

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRACIELE LOPES RIBEIRO

**CARTAS PEDAGÓGICAS E VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS DE AXÉ: REFLEXÕES SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Jaguarão

2024

GRACIELE LOPES RIBEIRO

**CARTAS PEDAGÓGICAS E VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS DE AXÉ: REFLEXÕES SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Simone Silva Alves (*In memoriam*)

Orientadora: Profa Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues

Jaguarão

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R484c Ribeiro, Graciele Lopes

Cartas Pedagógicas e visibilidade das crianças de axé: reflexões sobre formação de professoras e intolerância religiosa na educação infantil. / Graciele Lopes Ribeiro.

117 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Ana Cristina da Silva Rodrigues".

1. Cartas Pedagógicas. 2. Crianças de Axé. 3. Formação de Professores.
I. Título.

GRACIELE LOPES RIBEIRO

**CARTAS PEDAGÓGICAS E VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS DE AXÉ: REFLEXÕES SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 04/04/2024.

Banca examinadora:

Profª Drª Ana Cristina da Silva Rodrigues

Orientador

(Unipampa)

Profª Drª Patrícia dos Santos Moura

(Unipampa)

Prof. Dr. Everton Fêrrêr de Oliveira

(Unipampa)

Profª Drª Vânia Alves Martins Chaigar
(FURG)



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, Coordenador(a) de Curso**, em 21/04/2024, às 06:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 29/04/2024, às 08:07, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EVERTON FERRER DE OLIVEIRA, Coordenador(a) Acadêmico(a)**, em 21/05/2024, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Vânia Alves Martins Chaigar, Usuário Externo**, em 27/05/2024, às 11:56, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1404090** e o código CRC **39ABBC3C**.

Dedico este trabalho a todas as crianças de axé, sejam elas crianças de agora, as crianças que virão e as crianças de outrora, por fé, respeito e amor à ancestralidade.

AGRADECIMENTO

Gratidão!

À Deus e aos Orixás por toda a luz em meu caminho, agradecendo principalmente a minha Mãe Oxum por ter me escolhido como sua filha e fazer parte dos meus dias, me permitir sonhar, lutar e vencer, ela que se faz nas águas doces dos rios e das cachoeiras me mostrou que ter fé é como viver em suas águas, contornando as pedras sem se desviar do percurso dos rios.

A caminhada nesses dois anos foi bastante árdua, a luta e a persistência foram parceiras da minha fé, que se mostrou inabalável a cada perda, tropeço e recomeço que tive de enfrentar nesse período. Por muitas vezes pensei em desistir, visto que minhas forças pareciam esgotar-se a cada curva da estrada chamada vida, eu nem imaginava o tamanho da minha determinação, lutei muito contra o cansaço e aos desafios diários que atravessavam o meu caminho.

Entre tantas idas e vindas, escritas e trabalho, escola e família, se faz necessário registrar todo o amor pelos meus, por compartilharem comigo seus dias e vivências, alegrias e tristezas, fracassos e conquistas, enfim, por me constituírem como a pessoa que sou. Me perdoem as ausências e as correrias, tudo tinha um propósito, balançamos, não caímos e juntos vencemos.

Gratidão Edinho, Vitor e Gabrielle por estarem nessa vida comigo, por fazerem meus dias mais felizes, afinal ninguém solta a mão de ninguém. Amo vocês!

Às mulheres da minha família, que durante este período do Mestrado a ancestralidade se encarregou de trazê-las novamente para os caminhos da minha vida pessoal e espiritual: a matriarca querida avó Kiki com seus 102 anos de luta e resistência, minha mãe Deolinda, minhas irmãs Luciane e Eliane, minha tia Ana Lúcia (colega de profissão), tia Eneida (in memoriam) e minha prima Thais Carolina, de vocês herdei a espiritualidade que me faz acreditar em um mundo melhor.

Às minhas companheiras de jornada na EMEI Glorinha, como carinhosamente chamamos nossa escola, a equipe educadora que é tão comprometida com as vivências das crianças, fica aqui o meu agradecimento por estarem abertas ao diálogo, cada uma teve sua participação e contribuição nesse trabalho, meu carinho especial a equipe gestora Professoras Sabrina, Débora e Vanessa que seguraram minha mão e a escola quando precisei me ausentar para poder dar conta de tudo.

Ao meu Babalorixá Pai Diego de Ogum e Padrinho Fábio Junior de Oxalá, por terem me acolhido no Ylê de Ogum Onira Anirê – Centro Espírita de Umbanda Fé em Tia Maria Mineira, por terem acreditado em minha fé, espiritualidade e religiosidade.

À Profa. Dra. Simone Silva Alves (*in memoriam*), a orientadora que me acolheu no Curso de Mestrado Profissional em Educação, em tempos desafiadores da pandemia do COVID-19, sinto que ela vibra e emana muitas energias positivas lá do mundo espiritual.

À Profa. Dra Ana Cristina, minha orientadora, que me adotou e oportunizou um novo olhar para a pesquisa, em sua sensibilidade e amorosidade me apresentando as Cartas Pedagógicas como a mola propulsora das minhas escritas, evidenciando a capacidade de transformação da realidade através das cartas do Mestre Paulo Freire e sua educação popular. Obrigada pelo teu exemplo na gestão, por despertar meu espírito freiriano e por tocar meu coração com a tua força e resistência na luta pela educação pública de qualidade.

Às professoras: Vânia Chaigar, Patrícia Moura e Suzi Rodrigues por todas as contribuições na qualificação e defesa final deste trabalho e em especial ao Professor Everton Fêrrer que além de suas contribuições, me trouxe um olhar motivador para educação popular que se faz tão presente em meu trabalho diário.

Às professoras e professores do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa – Campus Jaguarão, que fizeram parte da minha trajetória, gratidão pelos ensinamentos teóricos, conceituais e metodológicos para esta pesquisa.

Aos colegas de curso pelas trocas de experiências, pelas risadas, pelos trabalhos coletivos, pelo apoio e incentivo que se fez tão importante para chegar até aqui.

Enfim, a todas crianças de axé que passaram e passam pela minha vida pessoal, profissional e religiosa, vocês foram e serão minha maior inspiração para resistir e seguir escrevendo.

Rogo ao Grande Pai Oxalá que exista paz e respeito entre as pessoas, que a voz das crianças possam fazer a diferença nesse mundo de tanta crueldade, que a empatia e a tolerância possam fazer parte do cotidiano, assim, nossas crianças de axé não precisarão ser silenciadas e poderão professar sua fé sem medo.

Gratidão ancestralidade!

Se Eu Fosse Só

Henrique de Oxóssi

Tantas batalhas venci
Muitas ainda vou enfrentar
Muitas vezes vou cair
Mas sempre vou levantar
Meu escudo é minha fé
Minha espada é o Orixá
Tenho meu corpo fechado
Nas rezas do Jacutá

Quando eu caí, meu pai Ogum me levantou
Quando eu sofri, mamãe Oxum me amparou
Me vi perdido, Exú veio me guiar
Estava com fome, Oxóssi me ensinou caçar

Fui humilhado, e Xangô me defendeu
Fui perseguido, Oyá com os ventos me escondeu
Cai doente Omulu quem me curou
Estava sujo, Iemanjá quem me banhou

Eu vi a morte, mas Nanã Ihe afastou
Cuidou de mim e o meu pranto ela secou
Desesperado, vi minha fé vacilar
Fui renovado com as palavras de Oxalá

Se eu fosse só, já não estaria mais aqui
Meu Orixá, quem me ajudou a persistir
Na noite escura, nos caminhos me guiou
E na Umbanda eu retribuo seu amor

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral a compreensão dos efeitos da formação docente em relação à diversidade religiosa, em especial sobre as religiões de matriz africana, e como estas estavam presentes no cotidiano da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira no município do Rio Grande – RS. A pesquisa analisou como ocorrem as práticas pedagógicas que inserem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; a oportunidade de ter a escola como um espaço de conhecimento, reflexão e discussão da temática antirracista e de diversidade religiosa na educação infantil para as professoras; auxílio na reelaboração da proposta pedagógica da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira e a elaboração de uma revista digital como forma de material paradidático para professores da educação infantil. Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, foi realizada uma pesquisa-ação que teve como instrumento as Cartas Pedagógicas e as rodas de diálogos, foram participantes professoras concursadas da rede municipal de ensino de Rio Grande. O resultado obtido através dos diálogos, apresentou a reflexão das professoras na construção do metatexto em formato de Carta Pedagógica que foi enviada para a equipe gestora, reafirmando o compromisso para a continuidade das discussões e com a efetivação da inserção da temática pesquisada no projeto institucional da escola, enfatizando a visibilidade para as crianças de axé.

Palavras-chave: Cartas pedagógicas; Crianças de Axé; Formação de professores.

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo fue comprender los efectos de la formación docente en relación a la diversidad religiosa, especialmente las religiones de base africana, y cómo éstas estaban presentes en la vida cotidiana de EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira en el municipio de Rio Grande – RS. La investigación analizó cómo las prácticas pedagógicas que incorporar las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008; la oportunidad de tener la escuela como un espacio de conocimiento, reflexión y discusión de temas antirracistas y de diversidad religiosa en la educación infantil para los docentes; asistencia en la reelaboración de la propuesta pedagógica de EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira y la creación de una revista digital como material educativo para docentes de educación infantil. Por ser una investigación cualitativa, se realizó una investigación acción utilizando como instrumento las Cartas Pedagógicas y círculos de diálogo, los participantes fueron docentes titulados de la red educativa municipal de Río Grande. El resultado obtenido a través de los diálogos, presentó la reflexión de los docentes sobre la construcción del metatexto en formato de Carta Pedagógica que fue enviada al equipo directivo, reafirmando el compromiso con la continuidad de las discusiones y la implementación de la inclusión de lo investigado. tema en el proyecto institucional de la escuela, enfatizando la visibilidad para los niños de axé.

Palabras clave: Cartas pedagógicas; Hijos de Axé; Formación de profesores.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMEI Escola Municipal de Educação Infantil

PROFa Professora

DOCTRG Documento Orientador do Território Rio-grandino

SMEd Secretaria de Município da Educação

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CME Conselho Municipal de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

Proinfância Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil

CPOTRG Conselho Municipal do Povo de Terreiro de Rio Grande

DCN Conselho Nacional de Educação

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU Organização das Nações Unidas

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEB Conselho de Educação Básica

EIR Estatuto da Igualdade Racial

SINAPIR Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

RCG Referencial Curricular Gaúcho

ATD Análise Textual Discursiva

Profa. Ma Professora Mestre

FURG Universidade Federal do Rio Grande

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Beleza de Iemanjá.....	19
Figura 2 – Mesa de Ibeji.....	37
Figura 3 – Gratidão ao Pai Ogum.....	37
Figura 4 – 1ª Roda de diálogo, grupo ainda em tempos de Covid - 19.....	72
Figura 5 – 2ª Roda de diálogo, apresentando as Crianças de Axé.....	75
Figura 6 – 3ª Roda de diálogo, história infantil.....	77
Figura 7 – 3ª Roda de diálogo, momento de reflexão.....	78
Figura 8 – 4ª Roda de diálogo, organizando materiais.....	79
Figura 9 – Cartinha especial.....	80
Figura 10 – Entrega com carinho.....	81
Figura 11 – Filha de Mamãe Iansã e Papai Xangô.....	88
Figura 12 – Xangô meu Pai.....	88
Figura 13 – Fadinha Oceana.....	89
Figura 14 - A alegria no encontro do achado.....	90

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. CONTEXTO DA PESQUISA	25
2.1 RIO GRANDE E A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA MARIA DA GLÓRIA PINTO PEREIRA.....	25
2.2 A RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE.....	27
3. REFERENCIAL TEÓRICO	32
3.1 OLHARES PARA AS CRIANÇAS DE AXÉ NO CONTEXTO ESCOLAR.....	32
3.1.1 A religiosidade das crianças.....	32
3.1.2 A Educação Antirracista na Educação Infantil.....	37
3.1.3 Currículo e Educação Antirracista.....	40
3.2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	45
3.2.1 Constituição Federal de 1988.....	45
3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (Leis Nº 8.069/1990 e 13.257/2016).....	44
3.2.3 Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Decreto Nº 99.710/1990).....	47
3.2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996 e Leis Nº 12.796/2013, Nº 13.796/2019).....	48
3.2.5 Lei nº 10.639/2003.....	49
3.2.6 Lei nº 11.635/2007.....	51
3.2.7 Lei nº 11.645/2008.....	52
3.2.8 Lei nº 12.288/2010.....	52
3.2.9 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	53
3.2.10 Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTRG).....	54
3.2.11 Lei nº 14.519/2023.....	55
3.2.12 Lei nº 14.532/2023.....	56
4. REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO	57
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	57
4.1.1 Instrumentos.....	59
4.1.1.1 Questionário.....	59
4.1.1.2 Rodas de diálogo.....	60

4.1.1.3 Cartas Pedagógicas.....	61
4.1.2 Participantes.....	62
4.2 DIAGNÓSTICO.....	63
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO.....	69
5.1 AÇÕES DA INTERVENÇÃO.....	69
5.1.1 Primeira roda de diálogo.....	69
5.1.2 Segunda roda de diálogo.....	73
5.1.3 Terceira roda de diálogo.....	75
5.1.4 Quarta roda de diálogo.....	78
5.2 CARTAS PEDAGÓGICAS.....	79
5.2.1 A boniteza das Cartas Pedagógicas.....	83
5.2.2 A alegria no encontro do achado.....	88
6. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	105
ANEXOS.....	108

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Rio Grande, janeiro de 2024

Estimadas (os) (es) Leitoras (es)

É com grande alegria que escrevo essa carta de apresentação deste trabalho, essa escrita é dedicada a quem, assim como eu, busca uma educação mais justa, com equidade e com respeito a diversidade religiosa. Por trabalhar na escola pública durante 21 anos de minha vida, pude perceber o quanto é necessário que os currículos e propostas pedagógicas evoluam ao longo do tempo para contemplar os mais diversos formatos sociais, principalmente, nas escolas que atendem as regiões periféricas.

A escola, assim como a vida, muda rapidamente e com isso se faz necessário estar sempre promovendo as melhores formas de acolher nossas crianças, dessa forma, busquei neste trabalho a reflexão sobre um olhar para as crianças praticantes das religiões de matriz africana, elas que são as crianças de axé. Diante da laicidade da escola pública, é importante conhecer para compreender e respeitar as vivências das crianças que perpassam os muros da escola.

Aos poucos, no cotidiano escolar, ousei aqui escrever uma reflexão de forma coletiva, que enquanto profissionais da educação, estamos construindo novas histórias, sendo provocados a repensar nossos olhares para uma sociedade que precisa tanto de nós, enquanto escola e enquanto seres humanos. Nós, educadores, somos responsáveis pela transformação de tantas vidas que passam por nossas mãos, sempre na luta de um mundo melhor para se viver coletivamente.

É embargada pelos verbos freirianos da amorosidade e do esperar, que sigo aqui na caminhada, prezando pela garantia dos direitos das crianças e mais respeito as individualidades das infâncias, buscando a efetivação de uma educação popular respeitosa e acolhedora na educação infantil.

Com carinho...

Graciele Ribeiro

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é alicerçada na minha trajetória de vida e nas experiências que acumulei dentro da escola de educação infantil. Sou professora da rede municipal de ensino e estou há treze anos na gestão da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Maria da Glória Pinto Pereira, localizada no bairro Santa Rosa, no município do Rio Grande. Por ser uma região periférica, cotidianamente emergem inquietações sobre as desigualdades raciais e sociais, assim, percebo a necessidade de viabilizar na Proposta Pedagógica, ações e projetos que contemplem a luta antirracista e de intolerância religiosa nesta comunidade escolar.

Estas vivências foram responsáveis pelo meu processo de autoconhecimento, de reflexão da minha prática pedagógica enquanto professora e principalmente como gestora da escola de educação infantil em que trabalho, pois foi nesta condição que conheci as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ao estudar estas leis tive consciência das ações preconceituosas e atitudes racistas que compõem o espaço escolar na educação infantil.

Nesta perspectiva, observei que a responsabilidade da gestão neste espaço é ir além de apenas cumprir as leis e normativas, é dar afeto, acolhimento e significados para os processos de ensino e aprendizagens das crianças e dos adultos que compõem a comunidade escolar. Em tempos tão sombrios, onde o ódio, o preconceito e a intolerância fizeram com que as vivências em sociedade fossem ainda mais difíceis, já não bastassem as situações de fome e de miséria antes e pós pandemia da Covid-19, a escola recebeu, mais uma vez, a incumbência de tornar-se um centro de resistência, de resiliência e de apoio para as crianças e suas famílias.

Na condição de mulher, branca, com raízes afro-brasileiras, filha de Oxum¹ e praticante de religião de matriz africana, me senti desafiada a buscar o entendimento sobre as temáticas relacionadas com a educação para as relações étnico-raciais, principalmente no que tange a temática das religiões de matriz africana. Entendo que negros e brancos podem contribuir na luta antirracista e intolerância religiosa, essa

¹Divindade do amor verdadeiro, ela rege o charme, a sensualidade, o dengo e a sutileza. Dona do ouro, da riqueza, da candura e da meiguice. Mãe das águas doces representa as cachoeiras.

luta que a cada dia se faz tão necessária e importante para a transformação da sociedade.

Assim entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2017, p. 85).

Minha maior inspiração para a realização deste trabalho na etapa da educação infantil surgiu com uma menina preta de três anos. Ao vestir-se diariamente com a fantasia da personagem Elsa do Filme Frozen², ela identificou-se como Iemanjá³, todo o dia ela resistia, pois se recusava a usar a trança loira que insistentemente seus colegas tiravam do fundo do baú para que ela usasse. Através desta experiência, pude observar o quanto a ancestralidade e a religiosidade são representadas nos comportamentos e nas vontades expressas na escola, o quanto a resistência precisa ser a companheira diária de uma criança tão pequena.

²Uma aventura congelante, é um filme de animação musical estadunidense de 2013, o 53.º animado dos Clássicos Disney.

³Deusa das águas salgadas e mãe de todos os Orixás. Um dos Orixás mais cultuados no Brasil.

Figura 1: Beleza de Iemanjá



Fonte: arquivo da autora, 2018, imagem autorizada⁴.

Diante desta situação, busquei em minhas memórias as minhas vivências de criança e, hoje, entendo que as negações e julgamentos que recebi eram atitudes de intolerância religiosa, o que fez parte de toda a minha infância, sendo criada no seio de uma família católica e tradicional, onde os julgamentos sobre as vivências alheias eram frequentes. A casa era rodeada de espaços que afluíam a religiosidade de matriz africana, a vizinha da esquina tinha uma terreira⁵ em sua casa e a vizinha da frente, que era a casa que tinham as crianças mais felizes que conheci, era composta por praticantes fervorosos, onde toda a semana adultos e crianças saíam com suas roupas coloridas e adornos, e eu os espiava, silenciosamente, pelos vitrais da janela da sala.

Nunca me foi permitido visitar estes espaços com teor religioso diferente do que eu frequentava na igreja católica, sempre tive a curiosidade de saber quem era Cosme e Damião⁶, pois na sua festa tinham muitos doces, alguns eu nem sabia que

⁴ Todas as imagens utilizadas na pesquisa possuem as devidas autorizações, por indicação da banca houve destaque nas fotos apenas das crianças.

⁵ Local das práticas das religiões de matriz africana.

⁶ São associados aos filhos gêmeos de Iansã e Xangô, orixás Ibejis, que representam as crianças.

existiam e os comia escondido na casa da vizinha. Mesmo diante de tanta negação, hoje entendo que por intolerância religiosa por parte da minha família carnal, a qual me criou, a convivência e as brincadeiras com as crianças de axé, filhas e filhos de meus vizinhos, foram extremamente prazerosas e com foi essas crianças que aprendi sobre amor e respeito ao próximo.

Por residir e trabalhar no município de Rio Grande, que é considerado o berço das religiões de matriz africana no Rio Grande do Sul, observo que os documentos orientadores não mencionam as práticas dessas religiões realizadas na cidade como cultura de um povo, que as crianças e professoras não sejam contempladas com materiais informativos sobre a temática nas escolas de educação infantil.

A escola de educação infantil é o primeiro espaço de socialização e construção que a criança recebe em sua vida. Assim, torna-se imprescindível que os profissionais que atuam na unidade escolar tenham uma proposta pedagógica pautada na busca por uma educação que promova a construção identitária, para garantir o respeito às infâncias, seus direitos e a promoção da igualdade racial.

Esta etapa da educação básica deve se preocupar com a formação de sujeitos capazes de viver em uma sociedade democrática e na construção de um espaço que propicie a escuta, o diálogo, a investigação, a troca, as interações, as relações, as brincadeiras e a utilização de diversas linguagens, ideias, opiniões e visões de mundo. É de extrema importância valorizar as bagagens culturais trazidas pelas crianças e suas famílias, uma vez que o conhecimento e o reconhecimento cultural podem auxiliar na construção do sentimento de pertencimento na sociedade.

Nas comunidades periféricas, prevalecem situações cotidianas desfavoráveis à ascensão social, por estarem permeadas de violência, desestruturação familiar, desqualificação estereotipada pela própria sociedade e muitas vezes pela mídia. Neste contexto, é fundamental saber quais identidades culturais são constituídas nas comunidades, pois, são lugares onde se reúnem os grupos capazes de mudar a realidade negativa em que vivem, além de poderem se firmar na coletividade valorizando sua cultura e identidade, como destaca Freire (2013, p. 42), “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

A escola se faz de uma mistura étnica, cultural e religiosa. No entanto, na atual realidade política e social brasileira, as desigualdades raciais e sociais sofrem um

agravamento constante, em que a superação dessas desigualdades acontecerá somente pelo conhecimento e reconhecimento do outro. Os valores como a tolerância, a ética, a honestidade, o respeito, o exercício crítico da cidadania e compreensão das diferenças requerem autonomia intelectual e criticidade em relação à cultura hegemônica, tal como propicia o espaço da educação infantil.

É importante que a ludicidade seja uma das ferramentas utilizadas para garantir que a diversidade cultural ganhe seu merecido espaço no cotidiano da sala de aula. E sendo a educação infantil um espaço para interações e brincadeiras, é possível utilizar bonecas e bonecos pretos, adereços como fantasias e contos, livros e jogos que valorizem os penteados e vestimentas ancestrais. Através das brincadeiras é possível identificar os tipos de comportamentos que as crianças apresentam diante de questões como racismo, religiosidade, preconceitos, desigualdades e discriminações, visto que normalmente reproduzem nestes momentos o comportamento dos adultos os quais convivem.

É necessário que os professores insiram as famílias no contexto escolar, proporcionando vivências para além da sala de aula, constituindo experiências em diversos espaços de forma multicultural, respeitando e valorizando as realidades das crianças e suas famílias. Com isso, a criança e a escola vivenciarão experiências significativas, repletas de aprendizagens prazerosas e que fazem parte da comunidade onde estão inseridas.

A formação de professores é de extrema importância para combater os atos de intolerância religiosa dentro do ambiente escolar, para buscar compreender os contextos da diversidade religiosa e observar as situações comportamentais apresentadas pelas crianças. Quando todos os segmentos da escola conhecerem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, poderão contribuir para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais, visto que todos os adultos que compõem o espaço escolar são educadores das crianças que frequentam a educação infantil.

Completando 20 anos no ano de 2023, a Lei 10.639/2003 ainda não está inserida nas práticas pedagógicas de muitas escolas, principalmente na educação infantil. Tal fato é observado pelo “medo” que muitos professores apresentam ao falar sobre a religiosidade de matriz africana, o que contribui para ações constituídas do racismo estrutural e para o silenciamento das crianças.

Esta pesquisa nasce das inquietudes observadas no espaço escolar: como se dá a formação docente em relação à diversidade e tolerância religiosa? De que forma

a escola acolhe as diferenças religiosas entre as crianças, em especial, as praticantes de religiões de matriz africana? Como as professoras reagem às manifestações das práticas religiosas de matriz africana na sala referênciada e na escola?

Com base nesses questionamentos, tive como objetivo geral compreender os efeitos da formação docente em relação à diversidade religiosa, em especial sobre as religiões de matriz africana, e como estas estão presentes no cotidiano da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira, visando garantir a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e a promoção da igualdade/equidade racial em todos os níveis da educação infantil.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa pretendeu: analisar como ocorrem as práticas pedagógicas que inserem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; oportunizar as professoras um espaço de conhecimento, reflexão e discussão da temática antirracista e de diversidade religiosa na educação infantil; auxiliar na reelaboração da proposta pedagógica da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira; elaborar uma revista digital para servir de material paradidático para professores da educação infantil.

Compreendi o quanto é importante investir em pesquisas que auxiliem a formação continuada dos professores, que fomentem as discussões e as reflexões das práticas cotidianas, orientando as relações e os comportamentos das crianças para além dos muros da escola. A escola de educação infantil precisa estar sempre atualizada, atenta às legislações vigentes, para ser o espaço de acolhimento, de atenção, de transformação, de respeito às infâncias e a garantia dos direitos das crianças.

JUSTIFICATIVA

Ao trabalhar com as crianças na Educação Infantil, percebi que é preciso ir além dos currículos e das documentações que orientam esta etapa da educação básica. É necessário vivenciar os mais variados cotidianos e contextos para que seja possível oportunizar às crianças discussões sobre as mais diversas temáticas.

A escola deve ser um espaço para acolher e valorizar as bagagens culturais das crianças e suas famílias, transformando assim, sua proposta pedagógica em um currículo prazeroso e significativo para quem faz parte dela. De acordo com Gianfranco Stacioli em seu livro *Diário do acolhimento na escola da infância*:

Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo (Stacioli, 2013, p. 25).

É na Educação Infantil que as primeiras interações sociais das crianças acontecem. Sendo assim, é importante ter uma escola que demonstre comprometimento com a formação dos sujeitos, embasados no respeito às diferenças e identidades das crianças que compõem o ambiente escolar.

Para organizar esse processo de formação dos sujeitos, se faz necessário pensar a comunidade local e a diversidade cultural das quais as crianças estão inseridas. É necessário entender que a escola, além de um ambiente de aprendizagem, é também um espaço de discussão, exposição de ideias e saberes que dialogam com as vivências externas.

Diante da oportunidade formativa, a escola torna-se um espaço privilegiado de inclusão, de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos. Com base nisso, tem a capacidade de proporcionar o desenvolvimento das capacidades e experiências, favorecendo a construção positiva da identidade, a compreensão das relações entre os pares, buscando assim a transformação efetiva da sociedade.

Quanto às identidades e as culturas que compõem as vivências das crianças, essas são contempladas com a educação para as relações étnico-raciais. Todavia, mesmo estando às vésperas da Lei 10.639/2003 completar vinte anos de existência, a aplicabilidade na educação infantil ainda se resume aos trabalhos no mês de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Uma vez que escola é responsável pelos atos de educar e cuidar das crianças, se faz extremamente urgente e necessário que a equipe educadora reconheça que, ao inserir a Lei 10.639/2003 em suas propostas e planejamentos, valorizará a história e a cultura dos afro-brasileiros, principalmente no que tange às religiões de matriz africana. Somente assim será possível tornar o ambiente escolar um espaço de igualdade nas diferenças e de combate à intolerância religiosa.

Segundo Adichie (2019), mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. Nesta perspectiva, os educadores devem aprender a ensinar o outro lado da história, em que os africanos e africanas,

colaboraram na construção das cidades e da cultura, desde a língua até mesmo os costumes, e não somente de forma braçal, mas intelectual, para motivar e empoderar as crianças negras na construção da sua identidade, fato este que ocorre na educação infantil. A base da educação requer muitos cuidados, uma vez que é o primeiro local onde a criança negra sente o racismo na pele, que deixa feridas incuráveis, em que é apontada pelas suas diferenças estéticas.

No município do Rio Grande, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG) é um documento norteador para a realização do trabalho pedagógico das escolas. Este documento abrange uma proposta de trabalho para formação dos profissionais, tendo em conta um olhar sensível para as ações pedagógicas com atenção para as relações étnico-raciais, visto que muitas crianças negras trazem em sua essência muitos elementos culturais de representatividade, como os penteados e tranças, ritmos e danças, canções e rituais de sua religiosidade, que muitas vezes são invisibilizados no cotidiano escolar.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 RIO GRANDE E A ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA MARIA DA GLÓRIA PINTO PEREIRA

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2022), o município de Rio Grande está localizado ao extremo sul do estado do Rio Grande do Sul e possui uma população estimada em 191.900 habitantes.

O município, também conhecido como Noiva do Mar⁷, foi fundado em 19 de fevereiro de 1737 pelo Brigadeiro José da Silva Paes, sendo o mais antigo do Rio Grande do Sul. É cercado por águas doces e salgadas, possuindo muitas belezas naturais, como a Praia do Cassino, a Laguna dos Patos e a Reserva Ecológica do Taim. Rio Grande destaca-se por seu porto marítimo, o qual impulsiona a economia do município, do estado e até mesmo do país, visto que ele liga o Brasil ao restante do mundo, servindo de porta de entrada para importação e exportação de produtos variados.

A Escola Municipal de Educação Infantil Profa. Maria da Glória Pinto Pereira é localizada na Rua Juan Llopart nº 691, Bairro Santa Rosa, região periférica do município de Rio Grande – RS. Fundada em 22 de dezembro de 2010, originada da Creche Assis Brasil, uma Escola Filantrópica administrada pelo Centro de Orientação Profissional Assis Brasil.

Inicialmente a EMEI funcionava em um prédio adaptado para Educação Infantil, do Berçário ao Nível II, entre 23 de maio de 2011 a 01 de junho de 2022, aguardando o tão sonhado prédio do Proinfância. O novo prédio teve sua obra iniciada em 2011 e a conclusão em 2022, com entrega oficial para a Comunidade do Bairro Santa Rosa e arredores em 22 de junho de 2022.

A Escola conta atualmente com 152 crianças⁸ matriculadas, entre zero e cinco anos, divididas nas turmas de: Berçário; Maternal I; Maternal II; Nível I; e Nível II, assim descritas atendendo a Resolução 044/2022 do Conselho Municipal de

⁷ Devido a sua infinita ligação com o mar, a cidade do Rio Grande ficou conhecida como a noiva do mar.

⁸ Termo que escolhi usar no trabalho de pesquisa para me referir a todas as faixas etárias que fazem parte da educação infantil (de zero a cinco anos), no sentido de considerar em que muitas vezes os bebês parecem ser invisibilizados nos contextos ao ter que utilizar as nomenclaturas expressas na BNCC: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Educação (CME) de Rio Grande, onde as crianças de zero a três anos fazem parte da Creche e as crianças de 04 e 05 anos fazem parte da pré-escola, e as turmas são organizadas de acordo com as faixas etárias:

Artigo 8º – Os parâmetros para a organização de grupo nas turmas da Educação Infantil nas Escolas Privadas, da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio Grande decorrerão das especificidades da Proposta Pedagógica, levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, observando a seguinte relação por sala/professor/criança: Berçário - de 0 (zero) a 1 (um) ano e onze (11) meses: até 8 crianças com 01 profª. regente, 01 auxiliar ou atendente fixa.

Maternal I - de 2 (dois) anos até (dois) anos e (onze) 11 meses: Até 12 crianças com 01 profª regente e 01 auxiliar ou atendente (que deve ser fixa para as escolas da rede pública e volante para a rede privada até 03 turmas).

Maternal II – de 3 (três) anos até 3 (três) anos e 11 (onze) meses: até 15 crianças com 01 profª regente e 01 auxiliar ou atendente volante para até 03 turmas.

Nível I - de 4 (quatro) anos até 4 (quatro) anos e 11 meses: até 20 crianças com 01 prof. regente.

Nível II - de 5 (cinco) anos a 5 (cinco) anos e 11 meses: até 20 crianças com 01 prof. Regente (Rio Grande, 2022, p. 4).

Seu quadro funcional é composto por 17 professoras, três auxiliares, duas funcionárias da higienização, três da manipulação de alimentos e quatro funcionários da portaria/guarda, compondo assim a equipe educadora da escola, pois todos e todas fazem parte do cotidiano escolar, bem como a equipe gestora: Diretora, Vice-Diretora e Coordenadoras Pedagógicas.

Considerando os aspectos legais de identificação racial (preta, parda, branca, quilombola, indígena, cigana), percebi uma grande dificuldade em identificar quantas crianças e professoras pretas fazem parte da escola, visto que na grande maioria dos casos a família preferiu não declarar na certidão de nascimento das crianças, bem como, quando solicitado para as professoras, as mesmas também preferem não declarar por não saber se reconhecer enquanto pretas e pardas. Nesse contexto, entendo o quanto se faz necessário discutir sobre educação antirracista nas escolas de educação infantil, para eu se identifiquem e se reconheçam desde a infância.

No final ano letivo de 2022 o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar passaram por um processo de reelaboração, o que foi visto de forma positiva pelas equipes de trabalho, pois oportunizou a reflexão sobre a proposta pedagógica, a inserção de novas temáticas como a educação para as relações étnico-raciais e ouvir a comunidade escolar. Foi também a ocasião de efetivar a inserção do projeto

institucional denominado Baobá⁹, criado em 2021 para o trabalho da educação antirracista como prática cotidiana.

Estabeleceu-se nestes documentos, pensar uma educação infantil que torne as crianças protagonistas de suas histórias e da proposta pedagógica é ter uma escola que respeita as infâncias, zelando pela garantia dos direitos das crianças e oportunizando uma educação crítica, capaz de transformar a sociedade em que vivemos.

Já no ano de 2023, o Projeto Baobá fez parte integral da proposta pedagógica da escola, valorizando a educação antirracista e a entrelaçando com a educação ambiental. Desta forma, a formação continuada oportunizou conhecimentos sobre questões étnico – raciais, principalmente sobre as Leis 10.639/2003 - 11.645/2008 e a cultura afro-brasileira.

2.2 A RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA NO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE

O município de Rio Grande é popularmente conhecido como o berço da civilização rio-grandense, pois foi o primeiro município fundado no Rio Grande do Sul. Também pode ser considerado o berço das religiões de matriz africana¹⁰, uma vez que foi porta de entrada dos escravizados em nosso estado. Dada a ligação com o Oceano Atlântico e portuária, Rio Grande recebeu escravizados que vieram trabalhar nas estâncias e charqueadas (Oro, 2002), e desta forma, trouxeram rituais das mais diversas nações africanas, dando origem ao batuque afro-gaúcho.

Não se sabe a exata procedência dos africanos que chegaram ao Sul do Brasil, porém, sabe-se que foram trazidas pessoas de culturas e povos diversos. Os dois principais grupos étnicos que desembarcaram no Brasil foram os sudaneses e os bantos.

⁹ É uma espécie africana de porte arbóreo da família das Malvaceae, também conhecidos como embondeiros, imbondeiros ou calabaceiras, trazida para o Brasil por africanos e geralmente plantadas em locais específicos para o culto das religiões africanas.

¹⁰ É preciso registrar, que atualmente está sendo comum o termo Tradição de Matriz Africana para definir algumas religiões que possuem origem africana como o Batuque do Rio Grande do Sul, o Tambor de Mina do Maranhão e o Candomblé da Bahia, visto que alguns adeptos e estudiosos acreditam que estas expressões religiosas são formas de sobrevivência das tradições africanas que resguardam mais do que aspectos religiosos, perpetuam uma proposta civilizatória, nesta pesquisa, utilizei a expressão religião de matriz africana.

As religiões afro-brasileiras são o resultado de um longo processo envolvendo a conservação e a transformação da memória coletiva africana no Brasil. Num contexto marcado pela realidade escravocrata, populações negras traficadas como mão de obra trouxeram consigo crenças, rituais, práticas e visões de mundo que foram adaptadas e rearticuladas de acordo com as demandas desta nova realidade social e geográfica imposta (Tadvald, 2016, p. 142).

Ao chegarem no território brasileiro, os negros sofreram os primeiros atos de discriminação e intolerância religiosa, uma vez que os colonizadores os obrigavam a seguir suas doutrinas e ensinamentos. Um trecho do trabalho de Verger em seu livro “ORIXÁS”, 1981, onde ele destaca como se estruturou este processo,

As convicções religiosas dos escravos eram, entretanto, colocadas a duras provas quando de sua chegada ao novo mundo, onde eram batizados obrigatoriamente “para a salvação de sua alma” e deviam curvar-se as doutrinas religiosas de seus mestres (Verger, 1981. p. 14).

Segundo Oro (2002), o Batuque tem seu início no Rio Grande do Sul na segunda metade do século XIX, é uma religião que tem seu nome ligado ao termo genérico aplicado aos ritmos à base de percussão, que cultua doze orixás: Bará, Ogum, Iansã (Oyá), Xangô, Ibeji, Obá, Odé/Otim, Ossanha, Xapanã, Oxum, Iemanjá e Oxalá, organizando-se em nações, tendo sido, historicamente, divididas em: Oyó, Ijexá, Jeje, Cabinda e Nagô.

Em todas as nações existe a sacralização de animais como forma de alimentação aos Orixás, as carnes dos animais são aproveitadas e servidas durante os rituais, de acordo com a característica de cada nação. Sob o ponto de vista de Speroni (2018), organizei um resumo com a identificação dos Orixás do Batuque:

BARÁ: é o primeiro orixá a ser cultuado, dono das chaves, da movimentação, da comunicação, do mercado e das encruzilhadas, responsável pela abertura dos trabalhos, para os negócios e a vida. Sua saudação é: Alupô! que significa “Abre as portas do meu caminho”.

OGUM: dono do trabalho, do metal, da tecnologia e da agricultura, é protetor dos trabalhadores. Sua saudação é: Ogum Yê (Ogunhê)! que significa “Salve o cortador de cabeças”.

OYÁ: deusa dos ventos, dos raios e das tempestades, também chamada de Iansã, nome recebido de seu marido Xangô, que faz referências ao entardecer. Iansã

é a responsável pelos ancestrais, guia dos espíritos, orixá do fogo. Sua saudação é: Eparrei (Eparrey ô)!, que significa “Salve o raio, lansã”.

XANGÔ: deus da justiça, do equilíbrio, dono das pedras, tem o poder de controlar os raios e trovões. Tudo que se refere a estudos e documentos trancados pertencem a xangô. Sua saudação é: Kaô Kabecilê!, que significa “Permita-me vê-lo, Majestade”.

IBEJI: são deuses crianças que viviam para se divertir. São protetores das crianças. Sua saudação é: Bejiróó! Oni Beijada!, que significa “Ele é dois”.

ODÉ/OTIM: são orixás da fartura, da caça e que vivem na floresta, sendo também responsáveis pelos animais, pelos frutos, Odé (homem) e Otim (mulher). Sua saudação é: Oke bambô!, que significa “Salve o grande caçador”.

OBÁ: guerreira e de grande força, dona da roda, é a rainha do Rio Níger (o principal rio da África Ocidental e o terceiro mais longo de toda África. Sua saudação é: Obá Siré!, que significa “Rainha Poderosa”.

OSSANHA: dono das plantas medicinais, dono das folhas. Sua saudação é: Ewé Ó!, que significa “Salve as folhas”.

XAPANÃ: senhor da saúde e das doenças, pois tanto pode produzi-las, como curá-las. Sua saudação é Abawô!, que significa “Peço quietude, meu pai”.

OXUM: dona das cachoeiras, mãe das águas doces e dona do ouro, pois seu nome dá origem ao rio que corre na região nigeriana de Ijexá e Ijebu, Oxum é a rainha do Ijexá. Sua saudação é: Ora ie iê ô!, que significa “Olha por nós, mãezinha”.

IEMANJÁ: a mãe de todos os orixás, dona das cabeças, responsável por gerar o movimento das águas e protetora da vida. Deusa da pérola, protetora dos pescadores e marinheiros. Sua saudação é: Odoyá ou Odocyabá, que significa “Salve a Senhora das águas”.

OXALÁ: pai de todos os orixás e mortais. Oxalá é o mais respeitado orixá nas nações africanas, Ele é o pai da brancura, por isso, essa cor simboliza a paz e a transparência, embora na religião e cultos afro-brasileiros o branco tenha a ver também com a morte, pois é esse orixá que também determina o fim da vida. Sua saudação é: Epa babá!, que significa “Oxalá meu Pai/ Obrigado, pai”.

A história dos precursores do Batuque divide-se entre a Sra. Emília Fontes de Araújo, conhecida como Mãe Emília de Oyá Laja, que era uma Princesa do Povo Iorubá, na Nigéria, responsável pela iniciação da nação Oyó e o Sr. Manoel Custódio

de Almeida, conhecido como Príncipe Custódio de Xapanã, ele era um príncipe de origem daomeniana (atual Benin), responsável pela iniciação da nação Jeje no estado.

No Batuque cultuam-se os orixás, que são seres considerados forças da natureza, possuindo histórias míticas. Nessa concepção o orixá é puro, sendo assim, quando nascemos, somos escolhidos por um determinado orixá e, a partir daquele momento, é ele quem nos acompanhará ao longo da vida. O que herdamos do orixá são algumas características de personalidade, pois ele rege a vida da pessoa e mostra o caminho a ser seguido.

Os iorubás acreditam que homens e mulheres descendem dos orixás não tendo, pois, uma origem única e comum, como no cristianismo. Cada um herda do orixá de que provém suas marcas e características, propensões e desejos, tudo como está relatado nos mitos (Prandi, 2001, p. 24).

Conforme Barbosa,

o Batuque aqui mostrado não é um seguimento do Candomblé baiano, pois segue liturgias e fundamentos que não os mesmos do Candomblé. O que difere um do outro é que, embora praticamente iguais em crenças e ritualísticas, no Candomblé as pessoas têm conhecimento que recebem o Orixá e podem falar abertamente sobre isso. Já no Batuque do RS, os rituais são mais rigorosos e seus adeptos não podem saber que recebem Orixás e nem comentar sobre os Orixás de outrem. (Barbosa, 2021, p. 11)

A Umbanda, surge no Rio de Janeiro, bem no começo do século XX, assim, no ano de 1926, é fundada pelo marinheiro Otacílio Charão, a primeira casa de Umbanda do Rio Grande do Sul, chamada Centro Espírita Reino de São Jorge, ainda em atividade no município do Rio Grande. A Umbanda baseia-se em elementos indígenas, africanos, espíritas e católicos.

Os Orixás, na Umbanda, são cultuados como forças da natureza (terra, ventos, fogo, mares e rios), são essas forças que determinam os espíritos que serão enviados para a realização dos trabalhos, é importante ressaltar que na Umbanda não há sacralização de animais, os rituais acontecem com ervas, velas, perfumes, com água de rio e de mar.

Na Umbanda acredita-se que os Orixás são espíritos de muita luz, logo, não podem ser incorporados. Por isso eles mandam seus enviados (entidades) que trabalham segundo o Orixá regente. As entidades enviadas dos Orixás podem ser:

Caboclos (as), Pretos (as) velhos (as), Ciganos (as), Baianos (as), Cosmes, Boiadeiros (as), Marinheiros, Linha das Águas.

Na Quimbanda, trabalha-se com o povo de rua, conhecidos por exus e pomba giras. É importante ressaltar que, na concepção da Quimbanda, exú e pomba gira são espíritos de pessoas que já viveram nesta terra, são as entidades que mais se assemelham a nós, são espíritos em evolução e trabalham no corpo dos médiuns, exatamente para isso, evoluir e nos fazer evoluir.

Nas religiões de matriz africana praticadas em diáspora, principalmente nas realizadas no Rio Grande do Sul, existe a chamada “linha cruzada”, que é composta por três linhas: Umbanda, Quimbanda e Batuque, cada uma possuindo práticas ritualísticas específicas e lidando com diferentes divindades espirituais.

No município do Rio Grande encontramos a forte presença da ancestralidade negra e espiritual, inclusive como locais de memória histórica. A estátua de Iemanjá, localizada na Praia do Cassino, é um dos grandes referenciais da religião de matriz africana para os turistas que visitam a cidade, bem como as Docas e o Mercado Público. De acordo com Sandra Lee Ribeiro:

O Mercado é referência de amizades, aromas, sabores e também da religiosidade de base africana porque é o local por onde transita o Orixá Bará, Senhor das Moedas, mestre dos bons negócios e empreendimentos, dos caminhos abertos para a vida e o sucesso (Ribeiro, 2019, p. 100).

No ano de 2015, através da Lei 7954/2015, foi criado no município o Conselho Municipal do Povo de Terreiro de Rio Grande (CPOTRG), como um instrumento de reparação civilizatória, na busca da equidade econômica, política e cultural e eliminação das discriminações. A criação deste conselho é a oportunidade de efetivar as ações junto ao poder público, o que garante direitos a execução da prática religiosa nos espaços públicos do município.

Dentre as festas das religiões de matriz africana mais tradicionais em Rio Grande, destacam-se a Festa de Mãe Iemanjá, no mês de fevereiro, que é Patrimônio Cultural do Rio Grande do Sul através da Lei 12988/2008, considerada a maior realizada no Rio Grande do Sul por atrair adeptos, simpatizantes e turistas no município, Procissão de Pai Ogum no mês de abril, Toque ao Pai Bará no Mercado Público no mês de junho, Festa de Cosme e Damião no mês de setembro e Procissão de Mãe Oxum no mês de dezembro.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico apresenta aspectos importantes para a educação infantil do ponto de vista legal, através da revisão de literatura sobre a educação antirracista e os documentos norteadores, enfatizando a garantia dos direitos das crianças, o respeito as infâncias, contribuindo para o desenvolvimento integral e a construção da identidade das crianças de 0 a 5 anos de idade.

3.1 OLHARES PARA AS CRIANÇAS DE AXÉ NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1.1 A religiosidade das crianças

Na atual realidade brasileira, a questão da religiosidade no ambiente escolar coloca as diferenças como objeto da proximidade entre as crianças, ou seja, as mais variadas diversidades culturais convivendo entre si. A educação infantil tem como principal objetivo o desenvolvimento das potencialidades de cada ser em si, desta forma, excluir da educação infantil a religiosidade ou a espiritualidade é excluir uma grande bagagem de vivências culturais e sociais das crianças.

Para realizar um trabalho pedagógico baseado no respeito e na valorização da diversidade cultural é fundamental pensar a importância da religiosidade na formação das crianças, assim como também somar outros saberes, como a construção da identidade e da personalidade. Ao unir a escola, as crianças e as famílias neste processo, a escola de educação infantil torna-se um espaço de diálogo, de sensibilidade, de empatia, de amor e respeito, repletas de cidadãos capazes de fazer um mundo melhor.

Tradicionalmente, as crianças iniciam a sua religiosidade ainda muito pequenas, com o ritual do batismo. Esse ritual geralmente é escolhido de acordo com as crenças religiosas da família ou pelos costumes sociais. Quando a criança é inserida na religião de matriz africana, torna-se uma Criança de Axé, sua ancestralidade começa a responder por suas crenças e assim ela começa a exercer tarefas dentro da casa de prática religiosa. Grande parte das famílias praticantes das religiões de matriz africana submetem-se ao batismo da igreja para satisfazer a cultura social ou familiar.

A identidade religiosa é levada para a escola pela criança, que quando entra em contato com outros sujeitos passa a ser influenciada ao mesmo tempo que influencia. Porém, as escolas públicas deveriam acompanhar a laicidade que os documentos norteiam, evitando que as identidades religiosas de suas crianças sejam atingidas pelo preconceito que é construído por uma sociedade discriminatória. Mas, infelizmente, a laicidade não garante o fim da discriminação religiosa.

As crianças de axé passam por adversidades, situações constrangedoras, culturalmente realizadas, quando se tem uma ideia de que as religiões de matriz africana são primitivas, inferiores, e por consequência, demonizadas. Tais situações desenvolvem nelas os sentimentos de medo, raiva, menosprezo e inferiorização ao serem xingadas e ridicularizadas.

Na religião de matriz africana, as crianças além de representar o futuro da sociedade, elas representam a continuidade da ancestralidade, do respeito aos saberes ancestrais. Os ensinamentos recebidos pelas crianças dentro das casas religiosas refletem nas práticas comportamentais e na vida escolar e social, visto que a ancestralidade apresenta tempos e rotinas que perpassam a vida religiosa.

O Candomblé está presente na escola por meio de nossa existência, pela presença de nossos corpos que por anos foram silenciados e ignorados por currículos escolares, pelas datas comemorativas enlaçadas ao catolicismo e na herança militarista do Brasil. Nossos mitos, cânticos, danças, vestimentas, contas, nomes africanos são percebidos com desconfiança e ódio, revestidos de intolerância, de racismo religioso (Alves; Medeiros, 2022, p. 60).

A ancestralidade é um fator fundamental para a dinâmica da cultura afro-brasileira, principalmente para a religião. É a partir do culto aos ancestrais e da mitologia, que atualiza e refunda o tempo ancestral, que temos viva uma valiosa e ampla cultura.

Foi na primeira infância que passei a formular, perguntar e buscar respostas sobre minhas origens e ancestralidade. Foi na primeira infância que o amor pela tradição foi inscrito em meu corpo, desenhando os sentidos e significados do meu lugar, pertencimento e percurso como Yalorixá. Meu axé está plantado nessa terra, nesse território, e terá continuidade por meio de crianças de ontem, de hoje e das que virão (Alves; Medeiros, 2022, p. 103).

A religião de matriz africana cultua os orixás que são apresentados aos praticantes como mães e pais, desta forma, as crianças possuem carinho e amor por

essas divindades ancestrais, pois para elas, o respeito e a devoção são elementos essenciais para a vida religiosa.

Existem ainda outras razões que dificultam o conhecimento da história das religiões afro-brasileiras, entre elas o fato de ser tradicionalmente transmitida de forma oral, de maneira não institucionalizada, ao contrário do que acontece, por exemplo, com a Igreja católica, onde seus princípios doutrinários são os mesmos para as igrejas do mundo inteiro.

Em seu livro, Caputo (2012), ao investigar como a escola se relaciona com as crianças e adolescentes praticantes de uma religião específica, o candomblé, destaca a presença da temática religiosa no cotidiano escolar de forma contundente e denuncia a discriminação com que os estudantes são tratados em um contexto em que o ensino religioso de matrícula facultativa fora implantado, no Estado do Rio de Janeiro. Por causa de sua crença, estudantes praticantes do candomblé foram humilhados por outros estudantes e até mesmo por seus professores. E para se protegerem do preconceito e da discriminação, os estudantes chegavam a omitir a própria crença e até diziam pertencer a outras religiões para evitarem retaliações.

O Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais prescreve que:

§ 1º [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...] X – A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência - física ou simbólica – e negligência (Brasil, 2010a).

A obrigatoriedade da participação das crianças em determinadas datas comemorativas, previstas no calendário escolar, pode ser interpretada como uma forma de violência simbólica a ser evitada. Pois, como consta nos artigos 15, 16 e 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o direito à liberdade de crença faz parte dos direitos de toda criança e adolescente (Brasil, 1990a).

Dessa forma, revela-se a liberdade religiosa, tal como o exposto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional em seu Título II, Art. 3º, inciso IV, que declara o respeito à liberdade e apreço à tolerância e na Convenção sobre os Direitos da Criança. Os princípios foram adotados conforme proposto na Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1989, da qual o Brasil é signatário, ao qual afirma que as crianças têm direito à

liberdade de expressão, incluindo a liberdade religiosa, conforme estabelece o seu Artigo 14, alíneas 1 e 3:

1. Os Estados Partes respeitam o direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de religião.
3. A liberdade de manifestar sua religião ou as suas convicções só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que se mostrarem necessárias à proteção da segurança, da ordem e da saúde públicas, ou da moral e da liberdade e direitos fundamentais de outrem (Brasil, 1990b).

Toda e qualquer forma de desrespeito, discriminação e exclusão, baseadas na religião caracteriza-se como uma calúnia aos princípios da dignidade humana, considerado como violação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais ao exercício da cidadania.

O racismo religioso, a intolerância religiosa, devem ser conteúdos de discussão nos espaços educacionais, visto haver uma guerra contemporânea cada vez mais violenta, com a perseguição ferrenha às religiões de matriz africana (Pereira, 2023, p. 67). Dessa forma, compete à escola homogeneizar as culturas e a religiosidade, mas possibilitar a liberdade de expressão por meio da igualdade de acesso ao conhecimento na perspectiva de Educação em/para os Direitos Humanos.

O racismo é caracterizado religioso não só quando a escola discrimina ou permite comportamentos discriminatórios com alunos/as oriundas de religiões de matrizes africanas por exibirem algum traço de pertencimento religioso que esteja fora do padrão das religiões cristãs, mas também de forma ampliada, quando se atribuem características negativas a algum grupo étnico/racial ou agir no intuito de inferiorizá-lo (Filizola, 2019, p. 126).

Nas escolas, as religiões afro-brasileiras são pouco trabalhadas e, muitas vezes, nem há o trabalho sobre estas religiões. Segundo Carvalho e Silva:

Na educação brasileira, a ausência de um trabalho sistemático sobre a diversidade cultural no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola.

Esse problema tem se mostrado comum no ambiente escolar. Em razão de perspectivas deturpadas por motivos religiosos, repertórios das culturas populares ligados às religiões afro-brasileiras têm encontrado resistências de pais, profissionais e até alunos/as [...] (Carvalho; Silva, 2018, p. 58).

Na perspectiva pedagógica, o olhar deve estar atento para as relações que produzem discriminação, preconceito, segregação e violência, visto que a escola é um importante e significativo espaço de socialização, que tem o papel de construir

práticas que incluam e considerem as diferenças culturais. Nesse sentido, reconheço a importância de práticas interculturais que se referem à inter-relação entre diferentes grupos culturais e a compreensão de padrões culturais e suas transformações.

A escola é um dos poucos lugares nas sociedades urbanas contemporâneas em que as crianças têm a oportunidade de estabelecer uma rotina cultural com outras crianças, podendo criar uma cultura de pares por via de brincadeiras e trocas sociais. Portanto, observar as crianças na escola é também uma oportunidade de conhecer suas formas singulares de interagir, de reelaborar e de ressignificar suas ações e questões no/do mundo. Assim, ao observar as culturas de pares infantis no espaço escolar, é possível perceber as inter-relações das culturas e as recriações das crianças.

O ambiente escolar precisa assumir o compromisso de acolher e reconhecer os movimentos religiosos em sua diferença e diversidade, isto implica dizer que é necessário rever as intenções com as quais se impõe às relações de conhecimento e os modos de difusão dos mesmos. É preciso que sejam utilizados métodos pedagógicos que incluam a complexidade das culturas e das relações humanas que se dão dentro e fora da escola.

É importante considerar que na prática cotidiana da escola de educação infantil encontramos momentos similares às práticas realizadas nas religiões de matriz africana, o que as remete a ancestralidade familiar e espiritual.

Para exemplificar trago o momento de roda com as crianças sentadas no chão, comumente utilizado pelas professoras, para que as crianças possam ouvir histórias, conversar sobre suas vivências e até mesmo para alimentação de forma coletiva, o que é chamado de piquenique, esses exemplos se aproximam das práticas ancestrais realizadas nas casas de Batuque, por exemplo quando as crianças participam da Mesa de Ibeji¹¹ e quando vão ouvir os itãs contados pelo Babalorixá¹² ou pela Yalorixá¹³ que é responsável pela doutrina da casa, e tudo isso, também acontece na Umbanda com os Caciques¹⁴ de Terreiro.

Eis a importância da ideia-conceito corpo-sujeito-memória-infantil para escutarmos as brincadeiras, as travessuras, os jogos de imitação das

¹¹ Orixás crianças.

¹² Chefe espiritual do sexo masculino do Batuque.

¹³ Chefe espiritual do sexo feminino do Batuque.

¹⁴ Chefe espiritual da Umbanda.

infâncias do corpo de crianças e entidades-crianças vividas num passado-presente, e lembradas, narradas, compartilhadas pelo corpo-sujeito-adulto. Falamos de corpos-sujeitos-memórias-infantis contadores de histórias, que protagonizaram suas narrativas e inscrevem culturas infantis de terreiro nas terras que habitam. Neles estão as lembranças vivas das infâncias de terreiro, os vestígios que nos conduzem à vida nos dias de hoje – sons, cheiros, movimentos, gestos, performances produzindo historicidades onde as vivências singulares se cruzam no coletivo, na comunidade (Alves; Medeiros, 2022, p. 149).

Outra prática importante, que as escolas oportunizam, possuindo grande relevância na educação infantil, o que para as crianças de axé existe ligação com a religiosidade e ancestralidade, são as práticas que se alicerçam no contato com a natureza e seus elementos, como por exemplo: ao brincar com água, folhas, terra e pedras, ao plantar e colher em uma horta, ao ter contato com aromas e sabores de ervas de chá, além de produzir memórias positivas, as crianças ficam mais livres para expressar suas crenças.

Figura 2: Mesa de Ibeji



Figura 3: Gratidão ao Pai Ogum



Fonte: Ylê de Ogum Onira Anirê, 2023, imagens autorizadas. Fonte: arquivo da autora, 2023.

3.1.2 A Educação Antirracista na Educação Infantil

Promover a educação antirracista na educação infantil é ir além da aplicabilidade da Lei 10.639/03, é provocar a consciência identitária das crianças negras. Quanto mais cedo a criança construir uma imagem positiva de si e de sua

história, mais argumentos ela terá para aceitar-se e reconhecer-se como pertencente à sociedade, que ainda persiste em silenciá-la e excluí-la.

É importante pensar sobre a conceituação do termo étnico-racial, aplicado pelo Ministério da Educação (MEC). O termo raça por muito tempo foi utilizado para estabelecer distinções no plano biológico, em que foram elaboradas taxonomias¹⁵ de raças que justificavam no plano biológico as hierarquias sociais.

Durante o século XIX, as teorias do determinismo biológico justificavam a dominação do branco sobre outros grupos humanos. Por conta disso, ainda há uma conotação negativa na utilização do termo raça, que até hoje é utilizado no sentido social para pensar e diferenciar os grupamentos humanos.

De acordo com Nilma Lino Gomes, a utilização de tal conceito pelo movimento negro brasileiro e por intelectuais, acontece pelo seguinte fato:

[...] usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (Gomes, 2010, p. 45).

Além disso, de acordo com Gomes (2010), para o movimento negro, a simples substituição do conceito de raça por etnia no Brasil não modifica a compreensão do racismo e da forma como se desenvolve em nossa sociedade. É necessário oportunizar para que as crianças, por meio da organização e do planejamento de atividades, possam explorar e construir significados do mundo que as cercam, assim como também possibilitar que elas percebam as diferenças entre o eu e o outro, cujas diferenças precisam ser respeitadas e acolhidas. Esses sentidos e significados são atravessados no currículo cotidianamente na Educação Infantil.

Em última instância, afirmar que na Educação Infantil não ocorre problemas raciais é um engano, uma vez que as pesquisas evidenciam que a discriminação racial nas instituições escolares ainda é muito frequente (Bento, 2012), não sendo diferente nas relações entre as crianças. Assim, torna-se relevante discutir as relações étnico-raciais na infância, recusando a tentativa de homogeneização de um currículo que

¹⁵ Taxonomia é a disciplina biológica que define os grupos de organismos biológicos com base em características comuns e dá nomes a esses grupos.

produz invisibilidade nessas relações na educação infantil e que está associada a um falso discurso de igualdade.

O racismo faz parte de todos os segmentos da sociedade, e a escola, como formadora/orientadora de cidadãos críticos de seu papel, deve criar estratégias e promover ações que minimizem os efeitos da prática de racismo, preconceito e discriminação racial para os sujeitos deste espaço, fortalecendo assim suas experiências.

O racismo está nas relações cotidianas, tanto nas relações interpessoais quanto na dinâmica das instituições, ou seja, ele está nas entranhas da política, da economia e da sociedade (Almeida, 2019).

Para ter uma educação antirracista significativa, cada profissional deverá conhecer, reconhecer e aprofundar os estudos sobre a legislação vigente, a história positiva de África, dos africanos, do Brasil, dos afro-brasileiros e suas culturas. Assim, será possível construir propostas pedagógicas que promovam a igualdade das relações étnico-raciais nas escolas de educação infantil, com um ambiente acolhedor, rico em elementos culturais, que respeita e valoriza a identidade e as bagagens culturais das crianças pequenas e bem pequenas.

As crianças negras precisam falar sobre suas histórias e assim contribuir para a proposta pedagógica a fim de estabelecer a consciência crítica na construção de suas identidades. A escola precisa ser um espaço de diálogo e de troca. Apostar nas vivências é primordial para identificar a realidade, o pertencimento da cultura e o lugar social dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A educação étnico-racial na educação infantil é objeto de muitos estudos, principalmente no que se refere à construção da identidade das crianças negras, para que sejam contempladas neste espaço tão significativo e possam futuramente mudar suas perspectivas de vida e daqueles as quais convivem.

Esses estudos tratam da responsabilidade social que a prática pedagógica exerce na vida destas crianças, uma educação antirracista como ferramenta para descolonizar conhecimentos e aprendizagens, desmistificar atitudes e tornar os sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias.

3.1.3 Currículo e Educação Antirracista

A escola de educação infantil é um espaço de riquezas, de inclusão e de constituição de identidade para as crianças. É neste espaço que acontece a desconstrução dos estereótipos, que muitas vezes são tão valorizados pelos adultos e pela sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução 01/04 e Parecer 03/2004), publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), determina:

[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004 p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inova ao reconhecer essa etapa da educação básica como fundamental para a construção da identidade e da subjetividade da criança, para que possa conhecer e pensar sobre o mundo ao seu redor, desenvolver estratégias de observação, criar hipóteses e narrativas.

O documento apresenta seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Neste sentido, a educação antirracista se embasa no direito de conviver, visto que a convivência em grupo com outras crianças e adultos oportunizará o conhecimento de diferentes linguagens, culturas e a ampliação do conhecimento de si e do outro, bem como as diferenças entre os pares.

No campo de experiência “O eu, o outro e o nós” ressalta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um determinado grupo, o respeito e o valor atribuído às diferentes tradições culturais. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro (Brasil, 2018, p. 52). Pelo título do campo de experiência, é possível perceber que se trata de um conteúdo relacional, de caráter humanizado, para construção da cultura de solidariedade e respeito.

No contexto que está posto, encontraremos na BNCC o uso da palavra “diversidade”, que pode ser entendido como todo o tipo de diversidade social:

econômica (de origem e de status econômico), diversidade étnico-racial, religiosa e de gênero.

Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) (Brasil, 2018, p. 35).

O Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, ressalta a importância da garantia dos direitos das crianças, e para isso torna-se fundamental que as práticas da escola de educação infantil contemplem as interações e as brincadeiras como base estruturante para a construção de identidades, conhecimentos e aprendizagens para o desenvolvimento e socialização das crianças.

Em relação à promoção da equidade racial, o documento supracitado considera que cada escola elabore estratégias para um trabalho pedagógico que respeite as diferenças. As escolas devem contemplar de maneira contextualizada o desenvolvimento de uma educação para as relações étnicas raciais, tratando a questão racial de forma permanente, assim como os demais conteúdos trabalhados na escola durante todo o ano letivo.

Para Gomes (2011), os estudos devem iniciar-se entre o professorado. A discussão sobre as questões raciais, a importância assim como o porquê de se trabalhar com elas, devem ficar bem definidas e compreendidas entre os educadores e funcionários da escola. É necessário que os professores adquiram conhecimentos em relação à cultura e tradição africana no Brasil, para estarem embasados no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A autora ainda considera que em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. E essa cidadania precisa ser construída também na escola, onde os alunos passam boa parte do seu tempo e onde vivenciam práticas que podem desconstruir o que vivenciam fora dela, de acordo com o que é proposto pelos seus professores.

Verônica Moraes Ferreira (2019) afirma que as legislações vigentes, textos legais e orientações servem para o desenvolvimento do trabalho das escolas, contribuindo para o entendimento de que a questão étnico-racial é um conteúdo de

grande relevância. Ainda, segundo a autora, mesmo antes dessas legislações, a aplicação desse tema no currículo da escola básica já era realizada por diferentes grupos e movimentos, tida como uma peça fundamental para a formação dos sujeitos e com o objetivo principal de fortalecer a luta contra o racismo em nossa sociedade.

De acordo com a autora, é necessário desconstruir a visão europeia de vida cotidiana e colonização, preconizando um ensino onde grande parte das crianças negras acabam desconhecendo suas histórias, suas raízes e a importância de seus antepassados na construção da história de sua cidade, seu estado e até mesmo do seu país. Para que haja a devida valorização e a construção de uma identidade tão importante, é necessário incluir no cotidiano da sala de aula desde a Educação Infantil, atividades que contribuam para a autoestima das crianças negras, inclusive com literaturas que possam gerar identificação com as histórias e seus personagens.

Em *Educação das Relações Étnico-Raciais* (2011), Rosa Margarida de Carvalho Rocha explica que a construção de novos referenciais requer o propósito de um paradigma educacional voltado para novas práticas e de rituais pedagógicos que rompam com o silêncio sobre a questão racial, que combatam o eurocentrismo do currículo, que levem em consideração as experiências socioculturais dos estudantes como alavanca no processo ensino/aprendizagem. Esses elementos devem ser utilizados para estimular o desenvolvimento de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

A autora aponta que a educação brasileira vem construindo um tempo novo, refletindo sobre como as práticas de sala de aula podem fortalecer a democratização escolar, procurando assim garantir a permanência e o sucesso das crianças nesse ambiente. Neste sentido, Rocha (2011) ressalta a importância da discussão do currículo, da valorização das relações escolares, da idealização dos diálogos, dos grupos locais e culturais, do investimento da escola em uma construção coletiva antirracista, da formação continuada dos professores e dos rituais pedagógicos.

Arleandra Cristina Talin do Amaral (2015) considera a criança como um sujeito social, que é atuante e capaz de posicionar-se frente às experiências vivenciadas. A noção de identidade é construída em sociedade, assim, é necessário que crianças e adultos troquem experiências e vivências ligadas às relações étnico-raciais, verificando as possibilidades que elas têm de construir sua identidade étnico-racial no cotidiano da escola de educação infantil. Segundo a autora:

[...] como a criança negra pode se identificar e se considerar pertencente a um espaço que propaga apenas imagens de personagens brancos? Como pode se sentir bonita e reconhecer que suas características fenotípicas são valorizadas, se ao brincar de salão de beleza tem à sua disposição somente acessórios para cabelos lisos? Como pode se sentir bonita frente à constante valorização da brancura expressa por seus educadores? Como pode ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial e da história de seus antepassados se seus educadores não conhecem e não difundem essa história? (Amaral, 2015, p. 211- 212)

De acordo com Amaral (2015), a implementação de políticas públicas busca oferecer uma resposta às necessidades da população negra. Assim, procura a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, que seja capaz de respeitar e valorizar as diferentes identidades culturais, sendo adotadas nas escolas desde o início da educação básica, ou seja, na educação infantil e que se estenda até o ensino superior.

No livro *Educação infantil e identidade étnico-racial* (2018), Amaral trata sobre o principal aspecto para a construção da identidade étnico-racial das crianças. Para a autora, essa construção está na reflexão da prática pedagógica utilizada, no sentido de contemplar a consciência que a pessoa tem de si para entender o outro, pensando que o olhar dessa construção não deve refletir as expectativas da sociedade, evidenciando as discriminações raciais e sociais.

Amaral afirma ainda que, ao trabalhar com propostas que contribuam para a construção da identidade étnico-racial, a escola de educação infantil também acolhe as famílias das crianças negras. Ao fomentar a aproximação das famílias, a escola possibilita que ocorram mudanças positivas dentro do espaço familiar e de vivência destas crianças, estimulando aprendizagens significativas, com troca de saberes e conhecimentos entre escola-família. Essa aproximação é extremamente importante para o espaço escolar e sua comunidade.

Daniela Lemmertz Bischoff (2013) considera que a literatura infantil é uma ferramenta muito importante para trabalhar as relações étnico-raciais na educação infantil. Através de brinquedos, instrumentos e histórias que possuam personagens negras e negros como protagonistas, as crianças negras identificam-se e reproduzem comportamentos positivos na construção de suas identidades. Segundo a autora:

[...] analisar, discutir, refletir sobre as formas como as crianças pequenas lidam com os conceitos de negritude, branquitude, raça etc., principalmente a partir de artefatos culturais, como livros de literatura infantil e bonecos com características diferenciadas dos “modelos” encontrados nas lojas (Bischoff, 2013, p. 87).

A autora afirma que as crianças estão inseridas nos cotidianos social e escolar e carregam marcas dessas interações para o resto de suas vidas, por isso, é extremamente importante pensar nas marcas que as crianças poderão levar desta fase da infância, pensar também nas mudanças sociais que essas crianças poderão fazer na comunidade onde vivem e na sociedade como um todo.

Em *Com quem me pareço? A construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil*, a autora Ildete Batista do Carmo (2015) afirma que nos constituímos como seres humanos nas relações sociais e culturais. A identidade da criança se desenvolve a partir do lugar que ela ocupa na relação com o adulto. Nesse argumento, para a construção da identidade da criança, nós, como profissionais da educação, devemos ter a consciência de que esse é um complexo processo histórico, social e subjetivo, e que se apresenta como um desafio diário fazê-lo com crianças pequenas em escolas de educação infantil, respeitando, valorizando e interpretando seus saberes, ritmos, relativos a suas culturas específicas, bem como as de suas famílias.

Para isso, é importante que a proposta pedagógica tenha o intuito de tornar a educação infantil como um local privilegiado de construção de identidades coletivas e de combate às desigualdades.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas nas relações dos adultos com as crianças e entre elas (Brasil, 2009, p. 8).

Em *A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil*, a autora Tarcia Regina Silva (2017), afirma que é necessário oportunizar práticas pedagógicas condizentes com a realidade das crianças, oferecendo elementos que fortaleçam a identidade para que as crianças negras tenham orgulho de seu pertencimento racial. A autora considera fundamental trabalhar cotidianamente as questões raciais que expõem as crianças negras ao silenciamento, sendo necessário ouvir a voz dessas crianças onde a cor, o cabelo, o cuidado e suas histórias de vida não sejam fatores de exclusão e de discriminação ao brincar, ao interagir e ao se relacionar dentro e fora do contexto escolar.

O ambiente escolar é ideal para a sociabilidade entre os sujeitos, para as relações plurais e principalmente para a construção dos saberes. É necessário usar este espaço para ouvir as crianças, para aprender com suas bagagens e para fazer um movimento de mudança para respeitar, valorizar e fortalecer os direitos de infância e dos direitos das crianças negras e suas famílias.

Sobre esse aspecto, Munanga (2005) acusa o despreparo do corpo docente para lidar com as manifestações racistas, que muitas vezes são camufladas. Nesse cenário, de acordo com Munanga, é preciso uma formação inicial e continuada do professor, para que seja possível adquirir saberes capazes de viabilizar dentro da escola um espaço livre de estereótipos e preconceitos.

As práticas escolares perpassam pela necessidade de revisão e análise dos instrumentos pedagógicos como, por exemplo, o livro didático, onde as suas representações costumam ser brancas, de famílias nucleares e sempre com o modelo de capitalizados, reforçando com isso o caráter racista e homogeneizador, que nega a diversidade cultural e étnica.

É importante destacar que todo o processo de formação passa por três níveis: individual, profissional e coletivo, sendo impossível dissociá-los. O exercício colaborativo de reflexão crítica sobre as práticas dos educadores, no espaço da formação, tem a potencialidade de fazer emergir a leitura de mundo dos sujeitos, permitindo compreender os modos como os docentes justificam suas ações, seus limites explicativos, avanços a serem reforçados, dúvidas, anseios e as teorias implícitas às suas práticas.

Foi nesse processo cultural que houve a aprovação das Leis 10.639 e 11.645, que por serem obrigatórias, referem-se à ressignificação da cultura afro-brasileira pela sua origem histórica, buscando a valorização da identidade dos povos dessa nação.

3.2 BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

3.2.1 Constituição Federal de 1988

Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser direito de todo cidadão desde o nascimento, e a Educação Infantil, compreendida como um direito da criança, uma opção dos pais e um dever do Estado. O documento constitucional tem como princípio a democracia, que consiste em reconhecer os sujeitos como iguais entre si,

aptos a governar-se e fazer as próprias escolhas, e envolve a liberdade de manifestação de credo, de opinião e de expressão cultural.

Dessa forma, cabe ao ensino público garantir o exercício dos direitos comuns sem privilégios nem discriminação em função das muitas particularidades e identidades que nos diferenciam enquanto sujeitos e enquanto grupos. O espaço público é de todos e deve ser livre de qualquer tipo de discriminação. Nele, deve-se assegurar o respeito ao âmbito pessoal e o exercício efetivo dos direitos individuais e coletivos.

3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (Leis Nº 8.069/1990 e 13.257/2016)

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) surge da necessidade de acabar com todo resquício de autoritarismo que ainda restava do regime militar. Deste modo, os deputados debateram a necessidade de um ordenamento jurídico para crianças e adolescentes.

O ECA, é o documento que traz a Doutrina da Proteção Integral dos Direitos da Criança, que coloca a criança e o adolescente como sujeitos de direito com proteção e garantias específicas. Para tanto, a importância do conteúdo do ECA deve ser conhecida pelas crianças e adolescentes, de forma a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, todos reconhecem seus direitos e deveres e podem lutar por eles.

No contexto da transversalidade escolar, é de fundamental importância pensar um currículo que contemple os seguintes artigos:

Art. 15. A criança e adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende o princípio III que garante o direito de crença e culto religioso.

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei (Brasil, 1990a).

Na educação infantil, é oportuno inserir o ECA nos processos formativos com professores e famílias, bem como, realizar um currículo incluindo as crianças, de forma lúdica, carinhosa, poética, brincante, esportiva, curiosa, artística, criativa e reflexiva, nas atividades da vida cotidiana da própria escola, para que efetivamente possamos contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

3.2.3 Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Decreto Nº 99.710/1990)

A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países. Somente os Estados Unidos não ratificaram a Convenção. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990.

Nos anos iniciais da infância, aos genitores caberá, no exercício do poder familiar, as escolhas de ideologias religiosas para seus filhos, sendo este um dos aspectos do poder-dever do encargo. Nos anos finais da adolescência, caberá aos genitores o respeito às autonomias individuais, notadamente depois dos 16 (dezesseis) anos, quando a legislação pátria estabelece a não interferência do poder familiar no exercício do voto, e a doutrina alienígena já prevê marcos objetivos de maioria religiosa.

Em seu artigo 14, nos traz os seguintes compromissos:

1. Os Estados Partes devem reconhecer os direitos da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa.
2. Os Estados Partes devem respeitar o direito e os deveres dos pais e, quando aplicável, dos tutores legais de orientar a criança com relação ao exercício de seus direitos, de maneira compatível com sua capacidade em desenvolvimento.
3. A liberdade de professar a própria religião ou as próprias crenças pode estar sujeita unicamente às limitações prescritas em lei e necessárias para proteger o interesse público em relação à segurança, à ordem, aos costumes ou à saúde, ou ainda aos direitos e liberdades fundamentais de outras pessoas. (Brasil, 1990b)

O compromisso global, acordado quase universalmente por todos os países, é que as crianças têm o direito de sobreviver e de se desenvolverem, serem protegidas contra a violência, abuso e exploração e de terem oportunidade de expressar a sua opinião, tendo em conta o seu superior interesse. Muitas crianças, ainda estão

desprotegidas de políticas e de uma comunidade necessária para as proteger contra a discriminação, negligência, exploração, abuso, entre outras, diante desse contexto, a escola apresenta grande responsabilidade com as crianças nos contextos educacionais e sociais.

3.2.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996 e Leis Nº 12.796/2013, Nº 13.796/2019)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394), compete ao Estado o oferecimento da educação (laica e democrática) às crianças pequenas, capaz de formar cidadãos críticos com capacidade argumentativa e de difundir conhecimentos artísticos, culturais, científicos e tecnológicos das diferentes áreas, zelando pela convivência e pelo respeito à liberdade de crença ou não crença e de culto. Com essa Lei, foi lançado o desafio do reconhecimento e do convívio com a diversidade desde a Educação Infantil.

A escola pública é parte da esfera pública e, como tal, deve garantir a convivência pacífica e democrática da pluralidade, seja religiosa, étnico-racial, de gênero ou de outra natureza, que se faz presente nesse espaço. Assim, entende-se que na escola pública deve prevalecer a lógica da cidadania, na qual nenhum credo ou nenhuma crença devam ser preteridos em detrimento de outros, a fim de que não haja discriminação nem exclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases em seus artigos 1º, 2º e 3º sintetiza que a educação é um processo formativo que perpassa o seio da família, escola e sociedade, e deve estar pautada em uma visão solidária que promova cidadania. Também especifica que o ensino deve ser voltado para liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias, respeito e tolerância.

É importante ressaltar que o Artigo 3º da LDB possui uma alteração através da Lei Nº 12.796/2013 acrescenta o princípio XII que determina a consideração com a diversidade étnico-racial,

Como consta na LDB, o Estado, a escola e a família devem assegurar ao educando o direito à educação, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento e a preparação para o exercício da cidadania. A escola, ao preparar seu currículo, precisa ter em suas propostas educacionais a inclusão de estudos que divulguem a cultura,

tendo em vista a promoção, a socialização e a integração dos alunos em uma sociedade plural e democrática.

Com a alteração através da Lei Nº 13.796/2019, o nos apresenta que:

Art. 7º-A ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, o direito de, mediante prévio e motivado requerimento, ausentar-se de prova ou de aula marcada para dia em que, segundo os preceitos de sua religião, seja vedado o exercício de tais atividades, devendo-lhe atribuir, a critério da instituição e sem custos para o aluno, uma das seguintes prestações alternativas, nos termos do inciso VIII do **caput** do art. 5º da Constituição Federal:

I - prova ou aula de reposição, conforme o caso, a ser realizada em data alternativa, no turno de estudo do aluno ou em outro horário agendado com sua anuência expressa;

II - trabalho escrito ou outra modalidade de atividade de pesquisa, com tema, objetivo e data de entrega definidos pela instituição de ensino.

§ 1º A prestação alternativa deverá observar os parâmetros curriculares e o plano de aula do dia da ausência do aluno.

§ 2º O cumprimento das formas de prestação alternativa de que trata este artigo substituirá a obrigação original para todos os efeitos, inclusive regularização do registro de frequência (Brasil, 2019).

Analisando a criança como um ser social que transita entre as várias instâncias culturais, econômicas, políticas e raciais, percebe-se a necessidade do desenvolvimento de aspectos cooperativos e de autonomia. A auto-aceitação e o reconhecimento das diferenças são os primeiros passos para a construção de uma conduta cidadã.

3.2.5 Lei nº 10.639/2003

As lutas do movimento negro por condições sociais e de respeito à sua cultura, faz crescer o número de ações afirmativas de combate à discriminação racial e étnica, e com a influência desse movimento de antidiscriminação, em 9 de janeiro de 2003, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639/2003, alterando a Lei 9394/1996 (LDB). A lei é mais uma vitória na luta das minorias¹⁶ marginalizadas que buscam reconhecimento social, cultural, étnico etc. Ratificando a ideia contida no bojo do que aqui é apresentado, percebemos o que prescreve, na íntegra, o art. 1º da referida lei: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e

¹⁶ O termo minoria refere-se, na sociologia, a grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos por questões étnicas, de origem, por questões financeiras e por questões de gênero e sexualidade.

particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira” (Brasil, 2003).

Embora em seu texto oficial a lei aborde especificamente o ensino fundamental e médio, compreende-se também a educação infantil. Pois, esta lei vem garantir uma visibilidade positiva de uma cultura marginalizada, além de contribuir para a compreensão da cultura africana e da identidade do negro no Brasil.

Como mostra Munanga (2005), a valorização não é esconder ou negar que exista o racismo, já que essa é a forma mais propícia de perpetuá-lo; fomos educados culturalmente nos diversos espaços sociais, acreditando que existe superioridade e por consequência inferioridade racial. Por conta desta problemática que envolve o mito da democracia racial, de acordo com Munanga (1996), a maioria dos afrodescendentes tem uma enorme resistência em aceitar-se negro, já que isto implica no imaginário popular, assumir-se inferior. Os estereótipos atribuídos aos negros são de subserviência e marginalidade em todos os setores sociais e institucionais.

A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana. Por exemplo, as professoras ¹⁷devem ressaltar na sala referências a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Através da lei foi criado o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em reconhecimento ao dia da morte do líder quilombola o negro Zumbi dos Palmares.

Todavia, um ponto negativo desse cenário, está no fato de que a maioria das escolas realiza ações somente no mês de novembro. Ocorre, assim, o silenciamento da temática afro-brasileira e a desvalorização no cotidiano dessa história que resgata raízes, culturas, costumes e religiosidade.

Os trabalhos pedagógicos desenvolvidos na escola devem promover a interação entre os educandos, além de apresentar a diversidade cultural que permeia a sociedade, mostrando que os alunos estão inseridos como membros sociais e fazem parte desse grande grupo. O multiculturalismo traz consigo uma gama de oportunidades, que amplia o campo educacional e contribui para estreitar as relações.

¹⁷ Por se tratar de uma escola onde as mulheres são a maioria no quadro funcional, neste trabalho o termo professora faz referência a equipe de profissionais que atuam com as crianças.

Trabalhar a arte, a música, a dança, entre outras manifestações culturais, conduzindo de forma unificada e integrada as atividades com os conteúdos escolares, facilita as relações sociais e torna o aluno um membro conhecedor de sua sociedade. Conhecer o perfil religioso dos alunos poderá possibilitar que seja mais acessível compreender qual é a percepção dos alunos em relação às religiões afro – brasileiras.

3.2.6 Lei nº 11.635/2007

O Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, 21 de janeiro, foi instituído pela Lei Federal nº 11.635/2007, e faz parte do calendário cívico da União. A data nos instiga a refletir sobre o que é necessário para não permitirmos que se repita o ocorrido com a ialorixá baiana Gildásia dos Santos e Santos, conhecida como Mãe Gilda do Ogum. Apesar de ter seu direito de livre exercício de culto religioso e de proteção aos locais de cultos e suas liturgias garantido pela Constituição Federal de 1988, a líder religiosa faleceu em consequência de situações violentas pelas quais passou em seu terreiro na Bahia.

A liberdade religiosa é fundamental para a formação de cada indivíduo, não se admitindo que ela seja limitada. Essa escolha orientará em diferentes esferas da vida, sendo assim, o indivíduo que tem sua liberdade religiosa desrespeitada, poderá perder além de outros direitos fundamentais citados anteriormente, também sua direção em relação a outras escolhas que seriam fundadas em sua crença, como por exemplo, em relação à moral, à ética etc. Não é por acaso que está expresso na Constituição Federal de 1988 a proteção à liberdade religiosa.

Pode-se dizer que a religião — escolhida livremente pelo indivíduo — o orientará para as tomadas de decisões em relação a sua particularidade, como também em relação aos indivíduos ao seu entorno, ajudando-o a traçar livremente os caminhos a percorrer para formar seu caráter e seus ideais. Somente essa escolha sendo livre e liberta de preconceito e discriminação, viabilizará ao indivíduo o desfrute por completo (como deve ser) dos seus direitos, da sua cidadania, das suas liberdades de consciência.

O preconceito nada mais é do que um juízo pré-concebido de algo que se desconhece, e é dessa forma que a intolerância religiosa cresce na sociedade. Esse desconhecimento acerca das religiões de minoria se verifica, inclusive, em sacerdotes de outras religiões.

3.2.7 Lei nº 11.645/2008

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram estabelecidas com base na necessidade de políticas de reparação. Nesses casos, não se trata unicamente de transformar um foco etnocêntrico europeu em um africano ou indígena, mas de expandir os currículos e fazer com que a escola tenha a base necessária para enfatizar e valorizar a diversidade racial, cultural, econômica e social. Sendo assim, as diretrizes proporcionam e ajustam todo o embasamento teórico e prático auxiliando as instituições de educação na execução de uma real democracia racial, espelhando a justiça e igualdade.

Mesmo que a Lei 11.645/2008 não tenha nascido em um vazio social, ainda há muito o que fazer para ampliar o seu conhecimento, ela também altera a LDB e a Lei 10.639/2003 tornando obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena. Isto, significa que ainda está longe o dia no qual o ensino/aprendizagem das questões negras e indígenas sejam de fato reconhecidas pelo povo brasileiro.

Para que as práticas racistas e discriminantes sejam corrigidas, a escola tem o dever de contribuir com a construção da identidade brasileira, onde a africanidade é predominante nos costumes como: na dança, na música, nos instrumentos, culinária, nas cores, na linguagem em geral (Munanga, 1996; Munanga, 2005; Gomes, 2001; Cavalleiro, 2012).

A inserção da Lei 11.645/08 no currículo escolar tem como principal desafio a formação de professores para uma realidade que necessita de um olhar contextualizado com conhecimentos aprofundados e cabíveis acerca da temática, podendo ser o agente transformador da realidade escolar na qual coexiste com as violências, desrespeitos, evasões, fracassos contínuos e gradativos.

3.2.8 Lei nº 12.288/2010

A Lei 12.288/2010 cria o Estatuto da Igualdade Racial (EIR), com o objetivo de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Mesmo com todas as garantias de direitos expressas na Constituição Federal, o EIR apresenta especificidades que visam ampliar o olhar e o conhecimento legislativo na busca de efetivar as condições de igualdade que, por vezes, são negadas nas esferas sociais.

Considerando o racismo com a principal causa das atitudes e ações de perseguição aos adeptos das religiões de matriz africana, o EIR traz em seu capítulo terceiro o direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana, inclusive assegurando a assistência religiosa em caso de internação hospitalar:

Art. 25º. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade (Brasil, 2010b)

O Estatuto criou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) com o objetivo de organizar e articular ações e serviços de superação das desigualdades raciais, podendo contar com a adesão de estados e municípios e a cooperação de organizações sociais e da iniciativa privada.

3.2.9 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil é um convite para se pensar na criança em sua totalidade, quando somos impelidos a refletir acerca das relações estabelecidas com seus pares, a construção de sua identidade e as conexões criadas a partir de si e daqueles que a cercam. Pensar o nosso corpo e o outro nos ajuda a refletir na realidade na qual este corpo se insere e nas implicações sociais às quais ele está sujeito. Segundo Gomes:

[...] o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação espaço e tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico (Gomes, 2002, p. 41).

Para a BNCC, a religiosidade na educação infantil está inserida a partir das interações com culturas e saberes, apesar de todos os desafios, pautando-se na valorização da pluralidade, lembrando do respeito às diferentes identidades sabendo

lidar com as manifestações culturais de direitos humanos, porém, observei que não há uma atenção especial para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como um campo de experiência para além de apenas o cumprimento da legislação. A criança deverá ter acesso ao conhecimento social, é de extrema importância para esta faixa etária, pois não podemos negar de forma alguma que as manifestações religiosas, sejam quais forem, influenciam as vivências cotidianas.

A BNCC carrega em sua composição os cinco campos de experiências a serem desenvolvidos nessa fase e que servem como norteadores do fazer pedagógico, sendo eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Diante deste contexto, considerando as crianças como sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com outras crianças e adultos que perpassam pelo ambiente escolar e com as mais variadas culturas do seu tempo histórico, é importante destacar que serão nessas relações que elas exercerão seu protagonismo, desenvolverão autonomia, através de um trabalho pedagógico que respeitará suas potências e singularidades.

Compreendi que a educação antirracista e a religiosidade estão implícitas em todos os objetivos do documento, visto que os direitos de aprendizagem e os campos de experiência permitem que as crianças aprendam e se desenvolvam a partir das experiências cotidianas.

3.2.10 Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino (DOCTRG)

No Brasil, as discussões acerca do currículo estão relacionadas principalmente à necessidade de que todos os estudantes tenham acesso a um patamar comum de aprendizagem (Brasil, 2018). A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013, o currículo passou a ter um papel significativo nas práticas docentes, nas relações, no cotidiano e nas tomadas de decisões dentro do ambiente escolar (Brasil, 2013). Contudo, só em 2017 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), inspirada nos princípios firmados pelas DCNs, que passou a ser referência obrigatória para a formulação dos currículos e para as propostas pedagógicas de todos os sistemas e redes escolares do país.

O Estado do Rio Grande do Sul elaborou, em colaboração com outras entidades, o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2019) que orienta os currículos das escolas de todo o território rio-grandense. Da mesma forma, o município do Rio Grande se mobiliza, dentro de uma proposta coletiva, para a elaboração de um currículo territorial embasado na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular Gaúcho.

De acordo com o Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino:

Foi estruturado com o objetivo de apresentar as aprendizagens essenciais e progressivas que todos/as os/as estudantes devem desenvolver na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos (Rio Grande, 2019, p.15).

Além disso, o documento considera a importância da tomada de decisões didático-pedagógicas e curriculares, dentro das necessidades da comunidade escolar, respeitando princípios como equidade e inclusão, assegurando os direitos dos/as estudantes e suas famílias (Brasil, 2018). O documento reconhece como fundamental o papel do professor na mediação e no desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado aos interesses dos/as estudantes, que são vistos como protagonistas no processo de construção do conhecimento (Rio Grande, 2019).

3.2.11 Lei nº 14.519/2023

No dia 05 de janeiro de 2023, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 14.519/23, que estabelece o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, a ser comemorado todos os anos no dia 21 de março, coincidindo com o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial. Essa data foi proclamada em 1966 pela Organização das Nações Unidas (ONU) em memória ao Massacre de Sharpeville, ocorrido em 1960 na África do Sul. Durante a tragédia, uma manifestação pacífica contra as leis do passe do apartheid resultou na morte de 69 pessoas e ferimentos em outras 180, a maioria negra.

O Dia Nacional das Tradições de Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, teve a Lei assinada em conjunto pelas ministras da Cultura, Margareth Menezes, e da Igualdade Racial, Anielle Franco, como forma de evidenciar a religião em seu aspecto cultural, visto que, essas crenças fazem parte de um histórico de

resistência espiritual dos povos africanos escravizados no Brasil. Portanto, mesmo que algumas tradições tenham surgido de maneira única, a religião continua a resgatar a herança cultural e ancestral milenar africana que foi trazida para o país durante o período da escravização.

3.2.12 Lei nº 14.532/2023

A Lei da Injúria Racial, altera a Lei Nº 7716/1989 (Lei do Crime Racial) e o Decreto – Lei Nº 2848/1940 (Código Penal). Sancionada pelo presidente Lula durante a posse das ministras Sônia Guajajara e Anielle Franco, a Lei do Crime Racial inclui no crime de racismo a injúria racial. A partir desta data, o crime de injúria passa a ser inafiançável, imprescritível e prevê detenção de dois a cinco anos para quem o praticar.

Até então a injúria racial - que é compreendida como a ofensa da honra de uma pessoa por conta de sua raça, cor, etnia, religião ou origem - era prevista no código penal dissociada do crime de racismo, com reclusão de um a três anos mais multa. Mesmo diante de tantas lutas, é fácil perceber que o racismo e suas consequências ainda estão presentes nas relações socioeconômicas de nosso país. Ainda há muito para alcançar a equidade racial plena, e a escola é um instrumento fundamental para fomentar a mudança social e auxiliar as pessoas para conhecimento e reconhecimento de seus direitos e deveres. Para tanto, é de grande importância a conscientização de que o combate ao racismo não é exclusivo dos negros e sim de todos na execução de um diálogo construtivo capaz de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

4. REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo, desta forma as referências literárias contemplam as questões metodológicas sobre a pesquisa qualitativa, com Triviños (1987), Lüdke e André (1986) e sobre pesquisa-ação com Thiollent (1986).

A pesquisa qualitativa, como método de investigação de pesquisa, busca evidenciar fatores subjetivos que auxiliam a compreender a realidade. Nela, podem ser abordados aspectos particulares e específicos dos envolvidos, dispensando o interesse de contabilizar os resultados em quantidade, mas evidenciando comportamentos, atitudes e hábitos de um determinado grupo, que possam contribuir para a pesquisa.

Lüdke e André (1986), na obra “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, descrevem três métodos de coleta de dados, sendo eles: a observação, a entrevista e a análise documental. Para os autores, essas abordagens auxiliam durante o desenvolvimento da pesquisa, resgatando as vivências e oportunizando ao pesquisador um amplo conhecimento e espaço para reflexão sobre o problema da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, pelo ponto de vista de Triviños (1987), cabe aos pesquisadores da educação a responsabilidade de construir o próprio conhecimento a partir da realidade que observam, caso contrário, cabe ao pesquisador elaborar e organizar uma metodologia que possa explicar, compreender e dar significados aos fenômenos que estuda.

A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca por soluções. É um tipo de pesquisa que pode trabalhar com assuntos que não são triviais, podendo encontrar situações/problemas que não possuem solução.

Por ser uma pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação conferirá aos dados obtidos e observados um caráter descritivo e rico em significados, considerando contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação. Neste sentido, a pesquisa-ação tornou-se adequada à metodologia desta pesquisa, pois é de grande

importância refletir sobre a oportunidade de a escola constituir-se como espaço para uma discussão tão necessária, de um assunto que ainda é pouco problematizado e para a conversão do conhecimento em ação.

A pesquisa-ação é, portanto, um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, organizado para a resolução de problemas situacionais e específicos, movido pelo desejo de mudança, de transformação, de melhoria de uma realidade educacional e/ou social.

A metodologia da pesquisa-ação, segundo Thiollent,

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

Cabe ao pesquisador avaliar a viabilidade do tipo de intervenção pesquisa-ação no meio pretendido, detectando possíveis apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas ou negativas, além da necessidade de recursos financeiros.

Se tratando de uma estratégia metodológica, dentre os objetivos da pesquisa-ação está:

- Conceder aos pesquisadores e os agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão;
- Possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo;
- Ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas à lócus da pesquisa;
- Proporcionar às pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto a situação problemática detectada (Thiollent, 1986, p. 8).

Thiollent (1986) também menciona que a pesquisa-ação se caracteriza no relacionamento de dois tipos de objetivos: o objetivo prático e o objetivo de conhecimento. O objetivo prático busca contribuir com a melhor forma de solucionar o problema de pesquisa, a partir do levantamento de soluções e possibilidades de ações que auxiliem os envolvidos na transformação da situação. Já o objetivo de conhecimento é a obtenção de informações, a ampliação do conhecimento, que de

outra forma seria difícil de adquiri-lo, e que subsidiará a tomada de decisões e os processos de mudanças.

Em seu livro *Metodologia da Pesquisa-Ação*, Thiollent (1986) apresenta um roteiro para organização e realização de uma pesquisa social do tipo pesquisa-ação. Este roteiro é flexível e sua aplicação dependerá de cada situação vivenciada pelos pesquisadores e as pessoas participantes da pesquisa.

O roteiro é composto pelos seguintes temas, os quais apresento de forma resumida: Fase exploratória; Tema da pesquisa; A colocação dos problemas; O lugar da teoria; Hipóteses; Seminário; Campo de observação, amostragem e representatividade; Coleta de dados; Aprendizagem; Saber formal/saber informal; Plano de ação e Divulgação dos resultados.

4.1.1 Instrumentos

Diante da importância da escolha dos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa, é relevante pensar que as respostas das participantes trarão de fato a problematização pertinentes aos objetivos do trabalho da intervenção. Nesse sentido, fiz a escolha de ter como instrumento metodológico o questionário para potencializar o diagnóstico, as rodas de diálogo para as discussões sobre a temática e as cartas pedagógicas como forma de memória, amorosidade e reflexão com as participantes e suas vivências.

4.1.1.1 Questionário

Para utilizar a entrevista ou questionário, Thiollent (1986), deixa evidente que se faz necessário escolher perguntas que remetam à clareza do problema. É importante considerar o tipo de formato das perguntas, visto que essa responsabilidade é do pesquisador (perguntas descritivas e/ou de múltipla escolha), assim como a necessidade de estar relacionada com o tema e com os problemas levantados inicialmente.

O questionário é um tipo de ferramenta que trará informações importantes para a pesquisa, desta forma cada questão será analisada e discutida nos seminários centrais organizados pelo pesquisador. Considerar a importância dos participantes é

fundamental no processo de coleta de dados, pois eles são participantes ativos da investigação, contribuindo com reflexões do que está sendo observado.

Para o ato de escolha sobre o uso do questionário, é necessário analisar o perfil do grupo, sendo assim:

Na pesquisa-ação, nem sempre são aplicados questionários codificados, pois, quando a população é de pequena dimensão e sua estruturação em grupos permite a fácil realização de discussões, é possível obter informações principalmente de modo coletivo, sem administração de questionários individuais. No entanto, quando a população é ampla e o objetivo da descrição e da análise de informação é bem definido e detalhado, o questionário geralmente é indispensável (Thiollent, 1986, p. 65).

Para fazer o uso do questionário, escolhi utilizar perguntas articuladas com as vivências da escola, visto que por fazer parte da gestão da escola, acredito que devemos estar alinhados com a realidade em que estamos inseridos cotidianamente. Após a assertiva do tipo de questionário, disponível no Apêndice A, aconteceu a escolha do grupo de participantes que fariam parte da pesquisa, considerando que as respostas ao questionário contribuem para a realização de um diagnóstico eficaz e auxiliam na organização e planejamento da intervenção, escolhi trabalhar com o grupo de professoras da escola.

4.1.1.2 Rodas de diálogo

Seguindo as etapas da pesquisa-ação, o seminário central reúne os membros da pesquisa para a discussão das temáticas/problemáticas elencadas no questionário, dessa forma, as rodas de diálogo irão compor os encontros com as professoras participantes desta pesquisa. Considerando que as rodas são práticas cotidianas da educação infantil, o formato apresenta-se forma adequada, em perspectiva freiriana, para realizar os diálogos necessários e potencializar as ações metodológicas desta pesquisa.

Freire (2013) argumenta que o diálogo crítico propicia a troca de saberes, a quebra de barreiras no momento da fala e da escuta. O processo de diálogo libertador precisa fazer parte da prática pedagógica do docente. Na vivência da abertura de trocas de experiências e vivências com o outro, está “[...] a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (Freire, 2013, p. 133), nesse momento os sujeitos envolvidos

constroem e reconstroem suas memórias, e assim refletem sobre seu papel na educação.

4.1.1.3 Cartas pedagógicas

Se antes do computador e da *internet* nossas emoções e sentimentos eram expressos por pequenas ou grandes escritas, fossem como meios de comunicação a distância ou até mesmo como proximidade, as cartas nos enchiam de amor e cuidado com as pessoas. Com a chegada de formas expressas de comunicação tecnológicas, a forma escrita foi diminuindo e, assim, nossas cartas foram ficando cada vez mais guardadas apenas em nossas memórias.

Com a pandemia da Covid-19, a comunicação digital tomou conta de nossos lares, do nosso trabalho, das nossas vidas. Com isso, ganhamos e perdemos alguns hábitos, refletimos nossas práticas pedagógicas, recebemos e distribuimos informações de grande importância e conhecimento no contexto educacional através das telas de celulares, *tablets* e computadores.

Com base nisso, escolhi utilizar as Cartas Pedagógicas como instrumento desta pesquisa, pois além de ser uma forma de resgate de memórias afetivas, é também uma forma de buscar a reflexão da prática, no sentido de gerar movimento e transformar ações e pensamentos políticos, sociais e pedagógicos.

As Cartas Pedagógicas foram fundamentais neste processo, servindo como instrumento de afetividade, bem como de suporte para as discussões das participantes da pesquisa. Para compreender sobre Cartas Pedagógicas, é necessário resgatar a fala de Freire (2000, p. 20), que transcreve que as cartas devem “transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente”.

Em uma de suas cartas que compõem o livro *Pedagogia da Indignação*: o autor defende que uma carta pedagógica poderia ser utilizada como instrumento por “professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas” (Freire, 2000, p. 29), o que demonstra, que escrever cartas pedagógicas, vem a ser um importante instrumento de diálogo.

Ao pensar a realidade da escola pública e de periférica, buscando a efetivação da educação popular, convém dar ênfase aos ensinamentos comunitários sobre as

relações das infâncias e as aprendizagens, seguindo o legado de Freire que ensina a transformar dependência em autonomia, conquistando e construindo liberdade a partir da tomada de responsabilidade: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. (Freire, 2002, p. 37).

As cartas são potentes instrumentos de escrita e reflexão, oportunizando novas possibilidades de reorganização de planejamentos e estratégias, principalmente no que tange as características e realidades a qual a escola está inserida. Para Moraes e Paiva (2018, p. 11) “a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético”, nesse sentido, quando entende-se que a intencionalidade é de movimento e potencialidade dos saberes, essa carta passa a ser pedagógica.

De acordo com Freitas (2019, p. 61), a carta, tendo teor pedagógico, “a escrita apresenta e desenvolve com clareza a finalidade a que se propõe, por exemplo: comunicar uma experiência, abordar um tema, dar retorno sobre apreciação de trabalhos, fazer um convite, dar boas-vindas, entre outras”.

Segundo Dickmann (2020, p.46), “ao considerar escrever uma Carta Pedagógica, leve em conta, na minha opinião, o destinatário, a possibilidade de diálogo e a capacidade de gerar alteridade e compromisso em torno da mensagem ou reflexão que compartilhará”, é nesse contexto que utilizar as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico é uma estratégia de acolhimento e troca afetiva de memórias e experiências.

4.1.2 Participantes

As participantes desta pesquisa são as professoras que fazem parte da equipe educadora da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira, todas concursadas e lotadas em carga horária de 40h semanais na escola. Escolhi para fazer parte efetiva da intervenção: uma professora que atua na direção, uma professora que atua na creche e duas professoras que atuam na pré-escola, para garantir a intervenção com todas as etapas da educação infantil, respeitar as grandes demandas do retorno da pandemia do COVID – 19 e da reorganização física e documental de nossa escola.

De forma resumida, todas as profissionais que se propuseram a participar desta pesquisa, são graduadas em pedagogia, duas possuem especialização em psicopedagogia, uma é mestranda em Educação Ambiental e uma é Mestre em Educação, ambas dos cursos de Mestrado da FURG.

É de grande importância registrar que, para a realização desta pesquisa, eu segui o modelo de encontro formativo realizado pela escola, dessa forma, a equipe educadora¹⁸ da escola participou com todos os segmentos de todas as ações propostas da intervenção, no intuito de que possam refletir sobre as discussões e repensar suas práticas individuais e coletivas.

4.2 DIAGNÓSTICO

Para a realização do diagnóstico, o instrumento utilizado foi o questionário como forma de inserir a relevância da temática para as participantes da pesquisa. A análise aconteceu através da criação de uma tabela com a categorização dos dados, destacando a aproximação de respostas com o mesmo sentido colaborativo e dinamizando a inserção de novos diálogos a respeito da temática ao longo da pesquisa. O questionário foi entregue às professoras no dia 07 de maio de 2022, com a data de devolução agendada para 04 de junho de 2022. Para manter o sigilo sobre as participantes da pesquisa, optei por chama-las pela letra inicial de seus nomes.

Primeira pergunta do questionário: Qual a importância da formação continuada na escola de educação infantil?

[...] formação continuada é o momento de discutir sobre as temáticas que envolvem o desenvolvimento das crianças e como poderemos organizar os planejamentos para melhor acolhê-las. (Professora J)

[...] a formação continuada é a oportunidade de trocar experiências entre as colegas e construir um currículo de acordo com as necessidades da nossa comunidade escolar. (Professora S)

[...] é um momento de encontro, de atualizar e obter novos conhecimentos. (Professora K)

[...] a formação continuada é de grande importância para o coletivo, pois é através dela que podemos pensar e refletir sobre as vivências das crianças na escola e buscar estratégias para que todas tenham uma educação infantil com qualidade. (Professora P)

¹⁸ Equipe Educadora é a expressão que refere ao grupo de trabalho composto pelas professoras, auxiliares, higienizadoras, manipuladoras de alimentos e guardas.

Freire ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 2013, p. 39).

A escrita das professoras contempla suas concepções ao longo de suas vivências pedagógicas, visto que na educação infantil se faz necessário refletir continuamente sobre os marcos do desenvolvimento e na organização e flexibilidade dos planejamentos das turmas.

Segunda pergunta do questionário: O que sabes sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

[...] são as leis que obrigam as escolas a trabalharem a história e cultura dos africanos e dos indígenas, conheci as leis através da formação continuada realizada na nossa escola. (Professora P)

[...] estou aprendendo sobre elas aqui na Glorinha, e já sei o quanto é importante para as crianças se sentirem representadas na escola. (Professora J)

[...] sei que as leis precisam ser conhecidas por nós e pelas famílias, pois elas garantem muitos direitos para as crianças e a reparação histórica tão necessária. Muitas crianças ainda não se reconhecem como negras. (Professora S)

[...] percebo que não é aplicada na íntegra, muitas escolas não possuem um trabalho efetivo com as crianças, organizando um currículo apenas com atividades no mês de novembro. (Professora K)

Há, portanto, um enorme desafio quanto à produção do conhecimento sobre esta temática, pois trata-se de uma transformação sociocultural das concepções sobre os grupos que compõem a sociedade brasileira e, neste sentido, concebe-se um novo ponto de partida conceitual, que necessita ao mesmo tempo dialogar com as concepções presentes no imaginário social e ressignificá-las com base em pesquisas, tendo como desafio a promoção da equidade étnico-racial (Gomes, 2013; Silva, 2007).

Estas respostas utilizaram conceitos básicos das legislações, onde percebeu-se que as questões identitárias e culturais afro-brasileiras precisam estar incluídos no currículo e nas experiências das crianças para além dos muros da escola.

Terceira pergunta do questionário: Na tua prática pedagógica, quais ações referentes às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são inseridas nos teus planejamentos?

[...] vou adequando e construindo os meus planejamentos de acordo com o projeto que a escola propõe, utilizando histórias com personagens negros e bonecas pretas. (Professora K)

Por acreditar que a educação se faz pelas práticas cotidianas, eu busco trabalhar as questões ético-raciais semanalmente utilizando livros, músicas e bonecas, complementando as ações do Projeto Baobá, mas percebo que ainda é necessário ter mais formações e trabalhar também com as famílias. (Professora P)

Pensar e planejar são ações que permitem trabalhar com as necessidades e experiências das crianças, dessa forma, quando planejamos propostas coletivas criamos espaços de representatividade contendo livros e elementos que são da cultura afro-brasileira e indígenas, ainda faltam políticas públicas para o incentivo destes trabalhos. (Professora S)

[...] assim, meus planejamentos constam brincadeiras e bonecas da cultura afro, mas sinto falta de mais recursos, não tenho muitos materiais. (Professora J)

Segundo o Parecer CNE/CP 03/2004, a escola é uma instituição social politicamente engajada, sendo assim, deve tomar posição de maneira a erradicar toda e qualquer forma de discriminação, e isto também é tarefa de todo professor independente de seu “pertencimento étnico racial, crença religiosa ou posição política”, pois segundo a nossa Carta Magna, o racismo é crime.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2004, p. 3)

As respostas demonstram que todas que já possuem um comprometimento com a educação antirracista junto ao projeto institucional da escola. Mesmo já desenvolvendo muitas ações, as professoras relatam a necessidade de buscar a melhoria do trabalho educativo, e de trabalhar com as questões da história e da cultura da comunidade, porém, na prática cotidiana, elas ficam presas a falta de recursos formativos e significativos para que possam contribuir de forma efetiva na construção da identidade étnico-racial e na formação de uma auto-estima positiva das crianças.

Quarta pergunta do questionário: As religiões de matriz africana bem como as religiões afro-brasileiras fazem parte da cultura que deve ser trabalhada na escola através da Lei 10.639/2003. Tu conhece essa temática?

A professora S [...] e apesar de frequentar a Umbanda, não conheço muito das outras vertentes. Penso que ainda existe muito medo e preconceito ao falar das religiões de matriz africana, por isso, estas não aparecem de forma explícita nas propostas da escola.

A professora P [...] na cidade de onde sou natural a religião predominante é a católica, estou conhecendo a temática agora. Acredito que por não conhecer o assunto muitas vezes preferi me calar. A escola apresenta uma prática antirracista no Plano de Ação.

A professora J [...] sempre pensei que para trabalhar uma religião tinha que trabalhar todas, mas estou percebendo a importância da temática e das leis. Estou aprendendo bastante com o projeto realizado na escola.

A professora K [...] já presenciei relatos de crianças na outra escola em meio a conversas sobre o que faziam no final de semana, nunca interfeiri por não saber muito sobre o que dizer sobre o assunto.

Dessa forma, é preciso pensar a formação de professores como um processo que promova a humanização, dada à natureza de seu trabalho, as professoras precisam de formação continuada de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Constrói-se, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber e na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura.

Quinta pergunta do questionário: Tu sabes quem são as crianças pertencentes as religiões de matriz africana que fazem parte da escola/sala referência?

A professora S [...] sempre ficávamos imaginando se seria possível saber esse quantitativo, é o primeiro ano que este dado está presente na ficha de matrícula, é muito bom ter esse olhar pois geralmente as crianças e as famílias não nos contam se são praticantes ou simpatizantes.

As professoras J, K e P relatam que possuem entre 3 e 5 crianças em suas turmas compostas de aproximadamente 15 crianças, de acordo com os dados informados nas entrevistas realizadas com as famílias, no período de inserção das crianças na escola.

Diante dos relatos, é possível perceber, que as religiões de matriz africana continuam com pouca expressividade, onde católicos são maioria, seguido dos evangélicos, outros grupos religiosos são marginalizados. Com medo de represálias e preconceitos, as famílias, em sua grande maioria, negam que sejam praticantes destas religiões, mostrando que ao invés de um cenário acolhedor, a escola ainda carrega a mácula de uma sociedade preconceituosa, e que reproduz em seu futuro, a velha imagem do preconceito, indo de encontro ao que justamente a Lei Federal nº 10.639/03, que já foi analisada nesse trabalho, determina.

Sexta pergunta do questionário: Tu já observou na sala referência e/ou nos demais espaços da escola se existem manifestações religiosas entre as crianças e os adultos?

A professora K [...] já ouvi crianças, entre elas, cantando louvores evangélicos e presenciei brincadeiras que envolviam batucadas.

A professora J [...] na rodinha, durante uma conversa sobre o que as crianças fizeram no final de semana, presenciei relatos sobre ir ao culto, ir à missa com a avó e sobre o que é ou não de Deus, sobre as religiões de matriz africana ainda não vi.

A professora P [...] sempre escuto algumas crianças na brincadeira livre expressar canções das igrejas que frequentam, inclusive ensinando para outras o que haviam aprendido na escolinha da igreja.

A professora S [...] eu já presenciei, inclusive fui pega de surpresa, pois a família nunca relatou sobre religiosidade e tendo a necessidade de dar banho na criança observei que ela utilizava uma guia de Cosme e Damião, conversamos e ela imitava comportamentos das entidades em uma festa.

Caputo (2012), em seu livro Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé, traz o depoimento de criança de candomblé, mostrando a violência sofrida no ambiente escolar de diferentes formas. Tais violências são praticadas por outras crianças, muitas vezes com a conivência dos professores e do corpo diretivo.

As respostas das participantes evidenciam o silenciamento que as crianças praticantes de religiões de matriz africana sofrem no ambiente escolar, é natural que as crianças manifestem livremente suas crenças, porém muitas famílias escondem a religiosidade das crianças por medo de atitudes preconceituosas. Muitas vezes, elas apresentam uma identidade religiosa no terreiro, na família e, quando estão na escola, apresentam outras identidades, essas, que podem ser vistas de forma positiva ou

negativa, relacionadas com a autoimagem que as crianças fazem de si e como os outros a veem. (Filizola, 2019).

Através do questionário foi possível observar o perfil das docentes que compõem as etapas da educação infantil, buscando compreender qual a opinião delas sobre as propostas da escola e as aprendizagens, e analisar de que maneira se dão as práticas pedagógicas diante da temática da educação antirracista e religião de matriz africana. Foi possível também verificar o que as docentes pensam sobre essas temáticas, bem como identificar acertos e falhas da formação continuada.

5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

5.1 AÇÕES DA INTERVENÇÃO

Para a intervenção, inicialmente as ações desta pesquisa estavam planejadas para um formato de quatro encontros *online* e quatro encontros presenciais, com oficinas e rodas de conversa para promover as discussões da temática. Porém, no decorrer da intervenção, se fez necessário alterar o formato, o que deixou uma melhor condição de proximidade entre pesquisa e participantes.

É importante ressaltar que ao organizar, inicialmente, o diagnóstico desta pesquisa eu não imaginava o que estava por vir e nem os grandes desafios que me esperavam na gestão da escola. O ano letivo de 2022 foi um ano de reestruturação pós-pandemia do COVID-19, a escola não é mais a mesma que deixei no ano de 2020, foi preciso reconstruir a proposta pedagógica e as pessoas para os novos desafios, tudo passou a ter um outro tempo.

Com as grandes demandas que envolviam a troca de prédio e o corpo docente na reestruturação e reelaboração dos documentos pedagógicos da escola, precisei rever os processos de intervenção da pesquisa, de modo que eu e as participantes pudessemos realizar as ações de forma coletiva. Dessa forma, os encontros presenciais aconteceram entrelaçados ao plano de ação da escola, com isso, nossas discussões foram ampliadas para o grande grupo e inseridas no processo formativo da escola.

E assim, a intervenção aconteceu com dois encontros no ano de 2022 e com dois encontros no ano de 2023 de forma presencial e com a inserção das Cartas Pedagógicas.

5.1.1 Primeira roda de diálogo

No dia 02 de julho de 2022 aconteceu o nosso primeiro encontro, ainda com resquícios da pandemia do COVID-19, como minha pesquisa está articulada ao plano de ação da escola, conversei com as colegas sobre a minha pesquisa no processo formativo do Projeto Baobá. Este projeto é realizado na escola, desde 2021, como projeto da efetivação da hora/atividade promovendo em sua metodologia a educação

antirracista e a educação ambiental como base das relações cotidianas, de acordo com o PPP da escola.

O Projeto Baobá surgiu das ações pedagógicas que eram realizadas em atividades pontuais, evidenciando um currículo com datas comemorativas, o que após muitos estudos e formações, entendi que as datas como: Páscoa, Dia das Mães e dos Pais, Dia do Meio Ambiente, Dia Consciência Negra e Natal deveriam ter um significado real para as crianças, que considere e valorize suas histórias diárias.

O projeto é a oportunidade para discussões de temas transversais, que atravessam o cotidiano da escola e necessitam da reflexão da prática pedagógica. E foi assim, aproveitando as oportunidades que inseri a discussão sobre as crianças de axé.

Ao ler as respostas dos questionários, observei o quanto a temática que envolve a religiosidade das crianças ainda é muito restrita por parte das professoras e das famílias, por vergonha e/ou medo de dizer que faz parte da religião de matriz africana. Verifiquei que as professoras sentem receio de explorar mais informações sobre o assunto por desconhecerem sobre as leis e religião, assim, não organizam planejamentos que abordem as temáticas supracitadas.

Neste sentido, introduzi a temática partindo da ideia da construção de um currículo que tenha a criança como protagonista de sua história, promovendo a discussão de dois fatos que necessitam de um olhar para as infâncias: um currículo da educação infantil embasado por datas comemorativas cristãs e a escola enquanto espaço de pertencimento das culturas da comunidade local.

No primeiro momento, visualizamos os feriados no calendário anual e fiz a leitura do seguinte excerto: *Segundo Barbosa e Horn (2008), muitas escolas utilizam as datas comemorativas socialmente estabelecidas como forma de agradar aos pais e justificam as escolhas dos temas de acordo com o que a sociedade de consumo apresenta, reforçando uma cultura social acrítica, estabelecida a partir de valores descolados das referências culturais dos grupos sociais que fazem parte da escola, e apenas as transformam em comemorações festivas genéricas.*

Discutimos as relações da organização do currículo e a importância de repensar a prática a partir das reais significações destas datas para as crianças. O diálogo do grupo permitiu pensar na religiosidade das crianças, surgindo dois exemplos: a doutrina dos Testemunhas de Jeová que orienta seus adeptos a comemorem apenas a celebração da morte de Cristo em sacrifício e nas religiões de

matriz africana que o dia das crianças é comemorado na Festa em homenagem a Cosme e Damião, datas estas que não estão presentes no calendário escolar.

No que se refere à orientação curricular preponderante no cenário brasileiro, a BNCC, o tema somente é tratado, indiretamente, dentro do componente curricular História, para o 1º ano do Ensino Fundamental: “Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade” (Brasil, 2018, p. 407).

Durante a pandemia do COVID-19, a escola criou um grupo de estudos para embasar a construção de uma nova proposta pedagógica, buscando a criança como protagonista, pensando em reinventar tempos e espaços, comprometida com o respeito às infâncias e com a garantia dos direitos das crianças. Dessa forma, o grupo viu na obra da autora Léa Tiriba a oportunidade de uma educação popular pensada para as crianças, utilizando seus livros: *Pré-Escola popular buscando caminhos, ontem e hoje* e *Educação Infantil como direito e alegria em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*.

Diante desse contexto, cabe a escola de educação infantil ponderar sobre a diferença entre datas comemorativas e manifestações das culturas e das tradições culturais. Eis o grande desafio desta temática, envolver a comunidade escolar, problematizar, pensar e discutir novas formas de tratar essas datas para que possam configurar-se como situação de aprendizagem, respeitando valores culturais, religiosos, econômicos e éticos das crianças, de suas famílias e assim tornar a escola um local de culturas vivas, com representatividade e sem estereótipos sociais.

Figura 4: 1ª Roda de diálogo, grupo ainda em tempos de Covid - 19



Fonte: arquivo da autora, 2022.

Para encerramento desta primeira intervenção, o grupo combinou de reler o plano de ação de 2022 e reorganizar o calendário de festividades para o 2º semestre, de acordo com as discussões deste encontro.

Fiquei imensamente feliz com a realização deste encontro, enalteço a oportunidade de dialogar com as colegas sobre uma proposta que visa valorizar as vivências religiosas que acompanham as crianças. As professoras trouxeram exemplos e questionamentos extremamente pertinentes à realidade de nossa comunidade, o que torna o diálogo bem mais crítico e participativo.

A reflexão coletiva sobre a prática individual e de grupo – aliada à apropriação de conhecimentos já sistematizados que favorecem o aprofundamento da reflexão – é que permite a teorização e a transformação da proposta educativa, isto é, permite uma verdadeira práxis. Da mesma maneira, refletindo sobre “o que se faz”, “como se faz”, “na realidade em que se faz”, é que se exercitam a crítica e a autocrítica, o diálogo, a democracia; é que se caminha no sentido da construção de um verdadeiro trabalho em equipe, no qual as relações humanas horizontais se opõem à reprodução, no campo do conhecimento, do tipo de relações opressoras vigentes na sociedade (Tiriba, 2018, p.181).

5.1.2 Segunda roda de diálogo

Foi durante uma linda manhã ensolarada, do sábado, 01 de outubro de 2022 que tive a oportunidade de falar da história da religião de matriz africana como currículo escolar, na escola laica, sobre o quanto se faz necessário conhecer a influência da religião na vida cotidiana das crianças, bem como as vivências de encontro com a história de outras crianças e outras religiões.

Essa apresentação foi motivada pela coleta inicial através do questionário utilizado como base do planejamento desta intervenção, visto que as professoras participantes e demais profissionais da escola não tinham participado de uma formação continuada que tratasse sobre essa temática. Foi um momento de ir além dos livros didáticos, reconhecendo a realidade do nosso espaço como formadora de um currículo participativo.

Organizei um espaço acolhedor com livros sobre educação antirracista e livros que tem a religiosidade e as religiões de matriz africana como temáticas, apresentei dois vídeos com crianças cantando e usando roupas inerentes a umbanda que foram retirados da *internet* e utilizei do recurso de slides com a temática: Crianças de axé na educação infantil: as religiões de matriz africana no contexto escolar e a formação de professores.

Após as apresentações, dialogamos sobre o sentido da laicidade que as escolas utilizam como delimitador de crenças entre crianças e adultos, da importância dos espaços de formação continuada para tratar dos assuntos que são temidos como religiosidade e sexualidade das crianças e da falta de políticas públicas que incentivem e apoiem as escolas para uma proposta pedagógica efetiva e não só no papel como é comum em acontecer.

Na semana que antecedeu nosso encontro, eu e algumas profissionais tivemos a tristeza de presenciar atos de intolerância religiosa na escola, onde algumas famílias tiraram suas crianças, do lado do portão de entrada e saída da escola, onde ocorria ao lado de fora, a distribuição de balas em homenagem a Cosme e Damião, entregues por uma casa de nação e umbanda como forma de pagamento a uma promessa aos santos.

Aproveitei o ocorrido para oportunizar uma discussão sobre intolerância religiosa, tendo em vista o contraste da recepção entre a distribuição de balas e a visita da imagem de Nossa Senhora de Fátima, que a escola recebeu no mês de julho,

como recebe anualmente através da parceria entre a Comunidade Católica São José (que é do bairro) e a prefeitura municipal, neste ato são entoados cânticos e distribuídas balas para as crianças (situação que acontece há vários anos). Essa visita foi bem aceita pela comunidade, enquanto a entrega de doces por parte dos umbandistas teve outro tipo de recepção.

Tendo como base a ocorrência de tal fato, questionei: por que precisamos guardar os doces ofertados pelos adeptos e simpatizantes das religiões de matriz africana e entregar apenas na festa do dia das crianças, que é institucionalizada no calendário oficial da escola?

Essa discussão foi extremamente produtiva, criteriosa e potente, visto que o grupo, junto às participantes da pesquisa, necessitou buscar respostas para desconstruir estereótipos impostos por uma sociedade extremamente preconceituosa e excludente.

A professora K relata que o medo da reação das famílias é o fator principal para que a escola se cale frente a situações como essa do questionamento.

A professora P traz em seu relato a necessidade e a urgência de um trabalho em conjunto com as famílias para tratar sobre as questões religiosas, pois é preciso conhecer para poder compreender os comportamentos das crianças.

A professora S relata que se as crianças demonstrarem a necessidade de um projeto mais específico é uma das formas da escola expandir a discussão com a comunidade escolar.

A professora J concorda com as colegas e acrescenta a importância das famílias conhecerem a proposta pedagógica no início do ano letivo como forma de buscarem o pertencimento para futuras discussões.

A partir das contribuições das participantes da pesquisa, o grupo considera de extrema importância que o plano de ação para o ano letivo 2023 estabeleça mais momentos formativos com as professoras tratando sobre a temática da religiosidade das crianças, bem como o Projeto Baobá já oferte esse trabalho com as crianças.

Diante da alta demanda dos estudos para reestruturação e reelaboração do PPP e Regimento da escola, combinamos que o nosso próximo encontro acontecerá no ano letivo de 2023.

Figura 5: 2ª Roda de diálogo, apresentando as Crianças de Axé



Fonte: arquivo da autora, 2022.

5.1.3 Terceira roda de diálogo

A terceira roda de diálogo aconteceu em mais um lindo sábado ensolarado, desta vez, no dia 03 de junho de 2023, foi nosso encontro final. Para esse encontro, organizei um espaço externo, com um varal de excertos de algumas Cartas Pedagógicas e panos de chita espalhados pelo chão para que todas pudessem sentar e apreciar mais um momento formativo.

A roda teve início com a chegada do carteiro na escola, assim como as crianças, as professoras ficaram curiosas com a presença deste profissional na escola. O envelope era destinado a convidada do encontro, nele continha um livro infantil com temática antirracista, com a finalidade de ser utilizado para as discussões daquela manhã.

Eu convidei a Profa. Ma. Gabriele Costa Pereira para uma conversa sobre educação antirracista, ela possui uma vasta experiência com a temática nas escolas das redes municipal, estadual e particular de Rio Grande e Pelotas. O ato da entrega do livro foi algo combinado por nós duas, como forma de incentivar as participantes

da pesquisa e a equipe educadora a utilizarem livros infantis com temática antirracista com as crianças.

A história contada foi: *Com qual Penteado eu vou?* da autora Kiusam de Oliveira e ilustrações de Rodrigo Andrade. O livro conta a história de um bisavô que completa 100 anos de idade, Seu Benedito, um preto velho muito sábio e de seus bisnetos que usarão os mais diversos penteados para ir na festa, os presentes que darão ao bisavô são as suas melhores virtudes.

A escolha do livro visou contribuir com as discussões sobre religiosidade e ancestralidade, visto que ele apresenta imagens que remetem a religião de matriz africana como o uso de turbantes, o enfeite de bandeirinhas para a festa, o vaso com espadas de Santa Bárbara, muitas expressões em iorubá e nomes de nações africanas, sem ser um livro de religião.

Após a história, a Profa. Gabriele fez um breve relato sobre o quanto é importante as crianças negras possuírem um pertencimento pelo espaço que as acolhe, que elas tenham em seu dia-a-dia elementos de representatividade de sua cor e de seu cabelo, que elas tenham espaço de diálogo e a garantia da equidade nas aprendizagens.

Para o momento reflexivo, solicitei que as participantes da pesquisa, retirassem uma carta do varal e realizassem a leitura de pequenos excertos de Cartas Pedagógicas para o grande grupo, desta forma, as participantes puderam discutir coletivamente sobre ideias de temáticas antirracistas que podem ser trabalhadas na formação de professores.

No excerto lido pela professora K ela destacou a necessidade de uma conversa com a comunidade sobre a importância da representatividade negra na escola, afim de que compreendam o trabalho antirracista que é realizado na escola. A professora S considerou a educação antirracista como um ato político, por isso, indicou o trabalho sobre as de políticas públicas de promoção da igualdade racial para a formação continuada.

Ao realizar a leitura, a professora J sugeriu mais formações sobre as religiões de matriz africana, pois considera importante o grupo saber mais do assunto para poder acolher as crianças praticantes e suas vivências. A professora P concordou com as colegas e deu a sugestão uma discussão sobre a inserção de ingredientes da cultura afro-brasileira e indígena na alimentação das crianças na escola.

Com a discussão ampliada, o diálogo fica mais potente, novas aprendizagens surgem e a pesquisa ganha novos olhares. A escola é movimento, é vida pulsando, e as Cartas Pedagógicas trazem um novo sentido investigativo para as descobertas. Neste encontro, os excertos das Cartas Pedagógicas e a história contada pela Profa. Gabriele direcionaram a reflexão sobre educação antirracista e intolerância religiosa, sobre a visibilidade das crianças de axé, bem como as ações pessoais e profissionais com as crianças e com as famílias.

Aquela linda e ensolarada manhã de sábado se encerrou repleta de elementos afro-brasileiros: muitos abraços e a distribuição de canjica e frutas para todas que se fizeram presentes.

Essa roda foi carregada de muita amorosidade, fiquei emocionada em ouvir, mais uma vez, a fala da Profa. Gabriele, a cada explanação ela traz um olhar diferenciado para o trabalho da educação antirracista, o que apresenta a relevância da formação continuada.

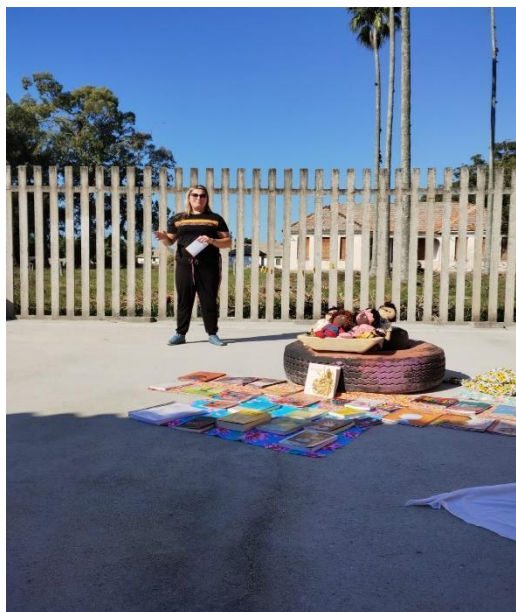
Figura 6: 3ª Roda de diálogo, história infantil



Fonte: arquivo da autora, 2023.

Segundo Pereira (2023), o espaço escolar é um local que deixa marcas que podem ser superadas, ou diminuídas pela pessoa negra, pela aplicabilidade de forma efetiva da Lei, podendo salvar a saúde mental de muitas pessoas de todas as gerações.

Figura 7: 3ª Roda de diálogo, momento de reflexão



Fonte: arquivo da autora, 2023.

5.1.4 Quarta roda de diálogo

A quarta roda de diálogo aconteceu no dia 01 de setembro de 2023, no espaço formativo do Projeto Baobá, localizado no saguão da escola. Essa roda oportunizou a apresentação da pesquisa apenas para as professoras do Projeto Baobá, que atuam diretamente com as crianças, e o diálogo sobre o desenvolvimento da educação antirracista na prática cotidiana da escola.

Pensar coletivamente a educação antirracista é de grande valia para a organização do planejamento da escola, ao conhecerem os objetivos da pesquisa, as professoras puderam compreender que esta pesquisa é uma grande e salutar contribuição para o Projeto Baobá.

Esse encontro auxiliou para a construção do produto final dessa pesquisa, pois através do diálogo sobre formas de planejamento e objetivos para a efetivação da educação antirracista na escola, foi possível mensurar a necessidade de ampliar o processo formativo entre a escola e as famílias. Sobre materiais, as professoras destacaram que existe a demanda da falta de materiais potentes no que se refere a literatura infantil antirracista, bem como para suporte sugestivo para a prática/planejamento das professoras, acredito que 90% do material disponível, que

serve como subsídio para a realização do projeto, foi adquirido com recursos pessoais da equipe educadora.

Ao encerramento do encontro, anotei as sugestões coletivas das professoras que indicaram a necessidade de conhecimento das leis que garantem a efetivação da educação antirracista na escola de educação infantil, indicação de literaturas que contemplem as culturas afro-brasileiras, indígenas e as religiões de matriz africana.

Figura 8: 4ª Roda de diálogo, organizando materiais



Fonte: arquivo da autora, 2023.

5.2 CARTAS PEDAGÓGICAS

Entre a segunda e a terceira roda de diálogo, tive a perda da orientadora Profa. Dra. Simone e com isso fui adotada definitivamente pela Profa. Dra. Ana Cristina. Ao mesmo tempo que eu sabia que precisava continuar, eu ouvi com toda atenção a Profa. Ana Cristina ler uma Carta Pedagógica repleta de amorosidade na disciplina Laboratório de Planejamento da Prática em Gestão II, e meu espírito freiriano que resiste, mesmo cansado de tantos desmandos governamentais, recebeu um toque diferente da batida do meu coração, me impulsionando a seguir.

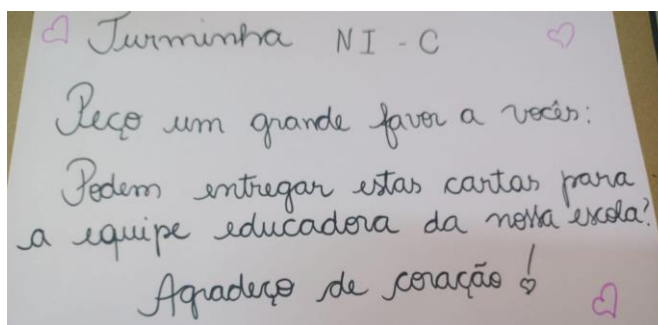
Naquele instante, senti que eu também poderia escrever uma carta, como acredito que nada é por acaso nesta vida, na mesma semana da aula da Profa Ana Cristina, uma professora escreveu cartas com uma turma de Nível I e enviou para as demais turmas, famílias e equipe gestora, com o objetivo de investigar com as crianças sobre a escola que temos e a escola que queremos, dessa forma, ela estava efetivando a participação das crianças na reelaboração do PPP.

Na outra semana, para a minha surpresa eu fui a primeira professora a receber uma cartinha da turma e com a incumbência de dar uma resposta, nesse mesmo dia elas confeccionaram uma caixa de correspondência e colocaram na porta de sua sala para esperarem resposta das cartas que estavam enviando, me senti duplamente desafiada, primeiro pelas crianças e segundo pela minha pesquisa.

Tudo isso aconteceu próximo ao final do ano letivo de 2022, ousei sentar e escrever para aquela turma que estava fervorosamente aguardando a minha resposta, foi um processo tão significativo poder compartilhar com as crianças sobre as inquietudes da escola que temos e da escola que queremos, que fui além e com a inspiração daquela carta lida pela Profa. Ana Cristina eu escrevi uma Carta Pedagógica para o meu grupo de trabalho.

Ao entregar a minha carta resposta para as crianças, entreguei uma outra carta, pedindo a elas realizassem a entrega das cartas que escrevi para as professoras da escola, o brilho no olho de cada um e cada uma, era a resposta que eu precisava: estava no caminho certo. E assim aconteceu, elas se dividiram e entregaram as cartas para as profissionais que se encontravam naquele turno e deixaram um bilhete para a turma que compartilham a sala, para que entregassem no turno inverso.

Figura 9: Cartinha especial



Fonte: arquivo da autora, 2022.

A escola em movimento é inspiradora, a minha Carta Pedagógica chegou a quem se destinava pelas mãozinhas e com abraços calorosos de crianças que em uma época totalmente digital, puderam conhecer e aprender o valor da escrita em um papel. Quanta alegria eu senti, o quão fortalecida fiquei, em meio a tanta correria de um final de ano turbulento.

Figura 10: Entrega com carinho



Fonte: arquivo da autora, 2022, imagem autorizada .

Coloquei na carta uma data, pensando na Qualificação da pesquisa, para receber o retorno de quem quisesse me escrever, por vários momentos cheguei a pensar que nem iria receber resposta, e bem próximo daquela data, recebi o retorno das colegas e foi lindo ler cada palavra de afeto e acolhimento para a reflexão de nossa prática pedagógica.

Segue a Carta Pedagógica que escrevi:

Rio Grande, 10 de novembro de 2022.

Prezada Professora

“Estas cartas pedagógicas expressam mais um momento da luta em que me empenho como educador, portanto, como político também, com raiva, com amor, com esperança, em favor do sonho de um Brasil mais justo”.

Paulo Freire

Inspirada e mobilizada pelo legado de Paulo Freire, venho por meio desta carta expressar meu posicionamento político e pedagógico, como docente e gestora da educação infantil pública, frente aos atos de intolerância religiosa e preconceito que assolam nosso país, assim como seus desdobramentos na escola da infância e na vida de docentes, crianças e suas famílias.

Confesso que escrever uma carta em meio a tantas tecnologias que permeiam o nosso dia-a-dia foi bem difícil, mas o pensamento e a vontade de escrever, como há muito tempo não fazia, foi o que me motivou a não desistir desta saudosa forma de comunicação.

Escrever é difícil, dói, mas também me coloca em movimento de resistência, de reflexão e sobretudo de transformação.

Através desta carta, aproveito para expressar o meu grande prazer em te ter como parceira na minha jornada como gestora na EMEI Profa Maria da Glória Pinto Pereira e como pesquisadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão.

O ano de 2022 me trouxe (e acredito que para ti também) muitas histórias e reflexões, um começo de ano com resquícios da Pandemia do Covid-19, a chegada na escola de crianças que não víamos desde 2020, algumas que não conhecíamos e de outras que até nasceram em meio a pandemia... Ousei dizer que me sentia no primeiro ano em que assumi como gestora da escola: sem conhecer as crianças, as famílias, seus comportamentos e elas sem nos conhecer e muito menos o trabalho que já desenvolvemos há onze anos nesta mesma escola... Tudo novo... De novo...

Aos poucos, coletivamente, fomos vencendo os desafios diários e pedagógicos, realizamos o sonho da troca de prédio, recebemos novas colegas, ampliamos nosso atendimento e alinhamos nossas concepções e estudos para a reelaboração da proposta pedagógica. A pandemia do Covid-19 nos proporcionou um novo olhar para as nossas práticas, as formações online e as lives foram essenciais para o estudo de novas temáticas e a criação em 2021 do grupo de estudos “Crianças e Infâncias” (parado no 2º semestre pela correria das demandas diárias).

E o 2022, foi um ano muito, muito corrido (e agora falta pouco para encerrar – e “Graças a Deus” estamos bem! – eu queria colocar aqui um emoji de mãozinhas como no whatsapp), bastante produtivo e cheio de descobertas.

Considero a inclusão e a diversidade como o ponto alto do trabalho realizado na nossa escola. Novos desafios nos fizeram pensar, acolher, refletir, dialogar, estudar e encontrar estratégias para que chegássemos até aqui com a certeza de que fizemos o nosso melhor para as crianças e suas famílias.

Por que às vezes fazemos o que não acreditamos? Medo? Necessidade? Relações de poder?

Cotidianamente lutamos pelas crianças em diferentes espaços e de diversas formas, mas muitas vezes nos vemos fragilizadas e até mesmo sem forças para dizer NÃO! Não às formas de imposição do sistema para a escola...

Dentre tantas vivências e estudos, tive a oportunidade de externar em uma linda manhã de sol, aspectos sobre as religiões de matriz africana e as crianças de axé, pudemos dialogar sobre quem são essas crianças, os tipos de preconceito e intolerância que elas enfrentam e como o acolhimento é tão importante no contexto escolar, e claro... aproveitamos também para contar nossas histórias de trabalho e de vida...

Esta é uma carta pedagógica, ou seja, uma carta que trata de muitas experiências, angústias, expectativas e diferentes realidades que a escola pública nos oferta cotidianamente, é também um convite para que possas me escrever...

Te peço que me contes a partir da conversa que tivemos sobre a religião de matriz africana na educação infantil, visto que faz parte do trabalho com a LEI 10.639/2003: sobre a importância de conhecer a temática e de trabalhar com as crianças, sobre alguma experiência pessoal que tiveste dentro ou fora da escola, sobre ações de preconceito e/ou intolerância religiosa que tenhas presenciado, enfim, algo que tenha marcado a tua vida enquanto criança/estudante ou enquanto professora/educadora. Se tu não estavas presente neste dia, posso conversar contigo e/ou te enviar o slide com o material utilizado pela rede social whatsapp.

Espero, do fundo do coração, que possas me responder até o dia 20 de novembro (meu prazo é curto pois quero qualificar em dezembro) para que eu possa utilizar a tua contribuição na minha Qualificação do Mestrado.

Encerro esta carta citando mais uma vez o precursor das Cartas Pedagógicas, o Grande Mestre Paulo Freire: “ se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Um carinhoso abraço

Graci

5.2.1 A boniteza das Cartas Pedagógicas

É com o recebimento da primeira carta que começo a pensar os caminhos da análise dos dados coletados através da escrita das cartas-respostas, este foi um momento de grande emoção, pude perceber que nossas rodas de diálogo foram como sementes para uma colheita vindoura. Entre os meses de novembro e dezembro de 2022 recebi as cartas das quatro participantes da pesquisa.

A compreensão sobre o potencial transformador da escrita exercida por meio da elaboração de Cartas Pedagógicas e a convicção de que este pode ser um caminho para que se estabeleça uma nova relação subjetiva com a escrita, recuperando o prazer de escrever. Importa enfatizar a compreensão de Paulo Freire a este respeito, ou seja, não se trata apenas de um prazer pessoal, mas também da tarefa política de exercer a escrita como ação política, considerando-a também como uma forma de luta por “sonhos possíveis” (Freitas, 2018, p. 4).

Ao realizar as leituras para escolher o tipo de análise que iria realizar na pesquisa, busquei memórias das aulas da querida Profa. Dra. Maria do Carmo

Galiazzi no curso de pós-graduação “Formação de Professoras na Narrativa da Docência” que realizei entre os anos 2012/2013, onde a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) oportunizou o PIBID – Gestão Escolar, único curso no Brasil, e eu atuei como supervisora dos estudantes que realizaram a intervenção na EMEI Maria da Glória. Dessa forma, motivada pelas lembranças, escolhi me inspirar na Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiazzi:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 12).

Seguindo para a realização da análise, foi preciso me auto-organizar para poder desorganizar a leitura de cada carta que recebi, sendo um processo bastante difícil, visto que para poder interpretar e dar sentido ao assunto abordado precisei me desprender de uma leitura sequencial, a qual sou acostumada. Dessa forma, montei um mural com os meus objetivos de investigação e fui elencando e colorindo os textos mais relevantes.

A primeira carta chega repleta de espírito freiriano, o que faz um misto de sentimentos em meu peito, a alegria da chegada e do encontro com palavras que tocam o coração permeando as relações entre teoria, prática e a criticidade. Nesse contexto, considero a concepção de Carta Pedagógica abordada por Camini (2012, p. 70), que acredita que uma carta “só terá cunho pedagógico se o seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico”.

Intencionalmente, expresso nessa carta o meu pensamento enquanto professora consciente do papel da educação como ato político, ideológico e emancipatório, comprometida e desejosa por uma escola libertadora, revolucionária e transformadora. (Professora K)

Como professora na educação infantil e nos anos iniciais, ela demonstra grande preocupação com os sentimentos envolvidos na expressividade das crianças que frequentam as religiões de matriz africana e coloca a importância da formação de professores como movimento em prol do conhecimento, do respeito e da empatia.

A segunda carta chegou trazendo reflexões sobre episódios de uma infância marcada por conceitos de uma religião dominante e a vontade de buscar a transformação em sua prática pedagógica. A professora P afirma: “(...) *acredito que estudar e conhecer mais sobre a religião de matriz africana poderá além de me aproximar da comunidade escolar, contribuir para que eu reconheça e barre qualquer atitude de intolerância religiosa em minhas turmas*”.

Na terceira carta que recebi, a professora J utilizou de suas memórias de acolhimento e amorosidade para escrever sobre a importância da valorização das individualidades das crianças. Ela contribui abordando que as famílias das crianças devem participar do projeto realizado na escola e conhecer a legislação vigente com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: “*Nossas ações precisam visar, cotidianamente, a promoção da autoestima e o reconhecimento das diferenças, através dos aspectos sociais, culturais e religiosos no ambiente onde vivem e socializam*”.

A quarta e última carta chega repleta de amorosidade e esperança, trazendo um olhar de laços fraternos e pedagógicos, de quem compartilha as angústias e anseios da gestão e da religiosidade, pois ela é umbandista.

Na carta da professora S, prevaleceu o sentimento de união e gratidão, da importância de uma prática que seja permeada de tolerância, respeito, acolhimento e empatia, bem como a insatisfação do tempo que passamos com um governo que promoveu a cultura do ódio e a inferiorização das políticas públicas. Ela aborda a importância da temática dessa pesquisa quando escreve:

Que tua pesquisa seja objeto de estudo para muitos, possibilitando um novo olhar para a criança que permeia nosso cotidiano, que ela possa deixar de ser invisível, que possamos dialogar, dar vez, igual fizemos naquela manhã de sábado, deixando um pouco de nossa “ignorância” de lado. Tenho certeza que muitas sementes foram plantadas e que a luta que carregas será de muitos frutos, assim como defendes tudo aquilo que acreditas. Gratidão por dividir conosco! (Professora S)

Após as leituras dos fragmentos, abordo as categorias que elenquei nas cartas, assim, ressalto a carta da Professora P que fala em sua única experiência pessoal e profissional de conhecimento e aproximação com a temática das Leis 10.639/2003 - 11.645/2008 e as religiões de matriz africana, ter acontecido apenas em 2022. Em sua escrita, traz também situações de intolerância religiosa ligadas à demonização das religiões de matriz africana, causadas pela falta de conhecimento dessas práticas

religiosas, citando inclusive sobre materiais didáticos que não abrangem essas temáticas para o trabalho com as crianças.

Ao verificar as cartas, percebi o quanto as professoras expressaram sobre o medo, a insegurança e o despreparo para falar em assuntos que, por motivos de preconceito, ainda são tratados na invisibilidade pela maioria das pessoas e sobre a importância de estudar, de conhecer, de reconhecer as temáticas e vivências que perpassam os muros da escola. Corroborando nesse sentido, a professora S quando fala que demos um passo importante quando negamos nas urnas um governo genocida, homofóbico e racista, e que acredita que devemos pensar e agir por políticas públicas que abranjam todas e todos (es).

Para o último processo da análise, organizei os objetivos da investigação por cores e fiz um recorte dos pontos mais significativos para poder cruzar os dados e obter as informações de acordo com suas semelhanças, dessa forma, foi possível realizar a categorização necessária.

Diante da realização de todos os procedimentos necessários e chegar a essa etapa da análise textual discursiva, foi possível compreender o sentido que formam as categorias a serem discutidas: O estudo sobre a legislação que contempla a educação antirracista e intolerância religiosa, a formação continuada para as professoras tratando das referidas temáticas de forma efetiva na proposta pedagógica da escola, a inserção das famílias para discussão dentro da escola e a visibilidade das crianças adeptas das religiões de matriz africana.

Ao elencar cada categoria, busquei realizar uma conexão entre as escritas dos questionários e das Cartas Pedagógicas com as bagagens que trago das minhas experiências pessoais e profissionais. Diante desse contexto, foi possível identificar a construção do conhecimento e a intencionalidade das professoras a partir das minhas contribuições no processo formativo, bem como, a ampliação do meu olhar para a pesquisa e suas estruturas.

Através da construção das categorias, escolhi fazer o metatexto em formato de Carta Pedagógica e enviá-la para minhas colegas da equipe gestora da escola. Antes da escrita final, fui surpreendida por mais uma carta, desta vez uma carta-convite, esta não passou pelo processo de análise, mas fará parte deste relatório como registro de um momento significativo sobre a importância da reflexão da prática pedagógica na educação infantil.

Rio Grande, 06 de dezembro de 2023.

Oi Graci, tudo bem?

Estou escrevendo para contar sobre a experiência que estou tendo em sala de aula com uma de minhas crianças. As manhãs na turma do maternal como tu sabes são muito agradáveis e cheia de interações das crianças, eu sempre procuro deixá-las à vontade para expressar seus desejos e suas ideias. Pois bem, já faz algumas manhãs que a S. H. tem trazido relatos de suas experiências no saravá como ela mesmo chama e eu logo lembrei dos teus estudos sobre as crianças de axé e tudo que tenho aprendido contigo sobre as religiões de matriz africana.

Atualmente, após os estudos e formações que realizamos no Projeto Baobá, eu tenho me sentido mais segura e mais apropriada do tema para identificar e conversar com a Sassá (forma carinhosa) sobre as experiências dela na terreira e isso me permite sentir ser uma professora mais acolhedora e respeitosa com as crianças.

Outro dia a Sassá chegou logo de manhã me dizendo que era dia da mamãe lansã e que tinha uma “saudação” especial para ela, tem que dizer “Eparrey”, quando eu demonstrei interesse sobre o que ela disse e foi mostrando a guia que estava em seu pescoço, eu elogiei e ela me disse que era para proteção.

A cada dia tenho percebido que ela tem ficado mais à vontade para trazer relatos falando das fadinhas, acredito que seja por eu demonstrar interesse no assunto fazendo mais perguntas e compreendendo o que ela diz. Sassá me explicou que cada um tem uma fada (como ela nomeia os Orixás), a mãe dela tem, o pai, ela e que às vezes a fadinha aparece para ela incorporar. Em um dia desses ela me avisou que poderia incorporar na escola, para eu me preparar que a fadinha ia chegar, que ela pode chegar em qualquer lugar...

Percebo sempre em nossas conversas que a Sassá sente muito orgulho de sua religião, que se sente pertencente aos rituais e que gosta de mostrar tudo que sabe, desde os cantos até as roupas. Acolher os relatos da Sassá sobre a religião dela, me permitiu me aproximar ainda mais dela e de sua família, me permitiu aprender a partir da ótica dela sobre rituais antes desconhecidos.

Diante desses relatos que eu te trago, gostaria de te convidar para vir em nossa sala para conversar com a Sassá, observar as brincadeiras que ela constrói sobre o saravá e ouvi-la cantar seus pontos, tenho certeza de que ela poderá contribuir com teus estudos e tu poderá dialogar com ela também. Além disso eu percebo que a família dela também gostaria dessa interação já que a mãe dela sempre fala sobre o orgulho que a Sassá tem de sua religião e do quando ela faz questão de ensiná-la.

Por fim, gostaria de te agradecer pela disponibilidade de nos ensinar muito sobre as questões raciais e sobre as religiões de matriz africana, hoje eu me sinto mais segura de poder promover o respeito dentro e fora da minha sala referência, sem dúvida a experiência com a Sassá foi ainda mais especial pois eu me senti mais confiante e aberta a acolhida.

Com Carinho Profe Paulinha

5.2.2 A alegria no encontro do achado

Quando eu estava encerrando o processo de análise, fui surpreendida com o recebimento de uma nova Carta Pedagógica de uma das participantes da pesquisa, desta vez uma carta-convide, para um encontro muito especial, com uma criança de axé da turma do Maternal II A, não posso deixar de manifestar aqui, minha alegria em saber da visibilidade que esta criança recebeu na EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira.

No dia 08 de dezembro, uma data tão especial, Dia da Mãe Oxum, eu realizei a visita na sala referência da turma de Maternal II A, e fui abençoada com um diálogo aberto e generoso com a Sassá,

Cheguei na sala e encontrei, entre as demais crianças, uma linda menina vestida de branco, com seu turbante e suas guias, que segundo ela eram de Mamãe Iansã e Papai Xangô. Seus olhinhos brilhavam e existia ali um misto de alegria e insegurança ao retratar suas vivências para alguém que faz parte de uma outra sala. Entre um desenho que ela fazia usando tintas, ganhei sua confiança ao mostrar a tatuagem da Mãe Oxum que tenho no braço direito, assim, aconteceu uma conversa sobre os Orixás, rituais comuns de nossa religião e a cantoria de alguns pontos da Umbanda.

Figura 11: Filha de Mamãe Iansã e Papai Xangô



Fonte: arquivo da autora, 2023, imagem autorizada .

Figura 12: Xangô meu Pai



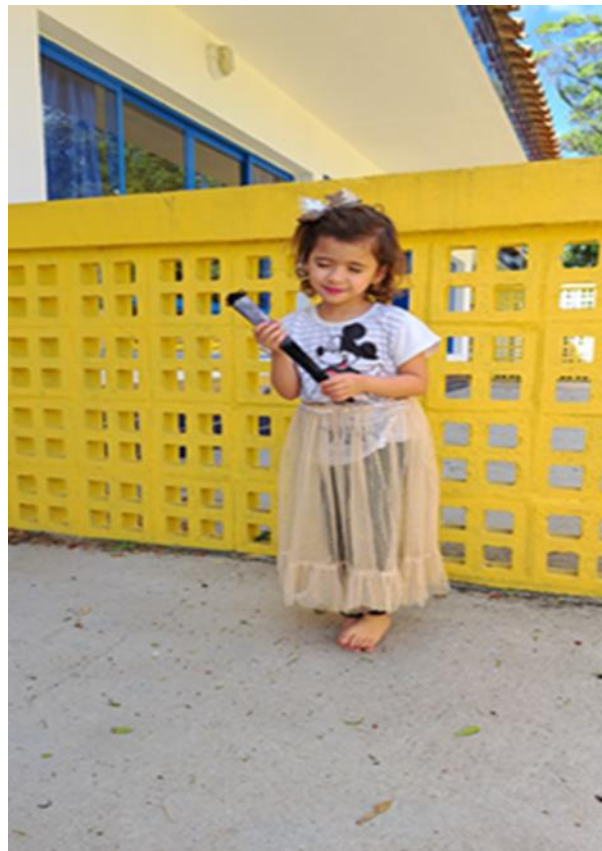
Fonte: arquivo da autora, 2023.

***Xangô meu Pai
Amarra os inimigos e dá um nó.
Xangô meu Pai
Amarra na pontinha do cipó.***

(Ponto Cantado da Umbanda, entoado pela Sassá na hora do desenho do Pai Xangô).

Enquanto as demais crianças brincavam e pintavam, Sassá pegou uma bolsa com seus pertences, me dizendo que não iria mais falar sobre os santinhos (Orixás) e então teria que trocar de roupa para me contar sobre o povo de rua: os Exus e Pomba giras. Ela chama essas entidades de fadinhas e me contou muito feliz que a sua fadinha já pode incorporar nela, me mostrou como é sua gargalhada, danças e seus trejeitos com um leque.

Figura 13: Fadinha Oceana



Fonte: arquivo da autora, 2023, imagem autorizada .

Nos despedimos, Sassá continuou vestida com a roupa de sua fadinha chamada “Oceana” e eu retornei para a escrita do metatexto. Registro aqui, esse momento com o nome de “A alegria no encontro do achado”, para demonstrar sobre a minha felicidade e remeter ao pensamento de Paulo Freire que se fez presente durante todo o percurso desta intervenção.

Figura 14: A alegria no encontro do achado



A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Freire, 2013, p. 142)

Fonte: arquivo da autora, 2023, imagem autorizada, .

Próximo ao encerramento do ano letivo de 2023, entreguei a minha Carta Pedagógica para as colegas da gestão da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira, com um misto de sentimentos que envolvem o desafio em ser uma professora, gestora, pesquisadora e a felicidade de quem sabe que tudo vale a pena.

Rio Grande, 12 de dezembro de 2023.

Estimadas colegas da Equipe Gestora da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Minhas saudações!!!

É com muito amor que escrevo esta Carta Pedagógica a vocês Professoras: Sabrina, Débora e Vanessa, que são minhas companheiras de jornada na gestão escolar. O ato de coragem em ser uma professora, gestora e pesquisadora, constantemente me faz repensar sobre a responsabilidade e compromisso que temos com as crianças da escola de educação infantil, a qual estamos inseridas.

Considerando o legado do grande Mestre Paulo Freire, que sempre acreditou que a educação é a única forma capaz de transformar o mundo, resolvi fazer a minha pesquisa intitulada: CARTAS PEDAGÓGICAS E VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS DE AXÉ: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, como discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, em nossa escola.

Esta Carta Pedagógica resulta do processo metodológico da pesquisa realizada com as professoras da educação infantil que fazem parte do quadro funcional da escola, dessa forma, eu as represento, através da intervenção acadêmica que realizei durante o segundo semestre do ano letivo de 2022 e no ano letivo de 2023.

A educação e a sociedade, se transformam a cada dia, nesse sentido preciso definir que a equidade propõe que, ao invés de as crianças serem tidas como iguais e serem tratadas a partir dessa realidade, sejam estabelecidas as suas diferenças e, assim, a garantia quanto aos seus direitos. Diante desse contexto, reforço a importância da educação antirracista na escola como um compromisso social, de forma a evidenciar as diferenças e promover o respeito entre crianças e adultos.

O estudo sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 acontece no processo formativo e está presente na proposta da escola, porém a cada ano que passa, se faz necessário pensar novas formas de contemplar as crianças, as famílias e a equipe educadora, externando as ideias e ações, promovendo e efetivando novas oportunidades coletivas e espaços para estudo e diálogo entre os pares.

Quando a educação antirracista faz parte do cotidiano, é possível se desprender de preconceitos e estereótipos que nos acompanharam desde as nossas infâncias, ao refletir sobre a estrutura de medo e da demonização que fez parte das nossas vidas por tantos anos, compreendemos que a intolerância religiosa é a principal responsável pela invisibilidade das crianças de axé dentro da escola de educação infantil.

Para que as crianças de axé possam manifestar suas crenças e sua fé de maneira respeitosa, dentro do espaço escolar, é fundamental que a escola esteja aberta para diálogos com as famílias e com a comunidade escolar, de forma corajosa e responsável, embasados pelos estudos, experiências e vivências das crianças, através do Projeto Baobá, já existente na escola.

De acordo com as Cartas Pedagógicas das colegas que fizeram parte das intervenções, destaquei vários pontos pertinentes à reflexão coletiva, que também ocorreram nas rodas de diálogo, onde considero importante registrar aqui alguns trechos:

“Acredito que cada vez mais se torna necessário o diálogo sobre as leis, projetos, formações e ações que envolvam as famílias e a comunidade como um todo”.

“Pensar o lugar do outro é a forma de respeitar, aceitar e se conscientizar com questões, como esta da religiosidade, que a sociedade nos traz diariamente”.

“Geralmente, quando dialogamos sobre as temáticas religiosas, mais especificamente com abordagem às religiões de matriz africana, sinto que inicialmente as falas são tímidas e envergonhadas”.

“Sempre fui orientada a nunca mexer em uma oferenda, era macumba, algo para sentir medo, que poderia fazer mal”.

“Com relação a tua fala sobre a religião de matriz africana na educação infantil, penso que momentos como esse são muito importantes, pois aprendemos, trocamos e percebemos o tanto que precisamos ampliar nossos conhecimentos acerca do assunto”.

“Acredito ainda que é preciso existir mais espaços para que a religião de matriz africana possa ser divulgada, conhecida e compreendida pela sociedade, assim daremos visibilidade para as crianças que praticam a religião”.

Paulo Freire afirma que (...) nossa escola, só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura. (Freire, 2022, p.77)

As boas sementes, da educação antirracista, já estão começando a dar suas flores, quando no Seminário de Vivências da EMEI Glorinha (02/12/2023), nossa professora da turma de Maternal II A (crianças de 3 e 4 anos), relata aos participantes do evento a reflexão de sua prática pedagógica, dando visibilidade a uma criança de axé, escutando e dialogando sobre suas vivências e oportunizando que ela use suas roupas, adornos e guias para interagir e brincar na nossa escola.

Encerro essa Carta Pedagógica, tomada pela emoção e pelo espírito freiriano que me reacendeu a chama da luta (que por algum tempo adormeceu durante a minha caminhada de tantos anos na educação pública), afirmando que educar é ir além, é desacomodar, é buscar conhecimento continuamente, é lutar, enfim, é resistir, acreditando sempre em uma educação potente, que valorize as crianças como protagonistas de suas histórias e que elas são a esperança de um mundo mais humano, solidário e respeitoso.

Me despeço, com a reflexão da prática da amorosidade e do esperar, pelas Crianças e para as Crianças de Axé!

A vocês, meu mais caloroso e fraterno abraço!

Graciele Lopes Ribeiro

Dez dias depois, mais uma alegria, recebi uma carta-resposta das minhas colegas, onde relatam sobre a experiência e a importância da realização da minha pesquisa e colocando-se à disposição para a continuidade dos diálogos com a proposta pedagógica da escola.

Rio Grande, 22 de dezembro de 2023.

Querida Graciele, é com grande alegria que respondemos a tua carta, deixando um pouco do nosso sentimento...

Ao parar, no final do ano letivo, para repensar nossa prática na gestão da EMEI Maria da Glória, percebemos que entre tantas conquistas, desafios e aprendizagens vivenciadas o "grande passo" foi a união da equipe em torno de uma temática tão relevante e necessária, como a educação antirracista, o qual só foi possível, por conta dos teus estudos e empenho em apresentar ao grupo a realidade das diferentes culturas e principalmente compartilhar teu conhecimento sobre a religião de matriz africana.

Estes estudos possibilitaram, ao grupo, conhecer sobre algo, muitas vezes, totalmente desconhecido, por vezes temido. Como na escola temos uma vasta representação religiosa, onde nos possibilita o diálogo, podemos durante as tuas formações conhecer um pouco de tudo com as trocas de experiências, para muitas, os rituais das regiões de matriz africana eram vistos como tabus, o que foi por diversas vezes percebido nos discursos. E mesmo para aquelas que não seguem nenhuma religião, é extremamente importante conhecer todas as faces, pois é desta forma que poderemos auxiliar a equipe em diferentes situações que surgem no cotidiano da escola, evitando constrangimento e trazendo acolhimento às crianças e famílias.

Que com teu trabalho, possamos ter mais diálogos, enfatizar ainda mais nosso foco, trabalhando em prol daquilo que sempre acreditamos ser o princípio da Educação Infantil: a criança. Que não deixemos de estudar e nos qualificar, buscando sempre uma educação que qualifica e liberta!

Finalizamos agradecendo pela tua generosidade em compartilhar todas as tuas experiências e estudos de maneira genuína, por trazer a cada conversa informal, ou nas formações a cultura africana de forma leve e transparente e por ampliar, até mesmo desmistificar preconceitos sociais que em muitas vezes, nem sabíamos que habitavam em nós. Obrigada!

Débora Pintanel Dias Ossanes

Sabrina Wally Jorge Souza

Vanessa Morales Pires

6. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Para contemplar esse momento tão desafiador, da mesma forma que reflito sobre a importância deste processo na educação infantil, pensei muito no sentimento que me remetia ao fato de precisar avaliar a intervenção. Por ser um processo contínuo, sob a visão de Luckesi (1999, p. 173), “podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida”.

De acordo com o autor, avaliar é um ato amoroso, nesse sentido, busquei a avaliação na perspectiva amorosa, afetiva e acolhedora, trazendo na sua intencionalidade a integração e inclusão pelos mais variados meios, respeitando e valorizando a subjetividade dos sujeitos no decorrer da construção do conhecimento.

Para mencionar sobre os objetivos e resultados encontrados ao longo da pesquisa, é de importante falar sobre alguns aspectos e encontros que a pesquisa proporcionou, como já mencionei em outro momento, preciso enaltecer o espírito freiriano que me acompanhou nesse percurso. Quando escrevi o projeto de pesquisa, Paulo Freire aparecia como uma grande referência junto aos demais autores que eu escolhi, porém, jamais imaginava que faria uma imersão em suas obras e teria o legado da boniteza e da amorosidade das Cartas Pedagógicas.

O ato de escrever sobre os anseios, as dúvidas, os questionamentos que levaram a chegar nessa pesquisa, provocaram muitos diálogos com as participantes. Foi através do questionário, das rodas de diálogo e das cartas que consegui obter uma maior aproximação com as professoras participantes e assim poder realizar as discussões que engrandeceram as reflexões necessárias para a pesquisa.

A pesquisa proporcionou, além de responder aos objetivos e à pergunta de pesquisa, refletir sobre os questionamentos e inquietações que necessitavam de respostas, sobretudo das práticas pedagógicas realizadas na escola. A partir do processo de categorização dos dados coletados nas rodas de diálogos e nas cartas pedagógicas (Anexos 01, 02, 03, 04), inicialmente haviam três categorias, porém, ao longo das discussões com as participantes surgiu mais uma categoria.

Sendo assim, a primeira categoria trouxe a importância do estudo sobre as legislações da educação antirracista, mesmo completando vinte anos no ano de 2023, a Lei 10.639/2003 ainda não tem seu texto conhecido na íntegra por parte dos docentes das escolas brasileiras, o que não se difere da realidade do contexto da pesquisa. Foi possível perceber que, mesmo fazendo parte dos documentos e do projeto institucional da escola, as participantes necessitam de mais estudos sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, para que possam, assim, promover a equidade racial.

A segunda categoria ficou atrelada a formação continuada de forma efetiva na escola, durante os momentos de discussões, as participantes relataram sobre as dificuldades em dialogar e trocar experiências de tantos temas importantes e pertinentes às infâncias representadas na escola, durante o ano letivo, utilizando apenas os sábados do calendário anual. Da mesma forma, mencionaram que a falta de formação continuada por parte da mantenedora (SMEd), resulta em uma errônea concepção de que a temática antirracista deva ser trabalhada apenas no mês de novembro, onde solicitam que as escolas realizem mostras de trabalhos das crianças.

A terceira categoria trouxe a importância da inserção das famílias sobre a temática da pesquisa, como os diálogos foram permeados de memórias de infância, foi possível compreender que as crenças familiares dizem muito sobre medos e preconceitos que estão imersos nas práticas pedagógicas, tanto dos adultos quanto das crianças da escola. Sendo a escola um espaço privilegiado de diversas culturas, as famílias também precisam se sentir pertencentes a esse espaço, por isso, os diálogos de acolhimento das crianças e suas famílias se fazem tão necessários.

A quarta categoria emerge dos sentimentos de cuidado e afeto e assim dar visibilidade as crianças de axé. Ainda remetendo às memórias de infância durante os diálogos, foi possível compreender o silenciamento que ocorre quando não se desconhece rituais e práticas que são naturais das crianças de axé. Nos diálogos das participantes, foi possível perceber que é comum não se falar sobre o que não se conhece, da mesma forma que é natural se afastar daquilo que se entende como mal, dessa forma, adultos redirecionam as crianças para um outro contexto para que não comentem sobre o assunto.

Sendo assim, o que se percebeu ao longo dessa pesquisa é que, para que de fato, essas práticas sejam inseridas de forma cotidiana no contexto escolar da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira, é necessário que a equipe gestora possa

incentivar as professoras a buscar por leituras, inclusive acadêmicas e de enfatizar a importância pela busca do conhecimento através de uma formação continuada que perpassa os muros da escola, bem como, tornar possível que a equipe educadora esteja abertas às propostas pedagógicas que tenham as crianças como protagonistas de suas histórias, que reconheçam que essas práticas irão contribuir para o desenvolvimento integral, para a construção das identidades e para a valorização das histórias das crianças.

Como produto final desse estudo, elaborei uma revista digital, um material de cunho paradidático, com o objetivo de auxiliar as professoras na realização de seus planejamentos e nas ações do Projeto Baobá que é realizado na EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira, disponível através do link: https://issuu.com/gracielelopesribeiro02/docs/revista_mestrado_vers_o_final

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rio Grande, 23 de dezembro de 2023.

Carta às Professoras da EMEI Profa. Maria da Glória Pinto Pereira

Venho através desta Carta Pedagógica, apresentar as considerações finais deste Relatório-Crítico-Reflexivo. É com muita alegria que dirijo-me a vocês, minhas colegas, para registrar a gratidão por todos os diálogos, discussões, parcerias e comprometimento em prol de uma educação mais justa e libertária para as nossas crianças.

Durante essa pesquisa, eu me redescobri no legado de Paulo Freire, a luta não tem sido fácil, exige muita coragem e força para continuar, ao ler o livro *Pedagogia da Autonomia* (2013, p.135), em referência sobre o Escutar, ele diz que “vai além da possibilidade auditiva de cada um – escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]. Foi através desse trecho que me vi, sendo a professora, a gestora e a pesquisadora, o que me fez e faz sonhadora, na utopia de uma educação pública de qualidade para as crianças e que valorize seus profissionais.

Ao refletir sobre a importância do nosso papel, enquanto educadoras da infância, afirmo que precisamos ir, além das formações pedagógicas, devemos construir uma sensibilidade social, histórica e política, para que assim possamos refletir de forma sistemática e crítica a nossa prática.

Esta pesquisa abrange as reflexões sobre a importância de promover a educação antirracista de forma efetiva na escola de educação infantil, de ter um olhar atento para as vivências das crianças adeptas das religiões de matriz africana no cotidiano de suas infâncias e como lutar pela garantia de seus direitos.

Consta neste relatório, minhas abordagens sobre a relevância da educação antirracista, principalmente no que tange sobre a religiosidade das crianças de axé, das legislações vigentes, da documentação norteadora, da importância da formação continuada para o conhecimento e a realização de uma proposta pedagógica que

contemple essas especificidades e da inserção da família para a compreensão e colaboração com o trabalho na EMEI Maria da Glória.

A oportunidade de espaço para discussões, promoveu para a pesquisa a certeza de que o diálogo e a reflexão são fundamentais para a construção coletiva, valorizando a escola como espaço de pertencimento da comunidade que está inserida e compreendendo através da escuta, as individualidades de seus sujeitos.

Quanto a utilização das Cartas Pedagógicas, acredito que foi um instrumento de proximidade, que oportunizou um diálogo potente entre pesquisadora e participantes. Através das cartas, foi possível perceber o quanto as memórias de infância e o cotidiano da vida adulta influenciam nas práticas da escola, angústias, medos e incertezas trouxeram à tona o resultado comportamental de atitudes intolerantes, que até então não faziam parte dos discursos nas formações continuadas.

Registro aqui, a sugestão para a continuidade dessa discussão, seja através do Projeto Baobá ou por uma nova proposta que possa se apresentar na escola, pedindo que não esmoreçam, apesar das adversidades, e mantenham vivas as construções coletivas que colocam as crianças de axé como protagonistas de suas histórias. Para a continuidade da luta, contem comigo!

Finalizo minhas breves linhas, dizendo-lhes que a esperança e a utopia fazem parte desta pesquisa, se não fizesse, os resultados não mostrariam que mudar é possível. Assinalo que sigo comprometida com as relações plurais humanizadas, respeitadas e justas, com a expectativa que essa carta possa nos conectar, ainda mais, para esse propósito.

Eu seguirei, pois como diz Freire (2013, p. 175-176), “[...] eu diria que uma das coisas que devemos fazer é não esperar que a sociedade se transforme. Se esperarmos, ela não se transforma; temos de fazer, e é nos metendo dentro do processo, na própria intimidade do processo em movimento, que descobrimos os caminhos e vamos desmontando coisas que se opõem à mudança”.

Gratidão por terem participado dessa pesquisa.

Graciele Lopes Ribeiro

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ALVES, Míriam Cristiane; MEDEIROS, Rita. **Culturas infantis de terreiro: agenciando memórias, histórias e narrativas**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2022.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37a., 2015, Florianópolis. **Anais**, online, 2015. p. 1-18. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/infancia-pequena-e-construcao-da-identidade-etnico-racial-na-educacao-infantil>. Acesso em: 14 mar. 2024.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação infantil e identidade étnico-racial**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula**. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Karen Godoy Silveira. **Resistências de crianças e professoras praticantes de Religiões de Matriz Africana: caminhos para subverter hegemonias na prática pedagógica**. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande, 2021.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro? Qual a cor dessa mistura: olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77233/000896364.pdf?sequence=1&isA>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição [(1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Atlas, 1990a.

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 03, 10 de março de 2004.** Brasília, DF: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 17 de julho de 2004.** Brasília, DF: 2004. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-1-de-17-de-junho-de-2004>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 20, 11 de novembro de 2009.** Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010a.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: 2010b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: 2018.

BRASIL. **Lei n.º 13.796, de 3 de janeiro de 2019.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para fixar, em

virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa. Brasília, DF: 2019.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/l13796.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.519, de 5 de janeiro de 2023**. Institui o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé. Brasília, DF: 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/L14519.htm Acesso em: 25 mar. 2024.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARMO, I.B. **Com quem me pareço?** A construção da identidade étnico-racial na educação infantil. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo da. As religiões afro-brasileiras na escola. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 76, n. 2 p. 51-72, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 6ªed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

DICKMANN, I. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, F. S.; DICKMANN, I. (Orgs.). **Cartas pedagógicas**: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. Chapecó: Livrologia, 2020.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores**: análise de currículos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FILIZOLA, Jaime Gustavo. **As crianças de Candomblé e a escola**: pensando sobre o racismo religioso. 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **1921-1997 Pedagogia da tolerância**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: experiência e reinvenção do legado de Paulo Freire. In: DICKMANN, Ivânio (org.). **Diálogo freiriano**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019, p. 55-64

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: compartilhando experiências sobre a formação de professores/as e de gestores/as. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2., 2018, Belo Horizonte. **Anais**, online, 2018, p 1-5. Disponível em: <<https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/trabalhos/carta-sobre-cartas-pedagogicas-compartilhando-experiencias-sobre-a-formacao-de-p?lang=pt-br>> Acesso em: 19 jan. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set/out/nov/dez, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a lei n. 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. EDNILSON DE JESUS, Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba n. 47, p. 19-33 jan./mar. 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Ana Cristina de; PAIVA, Darlan Lima. **Cartas Pedagógicas**: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2º ed. Brasília: MEC/SECAD, Alfabetização e diversidade, 2005.

ORO, Ari Pedro. Religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul: passado e presente. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 2, p. 345-384, 2002.

PEREIRA, Gabriele Costa. **Educação antirracista e formação docente através de oficinas de turbantes nas escolas de Rio Grande-RS**. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programação de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande, 2023.

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

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

RIBEIRO, Sandra Lee dos Santos. **O grande Louva-a-Deus: escrita Adinkra e o enfrentamento de (in) visibilidades e (des) pertencimentos nas tramas de uma Educação Ambiental 2019**. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2019.

RIO GRANDE. **Lei n. 7954, de 16 de novembro de 2015**. Dispõe sobre a criação, composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Municipal do Povo de Terreiro no município do Rio Grande e dá outras providências. Rio Grande, RS: 2015.

RIO GRANDE. Secretaria de Município da Educação. **Documento Orientador Curricular do Território Rio-Grandino: educação infantil [Recurso Eletrônico]** / Felipe Alonso dos Santos (Org.). Rio Grande: SMED, vol.1. 2019.

RIO GRANDE. Conselho Municipal de Educação de Rio Grande. **Resolução 044/2022**. Rio Grande, RS: 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**, v. 1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

SILVA, T. R. A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 32, n. 2, p. 61-82, jul/dez, 2017.

SPERONI, Aline. **Religiões afro-gaúchas no ensino de história: batuque, umbanda e linha cruzada**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.

TADVALD, Marcelo. O batuque gaúcho: notas sobre a história das religiões afro-brasileiras no extremo sul do Brasil. In: DILLMANN, Mauro (Org). **Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul**. Vol. 4. Matriz Afro-brasileira. São Paulo: Anpuh, 2016, p. 141-168.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987

VERGER, Pierre. **Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Editora Corrupio Comércio, 1981.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc

Mestrado Profissional em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Simone Silva Alves

Mestranda: Graciele Lopes Ribeiro

Esse questionário faz parte do Projeto de Qualificação que tem por temática: Formação de Professores e Crianças de Axé: os desafios do ensino das religiões de matriz africana.

01. Qual a importância da formação continuada na escola de educação infantil?

02. O que sabes sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

03. Na tua prática pedagógica, quais ações referentes às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são inseridas nos teus planejamentos?

04. As religiões de matriz africana bem como as religiões afro-brasileiras fazem parte da cultura que deve ser trabalhada na escola através da Lei 10.639/2003. Tu conhece essa temática?

05. Tu sabes quem são as crianças pertencentes as religiões de matriz africana que fazem parte da escola/sala referência?

06. Tu já observou na sala referência e/ou nos demais espaços da escola se existem manifestações religiosas entre as crianças e os adultos?

Tua participação é muito importante!

Apêndice B: TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Esse é um termo de participação voluntária, após receber os esclarecimentos e as informações necessárias, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome, imagem ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Para qualquer dúvida, o contato da pesquisadora Graciele Lopes Ribeiro é 53.999339074.

Eu, _____,
portador do RG nº _____, CPF nº _____
autorizo expressamente a utilização de material escrito, bem como minha imagem, som e voz, em caráter definitivo e gratuito, para ser utilizado única e exclusivamente para o trabalho de pesquisa: Cartas Pedagógicas e visibilidade das crianças de axé: reflexões sobre formação de professores e intolerância religiosa na educação infantil, de responsabilidade da mestranda Graciele Lopes Ribeiro e da orientadora Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA – Campus Jaguarão.

_____, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura

Apêndice C: TCLE – Menor de idade**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****TERMO DE AUTORIZAÇÃO (menor de idade)**

Esse é um termo de participação voluntária, após receber os esclarecimentos e as informações necessárias, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome, imagem ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Para qualquer dúvida, o contato da pesquisadora Graciele Lopes Ribeiro é 53.999339074.

Eu, _____,
 portador do RG nº _____, CPF nº _____,
 responsável legal pela criança _____ autorizo expressamente a utilização de material escrito, bem como sua imagem, som e voz, em caráter definitivo e gratuito, para ser utilizado única e exclusivamente para o trabalho de pesquisa: Cartas Pedagógicas e visibilidade das crianças de axé: reflexões sobre formação de professores e intolerância religiosa na educação infantil, de responsabilidade da mestrandia Graciele Lopes Ribeiro e da orientadora Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA – Campus Jaguarão.

_____, _____ de _____ de 20__

Assinatura

ANEXOS

Anexo 1: Carta da Professora K, com o sistema de cores¹⁹

Rio Grande, RS, novembro de 2022.

Estimada Graciele,

Com alegria recebi e li a sua carta!

A tua escrita, encharcada do espírito freiriano que também me acomete, motivou o meu rememorar histórico.

Escrever uma carta em tempos contemporâneos perpassa uma dualidade pertinente; a importância no passado e o esquecimento no futuro. Considerada um dos meios de comunicação mais antigos do mundo, a carta atravessou os séculos abarrotada de significado e abstração.

Os seres humanos comunicaram-se interpessoalmente através de escritas que cruzaram o planeta no decorrer da história da humanidade. Reflito quantas revelações, frustrações, alegrias e anseios foram transcritos para pedaços de papéis de maneira catártica ou aprisionada.

A “era digital” ameaça a extinção do prazer imensurável que é a materialização do pensamento através de manuscritos. Particularmente, sinto-me a vontade enquanto escrevo e liberto-me dos grilhões da formalidade do ligeiro pensar organizado antes da expressão oral, devido o receio de não ser compreendida na totalidade.

Durante a escrita, a minha expressividade é mais espontânea e profunda. Parto da minha (des) organização interna e externalizo as minhas leituras e compreensões de mundo de maneira libertadora. Penso que escritor e leitor estão interligados em uma teia de envolvimento consciente ou inconsciente enquanto, ambos, materializam e abstraem concepções e reflexões.

¹⁹ O sistema de cores foi utilizado para organizar as cartas das professoras, delimitando por assunto, sendo: amarelo ao que se refere sobre estudos da educação antirracista; verde para a visibilidade das crianças de axé; azul para a formação continuada e vermelho referente a inserção e diálogo com as famílias.

Intencionalmente, expresso nessa carta o meu pensamento enquanto professora consciente do papel da educação como ato político, ideológico, emancipatório, comprometida e desejosa por uma escola libertadora, revolucionária e transformadora.

Meu movimento docente teve início no ano de 2008 e atravessou diferentes contextos e realidades educacionais dentre instituições de ensino da rede pública Municipal, Estadual e Privada. Senti os mais diversos “crimes” pedagógicos que uma professora crítica pode vivenciar. Alienação de docentes e discentes das mais desconformes maneiras. Imposições descabíveis por parte dos gestores escolares, currículo oculto que não condiz com os conhecimentos necessários graduais, infraestrutura precária e desumana, descasos, assédio moral, carga horária exaustiva, sobrecarga de atividades extracurriculares, desrespeito com o processo de ensino/aprendizagem, dentre outros.

Quem lê esse relato pode cogitar a hipótese de que eu tenha pensado em desistir da profissão diante de tamanha frustração e abafamento. Digo que não. E destaco que não compactuo com o estigma da profissão por dom, vocação ou amor. Afirmo que amo sim, mas não com esse amor piegas, hipócrita e descomprometido o qual desumaniza, aliena e não promove espaço para reflexão e a conscientização opressora a qual os sujeitos estão historicamente condicionados, mas um amor que humaniza e que afirma nos sujeitos a vocação de ser mais.

Vivemos numa sociedade capitalista, opressora, alienadora, que enxerga os sujeitos apenas como mercadoria, produto. Como força de trabalho. Que coisifica os homens e mulheres. Uma sociedade dividida entre os que mandam e os que obedecem. Os intelectuais e os braçais. Um determinismo imposto aos seres humanos por uma sociedade de desiguais e que reforça a obediência e a conformidade.

Essa sociedade classista, além de todos os seus “crimes pedagógicos”, também é intolerante religiosamente. Muitas vezes, o preconceito asfixia a liberdade de expressar a fé que os seres humanos têm, por lei, assegurada.

Esta carta tem por objetivo principal dialogar com você a respeito da intolerância às religiões de matriz africana que cerceia os ambientes e as vivências nos espaços escolares.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as crianças que convivi e as que convivem comigo atualmente, expressaram-se e expressam com liberdade no espaço

da sala de aula. Digo sala de aula, pois é onde eu os motivo a serem livres para ser quem são.

Geralmente, quando dialogamos sobre temáticas religiosas, mais especificamente com abordagem às religiões de matriz africana, sinto que inicialmente as falas são tímidas e envergonhadas.

Lembro de uma ex-aluna que comentou conosco (turma) sobre não ter religião, mas admitiu frequentar um terreiro de candomblé quando a mãe “obrigava”. Na ocasião, questionei se ela se sentia pressionada pela mãe e frequentava o terreiro contrariada ou se apreciava quando estava no espaço? Ela disse que gostava principalmente das festas, pois as “músicas” eram legais, as “roupas” eram bonitas e as comidas eram gostosas.

Outra ex-aluna se posicionava com firmeza quando o assunto eram as religiões de matriz africana. Ela comentava que frequentava um centro espírita e fazia parte da “corrente”. Falava com entusiasmo e determinação.

Rememoro a fala de um ex-aluno que afirmava “ter medo” do avô quando este incorporava o exu “Marabô”. Eu indaguei o porquê do medo e o menino disse que certo dia viu o avô, incorporado, em luta corporal com um membro do centro. Ficou com muito receio, pois sua mãe disse que quando alguém briga com um “cavalo” incorporado, a agressão física volta com intensidade ao agressor.

Há poucos dias, o diálogo sobre as religiões aconteceu em minha sala, com a turma de 5º ano do Ensino Fundamental por ser assegurada e constante no currículo. Um posicionamento despertou muito a minha atenção e reflexão.

Uma aluna comentou que frequenta um centro de matriz africana e fica muito triste quando escuta os “gritos” dos animais. Ela disse que não entende o motivo de tal prática, mas que sua mãe afirma que é necessário. Um aluno dialogou sobre a prática e disse que “isso acontece para limpeza”.

Diante destes relatos e tantas outras falas que não foram elencadas nesta carta, sinto que há muitos sentimentos envolvidos na expressividade das crianças. Talvez, as contradições sejam uma hipótese a ser analisada por você, que está se propondo a uma pesquisa que tem como fenômeno as religiões de matriz africana. Certamente, seria muito interessante e esclarecedor para os que se identificam com essas religiões e não compreendem o porquê de algumas práticas.

Por não compreenderem esses motivos, provavelmente, involuntariamente, corroboram com o preconceito e a intolerância.

Sou grata a você por permitir que eu dialogue contigo sobre as minhas vivências enquanto professora e esteja ciente de que estou disposta a corroborar com o teu movimento em prol do conhecimento, do respeito e da empatia.

Na Educação Infantil, a intolerância religiosa não se desvelou no transcorrer dos anos que trabalho com os pequenos. Até então, não vivenciei manifestações de intolerância religiosa explícita ou silenciosa. O que me deixa esperançosa num futuro mais acolhedor, respeitoso e transformador socialmente.

Um abraço fraterno e ansioso por uma sociedade digna e justa.

K. V.

Anexo 2: Carta da Professora P, com o sistema de cores²⁰

Rio Grande, 18 de novembro de 2022.

Graci,

Ao ler tua carta pude refletir a respeito da religião de matriz africana, especialmente sobre a formação pedagógica realizada por ti. Neste dia, pude conhecer e me aproximar da temática, já que considero essa uma das únicas experiências que tive, tanto na vida pessoal quanto profissional.

Quando penso em intolerância religiosa nas religiões de matriz africana, considero a minha experiência de vida, pois só fui ter conhecimento dessa religião quando cheguei em Rio Grande – RS em 2008.

Sendo assim, na cidade onde nasci e vivi até os meus 17 anos, nunca havia sido apresentada a religião ou convivido com alguém que a frequentava, visto que a mesma estava sempre a margem, escondida. Em uma cidade predominantemente católica, fui orientada a nunca mexer em uma oferenda, era “macumba”, algo para sentir medo, que poderia fazer mal.

Com a educação que tive e com esse sentimento, só fui desmistificar e conhecer um pouco da religião de matriz africana quando aqui em Rio Grande, conheci pessoas que frequentam a religião, me aproximando mais e respeitando suas crenças.

Dessa forma, o sentimento que e foi nutrido na infância e que julgo como intolerância religiosa, foi perdendo espaço e encontrei a curiosidade e o respeito.

Em relação as experiências profissionais, as poucas vezes que tive em minha turma crianças em que a família declarava sua religião, nunca houve nenhum episódio de desrespeito ou intolerância.

Acredito que cada vez mais se torna necessário o diálogo sobre as leis, projetos, formações e ações que envolvam as famílias e a comunidade como um todo.

²⁰ O sistema de cores foi utilizado para organizar as cartas das professoras, delimitando por assunto, sendo: amarelo ao que se refere sobre estudos da educação antirracista; verde para a visibilidade das crianças de axé; azul para a formação continuada e vermelho referente a inserção e diálogo com as famílias.

Além claro, de sempre ressaltar que se uma lei existe, o não cumprimento dela é um crime. Penso que é preciso cada vez mais, nos responsabilizarmos por construir um movimento antirracista, para além de só respeitar, lutar junto e buscar ressarcir os prejuízos históricos.

No entanto, acredito que estudar e conhecer mais dessas religiões poderão além de me aproximar da comunidade escolar, contribuir para que eu reconheça e barre qualquer atitude de intolerância religiosa em minhas turmas.

Por fim, agradeço a oportunidade de refletir sobre essa temática e pelos ensinamentos adquiridos na formação.

Com carinho

P

Anexo 3: Carta da Professora J, com o sistema de cores²¹

Rio Grande, 18 de novembro de 2022.

Prezada Graciele

Ao te escrever fui remetida ao final da minha graduação quando, pela última vez, lembro de ter escrito uma carta. Recordo que uma colega e amiga sugeriu que ficássemos nos comunicando por cartas após o fim do curso e nelas contássemos como andavam nossas experiências, visto que, depois de quatro anos de convivência diária, estaríamos separadas.

Foi uma experiência muito interessante, porque eu tinha uma expectativa grande pela nova carta que chegaria, assim como ao escrever para ela desabafava sobre questões que me inquietavam, contava sobre algo que tinha me alegrado ou que tinha aprendido. Enfim, ao redigir essas palavras, despertei uma boa memória e também me fez refletir sobre a importância dos vínculos.

Agora, através desta carta quero agradecer pela acolhida que recebi de ti e da equipe, desde 2020, quando cheguei na escola. Sou grata pela confiança e pelo carinho.

Como lembraste na tua carta, o ano de 2022 trouxe muitas reflexões, sendo cheio de desafios e, especialmente para mim, rico em aprendizagens. Eu também estava muito apreensiva em como seria este ano letivo, pois pela primeira vez, seria professora em uma EMEI de forma presencial. Confesso que foi e está sendo muito diferente e desafiador. Estou, cotidianamente, aprendendo, com as colegas e com as crianças.

Com relação a tua fala sobre a religião de matriz africana na educação infantil, penso que momentos como esses são muito importantes, pois aprendemos, trocamos e percebemos o tanto que precisamos ampliar nossos conhecimentos acerca do assunto.

²¹ O sistema de cores foi utilizado para organizar as cartas das professoras, delimitando por assunto, sendo: amarelo ao que se refere sobre estudos da educação antirracista; verde para a visibilidade das crianças de axé; azul para a formação continuada e vermelho referente a inserção e diálogo com as famílias.

Na Educação Infantil, visto que as crianças estão formando a sua personalidade é essencial que elas aprendam a respeitar a diversidade, percebendo as contribuições da cultura africana em diversos âmbitos sociais, especialmente em uma sociedade multicultural como a nossa. Elas estão criando sua identidade, começando a se relacionar e se comunicar com várias pessoas além do âmbito familiar e então é muito importante que se sintam valorizadas e aprendam a valorizar o que o outro sente, faz e tem a dizer.

Na Educação Infantil prezamos pela formação integral do ser humano e então o trabalho do professor deve ser no sentido de que as crianças desenvolvam sua autonomia, tolerância e respeito.

Dessa forma, as ações precisam visar, cotidianamente, a promoção da autoestima e o reconhecimento das diferenças, através dos aspectos sociais, culturais e religiosos no ambiente onde vivem e socializam.

Enfim, acredito que os trabalhos pedagógicos na escola devem favorecer a interação e mostrar às crianças e as famílias a diversidade cultural e étnica.

Um abraço carinhoso!

J

Anexo 4: Carta da Professora S, com o sistema de cores²²

Rio Grande, 18 de novembro de 2022.

Estimada Graci...

Não teria como não responder a tua carta, demorei alguns dias, por que eu tinha que organizar tudo que desejo te falar, mesmo assim, sei que as palavras não terão a mesma dimensão de tudo aquilo que sinto. Quanto mais o tempo passa, mais consigo ter admiração por ti e por toda a caminhada que percorres na educação e na vida, tenho muita gratidão por trilhar esse caminho ao teu lado.

Aprendo contigo diariamente, estar na gestão, requer muito diálogo, trabalho, estudo e, o que ao meu ver, o principal, a empatia. Através dela, nos constituímos e tenho a certeza que ter empatia ao próximo nos fez ser melhores e o que te motivou a pensar no tema do teu trabalho, afinal, se colocar no lugar do outro é a forma de respeitar, aceitar e se conscientizar com as questões como esta da religiosidade, que a sociedade nos traz diariamente.

Fazemos isso no nosso cotidiano, quando damos vez e voz às crianças, respeitando-as, suas culturas e de todas as vivências que trazem pra dentro da Glorinha, promovendo aqui um espaço de diálogo, onde todos se sintam pertencentes e com alegria para viverem suas infâncias. Me sinto contribuindo para uma educação de qualidade, quando ouvimos dos pequenos o quanto gostam de estarem aqui, o quanto demonstram estarem felizes através das brincadeiras ou carinho que nos fazem ou até mesmo quando entram na nossa sala para nos fazerem questionamentos.

Mesmo não atendendo aos padrões de beleza que a sociedade cobra, por ter um corpo gordo, nunca sofri nenhum tipo de preconceito, mas admito que eu tenha me privado de algumas vivências pelo meu corpo ou por vergonha dele. Também sinto que estou mais fortalecida para lutar por aquilo que acho justo e digno, seja para mim ou para o outro, tendo como princípio de que cada um deve viver da forma que queira.

²² O sistema de cores foi utilizado para organizar as cartas das professoras, delimitando por assunto, sendo: amarelo ao que se refere sobre estudos da educação antirracista; verde para a visibilidade das crianças de axé; azul para a formação continuada e vermelho referente a inserção e diálogo com as famílias.

Penso também, que demos um passo importante quando negamos nas urnas um governo genocida, homofóbico e racista, já que percebo no chefe de estado um propulsor para pensar e agir com as políticas públicas e que estas abranjam a todos.

Acredito ainda que é preciso existir mais espaços para que a religião de matriz africana possa ser divulgada, conhecida e compreendida pela sociedade, assim daremos visibilidade para as crianças que praticam a religião.

Que teu trabalho seja objeto de estudo para muitos, possibilitando um novo olhar para a criança que permeia nosso cotidiano, que ela possa deixar de ser invisível, que possamos dialogar, dar vez, igual fizemos naquela manhã de sábado, deixando um pouco da nossa "ignorância" de lado.

Que possamos continuar estudando, dialogando e acolhendo. Buscando sempre estar atentas as legislações para a garantia dos direitos das crianças.

Que possamos acolher e inserir às famílias em discussões tão pertinentes e importantes para as crianças e suas infâncias.

Tenho certeza que muitas sementes foram plantadas e que a luta que carrega será de muitos frutos, assim como defendes tudo aquilo que acreditas. Gratidão por dividir conosco!

Canta Oxum...

Alivia meu coração, me tira da solidão, me traz Paz

Canta Oxum...

Alivia meu coração, me tira da solidão, me traz Paz

Eu vi Mamãe Oxum...

Cantando na cachoeira, dançando toda faceira, tão linda como ela faz

E quando ela canta, Xangô senta na pedreira, Oxóssi lá na ribeira, nem vento não venta mais...

Assim me despeço, cheia de amor da Mãe Oxum no coração, com muito orgulho de ti e de toda a tua estrada de vida. Que a grande Mãe te dê muita sabedoria e doçura para conduzir teu trabalho, bem como tua jornada! Conta comigo, te amo!

Com amor, S.