedade açucareira do século XV – os senhores de engenho – os escravizassem, gozassem de sua capacidade produtiva enquanto mão-de-obra, a qual representava nesse período os pés e as mãos dos senhores.

Não obstante, o tráfico humano transportou para as terras brasileiras muito mais que apenas mão-de-obra, trouxe povos que trajavam suas tradições, seus costumes, seus valores civilizatórios, saberes e suas culturas, disseminando em solo brasileiro uma gama de valores e elementos culturais, que influenciaram a formação dessa nação em diversas áreas: economia, cultura, arte, tecnologia, ciência, linguagens, música, culinária e religião são exemplos. Em meio a esses elementos, estão as religiões afro-brasileiras, símbolos de resignificação, resistência e sobrevivência, por onde passa a visão de mundo, da natureza, do cosmo, a visão global da existência negra (MUNANGA, 2018).

A presença negra, de acordo com Prandi (1995), foi categórica para dotar a cultura brasileira de um patrimônio mágico-religioso, de extrema importância para a constituição da identidade nacional e sua civilização. Esse autor salienta que:

No que diz respeito à religião especificamente, os cultos trazidos pelos africanos deram origem a uma variedade de manifestações que aqui encontraram conformação específica, através de uma multiplicidade sincrética resultante do contato das religiões dos negros com o catolicismo do branco, mediado ou propiciado pelas relações sociais assimétricas existentes entre eles, também com as religiões indígenas e bem mais tarde, mas não menos significativamente, com o espiritismo kardecista (PRANDI, 1995, p. 152).

Considerando as palavras do referido autor, fica evidente o caráter sincrético das religiões afro-brasileiras, inclusive, a resistência e a prática dessas crenças associada ao uso de

símbolos de outros cultos, principalmente o Catolicismo, visto que o culto aos orixás era proibido por não ser considerado pelas autoridades católicas um culto divino e civilizado.

Ademais, a sua prática significava o resgate da identidade, origem e da família da pessoa negra que lhes foi tirada na diáspora. Nesse sentido, o Catolicismo representava o único meio possível para que a população negra pudesse se conectar, se encontrar e mover-se no mundo real para além das senzalas. Fato é que as manifestações religiosas da população negra precisaram ser ressignificadas, reinventadas e adaptadas ao meio e às circunstâncias em que viviam.

Como se ver, as religiões afro-brasileiras desde os primórdios recorreram ao Catolicismo – a cultura religiosa hegemônica da época – até o momento em que este deixou de ser, de acordo com Prandi (1995), “a grande e única fonte de transcendência que possa legitimá-la e fornecer os controles valorativos da vida social”, é que as religiões de matriz africana dão início ao desligamento do sincretismo com a religião Católica. Bem mais que isso, inicia-se o resgate, a preservação e valorização de sua identidade e pertencimento étnico.

A formação das religiões negras no Brasil advém das influências de diferentes etnias africanas, destacando-se os Jeje e Nagô - tanto que é considerada a partir da perspectiva do binômio jeje-nagô. Para Prandi (1995), apesar da diversidade apresentada por essas etnias, elas compartilhavam de princípios fundantes comuns:

[...] o politeísmo e a concepção de que os deuses são privativos de indivíduos e grupos, os deuses como mediação das forças da natureza, o contato com a divindade através do transe, a decifração do destino pelo oráculo, o culto à ancestralidade e o favorecimento dos deuses pelo sacrifício ritual (PRANDI, 1995, p. 117).

Essas etnias deixaram como heranças o panteão iorubano, as formas rituais, a filosofia mítica, o culto aos deuses, nomeados de orixás, o culto aos voduns, entre outras. Nasceu, nisto, as manifestações religiosas afro-brasileiras, assim, os yorubás falantes originaram o candomblé nagô; os gbe falantes deram origem ao candomblé jeje e, dos bantu falantes, temos o candomblé angola. Além dos Candomblés, faz parte do quadro das religiões afro-brasileiras o Congado, a macumba, o Catimbó, o qual “tem particularidades em diferentes lugares, sendo chamado de jurema, toré, pajelança, babaçuê, encantaria e cura” (PRANDI, 1998, p. 152).

A Umbanda também faz parte do quadro das religiões afro-brasileiras, entretanto, não é, segundo Prandi (1998), identificada como uma religião brasileira por excelência, visto que foi formada no Brasil no início do século XX, precisamente na cidade do Rio de Janeiro, seguido de São Paulo, a partir do encontro das tradições africanas, espíritas e católicas, bem como já surgiu como religião universal, ou seja, dirigida a todos, em oposição às religiões

negras tradicionais que se restringiam e se constituíram apenas de grupos negros e mestiços, além disso, tem seus cultos dirigidos na língua vernácula e não em idiomas e/ou dialetos africanos. Esse autor também destaca que a partir da Umbanda, elementos nacionais como o caboclo e o preto velho, passaram a ser valorizados, ao mesmo passo que foi retrabalhado os elementos religiosos da população negra incorporados à cultura brasileira.

Em se tratando do Candomblé, estamos falando de uma religião essencialmente afro-brasileira, pois tem sua criação aqui no Brasil por intermédio das heranças culturais, filosóficas e especialmente religiosas que a população negra da diáspora trouxe consigo, as quais foram recriadas e ressignificadas para ajustar-se ao contexto em que essa população estava inserida, mais que isso, para preservar e perpetuar suas tradições religiosas. O Candomblé tem sua formação inicial na Bahia por volta do século XIX, consistindo na realização de cerimônias e cultos religiosos aos ancestrais, as divindades (orixás, inquices ou voduns), a natureza, a qual é símbolo de adoração e respeito, e a vida.

Contudo é importante salientar que o candomblé é assim designado especialmente na Bahia, mas há nomenclaturas variantes a depender da localidade onde tal culto se propagou como salienta Prandi (1998):

Formaram-se em diferentes áreas do Brasil, com diferentes ritos e nomes locais derivados de tradições africanas diversas: [...] candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e Pará, batuque no Rio Grande do Sul, macumba no Rio de Janeiro. Na Bahia originou-se também o muito popular candomblé de caboclo e o menos conhecido candomblé de egum (PRANDI, 1998, p. 152).

Essas variantes decorrem de um fator regional, isto é, a população negra escravizada aqui no Brasil, era de regiões distintas da África. Logo, era normal a percepção de diferenças de ordem dialética, cultural, dentre outros fatores, que influenciaram diretamente na formação do Candomblé, de modo que ao iniciar sua prática em solo brasileiro, esse era caracterizado e identificado a partir do local de origem dessa população. Explicita Mattos (2011) no seguinte trecho:

Deste modo, o candomblé, além de ser uma forma de expressão religiosa, servia igualmente para marcar espaços das diferentes “nações” africanas. Por isso, até hoje existem diferentes “nações” do candomblé, com base na diferenciação feita entre as influências recebidas das diversas tradições africanas. (MATTOS, 2011, p. 162, *apud* SOARES, 2019, p. 29).

Muitas são as diferenciações quando o assunto é o candomblé. São pontos, línguas, vestimentas, instrumentos, danças, oferendas, rituais, que diferem uns dos outros, percebido entre as regiões onde se encontram. Além disso, o Candomblé passou a ser uma religião para

todos, agregando adeptos, “independentemente da origem racial, étnica, geográfica ou de classe social” (PRANDI, 2001, p.45). Diante disso, tornou-se comum denomina-lo de religião dos orixás, estes que são a base do Candomblé.

Soares (2019) aponta que o Candomblé é uma religião caracterizada por muitos simbolismos e representações, que contribuem para a compreensão do passado, assim como para o discernimento acerca de verdades e mentiras, permitindo assim a definição de conceitos. Caracteriza-se também por seus rituais e práticas como os sacrifícios de animais, as oferendas, as incorporações ou possessões, contribuindo para seus julgamentos, críticas e /ou condenações. São rituais e práticas comuns dentro dessa religião, mas aos olhos dos leigos são de caráter maligno, satânico, etc.

As incorporações, por exemplo, que diante das religiões cristãs são espíritos malignos e a manifestação do demônio em uma pessoa, dentro dessa religião significa o rito de ligação entre os orixás e seus adeptos. Já o sacrifício animal e a oferenda, segundo Bastide (2001, *apud* SOARES, 2019, p. 30), significa para os candomblecistas a parte de um ritual para determinado orixá. Nesse sentido Soares (2019) esclarece que:

O sacrifício e a oferenda, quando analisados, nada mais são do que práticas comuns realizadas pela sociedade há muito tempo. A ideia do sacrifício de um animal, para ser oferecido a um deus, e depois compartilhado como alimento, remete a prática comum de todos os seres que se alimentam de carnes animais no dia-a-dia, mas não se importam, pois, seu contato com a prática, do sacrifício do animal, não é direta. Quando praticado dentro de uma religião, que vem a ser de matriz africana assume um caráter maligno, na visão de muitas pessoas que contribuem para perpetuar uma ideia equivocada e preconceituosa desta religião (SOARES, 2019, p. 30).

Ou seja, tudo que diz respeito ao Candomblé tem um significado e uma significância, sendo necessário conhecer e compreender o porquê e como esses rituais acontecem para que sejam desconstruídos os preconceitos, os estereótipos, etc., construídos e socialmente internalizados pelo senso comum.

Considerando ainda os rituais e a importância que têm para essa religião, é significativo ressaltar que as cerimônias do candomblé são realizadas nos chamados “terreiros”, espaços, casas ou templos sagrados, de origem patriarcal, matriarcal ou mista. A celebração dessas é feita pelo afro-sacerdotes, também chamados de pai de Santo ou mãe de Santo. Além disso, compõem os rituais de Candomblé os pontos cantados nos dialetos originários da África, a exemplo da nagô e iorubá, instrumentos percussivos, como a macumba, as oferendas preparadas especificamente para determinado orixá, as vestimentas, as danças tradicionais e outros elementos.

O candomblé, diferente das religiões cristãs, não é uma religião de conversão e catequização, mas de chamado, tanto é que o rito de iniciação é uma de suas características marcantes. É através desse rito que o orixá se manifesta no indivíduo escolhido, o integrando a essa religião, pois se acredita que o destino de cada ser é dedicado a um orixá. Igualmente, o candomblé, assim como as outras religiões afro-brasileiras, não possui um livro sagrado que guarde toda sua doutrina como ocorre nos cultos cristãos. Suas crenças, normas e valores são guardados na memória e repassados através da oralidade. Fato é que tudo é aprendido no candomblé pela oralidade, por isso ela representa uma ferramenta de valor imensurável no tocante à transmissão de seus dogmas, seus ensinamentos, saberes, etc., que são passados de geração a geração.

Em linhas gerais, o que se pode inferir a respeito do candomblé e demais religiões afro-brasileiras, no geral, é que o desconhecimento a seu respeito, os estigmas, preconceitos e a intolerância desencadeiam uma série de informações equivocadas, inverídicas e preconceituosas que são fixadas como verdades no senso comum. Mas, para além dessa visão, o candomblé é uma religião fonte de resistência, ressignificação e cultura, que desempenhou um papel fundante na construção da identidade nacional.

2.2 A Lei 10.639 e a Educação Étnico-racial na Educação Infantil

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (MUNANGA, 2005, p.17-18).

Pensar a construção de um Brasil verdadeiramente democrático carece considerar seu processo histórico de formação sociocultural, dando especial atenção aos atores formadores desta nação. Nesse sentido, para compreender o contexto e as inquietudes vivenciadas por esses atores, que apesar das influências formadoras da sociedade brasileira, ocupam a posição de grupos marginalizados, requer pensar e refletir cautelosamente acerca da conjuntura social brasileira e os lugares ocupados que foram pré-estabelecidos pela ideologia do racismo e de outras práticas sociais.

Ponderando a respeito da hegemonia dominante que impôs padrões e silenciamentos ao que difere de sua “homogeneidade”, principiando o repensar desse contexto, dos valores e paradigmas próprios da sociedade brasileira, em consequência da fundamental militância de vários segmentos do Movimento Negro, foi sancionada, no decurso da história nacional, a Lei

10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003) que trouxe para a pauta social e educacional do Brasil, questões referentes à história e cultura afro-brasileira, ao tornar obrigatório o ensino dessa temática no âmbito dos currículos oficiais do ensino básico, além de ter incluído no calendário escolar, o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Considerando também a dívida histórica que contabiliza cinco séculos de danos causados à população negra, assim como os desdobramentos educacionais brasileiros que ocasionaram esforços de diversas frentes do Movimento Negro na busca pela “estruturação de uma política educacional calcada em práticas antidiscriminatórias e anti-racistas” (BRASIL/MEC, 2006, p. 19), e tendo em vista que o racismo se constitui em uma ferramenta para o fracasso escolar de estudantes negro, a lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003) emerge nesse cenário como política de reparação humanitária, como salienta o documento das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL/MEC, 2006):

A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP1/2014 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (BRASIL/MEC, 2006, p. 19).

Diria também que a citada lei é ainda uma política rumo ao reconhecimento, à valorização, à equidade e igualdade de direitos a nível social e educacional. Ademais representa na política educacional uma “ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional”. (ROMÃO, 2005, p. 10). Afinal, a sociedade brasileira apesar de ser originada a partir de diversos grupos étnicos, projeta-se como “homogeneidade” branca, estabelecendo a branquitude como norma inquestionável (SILVA, 2007, p. 491). Entretanto, a diversidade é uma realidade e é para Silva (2007) inventada em meio ao contexto de não reconhecimento dos diferentes e de tentativas contínuas de assimilá-los a padrões europeus ou europeizados. Refletindo a esse respeito, a autora salienta:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. O ocultamento da diversidade produz a imagem do brasileiro cordial, que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças. (SILVA, 2007, p. 498).

Contudo, o Estado Brasileiro nem sempre ignora práticas sociais provocadas pelo silenciamento da diversidade. No decurso da história, ações e leis têm reconhecido o caráter

diverso da nação, ainda que por força de mobilizações dos grupos marginalizados. A Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003) representa no cenário educacional uma delas, mas ainda que se computem dezoito anos dessa lei, estudos apontam para uma visível carência quanto à sua efetivação na sala de aula, além disso, os avanços gerados são claramente mínimos.

Silva (2007) assinala que as dificuldades para implantação dessa e outras políticas curriculares estão atribuídas muito mais às narrativas das relações étnico-raciais no Brasil, assim como aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que às metodologias pedagógicas ou ainda à carência de materiais didáticos. Mas, cabe ressaltar que os materiais já não são tão escassos, porém nem sempre se tem acesso ao mesmo com facilidade, ou não são adotado, muitas vezes por questões políticas aliadas a indiferença e despreparo daqueles que obtém o material, a exemplo, dos sistemas de ensino, mantenedoras e os próprios professores, devido a falta de interesse pelo tema.

Dialogando com o que afirma Gomes Junior (2014), apesar do contexto desfavorável, a Lei 10.639/003 tem semeado a âmbito nacional diversas reflexões no tocante à presença dos valores culturais africanos e afro-brasileiros na formação do Brasil e nas práticas culturais contemporâneas. O referido autor acrescenta:

Para além de uma lei, que não surpreendentemente no Brasil não tem o seu cumprimento efetivo como consequência de sua aprovação, a 10.639/03, independentemente de estar ou não sendo cumprida em todos os espaços pertinentes a essa prática, abre brechas, somente por existir, para uma série de questionamentos no âmbito social, em especial no que se refere às lutas negras, além de produzir outros tantos reflexos como a lei 11.645/08 (GOMES JUNIOR, 2014, p. 14-15).

Nesse cenário, é relevante destacar outros documentos que fazem parte das políticas de ações afirmativas elaboradas paralelas a Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003) como suporte a sua aplicação, o que dar continuidade a luta contínua por uma educação antirracista capaz de promover a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. A título de exemplos, têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL; MEC, 2004), e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL/MEC, 2006). Ambos os documentos destinam-se especialmente a orientar e promover a formação de professores (as) assim como nortear o trabalho desses sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em termos teóricos e metodológicos.

Para além de esses documentos fazerem parte das políticas de ações afirmativas no âmbito educacional, cujo propósito é tratar das questões sobre o ensino de história e cultura

afro-brasileira e africana, eles significam o ponto de partida para a construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, tendo em vista que na escola as relações são conflituosas e historicamente os conteúdos que lhes dizem respeito enfrentaram barreiras sociais, políticas e econômicas de acesso, permanência e condições equânimes na escola, de modo a realizar a educação plenamente.

Ao discutir a educação das relações étnico-raciais, Silva (2007) salienta:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 190).

A educação das relações étnico-raciais é a modalidade de educação com viés democrático, preocupada com a formação dos sujeitos das diferentes origens étnicas presentes na sociedade brasileira, especialmente aqueles que historicamente e socialmente encontram-se em desvantagens. Trata-se, assim, de uma educação conduzida com base nos princípios de “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (SILVA, 2007, p. 491), e comprometida com a quebra de modelos hegemônicos para dar início a transformação social. Nesse sentido, concordamos com Paulo Freire (1987), quando defende um modelo de educação capaz de intervir no mundo, ou seja, uma educação como prática libertadora, humanista, problematizadora, que forma o oprimido para ser um cidadão crítico, reflexivo e consciente da opressão vivida, para então dotar-se de liberdade e autonomia, transformando assim sua realidade. A educação para as relações étnico-raciais se coaduna com esse pensamento educacional do educador Paulo Freire, uma vez que tende a intervir e transformar a realidade social dos grupos marginalizados.

Entretanto, educar para as relações étnico-raciais é uma tarefa um tanto complexa e desafiante, se considerarmos as bases eurocêntricas da educação nacional, bem como o racismo e seus derivados que estão em volta da pessoa negra. Para Gomes (2018 *apud* PAIM, 2019, p. 2), educar para as relações étnico-raciais “representa reelaborar e ressignificar uma categoria produzida no contexto da colonização nos termos e na visão daqueles cujos ancestrais foram escravizados”. Silva (2007) ressalta que pensar, executar e avaliar essa

educação exige que se compreenda como tem se constituído ao longo da história da formação nacional, os processos de aprender e ensinar.

Esses processos envolvem os sujeitos em trocas de significados com uma diversidade de pessoas com origens étnicas e sociais, sexo, idades e experiências de viver distintas. Logo, tratar desses processos “é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (SILVA, 2007, p. 491). Nesse sentido, ainda dialogando com essa autora, tendo em vista as diferenças e diversidade constituinte da nação brasileira, somos ensinados a nos situar em sociedade, ao mesmo passo em que ensinamos a outros, por intermédio de práticas sociais, nas quais relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, nos abrigam, rejeitam ou insistem em modificar.

Tendo em vista esse contexto e os discursos que apontam para a inexistência do racismo, a exemplo, da falácia da “democracia racial”, Gomes Junior (2014) sugere que admitir a existência do racismo é tão importante quanto buscar meios para desestruturá-lo, e isso significa romper com o mito de que no Brasil prega a vivência harmoniosa entre as raças. Para esse autor, o primeiro desafio no cenário das políticas e reflexões sociais referentes às relações étnico-raciais diz respeito justamente a provar a existência do racismo, o que está, segundo ele, sendo feito de forma gradativa a partir de vários movimentos políticos e sociais.

Refletindo sobre esta questão aliada à criança negra na escola, o racismo e seus derivados representam o principal instrumento para a manutenção do lugar de marginalização, inferioridade pré-concebida à pessoa negra, que a mantém em condições socioeconômicas miseráveis e impõe dificuldades de acesso à educação de qualidade, entre outros danos. Em consequência, de acordo com Munanga (2000), as crianças que já sofrem pelas baixas condições aquisitivas de seus pais, igualmente sofrem ao adentrar a escola, não encontrando nesse espaço condições equânimes para seu desenvolvimento intelectual e emocional. Nesse cenário, Trinidad (2011) faz o seguinte apontamento:

[...] um dos aspectos fundamentais apontados por pesquisadores que estudam a manutenção do racismo e da discriminação no espaço escolar, se refere à demanda de uma formação específica para os professores acerca das relações étnico-raciais. (TRINIDAD, 2011, p.52).

Essa autora evidencia que o despreparo dos docentes é manifesto. Além disso, há a visão equivocada e estereotipada deles para com a pessoa negra. Acerca dessa questão, Munanga (2000) afirma que muitas das vezes, professores/as não se encontram preparados/as para lidar com as diferenças e muitos até não se dispõem a esperar bons resultados do

estudante negro e pobre. Diante disso, faz-se necessário investir na formação continuada dos docentes, visto que podem contribuir para a eliminação da discriminação étnico racial no ambiente escolar.

Estudos comprovam que a existência da temática racial na escola de modo geral, representa uma ferramenta para a inferiorização daqueles entendidos como marginalizados, especialmente o negro, assim, “as crianças negras estão ainda sob o julgo das práticas racistas e discriminatórias” (BRASIL/MEC, 2006, p. 20). Essas práticas perpassam o âmbito social para o ambiente escolar, e a escola que deveria educar para a diversidade, acaba de modo silencioso, reforçando-as. Sobre tal discussão, Dias (1996 *apud* TRINIDAD, 2011, p. 45) relata que as crianças são as que mais sofrem com as práticas provenientes da construção social para com a pessoa negra, que geralmente estão ligadas às suas características corporais.

Ao discutir sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, Trinidad (2011) destaca pesquisas que ajudam a compreender as relações nesse primeiro momento de escolarização. De acordo com essa autora, as pesquisas apontam para o não interesse de crianças entre seus pares nas situações de brincadeiras; assim como expressam autoestima, autoconceito e autoimagem negativa, relatam que a escola silenciosamente desenvolve situações que ‘ensinam’ as crianças que há lugares distintos para brancos e negros, além disso, a existência do racismo e seus derivados levam a criança negra à incerteza quanto ao seu tratamento por parte dos/as professores/as, daí, além de já perceberem as diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado destinado a si pelos adultos ao seu redor. Essa autora prossegue afirmando que:

As pesquisas apresentadas demonstram que, desde a mais tenra idade, as crianças desenvolvem, em instituições pré-escolares, relações pautadas por preconceitos, que são evidenciados por meio de brincadeiras e/ou escolhas de amigos. Ademais, essas pesquisas evidenciam que, na maior parte das situações, os professores silenciam ao terem conhecimento desses fatos, contribuindo para que as crianças de pouca idade construam identidades étnico-raciais com base em noções de inferioridade/superioridade e ainda que professores, em relações estabelecidas com as crianças, tendem a discriminar aquelas consideradas negras. (TRINIDAD, 2011, 47).

Mesmo no contexto onde ocorrem as relações étnico-raciais e Educação Infantil, é evidente que a escola e docentes se destacam no que diz respeito à manutenção do racismo; entrave para a promoção de uma educação pautada nas relações étnico-raciais. Ambos silenciam diante das dinâmicas conflituosas das relações raciais e/ou as tratam como casos isolados e não como seqüela de uma sociedade branca e racista em que as relações sociais são intermediadas por essas dinâmicas. Ademais, ambos promovem ações, inconscientes ou não, que favorecem determinado grupo em detrimento de outro, reforçam os padrões da sociedade

branca, cristã e racista, e reproduzem as práticas sociais, como o racismo. Nesse sentido, Munanga (2000) advoga que o racismo na escola se torna ainda mais grave à medida que impacta diretamente a vida da criança negra, prejudicando, com isso, seu processo de formação de consciência e mobilização, por ser a escola um espaço público de aprendizagem, que deveria formar os cidadãos para a diversidade e dotá-los de um empoderamento capaz de lutar contra essas práticas sociais vigentes.

Sobre tal questão, Gomes Junior (2014) ratifica que a escola pensada como espaço de construção e socialização, declara-se como atuante na promoção de valores pertencentes à cultura dominante, ou ao menos aquela que se coloca como tal. Contudo, se considerar, segundo esse autor, o contexto do colonizador e suas tentativas históricas de impor seus valores aos colonizados, fica evidente que ainda se configurando como espaço de construção e socialização, a escola não foi pensada para o acesso dos marginalizados. Fato é que essa instituição assim como o sistema educacional brasileiro foi construída tomando por base a realidade da minoria dominante, isto é, desde os seus primórdios, foi pensada para atender e promover os valores de tal grupo social. Por isso, ela “segue um modelo engessado, que se estrutura mediante um olhar hierarquizado da sociedade que exclui toda e qualquer diferença ao modelo eleito como diretriz”. (GOMES JUNIOR, 2014, p.16).

Sendo assim, o modelo de educação e de escola que temos ainda é colonizadora, alienante e reprodutora dos valores e modelos hegemônicos, afinal, sua história em termos históricos foi e continua sendo ensinada a partir dos “princípios epistemológicos do colonizador branco, masculino, racional, cristão e heteronormativo” (PAIM, 2019). Também os currículos ainda são, na visão desse autor, marcados pelas discriminações e os preconceitos que permeiam a sociedade, por isso prosseguem tendo por foco as “perspectivas racistas, colonialistas, sexistas, eurocentristas e epistêmicas” (PAIM, 2019, p. 2), o que tem permitido a manutenção da inferiorização e marginalização dos grupos humanos não europeus.

O que se pode concluir a esse respeito é que persiste a colonialidade educacional, que tenta insistentemente silenciar e apagar as heranças históricas, sociais e culturais daqueles que ‘fogem à regra’ da homogeneidade do modelo dominante. Diante disso é significativo pensar a escola do colonizado (ALBERT MEMMI, 1971 *apud* GOMES JUNIOR, 2014, p. 15), levando em consideração que esse é instruído a negar-se e rejeitar-se a partir do seu processo de formação que deriva de memórias e histórias de outros povos que não são o seu. Levando para o contexto da Educação Infantil, esse processo, segundo Munanga (2000), aprofunda a alienação das crianças que ao não se verem representadas na história, deduzem não fazer parte desta, minando assim seu desenvolvimento educacional.

Refletindo a respeito da educação étnico-racial principiando a primeira etapa da educação básica, e pensada a partir da efetivação da Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), entende-se a necessidade de desconstruir os modelos, quebrar os paradigmas hegemônicos que são à base da educação brasileira, ou seja, desconstruir, de acordo com Gomes Junior (2014), o processo de reprodução contínua dos valores que a sociedade brasileira determina como diretriz. É uma tarefa desafiadora e complexa para professores/as, visto se tratar de uma construção histórica e formadora das diversas gerações, assim como também é complexo enfrentar e superar o racismo, uma vez que ele está enraizado e naturalizado na sociedade. Está na estrutura da sociedade, porém enfrentá-lo e superá-lo não é impossível.

É uma tarefa que demanda do/a professor/a tempo, exige que repensem modelos e valores disseminados como normal a serem seguidos pela sociedade. Carece que o/a professor/a transforme o seu olhar e os sentidos direcionados a diversidade étnica do país, ultrapasse estereótipos, supere preconceitos, se esforce e atue politicamente no sentido de transformar a realidade educacional vigente. Passe a questionar e problematizar os currículos pautados na base eurocêntrica, branca, cristã e racista, e, ainda como defende Gomes Junior (2014), é urgente “conduzir os currículos escolares a temática racial, atrelada a cultura no que se refere às questões sociais” (p. 17). Cabe considerar também as seguintes palavras do referido autor:

É impraticável uma educação colonizada nos dias de hoje. A educação deve romper com os grilhões da senzala da submissão que nos acorrenta a uma lógica de eternos colonizados. Deve-se reinventar as estratégias e caminhos da educação sempre que a sociedade demandar esse esforço. Uma educação repressora e autoritária já esta há muito ultrapassada. O mundo moderno clama por uma educação que ofereça aos educandos uma ampla visão de mundo, que ofereça o reconhecimento das pluralidades na relação entre o ser e o mundo, possibilitando um efetivo direito de escolha nos posicionamentos relativos às demandas. (GOMES JUNIOR, 2014, p. 18).

Ou seja, urge-se por uma educação cuja perspectiva seja de intervir na realidade social, que seja instrumento para superação das desigualdades, discriminações e preconceitos, uma educação que se volte a descolonizar o saber. Com efeito, torna-se desafio de a escola dar espaço, vez e voz a diversidade que constitui o país, promover situações de aprendizagens entre os grupos étnico-raciais, levando a uma troca de conhecimentos: “Somos todos desafiados a construir uma Pedagogia do oprimido. No entanto, a questão racial nos ajuda a racializar ainda mais essa proposta. Somos levados a construir uma Pedagogia da Diversidade” (MUNANGA, 2010, p.45 *apud* GOMES JUNIOR, 2014, p.18).

Considerando essas reflexões, dialogamos com Petronilha Beatriz Silva, e concordamos quando esta pesquisadora afirma que:

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar. (SILVA, 2007, p. 492-493).

Por fim, considerando as relações étnico-raciais, ancoradas na Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), e seus desdobramentos no cenário da Educação Infantil, quando se inicia o processo de escolarização da criança, visando o seu desenvolvimento integral, entende-se que para o desenvolvimento integral ocorrer, é preciso transcender aos conteúdos didáticos programados no currículo, a fim de contribuir, segundo Santos (2019), desde o princípio da escolarização com a formação de cidadão críticos e conscientes.

Para tanto, a escola precisar tratar da questão étnico-racial de forma a valorizar as diversidades e diferenças, propiciar o sentimento de pertencimento étnico e cultural, bem como proporcionar a igualdade de tratamento, o respeito e combater o racismo e seus derivados, para então ter-se uma sociedade mais justa, igual e equânime.

Daí se entende a importância da temática a partir da efetivação da Lei 10.639/003 (BRASIL/MEC, 2003), o que significa reinventar o currículo dessa primeira etapa de ensino, uma vez que ao integrar o cuidar e o educar da criança, a escola tem por obrigação oportunizar experiências pautadas no respeito pelo outro assim como por si.

Ademais, cabe considerar as palavras de Santos (2019) sobre a importância da temática étnico-racial na Educação Infantil está além da formação educacional e cultural dos/as alunos/as, ela também funciona como instrumento para a transformação social. Logo, se a discriminação racial ocorre desde a infância, o ambiente educacional infantil se apresenta enquanto espaço que contribui para que as crianças reproduzam e desenvolvam as práticas sociais imersas na sociedade racista, assim esse ambiente pode se constituir em espaço propício para ensina-las sobre respeito, diferenças, igualdade, valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural existente à sua volta.

2.3 Das práticas sociais ao silenciamento escolar: as religiões afro-brasileiras na Educação Infantil

Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
 Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
 Mesmo pisando firme em chão de giz
 De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
 Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
 E contadas só por quem vence
 Pois acredito que até o próprio Cristo era
 Um pouco mais crítico em relação a tudo isso
 E o que as crianças estão pensando? [...]
 As escolas se transformaram em centros ecumênicos
 Exu te ama e ele também está com fome
 Porque as merendas foram desviadas novamente
 Num país laico
 Temos a imagem de César na cédula e um "Deus seja louvado". (Elza Soares)

A relação entre religiões afro-brasileiras e Educação Infantil é conflitante, escassa e, por vezes, inexistente. Para entendê-la é preciso ponderar acerca das questões contextuais que as envolve, a começar por considerar a escola enquanto uma instituição historicamente branca, cristã e racista, cujo ensino desde sua gênese é marcado pelo espírito da catequização, marcada igualmente pelo cristianismo que se apresenta nesse espaço como um forte padrão, um modelo “inviolável” de fé, considerada diretriz a ser seguida. Um espaço onde se perpetua o etnocentrismo e cuja diversidade e diferenças, nesse caso, as diferenças religiosas que compõem seu ambiente, são negligenciadas, ignoradas e/ou silenciadas.

Durante séculos, o que vem predominando no ambiente escolar, de acordo com Cecchetti (2012, *apud* SOARES, 2019, p. 44), é o prestígio e valorização de determinadas culturas e tradições religiosas quer seja pelo currículo oficial, quer seja pelo currículo real, em prejuízo de outras que são caladas, negadas e exorcizadas. Nessa perspectiva, o Estado brasileiro enquanto laico ter nas escolas o protagonismo de uma única religião dita hegemônica é impactante e gera prejuízos às outras vertentes religiosas e aos seus adeptos.

Abordá-las na escola, especialmente no espaço da Educação Infantil continua sendo um tabu, polêmico, desconcertante e tão logo se manifesta a intolerância religiosa, assim como outras práticas sociais. Rocha (2018) salienta que tratar desse tema “dentro e fora das escolas está longe de ser pacífico, tendo em conta a complexidade do seu objeto e dos vários equívocos e obstáculos que tiveram que ser superados ao longo dos tempos” (p. 18). Nessa mesma linha de pensamento, o pesquisador Silva (2007), citado por Santos (2017), reforça que:

[...] o terreno da questão religiosa é, no campo educacional, um dos mais árduos a se debater, especialmente no que se refere à cultura religiosa afro-brasileira, considerando não apenas o processo histórico de estigmatização dessas religiões desde o Brasil Colônia, mas também os movimentos mais recentes de ataque,

fomentado especialmente, mas não exclusivamente, por igrejas evangélicas. (SILVA, 2007, *apud* SANTOS, 2017, p. 103).

As religiões afro-brasileiras, nesse caso, são deturpadas, atacadas e são as maiores vítimas da intolerância, do racismo e seus derivados, em grande maioria por líderes das religiões cristãs em benefício a suas ideologias e práticas. Entretanto, é evidente que há todo um contexto por trás das tensas relações entre religiões afro-brasileiras e educação. Há uma série de episódios que dificultam a temática étnico-racial nesse cenário, e conseqüentemente o ensino sobre as vertentes religiosas de matriz africana na escola.

Carvalho e Silva (2018) ressaltam que a dificuldade é histórica e decorre do desconhecimento e desvalorização das culturas indígenas e afro-brasileiras, associada à perspectiva de nação homogênea e sem diferenças. O Estado brasileiro tramou a formação de uma identidade nacional baseada em duas principais falácias: a perspectiva monocultural e a “democracia racial”, desconsiderando seu caráter pluriétnico, multirracial e pluricultural. Diante disso, criou-se e internalizou-se na nação a ideia da convivência harmoniosa, que simula não haver racismo e seus derivados, mas que “afloram a todo o momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária” (LOPES, 2005, p. 186).

Nesse sentido, pensar essa perspectiva religiosa com foco no Candomblé, no cenário da Educação Infantil, passa por considerar o racismo e outras práticas sociais que se apresentam de modo velado, ou não, e que pré-determinam os lugares ocupados pelos ditos marginalizados. Assim, ao pensar o racismo, cabe apresentar a definição de Munanga e Gomes (2006), quando afirmam que o racismo é:

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 179).

Em consonância com esse sistema de ideias que rotula, hierarquiza e é responsável por desigualdades de diversas ordens, está o preconceito que de acordo com Sant’Ana (2005) se traduz em um julgamento antecipado e negativo atribuído a algo ou alguém pela época, meio e educação. Essa prática para com as religiões afro-brasileiras na escola se manifesta, de acordo com Monsore (2014 *apud* QUINA; MARTINS, 2020, s/p), em associação ao racismo, além da existência do silenciamento escolar para com as diferenças, favorecendo a perspectiva de homogeneização. Geralmente, o preconceito vem acompanhado da discriminação, que se traduz em uma ação que “viola os direitos das pessoas com base em

critérios injustificados e injustos” (SANT’ANA, 2005, p. 63). No caso da discriminação racial, as ações são contra as raças baseadas na cor da pele e no estereótipo da pessoa.

Associada em alguns casos ao racismo, a discriminação se mostra no ambiente escolar de formas diversas, como por exemplo, através do constrangimento em realizar orações cristãs, a retirada de ornamentos próprios das religiões afro-brasileiras, agressões verbais do tipo “filhos do demônio”, entre outras formas de manifestação. Além disso, ela revela-se nesse espaço como fator de seletividade, sendo o silêncio um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa (GOMES, 2012, p.105 *apud* CARVALHO; SILVA, 2018, p. 54).

Essas ações são antecipadas pela intolerância que pode ser definida em sentido denotativo pela “atitude mental caracterizada pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar diferenças em crenças e opiniões”. (CARVALHO, 2017, 175), e na perspectiva religiosa configura-se nesse ato de discriminar, atacar e ofender pessoas tendo em conta suas pertencças religiosas. Barroso (2016 *apud* QUINA; MARTINS, 2020,s/p) sinaliza que a observável intolerância religiosa da escola para com a aceitação dos elementos religiosos, levam as crianças a não manifestar seu pertencimento religioso, por medo dos preconceitos e das discriminações. Ocorre que o espaço escolar, enquanto espelho da sociedade, acaba por tornar-se palco de reprodução dessas práticas sociais, as quais se tornam manifestas nos aspectos humanos e metodológicos. Nela as diferenças são encaradas como tabus, conseqüentemente tem-se a (re) produção de estigmas, invisibilidade, silenciamento e exclusão dos diferentes, o que ocasiona na manutenção da cultura branca elitista, entre outros.

Fato é que professores/as e escola não estão dispostos a lidar com as diferenças e a diversidade admitida pelo currículo escolar, tão pouco com os conflitos étnico-raciais que permeiam seu espaço. Desse modo, a carência no tocante a esta temática na Educação Infantil, também está associada ao fato de silenciar, não reconhecer e ignorar as diferenças e diversidades, a ideologia eurocêntrica, a falácia da democracia racial, como também, conforme afirma Carvalho e Silva (2018) o preconceito institucionalizado e a intolerância religiosa que geram dificuldades quanto ao conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras e o respeito à alteridade.

Todo esse contexto gera impacto direto na criança, especialmente a negra, prejudicando seu processo de ensino aprendizagem e sua formação cidadã para a diversidade, visto que ela não encontra, no ambiente escolar, condições equânimes para seu desenvolvimento, no tocante ao acesso a sua história, memórias e o rico patrimônio afrodiásporico de sua ancestralidade. Nesse sentido, a criança negra “cresce marcada pelo

recalque e pela descaracterização de seus valores e por um discurso de inferioridade” (BARROS, 2012, p. 63). Isto é, tal conjuntura vivenciada na Educação Infantil e na escola como um todo, ocasiona déficits no que diz respeito à história, ao pertencimento, aos valores e a construção da identidade dessa criança.

Pensando a criança negra que vivencia na Educação Infantil, sua etapa crucial de formação, cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 2010), quando definem a criança enquanto um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL/MEC, 2010, p. 12).

É na interação e no processo de socialização com o outro – todos à sua volta – que a criança considera importante que ela constrói sua identidade. É um processo dinâmico em que ela identifica o outro que lhe é significativo, ao passo em que identifica a si mesma.

Ao refletir essa perspectiva no ambiente escolar, sabe-se que a criança constrói sua identidade em meio a um ambiente diverso a partir dos conflitos existentes que decorrem da diversidade. Por isso, é necessário que as instituições de Educação Infantil pensem a educação de seu público a partir da diversidade, e da construção de um espaço verdadeiramente democrático, que viabilize a presença e participação de todos os grupos étnicos importantes na formação nacional.

As DCNEI (BRASIL/MEC, 2010) declaram que as propostas pedagógicas dessa etapa de ensino devem respeitar alguns princípios, entre eles está os “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL/MEC, 2010, p. 16). Além disso, esclarece que tais propostas devem assegurar o “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL/MEC, 2010, p.21).

Nessa mesma linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao dissertar sobre a Educação Infantil, esclarece que é preciso que as instituições escolares conheçam e trabalhem com as culturas plurais, e dialoguem com a riqueza e a cultura das famílias, além disso, que criem oportunidades que promovam o contato das crianças com outros grupos sociais e culturas. Isso implica levar para a sala de aula da Educação Infantil, as religiões afro-brasileiras, tendo em vista que elas fazem parte do conjunto de elementos culturais constituintes da nação brasileira.

Ao abordar essa temática na sala de aula, estará sendo oportunizada para a criança, desvendar sua história e cultura a partir do reconhecimento do outro, ou seja, ver no outro um pouco de si, tendo em vista que a religiosidade se constitui “um dos mais importantes tópicos da cultura, no caso das influências africanas no Brasil” (BOTELHO; NASCIMENTO, 2011, p. 75). Ademais, problematizar essa temática na escola, possibilita romper com o proselitismo habitual neste espaço, e possibilita pensar a questão das relações étnico-raciais (SANTOS, 2017, p. 103).

As religiões afro-brasileiras é um tema que carece ser explorado na perspectiva cultural, enquanto elemento formador da identidade nacional. Significa tê-la enquanto ferramenta de preservação da identidade africana e afro-brasileira, uma vez que ela promoveu o reconhecimento e identidade dos africanos. É promover e ensinar, a partir delas, valores culturais, afirmar o pertencimento étnico, valorizar a diversidade e, sobretudo, combater a intolerância religiosa e não doutrinar ou converter crianças, como afirma Hall (2005):

[...] ratificamos que o estudo das diversas religiões na escola não é objeto de doutrinação ou congregação de fé, mas como o nome já diz é objeto de estudo, de pesquisa e análise, pois não podemos omitir a influência das diversas culturas religiosas nos hábitos das sociedades, comportamentos, ações e discursos das pessoas, bem como parte importante das identidades de cada indivíduo (HALL, 2005, p.10 *apud* QUEIROZ, 2018, p.41).

Entretanto, ainda que seja significativa sua presença no ambiente escolar, começando pela Educação Infantil, estudos tem comprovado a sua ausência nos bancos escolares, assim como apontam que as crianças de candomblé, são as maiores vítimas de diversas formas de discriminação, em virtude de seu pertencimento religioso, e sofrem com a intolerância, a exclusão, humilhação, etc. Os outros, tais como os judeus, evangélicos e católicos são respeitados nesse espaço, já o praticante de candomblé, não. Spressola (2015, *s/p apud* QUINA; MARTINS, 2020, *s/p*) sinaliza para o predomínio de uma única visão referente à religiosidade, isto é, o ideal predominante na escola é cristão, tendo o catolicismo como norma inquestionável, o que induz os alunos a serem cristãos, deixa de dar vez às outras crenças e de ouvir a voz das crianças. Para Araújo (2016), existe a desvalorização da cultura religiosa de matriz africana em detrimento das cristãs, entretanto, afirma ser direito do/a aluno/a conhecer, valorizar e respeitar o pluralismo religioso do país.

A importância desse tema na educação como um todo está em possibilitar aos/as professores/as e estudantes compreenderem a relevância das religiões afro-brasileira para a construção de valores, etc., sabendo que na Educação Infantil há silenciamento, resistência docente em trabalhar esse tema, assim como a existência de polêmicas e conflitos gerados nas

raras vezes em que se tenta promover esse ensino nas salas de aula, é pertinente questionar o que está por trás da resistência dos professores (as) da Educação Infantil em oportunizar aos/às seus/suas alunos/as, o ensino de religiões afro-brasileiras, a exemplo, do Candomblé.

Estudos como o de Trinidad (2011) apontam para a existência de déficits na formação inicial e continuada dos docentes no tocante a conteúdos críticos e aprofundados alusivos às questões de história e cultura africana e afro-brasileira, resultando posteriormente em dificuldades quanto ao desenvolvimento de conteúdos acerca da temática em questão, em suas salas de aulas. Eles foram educados, assim como seus alunos estão sendo, em uma escola predominantemente branca, cristã e racista, que ignora e silencia diante das diferenças e diversidades religiosas, e que por essa condição ser histórica, torna-se um desafio para eles/as, romper com essa realidade há anos internalizada no pessoal e no profissional.

Carvalho e Silva (2018) em sua pesquisa sobre a representação de professores da educação básica sobre as religiões afro-brasileiras apontam que professores/as que não dispõem de conhecimento algum sobre religiões afro-brasileiras, tratam-no com estranheza, indiferença e repulsa em alguns casos, além disso, eles fogem do assunto e seus discursos revelam a falta de conhecimento e desinteresse pela temática, assim como também revelam a ideia de demonização das religiões como o candomblé.

Logo, é possível a percepção de que a resistência acerca do tema religiões afro-brasileira está associada à construção de estereótipos e a exclusão da alteridade na sala de aula, somado a falta de compromisso político de professores/as em tornarem-se pesquisadores/as do tema a fim de promover aos estudantes um ensino democrático e respeitoso com as religiões afro-brasileiras.

A invisibilidade das manifestações culturais religiosas de matriz africana na escola, e o fato de professores (as) desconsiderarem o que preconiza as leis educacionais elaboradas justamente com o objetivo de promover a educação das relações étnico-raciais, como as Leis 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003) e 11.645/08 (BRASIL/MEC, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL/MEC, 2006), soma-se a esse cenário de exclusão e não abordagem das religiões negras no Ensino Infantil, por parte dos professores/as.

Diante disso, urge a necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos docentes para que esses conheçam e se aproprie do tema, tornando-se aptos a promover práticas pedagógicas que conduzam o ensino a desconstruir estereótipos naturalizados na sociedade brasileira, eliminar preconceitos e a visão distorcida para com as diferenças religiosas, pois, como salienta Carvalho e Silva (2018), ao se conectarem com conteúdos

acerca das religiões afro-brasileiras na sua formação, professores/as ficam cientes quanto à importância de abordar a diversidade cultural e o respeito às diferenças e a alteridade, em suas salas de aulas.

Nesse sentido, Silva (2012) evidencia a necessidade de desenvolver ações e políticas que conduzam a efetivação da Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), o que implica a formação de professores (as), aquisição de materiais didáticos, e entre outras ações, desenvolver parceria com os Movimentos Sociais Negros.

A formação dos/as educadores/as é um passo fundamental para a promoção de um ensino verdadeiramente laico e democrático, o que exige a “valorização dos fundamentos filosóficos, sociológicos, antropológicos e cosmológicos das religiões afro-brasileira” (ROCHA, 2018, p. 24). Ensiná-las significa conduzir o ensino a uma educação igualitária, equânime e verdadeiramente inclusiva, e mais: “um currículo comum, onde todos se sintam incluídos na aprendizagem e possam usufruir de uma educação de qualidade, em que se possam criar meios para crianças em um futuro melhor” (ARAÚJO, 2016, p.8).

Promover a inclusão e o ensino de conteúdos a respeito de cultura afro-brasileira e abordar enquanto parte dessa, as religiões de matriz africana na Educação Infantil e na educação como todo, é possível e necessária, todavia, como se pode perceber, exige a princípio, promover a formação daqueles responsáveis pelo processo de escolarização e formação cidadã das crianças, ou seja, os educadores, assim como exige desses, interesse, disposição, tornar-se um pesquisador e refletir sobre sua prática, a fim de se inventar e reinventar para melhor atender às necessidades educacionais dos/as alunos/as.

3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O MITO DOS ORIXÁS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE NEGRA

A cada dia acontece uma lição de vida. Aprende-se de tudo, a comunicação com os mais velhos, com os mais novos, o trabalho em grupo fazendo-se o que gosta ou que não gosta; e, sobretudo aprende-se o gosto pela vida, numa estreita relação com o Orixá (Mãe Stella).

Compreender a origem da vida, conhecer e valorizar a cultura, aprender valores civilizatórios, construir conhecimento, na perspectiva africana, acontece a partir da intrínseca relação com os orixás. Como bem frisou a Mãe Stella no trecho acima, tudo é aprendido por intermédio do mito dos orixás, fundamentado principalmente na tradição oral, essa que é essencial também à prática da contação da história.

Contar histórias é uma arte milenar e inerente à existência humana. Assim como o mito dos orixás, as histórias visam atribuir sentido à vida, preservar e compartilhar memórias, tradições, cultura e valores da humanidade, além de construir conhecimentos, de modo que fica evidente a relação existente entre ambos. Nesse sentido, considera a prática da contação de história partindo do mito dos orixás, uma ferramenta valiosa na descoberta do pertencimento racial, construção e fortalecimento da identidade negra.

Neste capítulo serão abordadas as contribuições da contação de história para o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, e enquanto ferramenta indispensável a possibilitar a criança conhecer a mitologia dos orixás presente na cultura africana e afro-brasileira. Por conseguinte, tem-se de forma breve a definição de mito, necessária a compressão dos orixás em uma perspectiva transcendente a religião afro-brasileira.

3.1 Uma abordagem sobre a contação de história na Educação Infantil

Quem conta um conto, aumenta um ponto (Ana Maria Machado).

A contação de história é característica subjetiva da natureza humana. Ela se traduz em uma das práticas mais antigas da humanidade e remonta aos primórdios da civilidade há milhares de anos, formando práticas culturais humanas que precedem a eclosão da escrita. Desde então, a humanidade encontrou na arte de contar histórias, um modo “para expressar experiências que não ocorrem nas narrativas reais” (SILVA, 2017, p. 15), bem como ela é motivada, nos dizeres de Silva (2020), pela necessidade humana de dar sentido à vida,

procurar explicações para as inquietações humanas e é indispensável à transmissão de valores, que são passados de geração a geração.

Por meio dela, ainda, “o homem preserva a memória; divulga o conhecimento; compartilha a cultura; exerce religiosidade e prestígio; promove entretenimento; expressa suas emoções e impressões” (SANTOS, 2020, s/p). Tudo isso a partir do uso da oralidade, configurada como elemento essencial à produção e conservação das culturas humanas, suas histórias, memórias, valores, etc.

Para Rosário (1989) as narrativas de tradição oral “são o reservatório dos valores culturais de uma comunidade com raízes e personalidade regionais” (p. 40), além de significar a engrenagem mais significativa quanto à transmissão de valores em termos educacionais, sociais, políticos-religiosos, econômicos e culturais, e ainda o principal veículo de transmissão do saber.

Contar histórias é uma prática que acompanha o desenvolvimento e evolução da humanidade. Desse modo, ela também se (re)cria, (re)inventa, ressignifica, adquire novas características, novos formatos, transgride a oralidade e é enriquecida com uma variedade de recursos, tais como música, instrumentos, figurino, palco, entre outros, utilizados para narrar fatos, acontecimentos, memórias, são exemplos, de povos e nações. Com isso, pode se dizer que a contação de história está ligada à própria vida humana.

Santos (2020) salienta que a narrativa se fundamenta em tradições populares de vários povos, além disso, contar uma história é “apresentar para um público específico uma narrativa que parte de certa leitura de mundo” (s/p). Cabe aqui dialogar com o educador Paulo Freire (1989), quando ele afirma que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Nessa perspectiva, a contação de história tem a finalidade de colaborar com a construção do conhecimento, aprendizagens, valores e identidade quer individual, quer coletiva da pessoa, ancorando-se e partindo da realidade vivida, sentida e observada pelo indivíduo.

Nesse contexto, na Educação Infantil, considera-se a contação de história uma ferramenta pedagógica poderosa e de extrema importância para o desenvolvimento educacional das crianças. Desde a mais tenra idade elas são cercadas de histórias no seio familiar, na vizinhança, na escola, etc., tem, portanto seu primeiro contato com o texto por intermédio da oralidade.

Ao utilizar a contação de história nessa etapa de ensino, o/a professor (a) oportuniza a criança por intermédio da imaginação e fantasia percorrer mundos imaginários, diversas culturas, povos e nações, viver experiências diversas, e construir conhecimentos. Nesse sentido, “a leitura de histórias é um instrumento para que a criança possa conhecer a forma de

viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu” (RCNEI, 1998, p. 143 *apud* CESAR, MAGALHÃES, PEREIRA, LEITE, 2014, p.34).

Silva (2017) ressalta que a prática da contação de história é fundamental à formação e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de crianças, por meio delas tem-se a transmissão de conhecimentos e valores, costumes e tradições que se tornam significativos à formação cidadã. Em consonância a essa ideia, Rodrigues (2018) salienta que essa é uma forma de transmissão de conhecimento lúdica, na qual a criança tem a possibilidade de aprender conceitos e conteúdos históricos elaborados pela humanidade.

Silva (2017) reforça que a prática de contar histórias,

[...] está relacionada diretamente ao cenário infantil, o uso dessa ferramenta incentiva além da imaginação o gosto pela leitura e conseqüentemente o hábito de ler, o enriquecimento do vocabulário infantil, proporcionando desenvolvimento do consciente e subconsciente da criança, que irá resultar na formação de seus valores humanos, éticos e morais, sua personalidade e suas crenças. (SILVA, 2017, p. 15 - 16).

A contação de história é um instrumento potencializador que constitui a aproximação e o contato da criança com a literatura infantil, a qual passa a ter gosto pela leitura, “promovendo o senso crítico, acentuando os valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade” (SILVA, 2020, s/p). Como também, desenvolvem na criança inúmeras possibilidades, como por exemplo, a reflexão de diversas questões do mundo real no qual vivem, e múltiplas aprendizagens, contribuindo para seu o processo de instrução, educação e socialização.

É uma ferramenta pedagógica lúdica e prazerosa, que deve ser associada aos conteúdos curriculares, visto que ao ouvir a história, a criança relaciona o conteúdo inconsciente à imaginação consciente, corroborando com o desenvolvimento de “processos potencializadores, resultando em conhecimentos sociais, científicos e pessoais” (SILVA, 2017, p. 19). Isto é, a contação de histórias favorece a contextualização de tais conteúdos, facilitando o processo de ensino aprendizagem e contribuindo com a formação leitora dos pequenos, como ressalta Abramovich (1993 *apud* RODRIGUES, 2018, p. 12):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

A partir disso, a criança beneficia-se do mundo encantado para desvendar, compreender, e atribuir significados ao mundo real e a si própria, ampliar sua visão de mundo, dos valores, sentimentos, ideias, conhecimento social, e confrontar as situações apresentadas em seu cotidiano com as interpretações e apreensões que faz da história ouvida.

Conforme Rodrigues (2018), a criança usa de sua imaginação e tende a se espelhar e se transformar em outra pessoa, a exemplo, dos personagens que mais gostou na história ouvida, considerando que ela sempre fará essa associação, afinal é algo que faz “parte do amadurecer das suas ideias no momento da internalização intrapessoal” (p. 13). Considerando essa perspectiva, as autoras Cesar, Magalhães, Pereira e Leite (2014) afirmam que:

Por meio da contação de histórias, os alunos se identificam com os personagens (com as fadas, as bruxas, seus super-heróis, entre outros) e diferenciam o bem do mal, o certo do errado e nesta dinâmica vão construindo valores morais e éticos, de autoconhecimento e reflexão, ou seja, naturalmente vão sendo inseridos princípios importantes, nesta fase primordial em que estão desenvolvendo sua visão de mundo. (CERSAR; MAGALHÃES; PEREIRA; LEITE, 2014, p. 34).

Visivelmente tudo é fantasioso, todavia, na realidade, os pequenos estão aprendendo valores, construindo saberes, e desenvolvendo múltiplas habilidades, tais como cognitivas, sociais e emocionais. Ao ouvir histórias, segundo Rodrigues (2018), a criança, por intermédio de diversas formas de linguagens, as quais são expressas pelo contador (a), “tem a atividade mental acionada, conhecendo através da imaginação mundos que lhe é diferente daquilo que ela vive no cotidiano” (p.13).

Nesse sentido, a arte de contar história na Educação Infantil, estimula o desenvolvimento mental da criança, fato que possibilita o seu aprendizado de uma maneira leve, prazerosa e lúdica, “cedendo espaço para a internalização enquanto a criança brinca sozinha no seu mundo de faz de conta” (RODRIGUES, 2018, p. 13). Ademais, a criança tende a educar sua atenção, a desenvolver a linguagem oral e a ampliação do seu vocabulário, exercitar os sonhos e leva a auto identificação “construindo sua identidade e personalidade de forma espontânea e livre de repressão” (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES; FALEIRO, 2017, p. 36).

Enquanto atividade lúdica, pedagógica e interdisciplinar, ela torna-se um instrumento valioso que auxilia o trabalho do professor em sala de aula. Esse, por sua vez, precisa planejar bem e previamente essa atividade, a qual deve ter clareza quanto a seus objetivos e dispor de uma metodologia consistente, afinal, o planejamento de tal atividade faz toda a diferença para o processo de ensino aprendizagem da criança. Tal planejamento inclui a escolha da história, do ambiente, da maneira que a história será contada e dos recursos utilizados.

Nos dizeres de Faria, Flaviano, Guimarães e Faleiro (2017) o professor da Educação Infantil quando da contação de história, pode dispor de uma série de recursos lúdico-pedagógicos, tais como:

[...] caracterizações (fantasias, acessórios, pinturas pelo corpo, trejeitos dos personagens), fantoches, dedoche, palitoche, flanelógrafo, avental (roupão onde as gravuras são fixadas com velcro), livros em papel, imagens, fotografias, livros-brinquedos (*pop-up* ou 3D) e instrumentos musicais (p. 38).

Nesse contexto, considera-se relevante que ao planejar a atividade de contar histórias, o professor leve em consideração e avalie a criança em sua totalidade, sua idade, suas necessidades, desejos e respeite o tempo de aprendizagem de cada uma delas. Assim, como faz significativo que o mesmo tenha cautela quanto à forma que contará a história, a exemplo, de utilizar uma entonação correta, de modo que esse sirva como um canal para que o aluno ligue sua mente ao que ele está ouvindo, “desencadeando os processos mentais que o levam a imaginar, sendo esta uma forma de mediação da parte do professor nos anos iniciais do ensino escolar” (RODRIGUES, 2018, p. 14).

Diante disso, cabe destacar uma série de orientações básicas relevantes ao professor contador de histórias, apontadas por Faria, Flaviano, Guimarães e Faleiro (2017) quanto ao ato de contar histórias. São elas:

[...] entonação de voz cativante; movimento corporal; materiais de apoio; uso de onomatopeias; provocação de ruídos em momento de suspense; olhar comunicativo; expressões faciais (medo, alegria, indignação, tristeza, raiva, malícia); imitação; repetição de frases marcantes; criatividade quando o momento exigir improvisação; espaço para participação da plateia (pequenas interferências); cantigas pequenas condizentes com a história e interposição entre o som e silêncio, evitando vícios no vocabulário (cacoetes). Tudo feito gradativamente, observando quais destes itens a história comporta (não necessariamente precisa usar todos juntos) de forma que dê sincronia, sem exageros. (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES; FALEIRO, 2017, p. 38).

Há um contexto necessário a contação de história, assim como sempre há uma finalidade por trás do ato de contar uma história, quer seja transmitir saberes, construir conhecimento, ensinar valores, etc. Não se conta história por contar, tão pouco de qualquer forma. Trata-se de uma atividade pedagógica que precisa ser planejada e pensada visando o público alvo em sua totalidade e necessidades educacionais, de modo que a história contada ao fazer a ponte entre a realidade e fantasia, ensine, encante, divirta e desenvolva o imaginário da criança e acione sua memória (RODRIGUES, 2018, p.15), bem como, desenvolva na criança potencialidades diversas, quer sejam cognitivas, físicas e sociais.

A contação de história é o instrumento pelo qual muitos povos e nações vêm mantendo suas tradições e culturas vivas, assim como determina a disseminação de suas ideologias, por intermédio de discursos políticos, sociais e religiosos. Considera-se significativo que a escola

enquanto espaço permeado pela diversidade étnica, cultural, etc., “ajude quem cresce em determinada cultura a se identificar, a partir das narrativas é possível construir uma identidade e encontrar-se dentro da própria cultura” (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 241 *apud* FARIA *et al.*, 2017, p. 35).

Nessa perspectiva considera-se que a magia do “era uma vez...” é o passaporte para a criança adentrar no mundo encantado dos mitos das religiões afro-brasileiras, de modo que a narrativa desses contribua para o ensino dessa vertente religiosa na Educação Infantil, assim como contribua para o processo de ensino aprendizagem de crianças negras e não negras, considerando sua perspectiva transreligiosa.

3.2 Mas, afinal, o que é mito?

O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares (ELIADE, 1972, s/p).

No sentido denotativo do termo, mito constitui uma narrativa fabulosa, fantástica, simbólica, uma invenção ou ficção. Tanto que se tornou comum às pessoas o considerarem a partir desta perspectiva, enquanto algo mentiroso, fantasioso.

De acordo com Azevedo (2008), no século XIX o estudo do mito ganha estatuto de ciência, de tal modo que suas análises passam a condenar “as antigas narrativas pela criação fantasiosa, pelas histórias absurdas e selvagens” (p. 11). Para se compreender o mito, nessa direção, carecemos da desconstrução dessa ideia construída a respeito do mito a partir de sua terminologia e ter mente que mito não é mentira. Contudo, há diversas concepções que dão conta de explicá-lo.

Claude Lévi-Strauss (1970 *apud* VIANA, 2011, p. 81), analisa o mito do ponto de vista da linguagem e além dela, concluindo que esse pode ser de propriedade da língua e da palavra (fala), as quais compõem os elementos constituintes da linguagem, sobre os quais se encontra o sentido do mito. Diante disso, o autor conclui que há uma estrutura histórica e outra não histórica, pois estão no domínio sincrônico e diacrônico do tempo.

Max Muller (1876 *apud* CASSIRER, 1992 p. 19) advoga que a “Mitologia, no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, isso em todas as esferas possíveis da atividade espiritual”. Considerando esse pensamento filosófico de Max Muller, Ernst Cassirer (1985 *apud* VIANA, 2011, p. 82), considera que o mito será entendido a partir da investigação de sua relação com a linguagem. Para ele, linguagem e mito estão subjugados a leis próprias de desenvolvimento espiritual, sendo que

para compreender tal fato, carece descobrir suas raízes comuns que estão no pensamento metafórico mítico e linguístico, existindo condicionalidade mútua entre ambos. Em síntese, o autor defende a existência de uma correlação indissolúvel entre a linguagem e o mito.

Mircea Eliade (1972) discute o mito a partir da perspectiva das sociedades tradicionais, pois nessas, o mito é considerado elemento vivo “no sentido de que fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência” (s/p). De acordo com ele:

A definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos, sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos "primórdios". Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a "sobrenaturalidade") de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do "sobrenatural") no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. É mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural. (ELIADE, 1972, s/p).

Na visão do autor, o mito está ligado à origem das coisas, então, conhecê-lo significa aprender o segredo dessa origem. Nesse sentido, é compreender não apenas o princípio das coisas, mas também, saber onde elas se encontram e promover seu reaparecimento quando do seu desaparecimento. De acordo com palavras do autor, o mito se caracteriza pela história das ações dos entes sobrenaturais; é uma história considerada verídica, visto que se refere à realidade existencial, e sagrada por ser considerada obra dos entes sobrenaturais; diz sempre respeito a uma “criação”; e trata-se da origem das coisas.

Ao longo do tempo, nisto, o mito foi adquirindo novos significados, assim como foram sendo consolidadas novas formas de registro, e o que antes era conservado apenas na memória de povos de diferentes nações, transmitido oralmente, conforme Azevedo (2008), sendo fixado pela escrita acarretando uma profunda modificação no modo de apreender as narrativas antigas. Para essa autora:

Essa nova de registro coloca em xeque a própria dinâmica oral. O ato de fixação dos mitos em um suporte escrito acarreta a imediata eliminação de elementos fundamentais para o mito como a recitação e o auditório. O mito escrito se transforma em um ato solitário de leitura, acabando também com a dimensão social que o escutar um aedo proporciona. (AZEVEDO, 2008, p. 16).

Tem-se então, a transformação do mito em mitologia que provoca profundas mudanças a aquilo que era propagado oralmente. Segundo Azevedo (2008), o filósofo Platão teria sido o primeiro a usar essa nomenclatura, para designar o ato de repetição de uma narrativa, portanto, o termo mitologia estava ligado ao “recontar”. No entanto, assume atualmente novos significados: “reunião de mitos e um falar sobre os mitos” (p.17). Fato é que historicamente, as diversas abordagens e métodos utilizados para decifrar essa cultura mítica conferiram a ela alguns estatutos, dessa forma, o mito também passou a ser gênero literário e ganhou estatuto de ciência.

Considerando o mito em suas distintas perspectivas, o que se pode inferir a respeito do mesmo, de modo geral, é que por um longo período de tempo, o mito foi constituído o principal instrumento para entender e explicar a realidade existencial, isto é, explicar a origem da natureza e das coisas, dar sentido à vida e ao mundo a partir de subsídios acessível em toda época e em cada povo.

Desta forma, o mito procura responder a questões existenciais: a exemplo, da origem do universo. Ele traz consigo a intervenção ou ações dos chamados “entes sobrenaturais” ou divindades no tocante a criação do mundo, ao que nos cerca e na forma como as sociedades se organizam, assim como proporciona modelos comportamentais para ação do indivíduo no mundo. Quanto a isso, Eliade (1972) explica que a função primordial do mito consistia em revelar “os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria” (s/p).

Ademais, o mito está intimamente ligado à religião, tanto que é considerado fundamental a fé humana, tendo em vista que conferimos aquilo que foge a compreensão, um cunho sacralizado. Nesse sentido, o mito é atemporal, misterioso, legitimado por um mando dogmático religioso e que está em conexão com o cotidiano. É como afirma Azevedo (2008): “o mito não é ‘algo’ em que o sagrado se manifesta, o mito é o próprio sagrado” (p. 44).

Considerando esse teor sagrado, na mitologia africana e afro-brasileira, as divindades míticas sagradas representam o instrumento de conservação, perpetuação de valores, normas, memórias dessas sociedades, como também orientam quanto aos rumos que os seus crédulos devem percorrer. Sobre elas, discutiremos no item a seguir.

3.3 Religião, Educação Infantil e cultura: os mitos dos orixás para além da perspectiva religiosa

Nós não temos bíblia, não temos o alcorão, não tínhamos tantas coisas aí. Tínhamos o quê? Nós aprendemos através das histórias, dos mitos (Mãe Stella de Oxóssi).

Quando consideramos os mitos dos orixás em uma perspectiva de literatura infantil para crianças, estamos nos referindo a narrativas atemporais, de todas as épocas, tempos e lugares que durante um longo período de tempo só existiam na oralidade, mas pouco a pouco foi corporificando-se na escrita. Somente em meados do século XIX, conforme Prandi (2001), tem-se início a compilação desse vasto patrimônio de origem iorubá. Primeiro por estudiosos estrangeiros, especialmente europeus, e posteriormente pelos letrados iorubás, séculos depois da diáspora africana, no qual os mitos disseminaram-se na América, sobretudo conservados pelos adeptos das religiões dos orixás no Brasil e em Cuba.

Contudo, aqui no país, “os mitos mantiveram-se difusos na memória ritual e no dia-a-dia das congregações religiosas iorubá-descendentes” (PRANDI, 2001, p. 25). Apesar da pesquisa nacional, de acordo com o autor, apontar haver escritos secretos por parte do povo de santo como uma forma de preservar e transmitir seu conhecimento mítico, mágico e ritual conservados nos terreiros brasileiros onde essa mística se dava. Prandi (2001) prossegue afirmando que o primeiro documento vasto escrito contendo os mitos da arte oracular, data de 1928, “compilado por Agenor Miranda Rocha, membro letrado de um dos terreiros da Bahia” (p. 25). Somente, contudo, tornou-se público mais de 50 anos após sua inscrição, em meados 1930, tem-se início por escritores e cientistas sociais, um registro mais ordenado dos mitos dos orixás.

Gomes Junior (2014) evidencia a existência de uma resistência quanta a essa travessia do campo oral para o escrito em virtude da tradição oral, a qual é de extrema importância para o candomblé, assim como para as sociedades africanas como um todo. O autor esclarece, no entanto, que não se trata de transpor uma condição a outra, mas de compreender que traços orais permanecem na transição dessas narrativas, como também entender que render-se à escrita foi indispensável no tocante a sua preservação. Nessa perspectiva, Gomes Junior (2014) salienta que “ao nos depararmos com histórias da mitologia dos yorubás na literatura para crianças e jovens, nos confrontamos com um espaço híbrido, já que nele escrita e oralidade convivem em harmonia, dispensando processos de sobreposição” (p. 29).

Dando importância à formação sociocultural do país, sabe-se que essa se deu do entrelaçamento de três principais grupos - portugueses especialmente indígenas e negros africanos - de tal forma que não há como negar que as tradições e o patrimônio cultural de negros e indígenas configuraram-se fundamento desta formação. Por esta razão, afirma Gomes

Junior (2014), natural seria que ambas se encontrassem no âmbito sociocultural em posição correspondente ao que ocupa a cultura europeia dita a cultural central. Mas, a realidade social e cultura brasileira nos mostra que na maioria das vezes, tais heranças não são evidenciadas, privilegiadas, são silenciadas e lhe são atribuídas pouca relevância, em detrimento da supervalorização da cultura europeia, na qual a sociedade brasileira se espelha. O antropólogo Kabengele Munanga (2010) advoga que:

[...] essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história (p.50 *apud* GOMES JUNIOR, 2014, p. 29).

É visando à perpetuação, valorização e visibilidade dessa memória coletiva do Brasil que as leis 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003) e 11.645/08 (BRASIL/MEC, 2008) insurgem, indo contra os paradigmas educacionais vigentes que silenciam, ignoram e sufocam as citadas heranças. Partindo dessa premissa, tem-se ambas as leis como ponto de partida para um ensino que contemple a história e as heranças culturais, bases da formação nacional. Dentre esses elementos constituintes da cultura e identidade brasileira, estão às religiões afro-brasileiras, fruto dos cultos africanos ressignificados em solo brasileiro pelos negros da diáspora, os quais disseminaram uma gama de valores civilizatórios no território nacional.

Este sistema religioso estruturado no Brasil com elementos de matriz africana é o que reconhecemos como Candomblé ou Candomblés, visto a diversidade de suas manifestações, “cuja força está na íntima relação com a natureza e a ancestralidade” (DIAS; SILVA, 2019, s/p). Segundo Gomes Junior (2014), este pode ser entendido como “complexos africanos no Brasil”, tendo em vista que se apresentam enquanto espaços reais de manifestações culturais afro-brasileiras.

Como parte intrínseca e basilar dessa religião estão os orixás que, conforme afirma Prandi (2001), são segundo a tradição iorubá e os adeptos dessa religião, deuses que receberam do Ser Supremo (designado Olodumare ou Olorum) a missão de criar e administrar o mundo, “ficando cada um deles responsável por alguns aspectos da natureza e certas dimensões de vida em sociedade e da condição humana” (PRANDI, 2001, p. 20), além disso, acreditam que a descendência humana vem destes. Os orixás são diversos e apresentam particularidades, assim, individualmente são cultuados conforme invocações distintas, adquirindo múltiplas faces, originando uma variedade de devoções e com rituais, danças, cores, músicas, adereços e predileções alimentares subjetivos, os quais são explicados pelos mitos:

Os mitos dos orixás originalmente fazem parte dos poemas oraculares cultivados pelos babalaôs. Falam da criação do mundo e de como ele foi repartido entre os orixás. Relatam uma infinidade de situações envolvendo os, deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade. (PRANDI, 2001, p. 24).

Também chamado itans, os mitos constituem toda a história dos orixás, “as lutas, guerras, vitórias, vida” (DIAS; SILVA, 2019, s/p), sua ritualística, seus significados, ensinamentos, dentre outros pontos. Tudo é aprendido e vivenciado nesta religião pelos mitos, principalmente por via oral dos mais velhos para os mais novos, por se tratar de uma religião que não dispõe de um código linguístico escrito, conforme as religiões cristãs. Nesse sentido, Dias e Silva (2019) compreendem o mito “enquanto forte fator de normatização social e guia para uma existência afirmada” (s/p) de modo a transmitir oralmente, regras, hierarquia, tradição, saberes, etc. de cada orixá. Ainda de acordo com as autoras, considerando os ritos e sua relevância para essa religião, os mitos passarão a produzir conhecimentos específicos e saberes locais explicados como figuras simbólicas e que transmitem linguagens particulares por intermédio dos símbolos.

Os mitos dos orixás compreendem a visão de mundo dos povos tradicionais africanos e guarda a ancestralidade desses. É por eles que se compreende o passado e explica a origem de tudo, é também por eles que se decodifica o presente e prognostica o futuro (PRANDI, 2001, p. 24) a partir da ligação com o tempo passado, o que permite a perpetuação da religiosidade e das tradições desses povos. Eles buscam responder questões existenciais e a todo evento que ocorre na natureza, atribuindo a acontecimentos naturais um caráter sobrenatural.

Nessa perspectiva, Souza e Souza (2018) consideram que o culto aos elementos da natureza, materializados nos orixás, formam a essência da experiência religiosa do Candomblé, uma vez que se constituem representantes desses elementos: fogo, água, terra e ar. Os autores acrescentam:

Essas divindades da natureza, por meio dos rituais ficam mais próximas de nós e através do *Itan*, nos educam e nos ensinam a conhecer nossas potencialidades e defeitos [...] Cada orixá possui uma função social que é repassada através do Itan podendo ser divididas através dos quatro elementos da natureza no qual cada um responde: *fogo, terra, água e ar*. (SOUZA; SOUZA, 2018, p.103).

Nesta mesma linha de pensamento, Gomes Junior (2014) reforça o mito dos orixás enquanto base para constituição de princípios morais e éticos, apontando os caminhos diários e norteando os indivíduos, partindo das experiências dos orixás. Fato é que a mitologia dos

orixás, conforme afirma Reginaldo Prandi (2001), é o que dá significado geral da vida, assim como providencia a identidade coletiva, valores e as normas que são essenciais para a vivência em sociedade. Contudo, a mitologia costuma ser vista e estudada apenas por seu aspecto religioso, apesar de também significar a expressão cultural de um povo. Assim afirma Poli (2019):

Inclusive os mitos dos orixás, normalmente, são vistos somente no contexto de sua mística, como se não tivessem também um papel civilizatório e pedagógico que tenha influenciado as sociedades africanas de onde são originários, e muito menos os povos que se formaram com a contribuição da diáspora iorubá, como nós brasileiros (p.11).

Segundo o referido autor, ocorre o que ele chama de nagonomia (visão superficial da cultura nagô), tendo em vista que as produções em volta da cultura dessa civilização, em grande maioria salientam apenas a função mística dos mitos, desconsiderando seus aspectos mais amplos como os antropológicos, históricos e sociológicos, a exemplo dos valores civilizatórios presentes nos mitos dos orixás. Diante disso, Poli (2019) advoga a respeito da relevância em estudar os mitos para além de sua função mística, e a considerar suas outras dimensões: a sociológica e a pedagógica que são intrínsecas à função civilizatória dos mitos. Para tanto, o autor declara:

[...] podemos relacionar a função mística com o sistema de crenças e, em certa medida, com o sistema estético; a função sociológica com a estrutura social, o sistema econômico, o sistema de maturação e o sistema moral; e a função pedagógica, com os demais sistemas que são os de comunicação, racionalidade e tecnológico (p. 60).

Partindo dessa premissa, tomando por base a Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), nota-se a ideia de um Ensino Infantil democrático que possa contemplar não só as religiões cristãs, mas as religiões afro-brasileiras também em todas as suas dimensões, considerando que elas são elementos constituintes da identidade nacional.

Quando lançamos um olhar mais atento para o Candomblé, sua identidade religiosa e suas tradições, por exemplo, entendemos que esta religião tornar-se instrumento que contribui com a construção e fortalecimento da identidade negra e afro-brasileira de seus seguidores, isto é, conforme salienta Gomes Junior (2014), “pelas vias da memória, a religião de orixás recupera práticas de origem ancestral” (p. 31). Levando em consideração esse pressuposto no sentido de também contribuir para a desconstrução dos preconceitos, intolerâncias e estereótipos frente a essa cultura negra e afro-brasileira que se propaga através da educação, conforme advoga Gomes Junior (2014), pressupõe-se a apropriação da mitologia dos orixás, a qual desempenha um significativo papel no que diz respeito ao desenvolvimento da cultura

africana que chega até nós intensamente, “como possível objeto ou instrumento para a reconstrução de paradigmas” (p.31). Continua o autor:

Considerando a rica carga cultural que essa mitologia carrega consigo, é possível investigá-la como alternativa para uma releitura das tradições, religião e propriamente da cultura africana e afro-brasileira em si. Ressalta-se que em um trabalho com tal mitologia o que se pretende é (re) apresentá-la ao educando, por uma via dissonante da voz corrente que insiste em estigmatizá-la. (GOMES JUNIOR, 2014, p. 32).

Trabalhar os mitos dos orixás de forma ampla, abarca todas as suas dimensões de modo que seja contemplada a riqueza cultural impregnada nessas tradições religiosas que foram essenciais para a face brasileira que temos hoje. Colocar a criança frente a essa mitologia por via de uma literatura preocupada com questões étnicas e sociais é apresentá-la a cultura negra, africana e afro-brasileira, contribuindo com o processo contínuo de desconstrução de estigmas, estereótipos, preconceitos e paradigmas internalizados no imaginário social brasileiro que nega e ignora tudo que vem do negro e dos afro-brasileiros.

Considera-se que os mitos dos orixás são também relevantes para uma ressignificação da cultura dita marginalizada, e para “reconhecimento das origens e o valor histórico-cultural dessas manifestações” (GOMES JUNIOR, 2014, p. 46). Contudo, carece salientar que apesar dessas narrativas se centrarem principalmente na perspectiva religiosa, o que se pretende a partir delas não é a conversão ou catequização, mas a construção de valores, e um caminhar rumo à promoção do respeito mútuo e valorização das manifestações culturais a âmbito educacional e nacional.

4 O ENSINO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ouvir e ler histórias são formas de aprender. [...] Antigamente, havia muitos povos que não tinham uma forma de escrita. E, mesmo em sociedades com escrita, costumava haver uma parte grande da população que não sabia nem ler nem escrever. Então, a forma de ensinar e aprender a história do povo, seus costumes e sua religião era contando e ouvindo histórias. (Adilson Martins, 2008 *apud* QUEIROZ, 2018).

Inúmeras são as possibilidades educacionais que a contação de história proporciona: aprender é a principal delas. Por essa premissa, quando pensamos em religiões afro-brasileiras e Educação Infantil, tem-se a contação de história como uma ferramenta lúdica e pedagógica essencial para o desenvolvimento de um trabalho educacional preocupado em promover a inclusão da pessoa negra e dos elementos culturais que fazem parte de sua essência e que são bases da formação nacional, como é o caso das religiões afro-brasileiras, as quais historicamente são negadas, silenciadas e negligenciadas.

Com base nas categorias centrais que dão corpo a esta pesquisa, o que se anseia é a quebra de paradigmas eurocêntricos, no âmbito da educação brasileira, os quais desde seus primórdios colocaram a pessoa afro-brasileira e seu rico patrimônio cultural afrodiásporico em lugar de subalternidade. O caminho rumo a um ensino verdadeiramente laico, democrático e tolerante, parte da afirmação de que a educação é a chave principal para combater e erradicar o racismo e seus derivados. Todavia, para alcançar o referido objeto, é preciso colaborar por intermédio de busca, reflexões e ações de um trabalho em conjunto entre educação, ancorando-se na Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), e as narrativas basilares das manifestações religiosas afro-brasileiras, para que este ensino seja efetivado no espaço escolar.

Este capítulo final da pesquisa é destinado ao relato da metodologia utilizada para o desenvolvimento desta, além da apresentação de uma proposta pedagógica que possibilite a docência da Educação Infantil o trabalho com as religiões afro-brasileiras para além de seu cunho religioso.

4.1 A estratégia metodológica

“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente” (Roger Von Oech).

O caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa é o da abordagem qualitativa em pesquisa bibliográfica e de caráter exploratório, centrada no âmbito

pedagógico do trabalho docente. A pesquisa está ancorada na análise da Educação das Relações Étnico-raciais no espaço escolar a partir dos estudos desenvolvidos sobre a temática em questão. Logo, foram subsídios de análises as questões e contextos envolvidos no ensino das religiões afro-brasileiras no âmbito da Educação Infantil, associado à contação de história enquanto instrumento possível de contribuição do trabalho com esta temática em sala de aula.

Refletir sobre essa estratégia metodológica, possibilitou algumas considerações quanto ao procedimento técnico e ao objetivo metodológico utilizado neste trabalho. Assim, no que diz respeito à pesquisa bibliográfica e à sua importância, Gil (2002) afirma que esta parte de materiais já elaborados composto, sobretudo, de livros e artigos científicos, é significativa, pois, permite ao pesquisador uma amplitude maior do fenômeno investigado, assim como é essencial para estudos históricos. No entanto, ressalta que as vantagens citadas podem por outro lado, comprometer a qualidade da pesquisa, por isso, para evitar este comprometimento, o autor alerta:

[...] convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente (GIL, 2002, p. 45).

Quanto ao caráter exploratório, ainda com base nas palavras de Gil (2002), tem objetivo de proporcionar ao investigador, um vínculo maior com o problema analisado, a fim de torná-lo explícito. Este tipo de pesquisa objetiva especialmente aprimorar ideias ou ainda incitar descobertas.

Nesta via, a presente pesquisa está concentrada em fontes escritas, visando à obtenção dos dados de identificação do problema investigado. Nesta perspectiva, a utilização dessas fontes foi dividida em três objetivos: o primeiro foi reunir informações para entender o contexto conflituoso das religiões afro-brasileiras na esfera da Educação Infantil, que parte de um contexto maior – o social –; o segundo foi identificar as razões por trás desses conflitos, bem como do seu ocultamento e negligência neste âmbito; e o terceiro foi analisar a contação de história enquanto uma prática pedagógica eficaz para a vivência dessa temática na Educação Infantil.

Contudo, o objetivo maior não se encontra apenas em problematizar a abordagem que diz respeito às religiões de afro-brasileira no contexto educacional infantil, mas está na construção de uma proposta de intervenção pedagógica na perspectiva de inclusão social da pessoa negra e seus elementos constituintes, a partir de ferramenta lúdica – a contação de história, estratégia de intervenção voltada a Educação Infantil – o público alvo desta pesquisa

– e visa contribuir com a atuação docente no tocante a barrar a disseminação do silêncio e da resistência frente a esta temática na sala de aula, assim como acrescentará discussão acerca do desenvolvimento do ensino democrático, justo, laico e antirracista.

4.2 A experiência da religião dos orixás na Educação Infantil: da reflexão à ação

Um dos saberes fundamentais para a prática dos educadores é a certeza de que mudar é difícil, mas é possível. (Paulo Freire).

É fato que o Estado brasileiro defende a ideologia do ensino laico, portanto, por essa premissa, levantar debates e discussões sobre esta questão no âmbito da educação brasileira, seria dispensável. Mas, ao considerar que o processo de colonização do Brasil ocorreu pelo ideal cristão, sabe-se que a educação brasileira foi criada e desenvolvida sob os referenciais eurocêntricos, e, portanto, na perspectiva cristã. Concordamos com Gomes Junior (2014) quando afirma que ser laico não significa pregar a invisibilidade das religiões, mas sim, não dar privilégios a nenhuma. Porém, o que percebemos é justamente o contrário, é a supremacia de uma em detrimento das demais.

Nesse ínterim, historicamente, a educação brasileira continua excluindo os grupos que fogem à regra do cristianismo, sobretudo, os povos indígenas e a população negra, ocasionando, de acordo com Ferreira (2021) o afastamento dessas populações de sua cultura e educação, gerando um país sem educação no tocante à sua ancestralidade, “e consequentemente, não presente em nenhum processo educacional, nem se reconhecendo neste” (FERREIRA, 2021, p. 9).

Podemos, então, considerar que a laicidade é uma falácia, assim como a ‘democracia racial’ naturalizada no seio da sociedade brasileira, visto a realidade da escolarização nacional, em que há predomínio e exaltação do cristianismo, e apagamento das religiões afro-brasileiras, por exemplo. Acrescenta-se a isso ainda o fato da disseminação do racismo religioso no contexto escolar brasileiro, como apontam alguns estudiosos da citada temática.

Sobre tal discussão, Queiroz (2018) em sua pesquisa intitulada *A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto-juvenil: uma análise do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004-2014)* traz alguns exemplos da manifestação do racismo no ambiente escolar. A autora relata sobre uma professora de Literatura Brasileira e Redação que foi proibida, no ano de 2009, de lecionar após usar a obra *Lendas de Exu*, do autor Adilson Martins, em uma escola pública do município de Macaé (RJ). Descrever a respeito de um aluno que foi proibido de entrar na escola em virtude de está usando seus elekês de

Candomblé, na cidade do Rio de Janeiro, entre outros exemplos são dados importantes no que diz respeito às opressões, discriminações e racismos sofridos por iniciados nas religiões afro-brasileiras.

As manifestações de racismo e seus derivados contra a pessoa negra e todos os elementos que a constitui se coadunam com ações educativas pós-leis educacionais com viés antirracista. Com isso, revelam-se as dificuldades, os entraves e desafios frente à efetivação dessas leis no ambiente escolar. Assim, como também se evidencia a necessidade de ações educativas voltadas ao enfrentamento desse contexto racista, que nega, negligencia e rouba da pessoa negra a oportunidade de ter seus referenciais na construção do campo social e educacional brasileiro, voltadas também à quebra dos paradigmas e referenciais eurocentrados que constitui a nossa educação, e a construção de um ensino pautado na vivência das diferenças raciais, étnicas e religiosas que compõem as nossas escolas.

Acerca dessa questão, Tavares (2019) advoga sobre a necessidade urgente de ampliar no quesito quantidade e qualidade “a produção de materiais pedagógicos que possibilitem apoio aos docentes na elaboração de atividades” (TAVARES, 2019, p. 59). Esse autor prossegue declarando:

O que de fato poderia ser capaz de estabelecer uma mudança na concepção racializada da sociedade brasileira seria um esforço resolutivo na elaboração de uma Educação para as relações étnico-raciais, agregando conhecimentos de todos os componentes que formaram a sociedade brasileira e que sofreram com o silenciamento e o epistemicídio imposto pelas estruturas de poder das elites pretensamente eurocêntricas, que desprezam a contribuição do elemento negro afrodescendente e do índio. (TAVARES, 2019, p. 61).

Por essa premissa, é possível considerar o ensino das religiões afro-brasileiras no âmbito da educação nacional, começando por fazer parte da Educação Infantil. Sobretudo, porque nesta fase inicial do processo de escolarização, as crianças têm os primeiros contatos com elementos que fazem parte do processo de construção identitária. Por esta razão, é fundamental a elas o entendimento de que são diferentes entre si, e que a diversidade é parte constituinte de um todo. Dessa forma, é papel do educador (a) contribuir para que as crianças sejam capazes de fortalecer a construção de suas identidades, fato que somente ocorrerá a partir do momento em que o espaço educacional se transformar em palco de aprendizagem pautada na diversidade étnico-racial, e, assim, possibilitar às crianças elementos que os assegurem buscarem por suas histórias, bem como conhecer e respeitar as origens do outro.

Aprender sobre religiões afro-brasileiras é condição essencial para compreender o Brasil e a construção da identidade nacional, visto que fazem parte do rico patrimônio cultural conferido ao povo brasileiro pelos povos da diáspora africana. Além disso, as crenças são

redução da preservação e resistência da pessoa negra, e por meio delas é possível conhecer as tradições e manifestações culturais incorporadas e ressignificadas em solo brasileiro. O candomblé, por exemplo, se constitui, segundo Tavares (2019), no principal artefato de contato com os valores civilizatórios da tradição afro-brasileira, “através desta manifestação religiosa, os povos deixaram marcas comportamentais, conhecimentos da natureza, formas de convívio, ensinamentos para os mais jovens” (TAVARES, 2019, p. 73).

Nesse ínterim, as narrativas dos orixás do Candomblé são de suma importância quanto ao trabalho com a cultura afro-brasileira no ambiente escolar, espaço onde ela é inexistente ou vista superficialmente. Por meio delas tem-se a possibilidade de trabalhar as presenças da cultura africana na constituição da nação brasileira; a afro-brasilidade no que diz respeito ao processo de disseminação das tradições negras no que chamamos de cultura brasileira; valores morais, éticos e civilizatórios; o respeito às diferenças, a tolerância e a valorização dessas manifestações culturais, “é possível que se promova intensamente o reconhecimento das origens e o valor histórico-cultural dessas manifestações” (GOMES JUNIOR, 2014, p. 46).

Desenvolver trabalhos nesse sentido no espaço escolar, a começar pela Educação Infantil, é desafiador, sobretudo, se considerarmos os referenciais eurocêntricos que se apresentam como únicos e modelos de “perfeição” a serem seguidos. Em contrapartida, é um trabalho possível e se faz urgente, visto a nossa realidade educacional excludente, racista, discriminatória, intolerante quanto às diversidades religiosas, e na qual se sobressai as narrativas étnico-raciais dominantes que esconde e negligencia as narrativas de outros grupos étnicos, de modo a expropriá-los das suas histórias e memórias.

Para tanto, é preciso que as discussões, debates e reflexões sobre esta importante temática transcendam o campo da fala - da teoria - para o campo da ação, da efetivação, e rompam as barreiras de dificuldades metodológicas quanto à presença dessa crença na educação, não na perspectiva proselitista, mas cultural e enquanto rede educativa no tocante a saberes tradicionais, das nossas origens e ancestralidade. Para, além disso, conforme afirma Gomes Junior (2014):

Vai, no entanto, ao encontro de ideias apoiadas na construção de caminhos para o desenvolvimento do respeito mútuo no âmbito social brasileiro, desestruturando a hipocrisia dos preconceitos velados e fundados na ignorância (GOMES JÚNIOR, 2014, p. 46).

Por isso, se faz relevante:

[...] o desenvolvimento de propostas pedagógicas que ampliem os processos de socialização, interação, troca coletiva de conhecimentos, estimulando e fortalecendo a importância de cada sujeito no processo educativo, valorizando as diversidades,

motivando os educandos a aprender, interligando os conhecimentos que despertem o interesse do educando de forma integrada aos conteúdos preconizados nos currículos escolares. (QUEIROZ, 2018, p. 41).

Por essa premissa, tendo como ponto de partida a Lei 10.639/03 (Brasil/Mec., 2003) e o diálogo com a literatura infantil, principalmente a produção literária contemporânea que já apresenta reflexão quanto às preocupações étnicas e sociais, a exemplo da trilogia infanto-juvenil do autor Reginaldo Prandi intitulada *Ifá, o adivinho, Xangô, o trovão e Oxumarê, o arco-íris*. Nessas obras, o autor apresenta por intermédio dos mais de trinta contos divididos entre essas obras, costumes, tradições e religiosidade que se coadunam com o Candomblé do Brasil.

Por isso, a presente pesquisa caminhou rumo à construção de uma estratégia de intervenção pedagógica na escola que venha a contribuir com o trabalho dessa temática no contexto da Educação Infantil. Para tanto, optei por fazer uso da oralidade expressa na contação de história enquanto ferramenta lúdica pedagógica potencializadora para o desenvolvimento e eficácia dessa ação.

A proposta interventiva é destinada a Educação Infantil com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade, e tem como base o livro “Conhecendo os orixás: de Exu a Oxalá” da autora Waldete Tristão com ilustrações de Caco Bressane. Trata-se de uma obra com uma linguagem interativa, voltada ao público infantil que reúne 17 Orixás com suas características e particularidades; dispõe de ilustrações animadas e pequenas histórias que trazem às cores, os dias da semana, as comidas que fazem parte da subjetividade de cada um, ensina suas saudações, além de outras informações consideráveis. Conhecendo os orixás é uma obra que dialoga com a Lei 10.639/03 (Brasil/Mec., 2003) e faz parte do repertório literário infantil de grande valia para o conhecimento sobre a cultura, as tradições, costumes e religiosidade africana e afro-brasileira, por parte das crianças.

É apresentada abaixo uma sequência didática com conteúdo relacionado à religião afro-brasileira que pode ser vivenciada por professores/as da Educação Infantil, no trabalho com a educação na perspectiva étnico-racial.

4.2.1 Sequência didática:

A riqueza cultural afro-brasileira expressa nas narrativas dos orixás

Objetivo final:

- Proporcionar o conhecimento, o respeito e a valorização das religiões afro-brasileiras a partir da narrativa dos mitos dos orixás.

Objetivos específicos:

- Apresentar os mitos dos orixás como base das religiões afro-brasileiras;
- Reconhecer nos mitos, elementos vivos da cultura africana expressos no cotidiano dos brasileiros;
- Promover a empatia e o respeito pelas manifestações religiosas afro-brasileiras presentes no Brasil.

Conteúdos:

- Aspectos culturais africanos constituintes da identidade nacional: a dança, a música, a culinária, a língua e alguns instrumentos.
- Saberes tradicionais: o uso de plantas e ervas como medicina alternativa;
- A arte africana expressa nas máscaras religiosas;
- Ancestralidade e identidade: a árvore da família.

Habilidades (BNCC):

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

Tempo de execução:

5 aulas.

Materiais necessários:

Livro “Conhecendo os orixás: de Exu a Oxalá”; avental de história; folhas de papel A4; folhas coloridas; cartolinas; tintas guache; cola; tesouras; pincéis; caixa de som e data show.

Detalhamento das aulas**1ª Aula**

Organização da turma: As crianças serão organizadas em roda, de modo que lhes sejam proporcionados o conhecimento e a vivência dessa característica acentuada da cultura africana, que é significativa quanto à organização e vivência de seus grupos étnicos e que preserva a oralidade.

Introdução: Será feito o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, motivando-os a partir dos seguintes questionamentos: O que vocês sabem sobre religião? Quais religiões vocês conhecem? O que podemos aprender com a religião? Precisamos respeitar a religião do amigo? Por seguinte, será dialogado com as crianças sobre a diversidade religiosa existente no Brasil. Conversar sobre as religiões afro-brasileiras enquanto parte de um conjunto de elementos culturais deixados como herança pelos povos africanos da diáspora. Explicar a sobre a origem delas, de onde vieram, como vieram. Apresentar a África e expor o Candomblé como exemplo, esclarecendo que é a religião dos orixás. Dialogar sobre a importância de respeitar a crença do próximo.

Desenvolvimento: Será realizada uma contação de história para explicar quem são os orixás. A narrativa será dos mitos “Exu, Ossain, Iemanjá, Xangô, Oxalá”, extraídos do livro “Conhecendo os orixás: de Exu a Oxalá” da autora Waldete Tristão, com ilustrações de Caco Bressane, utilizando como recurso didático o “avental de histórias”. Espera-se que este recurso, atrelado à linguagem oral e visual, desperte a imaginação das crianças e as leve ao mundo mítico dos orixás das religiões afro-brasileiras. Ao término da narrativa será motivada sua interpretação com base nos seguintes questionamentos: Sobre o que a história fala? Quem eram os orixás? De onde eles vieram? De qual religião eles são? Quais eram suas cores? De quais dias da semana eles eram? Quais eram suas comidas preferidas?

Conclusão: Registrar por meio de desenhos o orixá que mais gostou de conhecer. Contar para os colegas o porquê mais gostou do orixá escolhido.

Avaliação: A avaliação ocorrerá de forma contínua, considerando a interação das crianças no momento de contação de história. O desempenho dos pequenos na atividade proposta. Observação das apreensões das crianças diante do tema abordado.

2ª Aula

Organização da turma: As crianças serão organizadas em roda.

Introdução: A aula será iniciada com uma roda de conversar a fim de rever a aula passada e apresentar o tema que será explorado na sequência com o auxílio de um vídeo animado sobre as presenças culturais africanas no Brasil.

Desenvolvimento: Será realizada uma pequena Mostra Cultural de elementos da cultura africana que fazem parte do cotidiano do povo brasileiro, como a culinária, as danças, os instrumentos musicais e a música, para que as crianças possam explorar e perceber a presença viva de África em nós. Durante o percurso das crianças pela Mostra Cultural, será explicado como os elementos culturais expostos foram introduzidos aqui no Brasil. Dialogar sobre a

presença e importância dos aspectos culturais na religião dos orixás. Na sequência as crianças serão convidadas a participarem de uma brincadeira musical de roda, reforçando duas das principais influências – música e dança – e ao final poderão degustar um dos pratos típicos da cultura afro-brasileira.

Conclusão: Construção de um painel coletivo com ilustrações das principais influências culturais africanas que constituem a identidade nacional.

Avaliação: A avaliação será contínua, acompanhando a atenção das crianças ao assistirem ao vídeo, sua participação durante a Mostra Cultural e interesse pela atividade proposta. É importante observar se crianças conseguiram construir conhecimentos acerca das contribuições culturais deixadas pelos africanos em solo brasileiro.

3ª Aula

Organização da Turma: As crianças serão organizadas em um semicírculo.

Introdução: De início será apresentado o tema a ser trabalhado no passo seguinte, com o auxílio de alguns questionamentos: Você sabe o que são as ervas e para que elas servem? Vocês sabiam que com elas podemos fazer deliciosos chás? Quem gosta de tomar chá? Alguém da sua família já preparou algum chá para você melhorar de uma dor ou da gripe?

Desenvolvimento: Será realizada uma dinâmica para apresentar as ervas. Com as ervas depositadas em diferentes recipientes, as crianças serão convidadas a explorá-las, observar suas texturas, cores, cheiros e sabores. Durante este momento é significativo questionar: Vocês já conheciam esta erva? Em que momento você acha que ela é usada? Vocês sabem quais os benefícios que elas fazem à nossa saúde? Na sequência, as crianças serão convidadas a preparar um chá que será escolhido por elas, seguida da sua degustação. É importante observar a interação e reações das crianças ao degustarem os chás.

Conclusão: Será passada para as crianças uma atividade para ser feita em casa. Com a ajuda dos pais, cada criança ficará responsável por pesquisar a origem e os benefícios de determinada erva para que na aula seguinte seja elaborado um “livreto das ervas”.

Avaliação: A avaliação acontecerá de forma contínua, iniciada com os questionamentos introdutórios do início da aula. Por conseguinte, observação da participação das crianças nas atividades desenvolvidas e reflexão sobre o conteúdo abordado e os aprendizados diante das atividades realizadas.

4ª Aula

Organização da turma: As crianças serão organizadas em grupos.

Introdução: Apresentação do conteúdo que será trabalhado na sequência com o auxílio de imagens previamente selecionadas da diversidade da arte africana, a ênfase são as máscaras como elemento significativo no repertório ritualístico das religiões afro-brasileiras.

Desenvolvimento: Dialogar sobre a origem, importância e significados das máscaras na cultura e religião africana, com o auxílio de algumas máscaras africanas elaboradas antecipadamente, e que serão distribuídas entre os grupos, para que as crianças observem seu colorido, sua textura, etc.

Conclusão: Será passada para as crianças uma atividade que consiste na construção de uma máscara africana. Será distribuído entre os grupos moldes de máscaras, tinta guache, pincel, cola e papéis coloridos previamente cortados, para que as crianças montem suas próprias máscaras com base no que elas aprenderam sobre este elemento cultural de afro-brasileira.

Avaliação: Avaliação da participação das crianças ao longo da aula, observar o interesse dos pequenos pelo assunto e a atividade desenvolvida.

5ª Aula

Organização da turma: As crianças serão organizadas em roda.

Introdução: A aula será iniciada com o vídeo da música “Eu” do grupo Palavra Cantada sobre a constituição da família, seguida de uma conversa para que as crianças explorem e compreendam o tema abordado na música, motivados pelas perguntas: sobre o que a música fala? Quem veio antes do autor, dos pais e avós dele? De onde eles eram? E você e seus pais, sempre moraram aqui? Quem veio antes de vocês? E dos pais de vocês? E dos avós de vocês?

Desenvolvimento: Diálogo sobre a família e suas origens, a partir da árvore da família. Com uma grande árvore no centro da roda, utilizar como referência as imagens dos orixás no tocante ao seu parentesco, e partir das explicações que serão dadas, as crianças serão motivadas a irem construindo uma árvore genealógica, a fim de compreenderem sobre as histórias, os membros e ascendência das famílias. No decorrer desta atividade, é importante sensibilizar as crianças a falarem sobre sua família, levando-as a refletirem sobre suas origens e sobre quem são a partir dos seus antepassados.

Conclusão: Construção da árvore genealógica. As crianças serão orientadas a construir sua árvore genealógica, com a ajuda dos pais em casa, como forma de conhecer e registrar suas origens.

Avaliação: A avaliação será gradual, através da atenção e participação das crianças durante as atividades desenvolvidas, e observação do interesse ou não interesse delas sobre o conteúdo explorado.

Finalização da sequência: Para avaliar se as crianças de fato aprenderam sobre os conteúdos trabalhados ao longo desta sequência, será proposta a gravação de um mini documentário, no qual as crianças relatem sua experiência com os conteúdos trabalhados no decorrer das aulas.

4.2.2 Aprendizagens esperadas

Experienciar ações pedagógicas, como a descrita acima, com conteúdos que dizem respeito aos referenciais negros, ainda tão raros na prática docente da Educação Infantil, mas tão necessários à formação e à identidade nacional. Tais elementos historicamente foram ocultados, negligenciados, alvo de marginalização, representação e adjetivados negativamente, seja pela sociedade e a escola. De certo modo, trabalhá-los na sala de aula é dar vez e voz a esses referenciais que fazem parte da essência afro-brasileira, é, sobretudo, contribuir com o combate a desumanização em termos físicos e simbólicos a que foi colocada a população negra no decorrer dos séculos, e contribuir com a reparação humanitária dessa população.

Na esteira desse pensamento, a proposta de intervenção pedagógica apresentada neste trabalho, exhibe uma narrativa positiva dos mitos dos orixás, pretendendo proporcionar aprendizagens essenciais às crianças negras e não negras, além de incentivá-las a diferentes leituras de si e de seus pares. Nesse sentido, funciona enquanto uma rede educativa, porque as narrativas proporcionam o conhecimento da África e suas referências culturais na constituição da nação brasileira, como sua arte, música, dança, culinária, religiosidade e ancestralidade, além de ajudar na desconstrução da compreensão preconceituosa de que o continente africano é desprovido de história; e proporcionar à criança o reconhecimento do que há de África em nós; promover o debate significativo de temáticas importantes, a exemplo do preconceito racial e religioso.

As narrativas dos orixás também ensinam e estimulam o respeito às diferenças; a valorizar a diversidade existente no Brasil; podem promover o desenvolvimento de valores humanos, como ética, moral e civilidade; possibilita a afirmação do pertencimento étnico-racial; sobretudo, ensinam as crianças a não serem racistas, preconceituosas, intolerantes, isto é, elas aprendem desde a infância sobre como ser antirracista. Ademais, promove diferentes possibilidades de aprender a história, a cultura e toda herança ancestral africana, além de desconstruir o modelo educacional vigente que sempre privilegiou os referenciais eurocêntricos.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: AINDA HÁ MUITO QUE SER FEITO

Há um provérbio africano que diz: “O conhecimento não é a coisa principal, mas ações”. Significa dizer que o essencial não está no conhecimento adquirido, mas no que faremos com ele, isto é, nas ações que realizaremos para torná-lo concreto, para gerar experiências e promover a transformação de dada realidade. Na esteira deste pensamento, ao considerar a temática étnico-racial e seus desdobramentos – fio condutor desta pesquisa –, e nas aprendizagens adquiridas ao longo dessa, é observável que não é o fim de um percurso, mas o início de um trabalho contínuo. Como salientado no início desta seção, “ainda há muito que ser feito”. Há muito por fazer no tocante à construção de um modelo de educação justa, inclusa, democrática, respeitosa e, sobretudo antirracista, pautada nas relações étnico-raciais, acrescentando as experiências epistemológicas de todos os grupos étnicos que participaram da formação do Brasil, especialmente uma educação capaz de promover verdadeiras transformações nas pessoas, para que essas transformem a sociedade, o mundo.

A Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003), almejando provocar mudanças na realidade social do país, que vive à sombra do racismo, e desejando alcançar o modelo de educação descrita anteriormente, vem no cenário educacional há 18 anos sinalizando para repensar os ideais no tocante à história e cultura africanas e afro-brasileiras. Contudo, considerando o contexto social notável, sabe-se que esta encontra barreiras por concepções que permeiam a sociedade brasileira de forma natural, derivadas de ideologias enraizadas no imaginário social brasileiro e que descrevem o Brasil por uma perspectiva que assinala, de acordo com Gomes Junior (2014), para uma sociedade fora da chamada linha de cor. Isto é, a ideologia da “democracia racial” naturalizada no senso comum brasileiro, que prega a existência de uma igualdade entre brancos e negros no que diz respeito a oportunidades e tratamentos perante a sociedade, configura-se em um dos artefatos principais pela disseminação do racismo no país.

Por causa do racismo, os negros e seus referenciais importantes no que tange o desenvolvimento social, econômico, cultural e religioso da nação brasileira, encontraram-se desde sempre em um lugar de inferioridade, vulnerabilidade social e marginalidade. Sem contar que, pelas vias do racismo, a população negra sempre enfrentou dificuldades de acesso à educação de qualidade. Estão presentes nos bancos escolares, mas o fato de estarem presentes, não significa sua verdadeira inclusão, tão pouco que estejam tendo iguais condições para o pleno desenvolvimento educacional. Nesse sentido, as ausências no que diz respeito à história e cultura africana e afro-brasileira na educação, corroboram para a manutenção de referenciais eurocentrados, que não oportuniza crianças e jovens negros a conhecerem sua

história. Com isso, aprofundam sua alienação, pois aprendem a história de outros grupos étnicos, mas não veem e estudam a sua, logo, involuntariamente as crianças em especial, acabam deduzindo que não que fazem parte da história nacional.

Todo este contexto influencia diretamente e indiretamente no processo de ensino aprendizagem e, sobretudo, na construção da identidade de crianças negras, visto que esta também depende dos referenciais que lhes são apresentados. Crianças não negras também têm seu ensino e aprendizagem influenciados por essas ausências. Elas, ainda que inconscientemente, deduzirão que estão em uma posição privilegiada e que são superiores as demais, dão continuidade ao racismo que se reproduz no ambiente escolar, mesmo que não tenham consciência sobre o que se trata este conceito. Além disso, essas crianças crescerão sem reconhecer, aceitar, valorizar e respeitar a diversidade étnica, cultural que deu origem a seu país.

Infelizmente, ainda não podemos dizer que todo este contexto foi revertido e que a nossa educação é inclusiva e abarca plenamente as contribuições de todos os grupos étnicos que participaram da constituição do país. As ausências, o silêncio e a negligência persistem no ambiente educacional. Evidente que a Lei 10.639/03 (BRASIL/MEC, 2003) colocou em pauta do debate nacional a questão étnico-racial, com isso, alguns avanços consideráveis foram obtidos; a discussão pedagógica quanto à história e cultura africana e afro-brasileira, nesse meio, tem ganhado um pouco mais espaço no ambiente escolar, todavia, é só começo. Ademais, quando se trata da inserção deste conteúdo na Educação Infantil, é notável a mudança de tom no diálogo, fato que acirra mais ainda quando o assunto é a religiosidade negra, a qual permanece sendo um tabu, e é um tema gerador de muitas polêmicas.

Ainda que tenhamos avançado no que tange as questões raciais nos currículos oficiais de ensino, a atuação docente na prática cotidiana do trabalho escolar, na maioria das vezes se mostra longe do que advogam os documentos legais norteadores, fato que corrobora para a manutenção do ensino tradicional eurocentrado, que por sua vez, prossegue excluindo e ocultando os referenciais da pessoa negra, e reproduzindo as práticas sociais imersas na sociedade. Nesse sentido, é possível afirmar que um dos principais aspectos que influenciam este contexto e contribuem para a manutenção do racismo, é a falta ou deficiência de uma formação específica para os docentes no tocante às questões das relações étnico-raciais. O despreparo deles é evidente, sem contar o olhar carregado de estereótipos que estes façam sobre a criança negra, além disso, os professores (as) se deparam com a falta de condições para realizar um trabalho nesse sentido, e há déficits ou a inexistência de colaboração e apoio pedagógico.

É de extrema importância investir na formação docente para que este esteja apto a desenvolver um trabalho educacional capaz de eliminar a principal mazela que tem mantido a pessoa negra e seus referenciais em um lugar de inferioridade, de marginalidade, etc., - o racismo – e educar para as relações étnico-raciais. Trabalhar os conteúdos referentes à história e principalmente cultura africana e afro-brasileira na sala de aula, depende também do interesse docente, e sua compreensão da importância e urgência em constituir ações e práticas educacionais compensatórias para a pessoa negra. Ademais, consideramos importante a realização de um trabalho de fiscalização desenvolvimento por parte dos sistemas de ensino no que tange a efetivação das orientações das ações e políticas públicas educacionais que buscam a construção de uma educação pautada na formação dos sujeitos das diferentes origens étnicas que têm constituído a nação brasileira.

Aprender sobre história e cultura afro-brasileira é aprender sobre religiões negras. Não há como e não faz sentido aprender sobre África, deixando de lado sua religiosidade, além do que é parte integrante do repertório cultural afrodiásporico constituinte da nação brasileira e que precisa ser reconhecido, explorado, valorizado e respeitado, especialmente no âmbito educacional, o qual sempre negligenciou tais contribuições. Assim sendo, o tema das religiões afro-brasileiras em sala de aula, a começar pela Educação Infantil, precisa ser explorado por seu viés cultural, enquanto elemento constituinte e formador do Brasil, no qual os negros são tidos como sujeitos históricos.

Problematizar este tema em sala de aula, é contribuir com a ruptura do proselitismo recorrente no espaço escolar, é promover valores éticos, morais e civilizatórios, assim como reconhecer que este espaço é imprescindível para refletir a questão das relações étnico-raciais. O fato é que a temática das religiões afro-brasileira se constitui em um enorme desafio quanto à educação “laica” do país, tendo vista se tratar de um debate indispensável e que transcende o segmento religioso do docente, o qual ainda não se encontra preparado a debater o tema.

Há um longo caminho a ser percorrido para tornar a educação das relações étnico-raciais uma realidade constante nas escolas brasileiras, conseqüentemente para tratarmos da perspectiva religiosa afro-brasileira na Educação Infantil e no ensino como um todo, sem que cause estranheza ou gere polêmicas. Neste percurso, é preciso rever as injustas e reparar os danos causados a população negra, a partir de políticas e ações compensatórias, o que somente se tornará possível por meio da educação. Uma educação tolerante, democrática que visibilize e respeite as diferenças, e que antes de tudo assuma o racismo estruturado na sociedade brasileira, pois como afirma Djamila Ribeiro (2019) reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo, afinal, não há como não ser racista, tendo nascido e criado em

uma sociedade racista. Somos sim racistas e é contra isso que precisamos lutar. Somente tomados por essa consciência, bem como pela consciência do processo histórico de constituição desta sociedade e da importância das contribuições da pessoa negra no percurso de nossa história, é que os conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira serão aceitos, vivenciados e melhor compreendidos no âmbito educacional e social brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria José de. **Religiões afro-brasileiras: em um debate a partir da Base Nacional Comum Curricular**. Caicó, 2016.
- AZEVEDO; Cristiane Almeida de. **Experimentando o sagrado: a religião grega a partir de Karl Kerényi**. Juiz de fora, 2008.
- BARROS, Mariana Leal de. **Narração de mitologias afro-brasileiras na Educação Infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática**. SPAGESP, 2012, p. 62 – 78.
- BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés**. Participação, [S. l.], n. 17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/24204>. Acesso em 16 mar. 2021.
- BRASIL/Mec., **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 29 dez. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL/Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro-brasileiras na escola. In: **Revista Ibero-amaricana de Educação**, vol. 76, nº. 2, 2018, p. 51 – 72.
- CARVALHO, Jêibel Márcio Pires. A relação terreiro escola: discutindo intolerância na prática escolar e dinamismo nos terreiros no bairro São Benedito em Cururupi – MA. In: **Anais do III Seminário Programa de Pós-graduação em História, Ensino e Narrativas**, 2017, p. 168 – 177.
- CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. Perspectiva, São Paulo, 1992.
- CESAR, Cintia; MAGALHÃES, Linda Cristina; PEREIRA, Silvana; LEITE, Vânia Aparecida Marques. As contribuições da contação de história como incentivo a leitura na Educação Infantil. In: **Revista InterAção**, ano X, nº 2, ed. 14. São Paulo, 2014, p.29- 49.
- DIAS, Luciene de Oliveira; SILVA, Suzete Aparecida Gomes. Igbadú: mito enquanto existência no Candomblé. In: **5º Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais. Democracia e Direitos Humanos: Crises e Conquistas**. Goiânia, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/Luciene_e_Suzete_completo.pdf. Acesso em 15 de Dez. 2020.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Perspectiva, São Paulo, 1972.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil**. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/helen/Downloads/6368-Texto%20do%20artigo-23098-1-10-20170719.pdf>. Acesso em 01 de abr. 2021.

FERREIRA, Tássio. **Oficina de práticas pedagógicas 1: relações étnico-raciais**. Salvador, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES JUNIOR, Jorge Luiz. **A magia de contar e recontar histórias ancestrais na literatura infantil e juvenil brasileira: recriando valores**. Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. (organizador). **Superando o racismo na escola**. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.185 - 204.

MACHADO, Ana Maria. **Do outro lado tem segredos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. MUNANGA, Kabengele. Racismo. In: **Raça Brasil**, ano 5, n: 50, 2000, p. 13 – 15.

_____. **Superando o Racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.

PAIM, Elison Antonio. **Educação étnico-racial: desafios cotidianos para além dos aspectos legais**. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2019.

PAIM, Elison Antonio. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. In: **Coluna da Associação Brasileira de Ensino de História**, 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em 09 de mar. 2021.

POLI, Ivan. **Antropologia dos orixás: a civilização iorubá a partir de seus mitos, seus orikis e sua diáspora**. Rio de Janeiro: Palla, 2019.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. O Candomblé e o tempo: Concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 16, nº 47, 2001, p. 43 – 58. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n47/7719.pdf>. Acesso em 29 de dez. 2020.

_____. **Raça e religião**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo. nº 42, pp. 113 - 129, Julho de 1995.

_____. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 151 – 167, jun. 1998.

QUEIROZ, Suzana Teixeira de. **A religiosidade afro-brasileira na literatura infanto juvenil: uma análise do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE (2004 - 2014)**. Recife, 2018.

QUINA, Cintia; MARTINS, Edna. Religiões de matrizes africanas e intolerância religiosa na educação brasileira: um estudo na base de dados da CAPES. In: **III Congresso Internacional e V Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação 23,24 e 25 de novembro de 2020**. Universidade Federal do Espírito Santo, GT Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-Raciais.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Arlindo Nascimento. Religiões afro-brasileiras dentro e fora das escolas. In: **Revista Último Andar**, nº. 32, dezembro de 2018, p. 18 – 32.

RODRIGUES, Cristina Cordeiro de Muniz. **A contação de história na Educação Infantil: práticas e reflexões**. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13179>. Acesso em 09 de mar. 2021.

ROMÃO, Jesure. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ROSÁRIO, Lourenço Joaquim da Costa. **A narrativa Africana de expressão oral: transcrita em português**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Luanda: Angolê, 1989.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. Histórias e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39 – 67.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. Na escola com os encantados: religiões afro-brasileiras, consciência histórica e cotidiano escolar do Maranhão. In: **Anais do III Seminário Programa de Pós-graduação em história, ensino e Narrativas**, 2017, p. 97 – 114.

SANTOS, Rita de Cássia Alves Lopes dos. **Reflexões sobre a arte de contar histórias**. Educação Pública, v. 20, nº 5, 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contar-historias>. Acesso em 29 de mar. 2020.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. **Diversidade étnico-raciais na Educação Infantil**. Educação Pública, v. 19, nº 13, 9 de julho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil>. Acesso em 09 de mar. 2021.

SILVA, Francisca Maria de Sousa Vale. **A importância da contação de história na Educação Infantil**. João Pessoa: UFPB, 2017.

SILVA, Geranilde Costa e. Religiosidade afro-brasileira junto a crianças: uma experiência de pesquisa. In: **Encontro Cearense de Historia da Educação (ECHE)**, 11.; Encontro

Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação (ENHIME), 1., 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Imprece, 2012. p. 1608-1624.

SILVA, José Rogério da. **Contaço de História**: alternativa para o letramento literário. Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/contacao-de-historia-alternativa-para-o-letramento-literario> Acesso em 29 de mar. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil**. Educação, vol. XXX, núm. 63, setembro-dezembro, 2007, pp. 489-506 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

SOARES, Lais de Avila. **Religiões Afro-brasileiras no Contexto Escolar**. São Borja, 2019.

SOUZA, Daniela Barreto de; SOUZA, Adílio Junior de. **Itan**: entre o mito e a lenda. v. 8, n. 3, 2º sem. Macapá: Letras escreve, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em 15 de Dez. 2020.

TAVARES, Leonardo de Jesus. **“Esse Terreiro tem História”**: Ensinando História e Cultura Afro-Brasileira por meio de um estudo sobre Candomblé. Nova Iguaçu, 2019.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil**. São Paulo, 2011.

TRISTÃO, Waldete. **Conhecendo os orixás: de exu a oxalá**. 1 ed. Arole Cultural, 2018.

VIANA, Nildo. Mito e Ideologia. In: **Dossiê – olhares do fenômeno religioso e do mito**. Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v. 12, n.1, p. 79-89. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br>. Acesso em 04 de abr. 2021.