

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Daniele Rodrigues Moreira

**NOVAS CONTAÇÕES DE MUNDO: O USO DE NARRATIVAS
MÍTICAS IORUBÁS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro
2024



Daniele Rodrigues Moreira

Novas Contações de Mundo
O Uso de Narrativas Míticas Iorubás no Ensino Fundamental

Produto Educacional: Partiu, Orum!
Caderno Pedagógico de Experiências Docentes a partir de narrativas da Cultura Iorubá e
Orientações para a elaboração e utilização do Jogo de Tabuleiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Extensão e Cultura, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Carolina Lima Vilela

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M838 Moreira, Daniele Rodrigues

Novas contações de mundo : o uso de narrativas míticas iorubás no ensino fundamental / Daniele Rodrigues Moreira. - Rio de Janeiro, 2024.

89 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Carolina Lima Vilela.

1. Educação étnico-racial. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação decolonial. 4. Colonialidade. 5. Iorubá (Povo africano). 6. Mitologia africana. 7. Cultura africana. 8. Saberes africanos. I. Vilela, Carolina Lima. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Daniele Rodrigues Moreira

NOVAS CONTAÇÕES DE MUNDO: O USO DE NARRATIVAS MÍTICAS IORUBÁS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Orientador (a): Prof^a Dr^a Carolina Lima Vilela

Aprovado em: 01/07/2024

Banca Examinadora:

Prof^o. Dra. Carolina Lima Vilela – CPII (orientadora)

Prof^o. Dr. Jorge Marques – MPPEB (CPII)

Prof^o Dra. Renata Augusta dos Santos Silva (Dep. História – UERJ)

Dedico este trabalho ao meu pai, Deoclecio Moreira “Criolo” (*in memoriam*), que sempre me inspirou, apoiou e nunca perdeu a fé nos meus sonhos.

Agradecimentos

Aos Professores Carlos Monerat, Daiane Gonzaga, Flávia Torres, Glaucia Possebom, José Maurício, Aline Oliveira e Silvana Domingues, que participaram efetivamente deste projeto, acreditando em uma educação mais democrática e pautada no reconhecimento de saberes outros, necessários às nossas práticas.

Às alunas Graziela, Maria Clara, Izabella Melonio, Ana Luíza Braz, Yasmim pelo empenho e dedicação. E por investirem seus saberes e seus talentos no auxílio à realização do Produto Educacional desta pesquisa. Vocês foram essenciais!

À minha mãe, Maria Celia, que esteve sempre a me incentivar e com quem, desde pequena, aprendi a valorizar a educação. Obrigada por sempre ter estado ao meu lado nos momentos difíceis e compreendido as vezes que estive ausente enquanto me dedicava à realização deste trabalho.

Aos colegas do MPPEB pelas trocas de experiências, de maneira especial à Mariana Santana, à Ramaira Jacira, à Luciana Ramos e à Cláudia Nunes pela parceria em tantos momentos dessa jornada acadêmica.

Aos demais amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

À professora Carolina Vilela, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação e paciência.

Ao professor Jorge Marques, por também acreditar em meu trabalho e por todos os conselhos.

Aos demais professores do MPPEB, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação acadêmica ao longo do curso.

A todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Obrigada!

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias.

Nilma Lino Gomes

RESUMO

Observando que novas demandas sociais surgem no contexto da sala de aula, o problema da pesquisa questiona de que formas o uso de narrativas míticas da cultura iorubá coopera para uma prática de ensino decolonial. Por meio de práticas com características de uma pesquisa-ação, o objetivo geral desta é identificar como o uso da mitologia iorubá corrobora o preenchimento de lacunas em práticas de ensino de diferentes componentes curriculares. Partindo da observação e da análise de materiais de docentes da Escola Municipal Rio Grande do Sul, localizada no Engenho de Dentro, na cidade do Rio de Janeiro, verificamos a relação entre essas narrativas afrorreferenciadas e os conteúdos do currículo de cada disciplina participante. Também para responder às questões da pesquisa, foram aplicados questionários padronizados que geraram dados para a produção do material intitulado “Partiu Orum!”, um Produto Educacional fundamentado nas experiências docentes propostas por esta pesquisa, que convida a uma prática decolonial os professores que o acessem.

Palavras-chaves: colonialidade; decolonialidade; afrossaberes; raça

ABSTRACT

Observing that new social demands arise in the context of the classroom, the research problem asks how the use of mythical narratives from Yoruba culture contributes to a decolonial teaching practice. Through practices with the characteristics of action research, the general objective of this research is to identify how the use of Yoruba mythology contributes to filling gaps in teaching practices in different curricular components. We started by observing and analyzing materials from teachers at the Rio Grande do Sul Municipal School, located in Engenho de Dentro, in the city of Rio de Janeiro. We verified the relationship between these narratives and the contents of the curriculum of each participating subject. In order to answer the research questions, standardized questionnaires were used to generate data for the production of a material entitled “Partiu Orum”! An educational product based on the teaching experiences proposed by this research, which is an invitation to decolonial practice for many other teachers who access it.

Keywords: coloniality; decoloniality; afrosaberes; race

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Abdias do Nascimento.....	21
Figura 2 – Exu da Grande Rio.....	28
Figura 3 – Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.....	30.
Figura 4 - Gráfico I referente a pesquisa de professores.....	34
Figura 5– Gráfico II referente a pesquisa de professores.....	34
Figura 6 – Parte do grupo de docentes presentes na escolha das narrativas míticas	36
Figura 7 – Quadro 1 – Coleta de Dados	38
Figura 8 – Tabuleiro do Jogo Partiu, Orum!.....	38
Figura 9 – Capa do Caderno Pedagógico.....	44
Figura 10– Etapa I da Elaboração do Produto Educacional.....	45
Figura 11 - Professora Daniele e Professora Flávia com as alunas	46
Figura 12 - As Yabás (Oxum, Obá e Nanã)	47
Figura 13 – Os Orixás e a escolha dos espaços no tabuleiro.....	48
Figura 14 - O grupo de alunos e professores reunidos na etapa final de produção - Testando as regras do Jogo.....	48
Figura 15 – O início das pinturas.....	49
Figura 16 – Professora Flávia auxiliando na confecção do PE	50
Figura 17 – Etapa de ilustração dos espaços dos orixás	50
Figura 18 – O grupo fazendo ajustes na pintura	51
Figura 19 – Conclusão da etapa de produção.....	51
Figura 20 – Alunos e professores na etapa final – testando as regras.....	56
Figura 21- Gráfico III.....	56
Figura 22 - Gráfico IV.....	57
Figura 23 - Gráfico V.....	57
Figura 24 - Gráfico VI.....	58
Figura 25 - Professora Gláucia	59
Figura 26 - Atividade de Matemática	59
Figura 27 Professor José Maurício (Ciências).....	74
Figura 28 - Professor Carlos Monerat (Ciências)	77
Figura 29 - Professora Daiane Gonzaga (Geografia).....	80
Figura 30 - Professora Daniele (História) e Professora Silvana (Artes).....	83

LISTA DE SIGLAS

EMRGS (Escola Municipal Rio Grande do Sul).....	13
MNU (Movimento Negro Unificado).....	18
PDT (Partido Democrático Trabalhista).....	18
PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional).....	24
MEC (Ministério da Educação e Cultura).....	27
SME-RJ (Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.....	30
CRE (Coordenadoria Regional de Educação),).....	30
UE (Unidade Escolar).....	31
CE (Centro de Estudos).....	32
PE (Produto Educacional).....	34

SUMÁRIO

1-Introdução	12
1.1. Problema.....	12
1.2. Hipótese.....	13
1.3. Justificativa.....	13
1.4. Objetivos.....	14
2. Referencial Teórico.....	15
2.1 Pedagogia Decolonial: diálogos com movimentos de emancipação do negro no Brasil.....	15
2.2. Colonialidade e Racismo Religioso.....	20
2.3. Transdisciplinaridade: Narrativas míticas e suas possibilidades.....	24
3. Metodologia da Pesquisa.....	28
3.1. Coleta e tratamento dos dados.....	32
3.2. Critérios de Exclusão.....	33
4. Produto Educacional.....	33
4.1. Etapas de elaboração.....	39
4.2 Cooperativismo/ Comunitarismo: A Cooperação e a produção do Produto Educacional	40
5. Análise de Dados e Resultados.....	43
5.1 Letramento Racial e Práticas Docentes.....	45
5.2 Narrativas míticas na escola: Práticas desenvolvidas.....	49
5.2.1 Orixá Exú na Matemática	49
5.2.2 Narrativa de Obá e Oxum no Ensino de História: Memória e ancestralidade	52
5.2.2.1 As consequências da Revolução Industrial e a simbologia das águas na cultura iorubá: Construindo conexões.....	54
5.2.2.2 Industrialização e poluição das águas.....	55
5.2.2.3 Saberes da ancestralidade africana e afro-brasileira em sala....	57
5.2.2.4 Um retorno aos saberes ancestrais.....	62
5.3 Ciências da Natureza	64
5.3.1 Oxóssi, o caçador de uma flecha só no ensino das ciências da natureza	64
5.4 Geografia dos Orixás.....	70
5.5 Artes e Língua Portuguesa: Sugestões para uma intervenção interdisciplinar	72
5. Considerações Finais	75
6. Bibliografia.....	77

1-Introdução

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com características de pesquisa-ação, na qual investigamos o uso, por docentes das turmas de ensino fundamental dos anos finais de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, de narrativas míticas iorubás como recurso transdisciplinar, em uma perspectiva de ensino decolonial.

Muitas vezes o ensino das relações étnico-raciais fica restrito à disciplina de História, por isso faremos uma breve reflexão sobre os entraves à implementação da Lei 10.639/03. No entanto, nosso destaque é para as possibilidades práticas dessa política afirmativa, bem como para os processos que conduziram à sua aprovação. Desse modo, podemos compreender sua necessidade e aplicabilidade no contexto da educação brasileira.

Embora a legislação destaque a aplicação da lei em determinadas disciplinas, a orientação é para o uso em todo o currículo. Por isso, avaliar as possibilidades de aplicação de narrativas míticas da tradição iorubá como recurso didático transdisciplinar é o foco desta pesquisa. Percebemos que essa prática de ensino afrorreferenciada favorece práticas docentes decoloniais nas diferentes disciplinas escolares. Por meio desta pesquisa, realizou-se uma intervenção nessa realidade, conhecida pela pesquisadora, a qual atua nesse contexto como professora regente de parte do grupo analisado.

A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário acerca da interação entre professor/disciplina e as legislações sobre educação voltadas às relações étnico-raciais e da análise dos planos de aulas que foram elaborados pelos docentes participantes da pesquisa, com a proposta de decolonizar práticas a partir de narrativas míticas iorubás. E, por fim, analisamos os relatos sobre a experiência em sala ao aplicar os planos de aulas. Para testar a hipótese da pesquisa, partimos da operacionalização de conceitos relacionados ao campo da racialidade e da educação, como raça e racismo religioso, colonialidade/decolonialidade, transdisciplinaridade/interdisciplinaridade e afrossaberes.

O produto final do estudo em pauta consiste em um material afrorreferenciado com características de gamificação a ser utilizado por docentes com os seus alunos; ademais, é acompanhado por um caderno de atividades, ambos formulados a partir dos planos e práticas dos docentes envolvidos na pesquisa.

1.1 Problema:

De que formas o uso de narrativas míticas da cultura iorubá coopera para uma prática de ensino decolonial?

1.2 Hipótese:

O uso das narrativas míticas iorubás em sala de aula corrobora o ensino decolonial ao contemplar referenciais narrativos outros, que não o da colonialidade, no que toca ao ensino de diferentes componentes curriculares.

1.3 Justificativa:

Questionamentos acerca da ausência da cultura de matriz afro-brasileira no cotidiano escolar e demandas sociais que suscitam diferentes modos de ver, interpretar e contar o mundo nos inquietam na busca de uma educação direcionada à decolonialidade do saber. Observamos, como docentes, que parte considerável dos alunos da Escola Municipal Rio Grande do Sul (EMRGS), no Engenho de Dentro, são negros e/ou adeptos de religiões de matriz africana.

As diferentes atividades relacionadas às temáticas sobre questões raciais têm feito com que esses alunos saiam do silenciamento. Constatamos cada vez mais a presença de suas marcas identitárias, que, em geral nos contextos escolares, muitos acabam por ocultar. Ocultam por temerem julgamentos e estereótipos que a sociedade insiste em atribuir a esses grupos identitários.

Alegramo-nos quando vemos alunos caminhando nos corredores com suas guias no pescoço, protegidas por baixo das camisas; outros com tecidos na cabeça sem a preocupação de os ocultar. Ocultar no sentido de esconder-se, pois a não exposição se dá pela proteção, uma forma de guardar a fé. Por isso, as guias não ficam completamente expostas, sendo vistas apenas por olhares mais atentos.

Mas, para que essa liberdade de ser o que se é seja crescente, bem como o respeito e o conhecimento da alteridade no contexto escolar, é importante ampliar os referenciais narrativos trabalhados em sala de aula. Assim, criam-se oportunidades para uma educação antirracista e democrática de fato, empenhada no combate ao racismo religioso.

Esse esforço precisa ser constante e naturalizado, não se restringindo apenas a datas pontuais, pois a democratização do acesso à educação, no sentido de fazer parte de processos formativos, não implica uma educação amplamente democrática, visto que a colonialidade dos espaços de produção de saberes é ainda uma realidade. Mesmo diante de conquistas afirmativas, como a Lei nº 10.639/03, a implementação, de fato, do ensino da história e cultura africana e afro-

brasileira não é uma realidade. Alguns professores formaram-se em um contexto marcadamente colonial e, por diversas razões, não acessaram materiais e formações que os auxiliassem nessa questão. Portanto, seguem reproduzindo práticas impregnadas de colonialidade. Diante desse contexto, é relevante buscarmos novos aportes metodológicos que possibilitem práticas docentes decoloniais. Logo, o presente trabalho buscou oportunizar, no contexto escolar, práticas transdisciplinares decoloniais através de narrativas míticas iorubás.

A Lei nº 10.639/03 indica uma nova abordagem para a temática do negro afro-brasileiro, favorecendo assim possibilidades de combate à discriminação e ao preconceito racial, cultural e religioso a partir de uma educação que tenha outros referenciais que não apenas o europeu nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

Além de movimentar práticas docentes na unidade escolar participante do projeto, criaram-se possibilidades para que mais professores se levantassem em prol de uma luta pela decolonialidade dos processos formativos na Educação Básica, proporcionando, a partir de produções, o exercício teórico e reflexivo sobre a marginalização de etnias e suas expressões culturais-religiosas também no meio acadêmico. É necessário, como afirma Nilma Lino Gomes (2011), negar a história oficial e contribuir para uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil. A opção de trabalhar com narrativas de culturas estigmatizadas e marginalizadas nesse contexto escolar é o desejo de dar continuidade à luta daqueles que, enquanto educadores, têm sonhado com uma sociedade verdadeiramente democrática racialmente, reafirmando saberes construídos nas lutas de emancipação.

Possuir referenciais positivos em que se espelhar, e perceber as suas competências e capacidades aceitas, em condições de igualdade. E ela deve também ver valorizada a presença africana na formação da identidade nacional, os aportes da cultura negra na sociedade brasileira e ver ressignificadas aquelas imagens depreciativas que povoam e constituem o imaginário social de nossa população (MULLER, 2014, p.99).

É preciso desacreditar a inferioridade da cultura e religiosidade do negro no contexto escolar, acadêmico e social em geral. Ainda sobre essa questão, destaca Catherine Walsh, a necessidade de assumir essa tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); “a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (Walsh, 2007, p. 9).

1.4 Objetivos:

1.4.1 Geral:

Contribuir para a formação docente para a educação étnico-racial por meio do uso das narrativas míticas da tradição iorubá como recurso didático transdisciplinar para o Ensino Fundamental.

1.4.2 Específicos:

- Identificar as potencialidades das narrativas míticas em diferentes componentes curriculares;
- Avaliar a relação entre as narrativas e os conteúdos de diferentes disciplinas escolares a partir dos planos de aulas elaborados pelos docentes participantes da pesquisa;
- Oferecer e fomentar possibilidades de trocas entre os planejamentos de diferentes disciplinas a partir das narrativas míticas iorubás;
- Identificar elementos que corroborem a elaboração de um Produto Educacional afrorreferenciado.

2. Referencial Teórico:

2.1 Pedagogia Decolonial: diálogos com movimentos de emancipação do negro no Brasil

“Nossos passos vêm de longe” (Tornou-se um lema para a luta negra, faz referência à ancestralidade e àqueles que vieram antes e se tornaram ícones na luta pelos direitos da população negra).

No ano de 2019, a Feira da Cultura, que aconteceu na unidade escolar onde a pesquisa se desenvolve, teve como tema a Consciência Negra. Ao realizar os ensaios do musical Identidade com um grupo de alunos de diferentes turmas, saltou aos olhos a presença de um grande número de discentes seguidores de tradições religiosas de matrizes africanas. Os ensaios aconteciam no contraturno, e era esse também um momento de convivência e de trocas mais descontraídas, por estar fora das paredes das salas de aula. Percebia-se nas falas e nos pedidos de acréscimos ao roteiro do musical a vontade de dar destaque às suas religiosidades nesse projeto. Uma aluna falava em

“dançar no malandro”; outro, sobre seu orixá Irokô: “Professora, ele é um orixá raro!” A outra, no significado de colocar a saia sempre vestindo-a por cima, pela cabeça; uma mãe, quando deixava a filha no ensaio, pedia para que não a deixasse rodar muito: “Se ela rodar demais, dá uma puxadinha na saia dela, professora”.

De forma a atender e a dialogar da melhor maneira possível com o grupo, as leituras e as pesquisas eram frequentes e também, por vezes, eles mesmos respondiam às questões a partir de suas vivências, o que foi fundamental para aprofundar o conhecimento sobre a religiosidade e aprimorar o olhar para a presença dessas tradições em nossa escola. Observa-se hoje que as guias que passeiam pelos nossos corredores são muitas e de muitas cores.

Constata-se nas conversas entre docentes um receio em abordar determinado tema. Questionam muitas vezes como um professor poderia fazê-lo sem grandes questionamentos. Na tentativa de mobilizar professores em torno dessa questão, novas contações de mundo a partir de narrativas míticas iorubás se apresentam como uma pesquisa que dialoga com a perspectiva decolonial e busca, por meio de narrativas afrorreferenciadas, possibilitar novas abordagens para o ensino nos diferentes componentes curriculares. Defende-se que é preciso utilizar referenciais outros, que não o da colonialidade. Tendo por base os apontamentos de Catherine Walsh e Vera Candau (2018, p. 83), é preciso explorar:

“Possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntricas de construção do conhecimento” (CANDAU, WALSH, p. 83. 2018).

Desta forma, objetivamos desenvolver, a partir das narrativas míticas iorubás, abordagens voltadas ao Ensino Fundamental, buscando favorecer um (re)pensamento crítico sobre culturas há tanto subalternizadas pelo eurocentrismo. Vislumbramos possibilidades outras de interpretação de mundo, tendo como referencial os orixás em seus itãs. Entendemos ser esta uma postura decolonial, uma vez que esses mitos vêm para dialogar com uma noção de epistemologia posta pela colonialidade, de modo que os docentes possam repensar suas práticas ou mesmo as ressignificar, como forma de atender demandas sociais que adentram nossas salas por meio das diferentes visões de mundo de nossos alunos. Perspectivas estas que precisam ser levadas em consideração e validadas muito além da proposta multiculturalista de viés assimilacionista (Candau, 2008)

“Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o

mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados "normais" e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (CANDAUI, pág11. 2008).

Ou seja, dentre essas tantas culturas há aquela hegemônica que tem seu discurso validado pela lógica colonial, o que faz com que as demais não constituam parte dos processos formativos. Essas outras culturas ganham visibilidade somente em datas e eventos escolares específicos, como um sinal de benevolência e tolerância, já que é possível segregar. Inclui-se, mas não reconhece o valor. Tendo consciência desses esforços de homogeneização nas escolas, é desafiador o trato com o cruzamento de culturas e suas marcas identitárias. Além de um desafio, é uma demanda que emerge cada vez mais nesse contexto e não pode ser ignorada pela escola.

Pensando nisso, podemos ter uma ideia das razões pelas quais mesmo vinte anos após a aprovação de uma lei que determina a obrigatoriedade do ensino da história e cultura do negro, essa abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira ainda fica restrita ao 20 de novembro. Nos materiais didáticos, já vemos uma presença africana e afro-brasileira. Mas vale questionar de que maneira essa presença se faz nesses materiais, como este 20 de novembro é celebrado. Pensar ainda se nossas falas estão aptas a essa abordagem enquanto docentes. E se há em nós uma real disponibilidade de mudança de perspectiva no ensino ou se estamos apenas colocando em prática um dispositivo legal por sua obrigatoriedade.

Nessa possibilidade de trabalhar as diversas narrativas da mitologia iorubá nos diferentes componentes curriculares ou, ainda, a partir de uma mesma narrativa mítica, atravessando várias disciplinas, seguimos o caminho da pedagogia de perspectiva decolonial nesse processo de novidade narrativa em sala de aula, sala esta que é permeada pela noção de aprendizagem colonial. Decolonizamos, no sentido do encontro possibilitado por uma encruzilhada, conforme nos indica Nilma L. Gomes (2017) e Luiz Rufino (2018, 2019), um cruzo de saberes e atores sociais, o qual a educação exclusivista da cultura hegemônica não se dispôs a atravessar.

Cruzar conhecimentos sem um se sobrepor ao outro, apresentar saberes que não foram acolhidos pela escola e colocá-los para dialogar com as disciplinas é desafiador, é decolonial. É uma encruzilhada na qual os conhecimentos se atravessam. Nisto reside o desafio, pois a colonialidade sobre a qual se estruturou a educação brasileira não está preparada para isso. Como não estiveram em 1500 e nos anos que se seguiram de invasão ao território brasileiro. Os mecanismos da colonização sufocaram culturas nativas, não conseguiram conviver e coexistir sem se sobrepor a elas, utilizando diferentes formas de violência para se estabelecerem como cultura

preponderante ao longo dos séculos. Portanto, nesse contexto

“Decolonizar, significaria então, no campo da educação, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – por isso o termo “DE” e não “DES” –onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e de pensamento. [...] DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento” (WALSH, OLIVEIRA, pág. 83).

Por isso, se, de um lado, pensamos nessas formas de estabelecimento e manutenção da colonialidade, por outro é importante atentarmos-nos ao debate que nos cerca em relação aos processos de decolonização dos saberes. É necessário criar práticas transformadoras dessa realidade que estrutura racialmente nossa sociedade, tendo a educação como um dos motores para a manutenção dos privilégios de uns e da exclusão de outros.

Catherine Walsh apresenta o conceito de decolonialidade como uma contraposição, um ato de resistência, sendo este prático e teórico, já que, segundo a autora, a colonização se fez de várias formas, logo, entendemos que a colonialidade também se mantém de diversas formas, o que suscita um rompimento com o pensamento colonial, que tem influenciado os currículos e práticas pedagógicas. Ainda sobre esse conceito, Souza (2014, p. 103) afirma que “a decolonialidade como um movimento, de desconstrução de uma ideologia eurocêntrica, que permitirá novos saberes e concepções sobre a étnico-racialidade na educação escolar.”

Para tanto, faz-se necessário compreender que, para pensarmos uma pedagogia decolonial de forma que seja possível aplicá-la em nosso contexto, é necessário também estabelecer um diálogo teórico com os intelectuais do MNU (Movimento Negro Unificado), que fundamentem nossos debates sobre educação e raça no Brasil. Figuras como Abdias do Nascimento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, por meio de suas ideias, devem ser trazidas para o debate.

Quando falamos em educação e movimento negro, é preciso sublinhar a figura de Abdias do Nascimento como intelectual ativista do MNU, um dos fundadores do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e primeiro senador brasileiro a se declarar negro. Em seu Teatro Experimental Negro, no qual busca formar de maneira a incluir e reparar historicamente as mazelas sofridas pela população negra, nos dá exemplo do que vem a ser uma pedagogia decolonial, ainda que fora dos muros das escolas. Nesse modelo, já objetivava incluir saberes que estavam fora dos bancos escolares oficialmente, unificando discursos e ressignificando o conceito de raça como forma de articulação e resistência. Sobre isso, afirma Abdias em um de seus discursos no Senado:

“A nossa luta de negro não está desvinculada das reivindicações dos oprimidos deste país. Mas isso não quer dizer que não tenhamos os nossos problemas específicos. Nenhum outro pobre de qualquer outra raça, nem os nossos irmãos palestinos, judeus ou asiáticos, foi escravo por 400 anos aqui no Brasil. Somente nós (Agência Senado)”.

Figura 1 -Abdias do Nascimento



Percebemos em suas colocações, enquanto político, bem como em suas obras, como *Quilombismo* (1980) e *Genocídio Negro* (1978), essa percepção da educação como um espaço de disputa de poder. Tece sua crítica a partir do ensino de história, quando afirma que a História do Brasil é a história do branco contada pelo branco e destaca a necessidade de uma educação que possibilite saberes silenciados pela proposta hegemônica de formação no Brasil.

“A luta comum dos povos negros e africanos requer o conhecimento mútuo e uma compreensão recíproca que nos têm sido negados, além de outros motivos, pelas diferentes línguas que o opressor branco-europeu impôs sobre nós, através do monopólio dos meios de comunicação, do seu controle exclusivo dos recursos econômicos, das instituições educativas e culturais. Tudo isto tem permanecido a serviço da manutenção da supremacia racial branca” (NASCIMENTO, 1980 p.16).

Essa preocupação evidente com a educação e a forma como o negro se organiza enquanto sujeito social está também presente nas obras de outros autores do MNU que participaram e participam efetivamente no cenário educacional brasileiro, em suas ações para uma educação decolonial, ainda que não usem o termo. Caminham paralelamente com esta pesquisa à medida que pensamos pedagogia decolonial como um mecanismo para formar um pensamento crítico a partir de novas possibilidades narrativas nas práticas curriculares.

A necessidade de inserção da figura do negro e de toda sua história no contexto escolar fez

parte dos debates que identificaram inúmeras iniciativas isoladas em busca do resgate da história do negro, do combate ao preconceito racial e da ressignificação de conceitos. Porém, todos esses esforços apareciam em contextos que não os de sala de aula.

“São exemplos disso: Projeto Zumbi dos Palmares (RJ), Escola Aberta do Calabar (BA), Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira (RJ), Pedagogia Interétnica, afoxés Ilê Ayê, Araketu, Olodum, da Bahia, além de organizações não-governamentais e núcleos universitários que fomentaram experiências desenvolvidas com secretarias de educação e escolas.(...)A partir da discussão e análise dos resultados dessas experiências, ainda isoladas, o movimento negro passou a exigir do sistema educacional uma atenção específica que se concretiza nas propostas de obrigatoriedade do ensino de História da África e História do Negro no Brasil nos currículos, na garantia de que a temática seja abordada nos cursos de formação de professores assim como na elaboração de novos materiais didáticos” (RODRIGUES, T. C. Pág. 46 e 47, 2005)

Esses esforços e mudanças demonstram como a educação tem sido um espaço de resistência e de luta para a população negra e seus representantes, em suas buscas por equidade nos processos formativos. A simples inclusão do negro no espaço escolar não é suficiente para isso. As políticas afirmativas e as práticas de decolonização do ensino, ainda que aconteçam a partir de pequenos movimentos docentes, precisam caminhar em parceria.

Outra questão relevante nesse contexto é a ideia de raça, que perpassa todo o processo colonizador como algo civilizador. No entanto, é relevante compreender raça no contexto de ressignificação possibilitado pelo Movimento Negro. Lembrando que, conforme afirma Gomes (2017), foi através do racismo que se obteve a justificação científica da hierarquia das raças no fim do séc. XIX, produzindo a imagem subalterna do negro na racionalidade moderna. Modernidade e racismo são conceitos que complementam e constituem as bases para os modelos de educação em que parte dos professores em ofício foram formados. Como nossa pesquisa envolve a formação docente para a educação étnico-racial, esta é uma questão a ser destacada. No entanto, vale também fazer referência a educadores atentos a um contexto de movimentos emancipatórios que fazem emergir práticas com o objetivo de atender demandas de grupos invisibilizados. Nilma L. Gomes, em seu livro *O Movimento Negro Educador* (2017), destaca a atuação significativa do Movimento Negro, em nível epistemológico, como produtor, articulador e sistematizador de saberes emancipatórios e construtor de subjetividades desestabilizadoras.

Em novas contações de mundo por meio de narrativas míticas iorubás, os professores são convidados a fazer parte desse movimento ao aproximarem-se da mitologia dos orixás por meio dos itãs e das leituras de Reginaldo Prandi, José Benistes e Pierre Verger para a elaboração de planos de aulas afroreferenciados.

Um ponto importante a se destacar é o fato de a Lei nº 10.639/03 nada mencionar acerca da

formação docente, inclusive o artigo que apresentava tal proposta foi um dos dois artigos vetados. Cabe aqui o questionamento, haja vista que a proposta da pesquisa se ocupa da mobilização de docentes e da produção um Produto Educacional que venha a atender a prática decolonial proposta na medida em que este será fruto dessa mesma prática. Essas novas possibilidades epistemológicas que emergem dessas lutas têm seus reflexos nos processos formais de ensino/aprendizagem e têm na figura do docente o caminho para que políticas públicas afirmativas ligadas à educação encontrem espaço para serem postas em ação, visto que apenas a lei não decoloniza nem democratiza a educação.

2.2 Colonialidade e Racismo Religioso

Se tem um campo cultural que foi fortemente utilizado para justificar a colonialidade, foi a religião. E, da mesma maneira, esta se mostrou resistente, o que justifica a existência, ainda hoje, das tradições religiosas de matrizes africanas em nosso país. Apesar de os negros já serem batizados na travessia do Atlântico, deixando ali em alto mar seus nomes de origem para receberem um nome cristão, que supostamente os iniciaria em uma nova vida, não houve o desaparecimento das religiões de matrizes africanas como o colonizador esperava. A fé e seus orixás atravessaram a imensidão do mar e se estabeleceram na colônia junto ao povo preto. A repressão e a negação da fé e dos valores religiosos dos africanos escravizados não foram suficientes para eliminar as manifestações religiosas e muito menos para impedir que (re)existissem até hoje.

Pensando nisso, faremos uma reflexão sobre dois conceitos que se estruturam, colonialidade (Quijano, 2005) e racismo religioso, este segundo a partir do dispositivo de racialidade (Suelli Carneiro, 2005). Também vale estabelecer um breve diálogo acerca dos conceitos citados acima com o par tolerância/intolerância para compreender como são limitados e inadequados para nomear essas violências, uma vez que reforçam a possibilidade de existir um lado que pode optar ou não aceitar o outro. Nesse sentido, Mota (2018, p. 34) diz que é “a tolerância vista então como uma indulgência”. Desse modo, perpetua as visões hegemônicas de que há um grupo superior que julga o que é válido e o que não o é, bem como aquilo que merece ou não ser tolerado. Por isso, nesta pesquisa de perspectiva decolonial, utilizaremos o conceito de racismo religioso para nos referirmos às situações de violência e preconceito religioso em relação aos adeptos de tradições religiosas afrorreferenciadas

“A noção de racismo religioso dá conta de marcar que grande parte das violências sofridas por determinadas culturas e comunidades são encarrilhadas por uma engenharia de dominação/subordinação que tem a raça/racismo/colonialismo como

matrizes/motrizas de desenvolvimento do mundo moderno. Nessa perspectiva, racismo religioso é uma expressão que abre caminho e conquista espaços relevantes na luta antirracista no Brasil” (MIRANDA; RUFINO pág. 231 e 232, 2019)

A colonialidade, como estruturante do racismo religioso, reproduz e reforça o discurso do colonizador sobre a inferiorização de outras culturas que não a sua. No caso brasileiro, invalida a ancestralidade dos povos nativos e de origem africana. Dessa forma, o discurso da colonialidade serve para a manutenção da hegemonia da cultura europeia, de suas crenças e de suas formas de organização, como se as demais não tivessem importância.

Essa mesma compreensão de mundo da colonialidade simplifica as religiões africanas e afro-brasileiras, restringindo-as à crença. Desconsidera, assim, suas diferentes formas de manifestação da fé e dos inúmeros saberes provenientes desta. Ao utilizarmos a expressão “novas contações de mundo” para intitular este trabalho, enfatizamos a necessidade de novas formas de compreender o mundo e explicá-lo aos nossos alunos, estando abertos, enquanto docentes, a uma diversidade de saberes que as marcas identitárias da religiosidade do negro tem a nos oferecer, assim como outras tradições religiosas. Nosso foco está nas narrativas míticas iorubás como forma de aproximação dos valores civilizatórios da cultura afro-brasileira.

Ainda no que se refere às religiões africanas e afro-brasileiras, a colonialidade considera superficial a fé do outro, deixando-a restrita ao campo da crença, como se essa fé não tivesse capacidade de se organizar, ser representada e produzir, a partir do mesmo conhecimento, suas formas de compreender o mundo. Como se outras cosmogonias não fossem possíveis.

O discurso de opressão sobre o povo escravizado encontrava validação na proliferação da ideia de raça inferior. Para este, não só as características fenotípicas dos africanos e de seus descendentes eram consideradas um defeito, como tudo o mais que os caracterizavam.

Essa inferioridade estava atrelada à desvalorização desse ser humano por completo. Desse modo, Quijano (2005) afirma que a ideia de raça, racialização ou racismo não foi vinculada somente à ideia de cor de pele, mas também em relação à capacidade mental, desenvolvimento cultural e histórico. Diante dessas questões, verificamos a necessidade de ressignificar o conceito também em um contexto de educação para as relações étnico-raciais.

“E assim pensar raça, com “um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando a dimensão histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete”.(GOMES, 2011, p.2).

Essas interpretações do conceito de raça como algo estrutural e também estruturante nos

permitem compreender como o preconceito em relação à religiosidade de matriz africana constitui um racismo religioso, visto que a opressão contra as religiões de matrizes africanas está relacionada ao preconceito racial, fruto do colonialismo, que permanece na colonialidade. Dito isso, é importante compreendermos o colonialismo como algo que precede a essa colonialidade a que nos referimos, pois:

“A ideia de colonialismo a partir de Quijano (2005) que exemplifica como sendo o domínio político-econômico de alguns povos sobre outros. É algo anterior à colonialidade. Há uma relação entre os dois termos, já que a colonialidade não teria sido possível historicamente sem o específico colonialismo imposto ao mundo a partir do final do século XV” (FILIZOLA, G. J.; BOTELHO, D. M. Pág.62. 2019).

A colonialidade que estende a herança do colonialismo ao saber, ao ser e às formas de existir atua fortemente nas nossas pedagogias e práticas de ensino, visto que estas estão impregnadas de visões colonizadas do que é educar, do que é saber e do que é progresso. Assim o faz por entender que os saberes nossos e de nossos alunos tem menos valor do que os saberes instituídos. E a própria noção de valor deve ser pensada no contexto no qual nos dispomos a pesquisar.

“Esse ideal de superioridade está apoiado na imagem de superioridade epistemológica, étnico-racial, linguística, geográfica, religiosa dos europeus, imagem essa criada por eles mesmos, tomando como base o ideal de civilidade. Esses ideais foram espalhados pelo resto do mundo através da colonização e que continua na colonialidade” Ambas são ideias distintas *Opcit* pág. 62

Ao atuar no campo da existência, dos saberes e dos significados, a colonialidade tem na religião um campo estratégico de atuação para fortalecer suas ideias e justificar suas ações. O impacto se dá de tal forma que mesmo finda a relação institucionalizada colônia-metrópole, bem como o regime escravocrata, permanecem os silenciamentos, a discriminação e as violências com os descendentes de povos escravizados.

“Portanto, quando se percebe a presença de um racismo epistemológico quanto aos saberes afrocentristas, percebe-se que há duas fortes justificativas, uma baseada em critérios religiosos, frutos de uma leitura teológica do Cristianismo, dentro de um momento da história e, outra, em critérios biológicos” (FILIZOLA, G. J.; BOTELHO, D. M. Pág.66. 2019)

A partir dessas colocações conseguimos identificar as causas para que, dentre todas as

temáticas acerca da cultura africana e afro-brasileira, a religião continue sendo um tabu nas escolas. Percebemos isso também em falas características de uma das muitas faces da colonialidade, esta que aqui chamamos racismo religioso.

“Essas formas de colonialidade se fazem presentes nos processos de formação, enquanto estudantes, fomos e somos educados para relacionar tudo aquilo que está ligado ao candomblé como “coisas de negro”, “do diabo” e “de macumba”.. (FILIZOLA, G. J.; BOTELHO, D. M. Pág.66. 2019)

Diante dessa constatação, conseguimos perceber também como o pós-colonialismo não trouxe consigo mudanças estruturais, e essas permanências merecem atenção nas práticas docentes, pois encontramos nelas uma possibilidade de decolonizar os processos de ensino e fomentar mudanças que favoreçam a superação do racismo na escola, com destaque para a questão religiosa. Afinal, se a religião foi um importante ponto de inferência da colonialidade, é crucial reconhecê-la como um campo também estratégico de resistência.

É no campo da educação que falas racistas como as citadas anteriormente podem ser desconstruídas. O conhecimento mais básico acerca das tradições afro-brasileiras já deixaria evidente que “macumba” não é uma religião e sim um instrumento musical, daí o papel da arte para a decolonialidade. Vale referenciar que “diabo” é um conceito que nem mesmo existe nessa religião em si; é uma referência preconceituosa ao orixá Exu, tendo como base a visão cristã. E “coisa de negros”, ao fazer referência àquilo que tem origem em África, é um tanto relativo, visto que “coisa de negro” é trazer o manuseio do metal para o Brasil Colônia, por exemplo. Domínio este que está relacionado ao orixá Ogum, senhor do ferro.

Daí a potencialidade dessa resignificação do conceito de raça, sistematizada pelo movimento negro, fazer-se presente na sala de aula, associada a práticas que decolonizem os currículos. Afinal, como o racismo já não mais se estrutura pelo viés científico, ele se reestrutura pelo contexto histórico-social hegemônico. Essa reestruturação está presente na perseguição aos povos do candomblé, nos silenciamentos, nas diferentes formas de racismo e nas violações epistêmicas ao utilizar referências de uma cultura fora de contexto.

2.3. Transdisciplinaridade: narrativas míticas e suas possibilidades

Em *Carta da Transdisciplinaridade* (Morin, Nicolescu, pág 2. 1994), os autores afirmam que esta não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas àquilo

que as atravessa e as ultrapassa. O mesmo documento argumenta em favor da unidade do conhecimento, como uma nova forma de fazer e pensar a didática e a prática de ensino. Na transdisciplinaridade, valoriza-se o conhecimento do todo por meio de um mesmo tema que atravesse diferentes disciplinas. Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), “os temas transversais, tendo em vista um tema social, transgridem as fronteiras epistemológicas de cada disciplina, possibilitando uma visão mais significativa do conhecimento e da vida”. Dessa forma, cabe pensar o conhecimento de maneira plural – como já havia sugerido Piaget –, pensar a educação privilegiando práticas educativas que rompem com os métodos que fragmentam o conhecimento, descontextualizando-o.

E pensar ainda em uma possibilidade dialógica de diferentes conteúdos curriculares, de forma que se cruzem e se completem possibilitando a compreensão do todo. No caso de nossa pesquisa, como uma mesma cultura pode ser abordada por diferentes disciplinas que se fazem presentes em um mesmo elemento, ou seja, em uma mesma narrativa.

Podemos pensar um Itã de Ogum, que atravessa o atlântico trazendo seu domínio do ferro, em uma abordagem científica. O mesmo com Ogum, orixá guerreiro, que nos possibilita trilhar caminhos históricos e geográficos para pensarmos acerca dos reinos africanos, de modo a reafirmar a potência desse povo, que possuía sim uma organização social e saberes. E, ainda, o mesmo orixá nos forma em suas possíveis representações artísticas. Sem falar nas possibilidades de atividades textuais a partir dessa mitologia.

É essa riqueza de saberes possíveis que se espera abordar nesta pesquisa por meio de práticas com elementos transdisciplinares e interdisciplinares. Possibilitar essas diferentes formas de dialogar com as narrativas míticas iorubás.

“A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente e com as ciências humanas e também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual”. (MORIN, NICOLESCU. Pág 3. 1994)

São esses cruzamentos possíveis no diálogo entre as diferentes ciências, característicos de uma pedagogia para a decolonialidade, que fogem à estrutura rígida da separação das disciplinas, esvaziando o sentido da complementariedade do conhecimento, como se um saber tivesse mais valor do que outro. Entendemos, nessa abordagem decolonial, que as múltiplas abordagens de determinado assunto possibilitam um conhecer mais amplo e mais próximo daquilo que se espera conhecer.

A abordagem da pedagogia decolonial proposta nesta pesquisa possibilita-nos dialogar com a *Pedagogia das Encruzilhadas* (Rufino, 2018) e encontra, em *Valores Civilizatórios* (Trindade,

2005), potencial para a realização da prática docente com características de transdisciplinaridade (Morin, Nicolescu. 1994).

A figura de Exu, orixá do movimento e que está no início de tudo, representa bem o resultado desse entrelaçar de conceitos, pois o mesmo traz dinamismo e múltiplas possibilidades de comunicação em suas narrativas míticas. Exu é, nesse contexto, o intercâmbio de saberes no qual nenhum se sobrepõe ao outro. Eles se atravessam, se conectam e se completam. Exu é decolonial em todas as suas significações. É, perante a colonialidade, o mais temido dos orixás, pois carrega em si o título depreciativo de diabo, termo que nem mesmo existe na cultura iorubá, conforme falamos acima.

Divindade ligada ao mercado, ao comércio, às 5 encruzilhadas, Exu encarna a noção de mudança e de dinamismo ao romper com o quadro rigoroso das normas culturais, ao mesmo tempo em que zela pelo equilíbrio estrutural. Daí a sua originalidade. No Brasil, Exu assumiu todos esses atributos, além da revolta de uma cultura de resistência contra os valores impostos pela sociedade dominante. Ou seja, Exu reúne em si todos os elementos de uma metáfora expressiva que simboliza a cultura negra em situação hostil. Para sobreviver e afirmar-se (...)

Exu encarna a noção de mudança e de dinamismo ao romper com o quadro rigoroso das normas culturais, ao mesmo tempo em que zela pelo equilíbrio estrutural. Daí a sua originalidade. No Brasil, Exu assumiu todos esses atributos, além da revolta de uma cultura de resistência contra os valores impostos pela sociedade dominante (MUNANGA, pág12 e13. 2019)



Figura 2 - Exu da Grande Rio Foto: MAURO PIMENTEL / AFP

Nesta pesquisa, à qual nos propomos dialogar com os afrossaberes a partir das narrativas ancestrais dos orixás, Exu é o orixá que melhor se relaciona com o conceito de transdisciplinaridade (Morin, E; Nicolescu; B.; Freitas, L. D. 1994). É ele quem abre os caminhos para a possibilidade de transgressão das práticas de ensino e carrega em si a potência para uma possível prática transdisciplinar, à medida que fomenta o diálogo entre os muitos saberes. Ademais, inspira o dinamismo e o rompimento com o rigor da colonialidade, cuja presença é marcante em nossas salas

de aulas, nas quais o professor somente é transmissor do conhecimento e as disciplinas não conversam e não encontram relação entre si. Como diria Bell Hooks (2013), ensinando-nos a transgredir, ao (re)conectar saberes fragmentados pela colonialidade.

Exu inspira-nos ao rompimento desse modelo rígido de prática docente. Sua dinâmica inspira a comunicação. Isto é o que buscamos nesta pesquisa: o diálogo entre professores e suas respectivas disciplinas em torno de um objetivo comum, a decolonização de suas práticas por meio do uso de narrativas míticas da cultura iorubá.

No texto de Iribarry (2003), podemos perceber a potencialidade da transdisciplinaridade em um trabalho em grupo.

“A transdisciplinaridade está preocupada com uma interação entre as disciplinas, na qual cada uma delas busca um além de si, um além de toda a disciplina: sua finalidade é a compreensão do mundo presente, de modo que possa haver uma unidade plural de conhecimentos. Há uma estrutura descontínua de níveis de realidade que determina o espaço descontínuo da transdisciplinaridade, a qual se preocupa com a dinâmica engendrada pela ação de vários e diferentes níveis de realidade ao mesmo tempo. Assim, o trabalho de equipe, que reúne diferentes disciplinas, pode ser colocado na perspectiva transdisciplinar através de princípios práticos que promovem o contato entre essas disciplinas”. (IRIBARRY, pág.489. 2003)

Comércio tem a ver com troca, intercâmbio de saberes, e é ele o orixá que, por natureza, primeiro se aproxima da transdisciplinaridade, pois a figura de Exu nos ensina a necessidade da troca no sentido de construir algo nessa encruzilhada de saberes, saberes que se atravessam e cooperam entre si para a construção de algo. Eis a nossa “pedagogia das encruzilhadas operando diretamente no alargamento de possibilidades explicativas de mundo e conseqüentemente no cruzo dessas possibilidades” (RUFINO, pág, 286. 2019).

A encruzilhada, enquanto ruas que se cruzam e podem nos levar a diferentes direções, reitera a noção de diversidade de caminhos e a necessidade de narrativas outras que não substituam as que existem, mas que coexistam com a mesma possibilidade, com o mesmo espaço e valor. Caminhos que na produção de conhecimento se atravessam, pois historicamente já se atravessavam. No entanto, que nesse novo momento de encontro de saberes e valores, estes aconteçam de maneira diferente. De acordo com os dados coletados, pode-se observar que passados vinte anos da implementação da Lei nº 10.639/03, sua aplicação não alcançou o esperado em relação ao que determina. Falando do contexto em que realizamos esta pesquisa, são diferentes fatores que pesam para isso, dentre os quais a falta de formação e de material se destacam.

Em busca do avanço na aplicação da lei a partir da decolonização das práticas docentes que utilizam as narrativas míticas iorubás, podemos identificar valores civilizatórios africanos e afro-

brasileiros incluídos na organização dos conhecimentos a serem abordados, relacionando-os com os conteúdos referentes às práticas desenvolvidas pelo grupo de docentes.

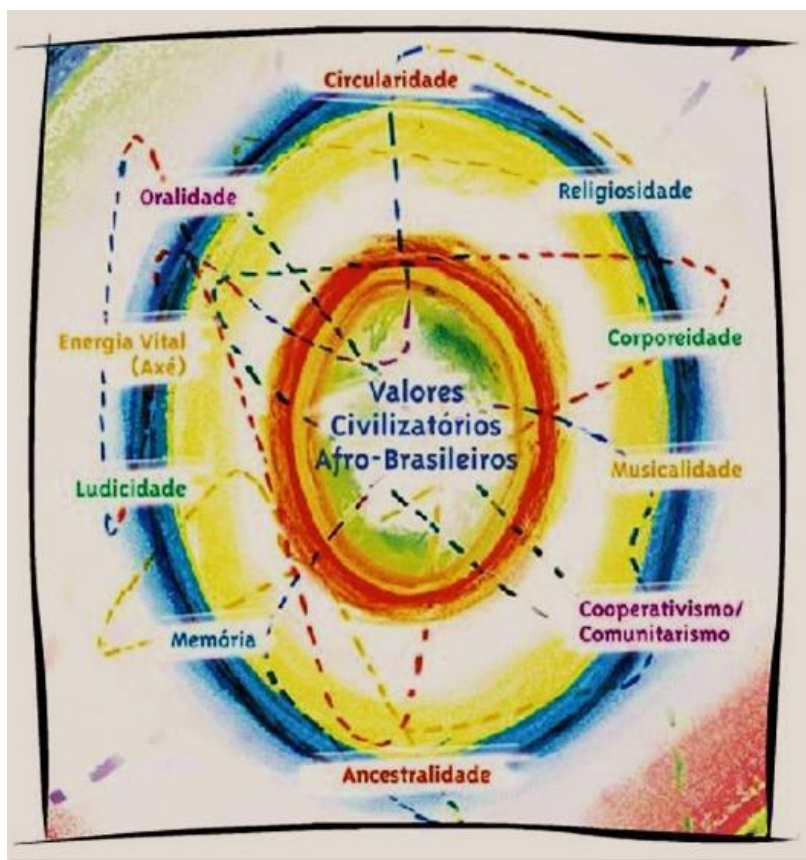


Figura 3 - Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

Autora: Azoilda Loretto da Trindade

Esses valores foram compilados por Azoilda Trindade, idealizadora do projeto *A Cor da Cultura*, projeto do MEC (Ministério da Educação e Cultura) para fomentar a produção de materiais a serem utilizados na escola de modo a atender o dispositivo legal. A imagem acima traz esses valores organizados em formato de mandala. São eles: circularidade, oralidade, religiosidade, corporeidade, energia vital, musicalidade, ludicidade, memória, ancestralidade e comunitarismo. Ao serem utilizados nos estudos, objetivam destacar que na perspectiva civilizatória somos, de certa forma e de certas formas, afrodescendentes, ideia esta que rompe com a colonialidade das práticas pedagógicas.

Nossa abordagem desses valores será no sentido de destacar as características culturais que atravessaram o Atlântico, estabeleceram-se e recriaram-se enquanto resistência de um grupo historicamente silenciado. Também reconhecemos os saberes e as concepções de mundo que constituem nossa sociedade, mas são invisibilizadas pela colonialidade presente no chão de nossas escolas.

Percebemos, nesses valores civilizatórios afro-brasileiros, a presença ancestral como possibilidade de rever nossas práticas enquanto professores, opondo-se à concepção de mundo há muito estabelecida como a única passível de valor. Dessa forma, busca-se estabelecer o diálogo entre os conteúdos estabelecidos pelos componentes curriculares com diferentes perspectivas de compreensão. Do mesmo modo que Munanga (2008) e Santos (2004) enfatizam que não se trata de uma substituição ou de um afrocentrismo que venha a tomar o lugar do eurocentrismo, e sim de mais uma possibilidade de compreender, de mais saberes e formas de perceber o mundo e lidar com nossas percepções a respeito deste – e não uma substituição de hegemonias.

“Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir o divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado-e, se preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra-, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador” (DOS SANTOS, pág. 32. 2004)

Trata-se ainda de, por meio dessas novas contações de mundo, possibilitar uma formação de discentes que respeitem a diversidade e a alteridade. Desse modo, ao compilar esses valores, Azoilda Trindade mostra-nos, de forma prática, possibilidades de combate ao racismo por meio de uma formação que contemple diferentes saberes. Vale reiterar que “civilizatórios”, nesse caso, não se refere ao processo civilizador do outro, característico da colonização, mas sim ao sentido de também ser civilização, sociedade organizada e dotada de representações. Azoilda nos permite, no encontro com as características de transdisciplinaridade deste projeto, quebrar uma hermética docente ao propiciar o diálogo entre saberes, componentes curriculares e docentes propriamente ditos que se reúnem em uma perspectiva decolonial de ministrar aulas. O transdisciplinar que dialoga com os afrossaberes é um cruzo possível no chão da escola. Cruzo este que nos remete a uma *Pedagogia das Encruzilhadas* (Rufino, 2019), na qual sabedorias ancestrais que há muito reivindicam ouvidos que as ouçam, manifestam-se de forma transgressora. Assim como o próprio Exu (senhor das encruzilhadas) é em suas tantas significações. Dentre elas, a de mensageiro, intercambista e dialógico.

3. Metodologia da Pesquisa

O estudo apresenta características de pesquisa-ação, visto que o projeto mobilizou um grupo de professores com o intuito de atuar na realidade da Escola Municipal Rio Grande do Sul, de modo a repensar e mobilizar as práticas docentes desse grupo em prol de uma educação decolonial. Espera-se, ainda, inspirar outros colegas docentes por meio da divulgação desta experiência.

A pesquisa propôs uma abordagem transdisciplinar das narrativas míticas da cultura iorubá. Buscamos respostas com base na prática de sete professores da escola, sendo estes de diferentes componentes e anos escolares.

Como a primeira das etapas metodológicas, após a aprovação na Plataforma Brasil, aplicamos um questionário amplamente divulgado na unidade escolar com o auxílio da então coordenadora pedagógica. Esse questionário correspondeu à primeira etapa da coleta de dados, na qual cada docente respondeu a perguntas sobre seus conhecimentos em relação à Lei nº 10.639/03, questões raciais no contexto escolar e sua prática acerca de uma educação voltada às relações étnico-raciais. Um levantamento para conhecer o grupo e o campo. Nesse momento, os docentes foram também convidados a participar das etapas seguintes da pesquisa.

Tendo o grupo definido, partimos para o segundo momento. Convidamos os professores para realizar uma reunião com todos os participantes da intervenção com a finalidade de apresentar o passo a passo da proposta de pesquisa e orientar os docentes acerca das etapas seguintes. Reunimo-nos para selecionar as narrativas a serem trabalhadas por cada docente. Assim, escolhemos para cada componente curricular uma narrativa mítica que possibilitasse a abordagem do conteúdo referente ao ano escolar e ao conteúdo optado.

As narrativas míticas iorubás compõem os itans. Tomamos como base para a seleção dessas narrativas José Beniste, Reginaldo Prandi e Pierre Verger. Estes serviram como aportes para o conhecimento dos docentes acerca dos orixás. A partir dessa segunda reunião, a pesquisadora reuniu-se individualmente com cada professor para organizar os planos de aulas que deveriam trazer os conteúdos de suas disciplinas relacionados à seleção das narrativas. Pensando assim, foram estratégias para tornar a prática possível e adequada.

No momento seguinte, partimos para uma observação participante, visto que a pesquisadora integra o grupo de professores. Assim como nos planos de aulas, a observação das aulas teve por objetivo identificar a relação dessas *novas contações de mundo* com os conteúdos do currículo de cada disciplina participante. Depois da aula de cada um dos professores colaboradores, um segundo questionário foi respondido; neste, constavam perguntas relacionadas à sua experiência.

Após todos os mecanismos de coleta e antes de seguir para a exploração dos dados, fizemos uma pré-análise como forma de verificar o que poderia ser utilizado ou mesmo se ainda haveria algo a coletar.

Tanto os questionários quanto os planos de aulas auxiliaram a elaboração do Produto Educacional, o jogo *Partiu Orum!*, já citado acima, e o livreto elaborado a partir dos conteúdos desenvolvidos pelos professores.

Caracterização do campo de estudo:

Turmas do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Rio Grande do Sul (EMRGS), localizada no bairro carioca Engenho de Dentro (3ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação), escola na qual a pesquisadora está lotada como docente da SME-RJ (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) desde 2012.

Coleta e tratamento de dados:

O tratamento dos dados coletados foi feito ao longo de toda a pesquisa, e a análise dos dados foi fundamentada em teorias pertinentes à temática da mesma. Para isso, contamos com três etapas de análise.

A primeira consistiu em um questionário-padrão previamente elaborado (formato *google forms*) a ser respondido pelos professores da escola acerca de seus conhecimentos a respeito de suas práticas em relação ao ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como questões raciais relacionadas ao campo de realização da pesquisa.

Alguns dos dados relevantes que foram levantados estão indicados nos gráficos abaixo, que auxiliaram na fundamentação da importância da intervenção realizada nesse contexto escolar.

Figura 4 - Gráfico 1

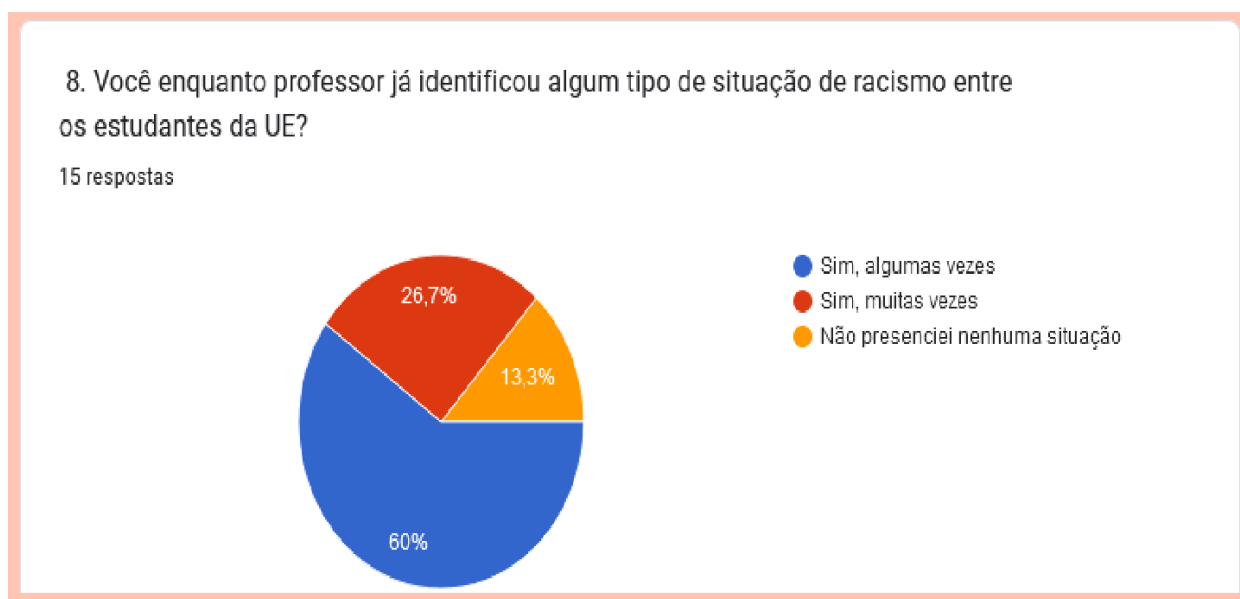
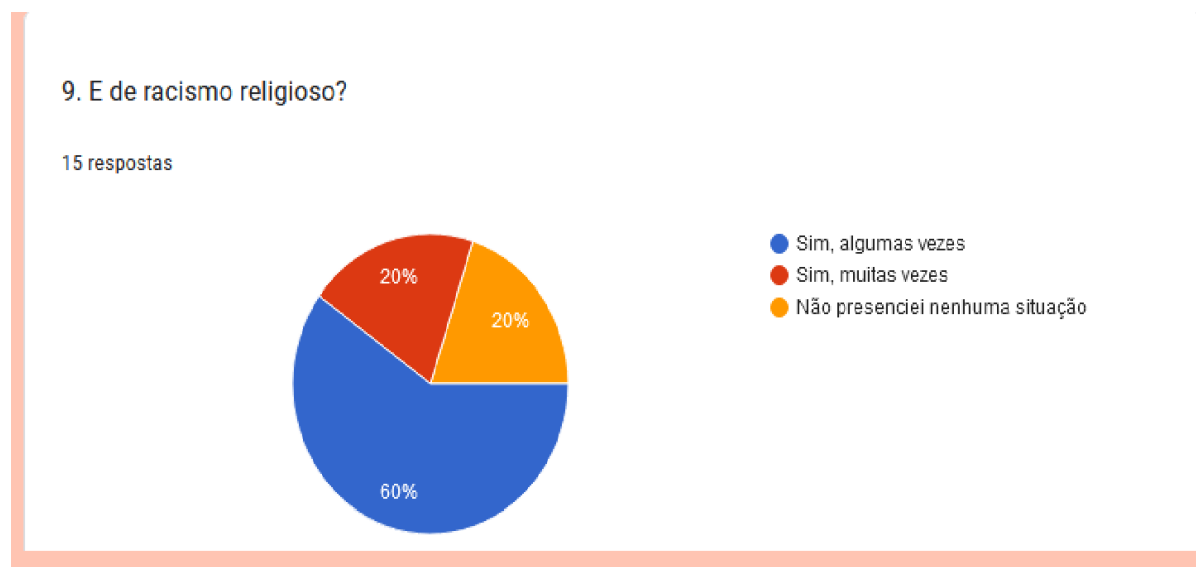


Figura 5 - Gráfico 2



Como podemos observar, mais de 80% dos docentes que responderam à pesquisa já identificaram situações de racismo na UE (unidade escolar). Em um segundo momento, buscamos especificar essas situações por meio de questionamentos acerca do racismo religioso. Nesse caso, 80% dos docentes afirmaram terem presenciado casos.

Mediante esses primeiros resultados, constatamos a necessidade da intervenção para a decolonização das práticas pedagógicas, visto que as situações cotidianas de diferentes formas de

racismo, mais especificamente o religioso, aconteceram no espaço escolar. Esses dados partem de considerações dos próprios docentes participantes da pesquisa.

Na segunda etapa da pesquisa, os docentes, em parceria com a pesquisadora, elaboraram planos de aulas afrorreferenciados utilizando a mitologia iorubá. Os planos foram elaborados pelos docentes participantes de acordo com o modelo proposto pela pesquisa, constando as seguintes informações:

- A identificação do docente parceiro
- Componente curricular
- Tema da aula
- Conteúdo abordado a partir da narrativa
- Duração (hora / aula)
- Título da narrativa mítica iorubá utilizada
- Objetivos
- Recursos
- Procedimentos / desenvolvimento
- Sugestão de atividade ou avaliação
- Indicações bibliográficas
- Texto base utilizado para a aula (a narrativa mítica abordada)

Feita a análise do planejamento, cruzamos os dados com relatos dos professores sobre a aplicação das aulas de cada docente e seu respectivo componente curricular ao inserirem as narrativas míticas iorubás em suas aulas.

Lembrando que nossa pesquisa está relacionada às práticas docentes no contexto já referido no texto. E, vale ressaltar, este estudo é analisado de modo qualitativo e descritivo, mas alguns dados quantitativos, de acordo com as informações levantadas no questionário, no plano de aula e nos relatos embasaram a descrição de nossa análise.

Em relação ao cronograma estabelecido, destacamos que foi necessário um período longo para o desenvolvimento da pesquisa, considerando que cada docente precisou de tempo para letrar-se no projeto. A pesquisadora, além dos encontros com o grupo, em vários momentos precisou estar individualmente com cada professor, seja para elaborar o plano, participar das aulas ou mesmo trocar conhecimentos para garantir a qualidade do que se propôs.

Vale ressaltar que as reuniões com o grupo de docentes foram realizadas na própria UE em que o projeto foi desenvolvido, nos horários de Centro de Estudos (CE). O horário consta de 150 minutos semanais destinados para que os docentes dediquem -se ao planejamentos e a possíveis

projetos, como este que foi proposto.

Figura 6 - Parte do grupo de docentes presentes na escolha das narrativas míticas (Etapa 2 - Pesquisa)



3.1.Instrumentos de coleta de dados:

- Questionário de reconhecimento da equipe
- Planos de Aulas dos docentes participantes
- Questionário de avaliação da prática docente proposta
- Observação das aulas e anotações

Figura 7 - Quadro 1 – Coleta de Dados

	PESQUISA		PRODUTO
C o l e t a d e D a d o	Etapa 1 Investigação do Campo: Questionário Docente I		
	Etapa 2 Ações: Reunião dos Docentes Envolvidos na Pesquisa	1ª Reunião - Escolha das Narrativas Míticas a serem utilizadas (Orixás) 2ª Reunião – Elaboração dos Planos de Aulas 3ª Prática – Aplicação dos Planos de Aulas Observação das aulas pela pesquisadora principal e anotações	Etapa 1 Tratamento e organização dos dados a serem utilizados no PE
	Etapa 3		Etapa 2

s	Relato de Experiência: Questionário Docente II	Análise dos dados e sistematização para a produção do PE
		Etapa 3 Elaboração do PE Partiu Orum! Novas contações de mundo a partir de narrativas míticas iorubás

3.2. Critérios de Exclusão:

Docentes de outra UE não puderam participar da pesquisa e docentes da UE que não estivessem em regência por diferentes motivos de afastamento.

4. Produto Educacional

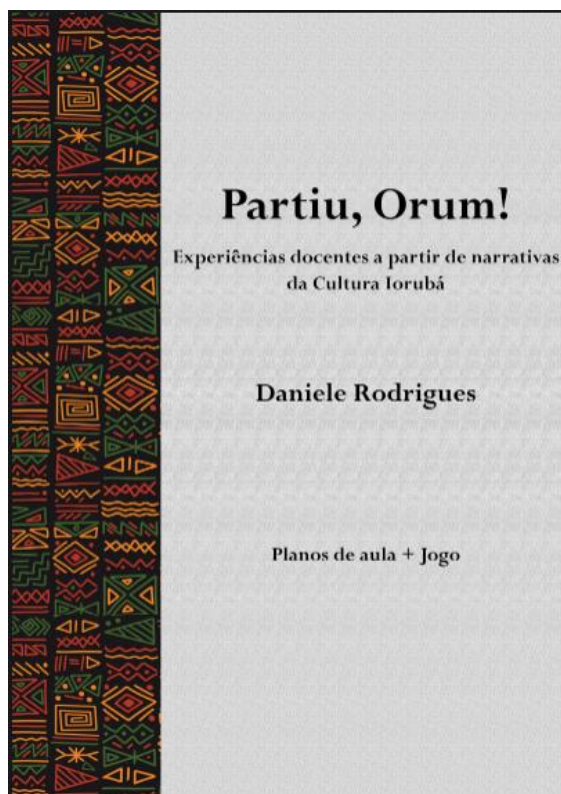


Figura 8 - Capa do Caderno Pedagógico



Figura 9 - Tabuleiro do Jogo Partiu, Orum!

Partiu, Orum! é um Produto Educacional (PE) que consiste em uma abordagem *gameficada* (AUSANI, 2020; OHLWEILER, 2022) a partir de características de um jogo de tabuleiro a exemplo do jogo Perfil, Originalmente, Perfil é um jogo da marca Grow que testa os conhecimentos e a capacidade de dedução. Com até vinte dicas, cada participante deverá descobrir quem é a pessoa, coisa ou lugar do perfil em cada cartela.

Este vem acompanhado de um caderno pedagógico com experiências docentes, proposta para o uso de outros professores. O Produto Educacional possui cartas; a cada rodada, pode-se sortear uma carta secreta que traz características do elemento (orixá) que terá sua identidade revelada a partir das dicas presente nela. Vence o jogo quem acertar mais rápido (com o menor números de dicas, pois avançará mais rápido no tabuleiro; é um jogo de demonstração de conhecimento).

Na cultura iorubá, o orum corresponde ao espaço espiritual (onde vivem os orixás) e o aiê, o mundo dos mortais. Logo, nosso produto é um convite ao mundo dos orixás como forma de agregar conhecimento e avaliar aquilo que já foi aprendido nas aulas com os docentes participantes da pesquisa.

Partiu, Orum! é a possibilidade de comunicação entre aiê e orum no estabelecimento de um cruzo possível inspirado no orixá Exu. Conforme dissemos anteriormente, traz em todas as suas dimensões a possibilidade da comunicação em contraposição à lógica colonial de separação dos mundos. Trata-se de um Produto Educacional decolonial, no qual os elementos a serem identificados são os orixás.

“A mitologia iorubá é composta de histórias, de orixás e homens, animais e espíritos. Cada história explica algum aspecto do mundo, define a personalidade de algum orixá ou serve como guia para que uma pessoa encontre seu caminho certo. O maior oráculo dos iorubá é um adivinho de nome Orunmilá, também conhecido por Ifá, que recebeu de Exu as trezentas e uma histórias que este coletou em suas andanças pelo mundo. Trezentos e um, de acordo com os antigos iorubás, equivale a um número incalculável de histórias” (FRANCO; GOYA, pág 207. 2021)

Para aprofundar ludicamente a aproximação dos discentes com a mitologia iorubá, a pesquisadora, em parceria com os professores que elaboraram os planos de aulas afrorreferenciados, construíram, a partir dos conteúdos desses planos e das experiências na aplicação dos mesmos, o PE. Produto que tem o intuito de motivar a descolonização por meio de uma prática de ensino afrorreferenciada e também *gamificada*.

O Produto desenvolvido é um material produzido por docentes e direcionado ao uso com discentes, partindo da hipótese de que atividades com jogos possibilitam uma prática lúdica capaz de despertar o interesse para conteúdos curriculares da educação básica. Nesse caso específico, e por suas características afrorreferenciadas, o Produto está em consonância com uma pedagogia decolonial (WALSH, CANDAU, 2018).

Para auxiliar o desenvolvimento desse jogo, foi feita uma busca para identificar experiências que tenham servido de aportes para a elaboração do PE. Nas três aqui apresentadas, sublinhamos as características que poderiam auxiliar a confecção do PE. Todos, de alguma forma, nos inspiraram

nas abordagens mitológicas e/ou educacionais, já que são experiências distintas que se propõem a desenvolver processos de gamificação/ludicidade em três contextos diferentes. São eles:

- a) Dáwólé Yorubá (Franco, Leonardo Alvarez; Roberto y Goya, Claudio)
- b) Conhecer para Conquistar (Ferreira, Stella Mendes; Vilela, Carolina Lima)
- c) Tempos de diferença: ludicidade e tolerância no ensino de história (Ohlweiler, Romulo)

a) Jogo eletrônico com abordagem da mitologia iorubá: Em Dáwólé Yorubá – desenvolvimento de jogo eletrônico inspirado na mitologia iorubá (Franco; Goya, 2022), apresenta as etapas de um documento de design para o jogo eletrônico inspirado nos mitos da cultura iorubá. Trazem elementos da cultura africana para o design de jogos. Este gira em torno das estripulias de Exu, que se perde no aiê e precisa de ajuda para solucionar as questões. Caminho inverso à abordagem de Reginaldo Prandi em seu livro *Aimó*, que também serviu de inspiração para nossa pesquisa. Neste, a menina Aimó embarca em uma viagem a Orum. Viagem esta que esperamos proporcionar aos nossos alunos mediante o emprego deste Produto Educacional produzido a partir das experiências de docentes na aplicação de seus planos de aulas afrorreferenciados.

b) Jogo com finalidade didática: Em Conhecer para conquistar – desenvolvimento de um jogo como estratégia didática para o ensino de Geografia no 9º ano do Ensino Fundamental. As autoras destacam a funcionalidade dos jogos no contexto escolar, destacando que eles podem atender demandas do processo de ensino como uma inovação nas práticas curriculares, e não uma abordagem superficial de determinado assunto. A ideia de que a escola parou no tempo é um enunciado que circula socialmente com facilidade. Vimos, porém, destacando a necessidade de nos afastarmos da premissa de que a solução para questionar os currículos seja a aposta em práticas que dispensem a densidade do conhecimento (Ferreira; Vilela, pág. 3316, 2019). Desse modo, há na ludicidade a possibilidade de ampliar o conhecimento e atender objetivos específicos e pré-estabelecidos. Além disso, ainda estabelece o diálogo entre os conhecimentos já estabelecidos e outros que devem ser incluídos nas práticas curriculares como forma de alcançar um maior número de alunos e melhorar a qualidade desse alcance.

c) Jogo com finalidade didática e abordagem decolonial a partir da mitologia: Uma pesquisa recente nesse sentido é *Tempos de diferença: ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem* (Ohlweiler, 2022). Esse jogo traz os mitos da

criação em uma perspectiva antirracista no ensino de história. Diferentemente, Ferreira e Vilela (2019) trazem em seu texto uma abordagem em relação às possibilidades e funcionalidades da gamificação na educação mais descolada da necessidade de estar preso a objetivos pré-determinados em relação às questões curriculares. Apesar dessa defesa em prol do uso de elementos de gamificação em sala como uma catarse, é notável seu foco na orientação de uma conduta decolonial antirracista na abordagem mitológica gamificada nas aulas de história.

“O jogo ocorre em outro espectro temporal, fora da vida real e do mundo cotidiano. Sua essência não é material, seu domínio está fora da realidade física. O tempo do jogo não é o tempo normal, mas uma suspensão temporal onde se passam os acontecimentos intrínsecos a ele. Dessa forma o jogo poderia ser visto como uma espécie de catarse, descarrego das tensões do dia a dia” (OHLWEILER, pág. 17. 2022)

Foram pensadas várias experiências gamificadas até se chegar à conclusão de que *Partiu, Orum!* deveria ser uma iniciativa com as características do jogo Perfil, com sugestões que não são descartadas e que podem vir a ser realizadas em um futuro trabalho, tendo em vista que esse formato foi útil para nosso objetivo, o que melhor nos atendeu. Nesse modelo, vence quem acertar com o menor número de dicas. É uma possibilidade lúdica de demonstrar os conhecimentos adquiridos em relação à cultura iorubá e sua relação com os componentes curriculares. É, ainda, um produto de fácil replicabilidade, que pode ser utilizado por docentes de diferentes disciplinas com discentes de diferentes anos escolares do nível Fundamental II. O mesmo pode ser aprimorado com o acréscimo de cartas até mesmo pelos alunos, que podem buscar o conhecimento e ampliar o número de cartas trazendo dinamismo e complexidade ao jogo, acrescentando orixás ou informações a respeito destes.

Lembremos que, embora a gamificação utilize características mecânicas, estéticas e de pensamento baseados em jogos, há uma distinção entre esta e os denominados jogos (Ausani, Alves, pág.8.2020). Outro ponto a ser destacado é que a simples inserção da prática não é um determinante para o engajamento dos alunos, visto que os resultados dependem de uma série de elementos. Portanto, apresenta-se a gamificação como uma possibilidade e não um determinante. Reconhecemos que o êxito do projeto está relacionado a todas as etapas do processo, como a metodologia, a elaboração, a aplicação, além das características do grupo e objetivos específicos em cada contexto.

Partiu, Orum! é um Produto Educacional decolonial que pretende trazer a temática da cultura iorubá para a sala de aula, possibilitando um intercâmbio entre aqueles que se sentem representados e os que constituem saberes na alteridade.

O produto é construído a partir da elaboração de planos de aulas e sua aplicação traz uma abordagem acerca dos mitos que, para além de uma explicação simbólica do mundo, mantém funções pedagógicas destinadas a prestar ensinamentos de conduta e convivência, demarca raízes culturais e se conserva sempre atual, pois ocupa papel permanente na construção do imaginário (Ausani, Alves, pág13. 2020) e dialoga com os componentes curriculares.

A demonstração de conhecimentos adquiridos sobre a ancestralidade afro-brasileira se faz possível à medida que se desenrola o caminhar no tabuleiro do jogo.

A partir do produto, *Partiu, Orum!*, objetivamos:

- Decolonizar práticas: as narrativas míticas iorubás estão permeadas não apenas pela religiosidade desse povo, mas por características culturais, econômicas, políticas e sociais que se revelam por meio dos itans dos orixás. O conhecimento desses mitos é significativo no sentido de uma formação que contemple diferentes narrativas e diversas formas de ver e contar o mundo, o que a pesquisa intitula de novas contações de mundo.
- Dinamizar para decolonizar o processo de ensino-aprendizagem: uma experiência de aprendizagem desprendida de uma única visão de mundo e de uma única forma de ensinar já é um passo para a decolonialidade. Assim, a gamificação no processo educacional, além de possivelmente despertar o interesse dos alunos, presta também um serviço à decolonização das práticas de ensino engessadas em modelos com conteúdos hegemônicos.

Os valores civilizatórios (Trindade, 2005, p. 30) presentes nas narrativas dos orixás estão também na dialógica dos jogos. A oralidade da troca de vivências e do conteúdo aprendido, que deverá ser demonstrado na atividade, ou mesmo o dinamismo como possibilidade de movimento, dentre outras características, trazem consigo uma experiência decolonial em sua dinâmica.

Defendemos que decolonizar tem a ver com os conteúdos e também com a forma de ensiná-los.

“A gamificação reúne elementos retirados dos jogos eletrônicos, tais como narrativa, sistemas de feedback, recompensas, conflitos, cooperatividade e competitividade, metas alcançáveis, regras claras, interatividade, dentre outros” (OHLWEILER, pág. 18. 2022).

Essa forma de ensinar serve como um intercâmbio de saberes entre os jogadores, trocas de conhecimento que permitem questionamentos acerca de identidades e alteridades. O ato de

dinamizar o processo de ensino-aprendizagem é decolonial, pois trazem propostas outras de ensino-aprendizagem em contraponto às práticas que seguem os modelos hegemônicos que fizeram parte da formação de muitos dos docentes que se encontram em sala de aula atualmente. Portanto, esses mecanismos, com características de jogos, em conjunto com narrativas outras que não as da colonialidade, oportunizam que saberes sejam constituídos fora dos moldes do colonialismo e traz destaque a referenciais de culturas silenciadas historicamente por meio de técnicas de ensino não convencionais.

Partiu, Orum! traz questões como: pertencimento e representatividade; conhecimento na alteridade, e torna possível desmistificar e desconstruir estereótipos da religiosidade, combatendo o racismo religioso ao colocar a afro-religiosidade em destaque. E, assim como o outro o conhece, busca conhecer o outro e suas marcas identitárias, bem como as vê também enquanto saberes constituintes de conhecimento.

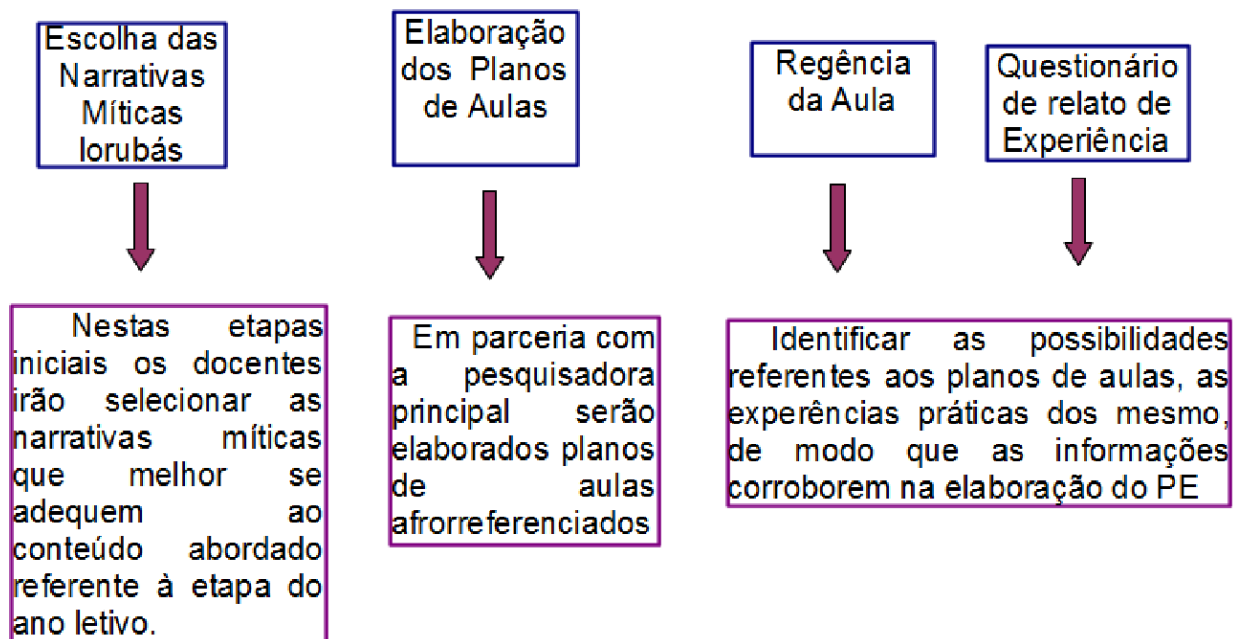
4.1 . Etapas de elaboração

No primeiro momento, dados foram recolhidos e analisados, identificando o que seria utilizado e de que modo o material seria gamificado, bem como o caderno pedagógico que o acompanha. Observe abaixo a etapa de elaboração do produto.

Etapa 1- Coleta e análise de dados

Figura 10 - Etapa I da Elaboração do Produto Educacional

PRODUTO EDUCACIONAL



Etapa 2 – Organização dos dados e elaboração do PE

Os dados coletados e já analisados foram organizados buscando a melhor forma de utilizá-los na elaboração do produto.

Partiu, Orum! Novas contações de mundo está sendo desenvolvido para atender demandas do atual cenário da educação básica brasileira, trazendo novas informações e novas motivações. Informações no sentido de abranger novos conteúdos, ou mesmo os conteúdos antigos, a partir de outras abordagens e perspectivas, além de novas motivações ao propor novas práticas de ensino/aprendizagem para um fazer pedagógico decolonial.

4.2 Cooperativismo/ Comunitarismo: A Cooperação e a produção do Produto Educacional



Figura 11 - Professora Daniele e Professora Flávia com as alunas (Emilly, Graziella, Ana Luíza, Izabella, Yasmim e Ágatha) em uma das etapas da produção do Produto Educacional

Se tem um valor civilizatório que se destacou e precisa ser referenciado em todo esse projeto, foi a cooperação. Todos os outros se fizeram presentes de uma ou outra maneira, mas a cooperação esteve em todo o processo. E foi somente por conta desse valor que chegamos à conclusão dessa proposta; todavia, o processo e as sementes lançadas ficam e esperamos ver seus frutos.

O uso das narrativas iorubás é uma possibilidade para uma educação voltada às relações étnico-raciais com características de decolonialidade; possibilidade que nos faz vislumbrar e pensar que caminhos outros poderíamos trilhar para uma educação que movimente as estruturas da colonialidade que nos legou o racismo; no caso, o racismo religioso.

Pensar o mundo a partir dos orixás é pensar em possibilidades! Por isso, destacamos, neste tópico, o Produto Educacional, que foi sonhado e realizado em muitas etapas por meio da cooperação. Um produto que, de fato, foi feito por muitas mãos, cabeças e corações. O produto propõe uma caminhada guiada por Exu para conhecer o mundo dos orixás, mas a própria produção do Produto Educacional já nos ensinou muito. Em todo o processo, revisitamos saberes e muitas vezes as alunas foram condicionadas a colocar os conhecimentos adquiridos na preparação das aulas e/ou consultar colegas que já dominavam esses conhecimentos em uma possibilidade de ampliar saberes e de aplicar o que aprenderam.

A princípio, o produto seria desenvolvido apenas em uma parceria entre História e Educação

Física (professora Flávia), na qual os conhecimentos acerca das narrativas iorubás se articulariam com regras estabelecidas pelo jogo, conforme poderiam ser vistas no Produto anexado à pesquisa. Contudo, decidimos pôr um tabuleiro que tivesse o Axé e toda a mobilização presente ao longo do projeto. Vale destacar aqui que o tempo de elaboração do produto foi longo, pois foi necessário participar de cada elaboração e aplicação das aulas, e com o mesmo cuidado produzir o jogo que acompanha o caderno de planos de aulas.

Nessa perspectiva, de termos um jogo que, além de elaborado, tenha sido todo produzido na escola, convidamos algumas alunas com habilidades artísticas para desenho e que já haviam participado, em 2023 (período em que iniciamos a pesquisa), de pelo menos uma das aulas do projeto de pesquisa. Uma experiência com ilustração já havia sido realizada, como citado no tópico sobre a aula de História. Naquele momento, buscou-se representar os orixás femininos cujos domínios estavam relacionados às águas.



Figura 12- As Yabás (Oxum, Obá e Nanã)

Inicialmente, pensou-se em um tabuleiro com a ilustração dos orixás do panteão iorubá. Como, nessa primeira experiência, cada aluna trouxe sua percepção acerca de cada yabá, os traços foram bastante variados. Com o objetivo de não mobilizar muita gente, pensou-se em uma única aluna que pudesse fazer a ilustração de todos os orixás com um traço padronizado. No entanto, *Partiu, Orum!* tem sido desde o início uma tarefa que agrega, e ao observar os movimentos do grupo envolvido na primeira experiência, outros se aproximaram com o desejo de participar. Assim, após tantas conversas chegamos à conclusão de que a caminhada ao Orum era uma caminhada experienciada no Orum. Por isso, seria necessário caminhar pelos caminhos dos orixás. Nesse sentido, nosso jogo de tabuleiro caminha pelos lugares que esses orixás habitam. Exu nas Encruzilhadas, Iemanjá no mar, Oxum nas cachoeiras, Oxossi na mata e assim por diante. Foi, de fato, uma tarefa que demandou tempo para a organização e a execução.

Quanto à execução, a professora Flávia trouxe uma questão simbólica crucial para o nosso

jogo. No ano anterior, ao iniciarmos as primeiras abordagens, um aluno nos trouxe o conceito de “quizila”, até então não pensado por nós.

De acordo com os adeptos de religiões de matriz africana, entende-se por “quizila” as formas de reação negativa ao Axé (energia vital), que atingem as pessoas física, mental e espiritualmente, gerando diversos transtornos. A “quizila” do orixá vem quando comemos ou fazemos algo que não devemos. As “quizilas” dos orixás são ensinadas ao longo da caminhada da iniciação dos devotos. As “quizilas” dos orixás mais comuns são certas comidas, temperos, folhas para banhos ou alimentação, bebidas, cores de roupas. Nesse caso específico a que nos referimos no texto, tem a ver com a proximidade de alguns orixás com outros, como, por exemplo, Obá e Oxum, que disputam o amor de Xangô.

Com a preocupação em não incorrer em um esvaziamento simbólico, recorreu-se ao convite para que duas outras alunas compusessem a tarefa de cooperar na produção do produto. Alunas de religiões de matriz africana que auxiliariam a disposição dos espaços no tabuleiro. Dessa forma, seus saberes cooperariam para a execução prática do PE.

As imagens a seguir mostram algumas etapas do processo de criação do Produto Educacional:

Figura 13 - Os Orixás e a escolha dos espaços no tabuleiro



Figura 14 - Do Ayê ao Orum, entendendo simbolismos



Figura 15 – O início das pinturas



Figura 16 – Professora Flávia auxiliando na confecção do PE



Figura 17 – Etapa de ilustração dos espaços dos orixás

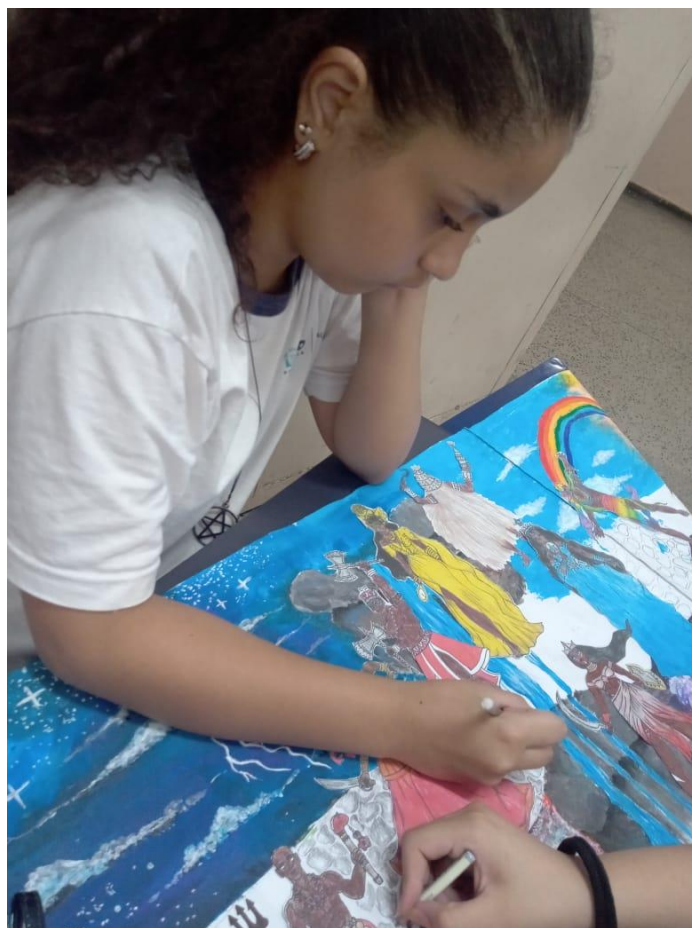


Figura 18 – O grupo fazendo os ajustes finais na pintura



Figura 19 – Conclusão da etapa de produção



Figura 20 - O grupo de alunos e professores reunidos na etapa final - Testando as regras do Jogo



5. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A todo momento, retomamos nossos questionários de coleta de dados devido à importância de destacar algumas informações pertinentes em relação aos envolvidos na pesquisa. Mostram-se dados relevantes no sentido de conhecer o grupo que se mobilizou em prol desse trabalho para alcançarmos uma compreensão ampla dos planos de aula e de suas aplicações.

A priori, vale destacar algumas das principais características identificadas na pesquisa, no que se refere ao processo de desenvolvimento e de conclusão das práticas docentes apresentadas. São informações referentes às observações feitas ao longo da análise dessas possibilidades práticas com perspectiva decolonial – descritas neste tópico de análise e resultados. São eles:

- A ausência de um letramento racial
- A resistência / preconceito em relação à religião
- A dificuldade de levar as informações para sala de aula, sendo esta de duas naturezas

a) a dificuldade de adequar ao componente curricular no que tange a aspectos como tempo de aula e adequação ao currículo.

b) a dificuldade em adequar ao conteúdo, isto é, adequar uma linguagem para os alunos acessarem a proposta.

- Os valores civilizatórios presentes em cada experiência docente

Na primeira etapa de coleta de dados, ao serem interrogados a respeito da Lei nº 10.639/03, um número considerável de docentes da EMRGS afirmou não ter conhecimento do que se trata, e parte do grupo, que de alguma maneira conhece ou já ouviu falar a respeito, não teve uma formação que tenha abordado, em algum momento, as relações étnico-raciais. Ainda que nosso objetivo não seja especificamente nos ater à aplicação da legislação, considerou-se necessária essa sondagem em campo, uma vez que todas as etapas apresentadas nesta pesquisa perpassaram questões de racialidade e de suas relações no espaço escolar.

Para tanto, entendemos que não foi uma tarefa simples chegarmos à execução de nossa proposta. Vale então recorrer a Suely Carneiro, que nos leva a pensar no dispositivo da racialidade e de seus mecanismos para entender que a naturalização do silenciamento e a exclusão do negro e de tudo aquilo que a ele se refere nos furtou, enquanto sociedade, de saberes ancestrais que nos trazem outras perspectivas na maneira de estarmos no mundo.

Nesse caso, discorreremos especificamente sobre a religião do povo iorubá, abordada nessa intervenção, que buscou religar-se a saberes de um grupo que nos constitui historicamente.

Poderíamos dizer que esse reconhecimento é negado. Porém, de modo mais complexo, é nos dada a consciência disso, mas reduzida a uma participação passiva e restrita à mão de obra escravizada. Dentre tantas negativas, podemos citar como é difícil para a colonialidade reconhecer que a habilidade do ferro forjado em nossas terras tenha atravessado os mares em porões de navios com as bênçãos de Ogum, Senhor do Ferro.

“O dispositivo de racialidade ganha dimensão específica ao operar em conjunto com o biopoder e ser por ele instrumentalizado. Combinado a racismo, o biopoder promove a vida da raça considerada mais a dia e mais pura e promove a morte da raça considerada inferior [...] contudo para aqueles que sobrevive o dispositivo da racialidade reserva outras estratégias de assujeitamento” (CARNEIRO, 2005. Pág)

Ou seja, se fisicamente esses corpos não morrem na travessia é porque sua força braçal é o que os motiva. Busca-se matar aquilo que os constituem humanos e impedem que essa consciência do ser se alastre em terras coloniais. Nossa tarefa aqui é uma tentativa de “desassujeitar”, decolonizar ou descolonizar nós docentes muito mais do que nossos alunos. De fato, intervimos para não apenas levar saberes aos discentes, mas nos conectarmos como os saberes deles e, de alguma maneira, abrir caminhos para que percorram nossos corredores e adentrem nossas salas.

Retornando à questão da Lei nº 10.639/03, afirmamos que o projeto é inerente a esta porque traz em si uma formação dos professores para o trato dessas relações em suas práticas docentes. O que propomos aqui é uma das diversas possibilidades de uma educação voltada às relações étnico-raciais. Partimos de uma forma de ver e de interpretar o mundo presente nas narrativas iorubás para mobilizar os docentes que se interessaram em compor o projeto. Estes foram convidados a se aproximarem dessas narrativas outras com o objetivo de letrar-se racialmente para a prática docente a ser executada.

Vale ressaltar que, com a coleta de dados inicial, pôde-se observar diferentes formações e maneiras de relacionamento com temáticas como racismo e religiosidade afrorreferenciada, visto que essa abordagem se dá como uma resposta às provocações do contexto da escola, à constatação da religiosidade dos alunos e à observação das situações de racismo no espaço escolar. Afinal, ao indagar os docentes acerca dessas situações, grande parte do grupo declarou ter presenciado situações de racismo e mais especificamente racismo religioso na UE.

A partir dessas narrativas, verifica-se o fato de nelas estarem presentes não apenas a crença – no sentido de prática religiosa litúrgica –, mas uma forma de existir e contar essa existência de maneira ampla, que perpassa todos os setores da sociedade iorubá e que deixa sua marca em nós desde o momento em que se inicia a travessia marítima e se chega às terras brasileiras. É marca não

apenas de resistência, mas também de existência (re-existir) que habita nos orixás com um significado além e anterior à luta contra a colonialidade na simples prática de existir do lado de cá do Atlântico.

Entender a cultura iorubá nessa perspectiva muitas vezes mostra-se um desafio quando nos referimos às práticas de sala de aula, uma vez que a presença do negro nas escolas sempre esteve restrita às suas dores e à reação aos seus algozes. Em outras palavras, quando suas práticas culturais adentravam as salas de aula, chegavam (chegam) apresentadas pela lógica da colonialidade, segundo a qual essas movimentações existiam como resposta ou reação ao opressor. Enquanto, na realidade, essas marcas identitárias existiam e existem para além da necessidade de resistir ou mostrar algo a alguém.

Essa percepção, tanto quanto o entendimento das narrativas da cultura iorubá como saberes ancestrais, encontra-se muito distante da realidade das salas de aula. Uma das causas para isso é a falta de formação dos docentes no tocante ao letramento racial – os próprios professores indagados ao longo da pesquisa de sondagem afirmaram não estarem preparados por esse motivo.

Além da formação, os docentes apontam a extensão do conteúdo dos componentes curriculares como um entrave à aplicação de propostas relacionadas à temática. Então, a princípio, as questões que se colocam diante de nós são de duas naturezas: a primeira está relacionada ao letramento dos docentes no que concerne ao trato das relações étnico-raciais em sala; o segundo é que, de acordo com os professores, seria necessário um tempo maior em sala, ou seja, uma ampliação da grade curricular para que o ensino sobre as relações étnico-raciais se tornasse possível ao longo das aulas.

5.1 Letramento racial e as práticas docentes

Quando a proposta foi apresentada aos professores que se disponibilizaram a participar do projeto, uma questão preocupou a muitos: nunca discutiram profundamente ou estudaram a respeito de um ensino voltado às relações étnico-raciais e muito menos de maneira tão específica a ponto de tratar um tema bastante sensível como o racismo religioso na escola e suas formas de enfrentamento.

Certas conversas acontecem na sala dos professores em decorrência de acontecimentos no cotidiano escolar, mas muitas vezes ficam no superficial do simples comentário ou desabafo entre os docentes acerca de determinado acontecimento. As falas preconceituosas são recorrentes, mesmo no contexto em que a pesquisa foi executada: uma escola pública municipal com um número de alunos pardos e pretos significativo, cercada de terreiros e centros de umbanda e com muitos alunos ou familiares que frequentam esses espaços; as falas racistas e preconceituosas existem.

Estruturalmente falando, ainda temos muito o que caminhar para superar essa chaga que é o racismo e seus desdobramentos. Já tínhamos dito anteriormente que a mera inserção de discentes de diferentes marcas identitárias no espaço escolar não significa a democratização, de fato, da educação. Embora não seja o que pretendemos discutir aqui, é importante levantarmos a questão da evasão escolar que tanto se fala em combater, mas não se fala sobre pensar seus reais motivos. O racismo sofrido pelos discentes e a falta de identificação com a escola, tanto nos processos de socialização quanto nos de aprendizagem, poderiam ser facilmente um indicativo. Somam-se a isso as recorrentes violências subjetivas sofridas por determinados grupos no espaço escolar, que muitas vezes são reforçadas e embasadas por nossas práticas docentes.

Quando se apresenta um mapa mundial em uma perspectiva que reforça a Europa como centro do mundo e não contextualiza ou apresenta outra perspectiva. Quando se apresenta a ciência e só há referenciais de cientistas brancos. Quando se apresenta a história do africano que só existe depois do europeu e desconsidera os povos e reinos de Congo, Songai, Mali e Iorubá. Essas abordagens reforçam estereótipos e ferem subjetividades.

Precisamos pensar em um ensinar que traga junto aos componentes curriculares abordagens contextualizadas, críticas e racializadas. Na verdade, sempre foi preciso!

Diante dessas observações e dos dados analisados, destacamos que a necessidade de um letramento racial crítico fica evidente. Segundo Aparecida (2019), “Letramento racial crítico é uma corrente dos letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades.” Espera-se que, no processo de letrar, os docentes consigam lidar adequadamente com as situações de poder derivadas da estrutura racial em que nossa nação se constituiu e, ao problematizar essas questões, caminhem em busca de soluções práticas que corroborem uma educação que seja significativa, representativa e trate com coerência as questões ligadas à diversidade de nossa sociedade.

“O estudo do Letramento Racial Crítico pode contribuir para o surgimento de identidades mais comprometidas com a superação histórica das desvantagens, à medida que os indivíduos entendem o funcionamento das relações de poder e dos discursos, aprendem a respeitar sua história, identidade e coletivamente buscam meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível” (LOPES, LACERDA.2019, pág 103)

Acessar as narrativas da cultura iorubá foi o passo inicial para vários de nossos docentes envolvidos no projeto; os próprios participantes da pesquisa relataram essa lacuna na formação. Em

nosso questionário de sondagem, perguntamos aos professores algumas questões relativas à Lei nº 10.639/03, e em suas respostas essa lacuna na formação ficou nítida, conforme podemos observar nos gráficos a seguir.

5. Você participou de alguma formação que o oriente enquanto docente para a aplicação da legislação?

18 respostas

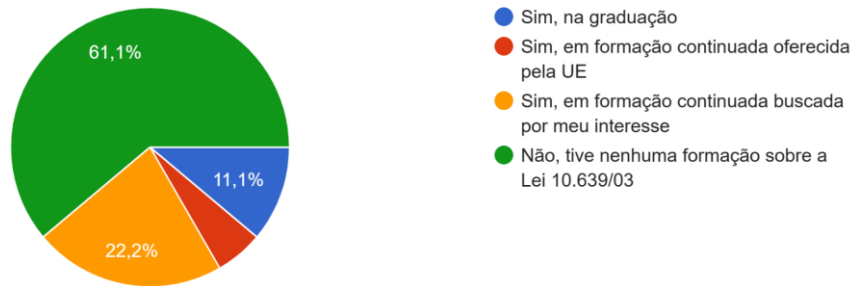


Figura 21 - Gráfico III

6. Já participou de encontros para troca de experiências com outras unidades escolares, acerca deste tema?

18 respostas

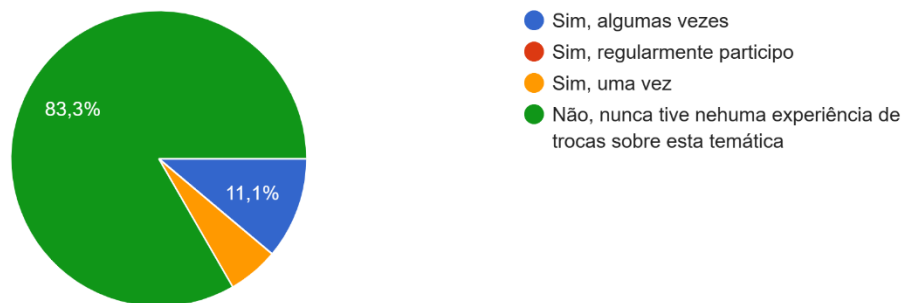


Figura 22 - Gráfico IV

7. Participei de encontros para troca de experiências entre docentes da mesma unidade escolar, sobre esse tema

18 respostas

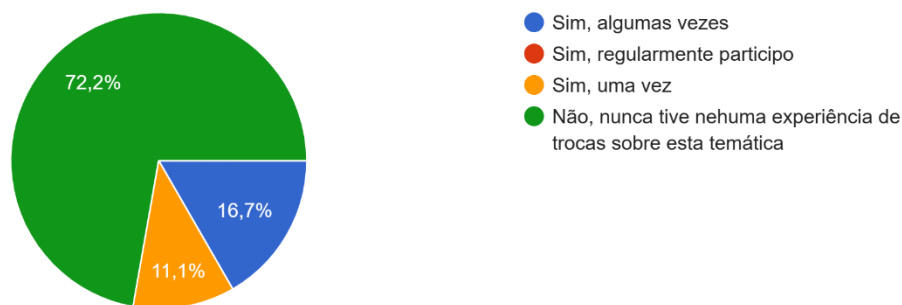


Figura 23 - Gráfico V

E, ao sermos mais específicos nessa questão da formação para a educação direcionada às relações étnico-raciais com foco na cultura e na religiosidade, notamos mais uma vez que a questão da não preparação aparece como o maior entrave.

13. Quais as maiores dificuldades enquanto professor para incluir em sua prática a cultura e religiosidade africana e afro-brasileira?

18 respostas

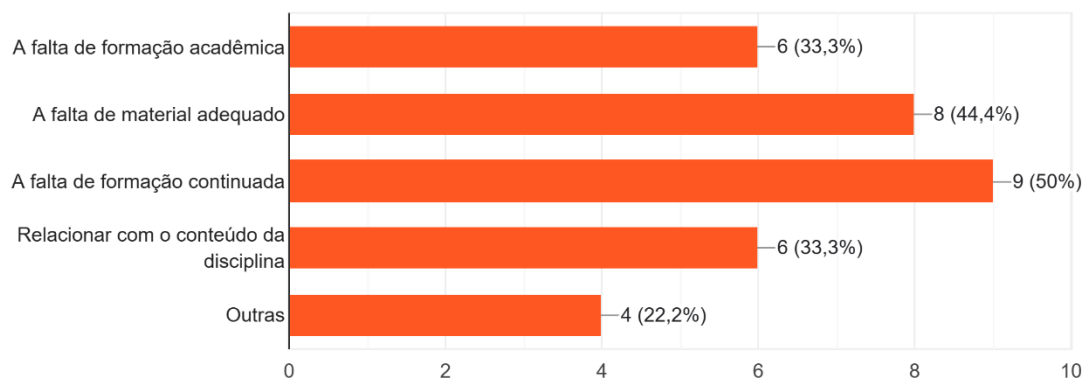


Figura 24 - Gráfico VI

Feitas essas constatações, no primeiro encontro após o questionário de sondagem reunimos para uma conversa inicial entre os professores que assinalaram aceitar dar continuidade à pesquisa. Nesse momento, o projeto de pesquisa foi apresentado e estabelecemos as primeiras trocas acerca da aplicação de uma aula afrorreferenciada que tivesse por base as narrativas iorubás. Nesse desafio, conforme afirma Rufino (2021) “é necessário não

somente desaprender do cânone como se lançar em disponibilidade para aprendizagens de modos produzidos como esquecimento”.

Nessa troca, destacamos as colocações a respeito do letramento e do tempo em sala. Para alguns, essa experiência viria, a princípio, como um projeto descolado dos conteúdos ditos formais de cada disciplina. Entretanto, chegamos a duas importantes conclusões durante as trocas: a primeira foi sobre a aula não ser algo à parte do conteúdo, e sim uma de suas partes; a segunda foi a evidente necessidade de leituras e pesquisas por parte dos componentes para a produção dos planos de aula.

Esse processo de reuniões, bem como a elaboração e aplicação de planos, teve início em agosto e se encerrou em dezembro. Ademais, a intervenção necessitou da plena participação da pesquisadora, desde a produção dos planos de aula até suas aplicações.

5.2 Narrativas Míticas na Escola: as práticas desenvolvidas

Concluída a primeira análise de dados, seguimos para a etapa de planos de aula e, de forma mais específica, para as práticas elaboradas e executadas junto aos docentes. De modo simbólico, abrimos esta seção com a aula Exu na Matemática, uma proposta que alia a lógica e cálculos matemáticos com elementos simbólicos relacionados ao orixá Exú. Em seguida, trouxemos uma aula de História que relaciona as orixás femininas com o conteúdo sobre a Revolução Industrial, duas experiências no ensino de Ciências em dois diferentes anos escolares e uma aula prática sobre o estudo do continente africano em Geografia. Apresentamos também uma proposta interdisciplinar para a Língua Portuguesa e as Artes. Quanto ao componente Educação Física, este se fez presente na elaboração de nosso Produto Educacional conforme descrito acima.

5.2.1 Orixá Exú na Matemática

Componente curricular: Matemática

Professor(a): Gláucia Possebom

Ano escolar: 6º

Tema: Orixá Exú e a Matemática - Expressões numéricas

Narrativa: COMO EXÚ SE TORNOU O AJUDANTE DE OXALÁ

Objetivo: Fazer uma relação entre Exú, um orixá da mitologia Iorubá, e o ensino da matemática para uma turma de sexto ano do ensino fundamental, afim de desmistificar e quebrar preconceitos existentes a respeito do mesmo.

Metodologia/Discussões: Estimular a escolha de caminhos para resolução de problemas. Neste caso específico problemas matemáticos, mas estender esta reflexão com alunos de forma a compreenderem que toda escolha tem uma consequência (um resultado)

Atividade: Labirinto numérico – percorrer o labirinto reunindo números e sinais matemáticos que formem uma expressão numérica e resolvê-la. A escolha do caminho a percorrer determina a expressão numérica a ser encontrada.

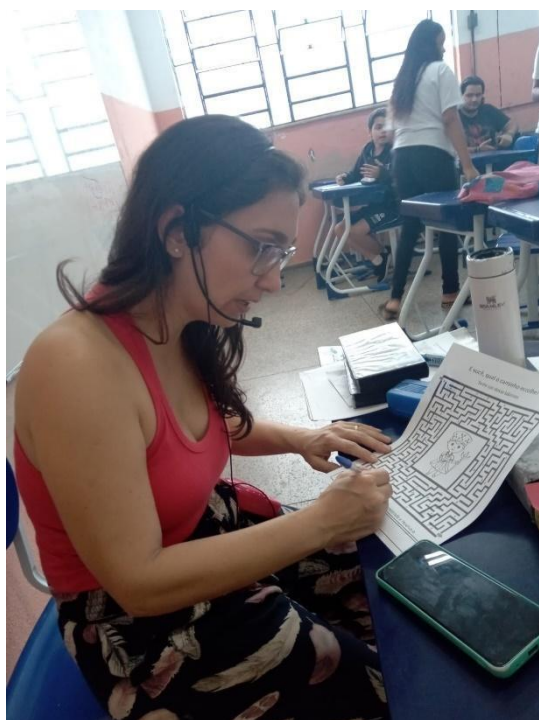


Figura 25 - Professora Gláucia



Figura 26 - Atividade de Matemática

Até chegarmos à etapa de elaboração desse plano de aula, tecemos uma série de diálogos cheios de questionamentos para além de questões práticas e didáticas. Foi sugerido à docente a abordagem de narrativas que envolvessem o orixá Exu tanto pelo fato de ser o orixá do comércio quanto das encruzilhadas e das escolhas, logo, do raciocínio lógico e dos números. E, para pensar essa escolha, fomos nos aprofundando no diálogo que, a princípio, já trazia uma preocupação em relação à iniciativa de trazer a religiosidade iorubá para a sala de aula, preocupação até mesmo anterior, de como se daria. A preocupação com a receptividade dos alunos e mesmo com a maneira

de colocar isso para eles foram pontos enfatizados pela docente. Receio maior foi trazer essa prática a partir de uma divindade tão estigmatizada como o Exu, o Senhor das Encruzilhadas.

Esse atravessamento entre as formas epistêmicas hegemônicas e as marginalizadas pela colonialidade de não nos oferece conforto nem é o que se espera nesta pesquisa. De fato, busca-se o incômodo no sentido de confrontar para refletir e movimentar e processos. E foi o que aconteceu nessa abordagem da matemática a partir de uma pedagogia “exulídrica” e dos orixás.

Quando trazemos essa inquietude do movimentar-se – entenda-se como caminhar em outras direções antes não atravessadas em práticas de educação na EMRGS –, observamos as inquietações e as inseguranças de docentes que em muito se justifica pela falta de formação para as relações étnico-raciais.

Sobre o plano de aula aplicado pela professora Gláucia em duas turmas de sexto ano, vale ressaltar que, a princípio, esperava-se que a aula fosse realizada apenas em uma turma, mas após a realização da primeira, a docente optou por aplicar em sua outra turma. Mais à frente retornaremos a essa questão, pois é importante pensarmos a respeito desse novo direcionamento. Voltemos primeiro a outro ponto e, para tanto, reitero que uma das questões que precisam ser pontuadas é a insegurança de uma abordagem afroreferenciada que tenha como foco a questão da cultura iorubá marcadamente atravessada pela religiosidade e, em terras brasileiras, tenha suas raízes no povo de candomblé. Ressalto isso principalmente na abordagem dessa professora, que traz para sala de aula a figura de Exú.

Exú é um dos orixás interpretado equivocadamente pela cultura da colonialidade, esta que tem forte influência nos contextos escolares. Por isso, pensamos para a Matemática uma atividade que proporcionasse uma aproximação entre os discentes e a divindade. No entanto, antes disso foi necessário a docente se aproximar e se inteirar da riqueza de significados desse orixá. E, assim, inseri-lo em sua prática.

A aula de Matemática que aqui tratamos consistiu em relacionar a matemática ao orixá Exu, que se apresentou como uma primeira e assertiva escolha. Vale destacar que a turma escolhida pela professora Gláucia para colocar em prática o plano de aula era uma turma de sexto ano com uma defasagem de aprendizagem significativa e que, por muitas vezes, não entendia o que o professor explicava sobre o conteúdo e acabava se dispersando de forma indisciplinada. Logo, nosso plano de aula levou em consideração essas particularidades do grupo. Pensamos em uma aula em que tivesse o movimento de sair da sala de aula. Na primeira etapa, os alunos foram conduzidos até a sala de vídeo; em um segundo momento, quando retornamos à sala da turma tivemos as cadeiras organizadas em círculo para que pudéssemos estabelecer trocas acerca do vídeo que assistimos e realizar as tarefas propostas. Nessa reorganização, deparamo-nos com um fazer pedagógico que

trouxe para a sala a circularidade e a oralidade ao nos organizarmos de modo que todos fossem vistos e ouvidos e pudessem participar da proposta da melhor maneira possível.

Todos esses detalhes pensados com afeto foram significativos para o andamento da proposta, ficou visível que essa organização deixou a turma mais receptiva ao se posicionar espacialmente de forma diferente da habitual – e vale refletirmos a respeito da potência desse movimento de reposicioná-los.

Fica muito marcado nossa troca em que ela afirma entender que Exu não é o Diabo. Quando digo que este conceito nem mesmo existe na cultura iorubá, pois esta é uma referência do cristianismo, ela que se autodeclara Cristã entende que sua visão de uma única perspectiva é limitada. A mesma afirma que as trocas e as pesquisas realizadas para preparar a aula foram significativas no sentido de se abrir à participação na pesquisa de forma mais efetiva, elaborando um material de qualidade que garantiu o engajamento dos alunos na atividade.

“Houve necessidade de muita pesquisa, pois nunca havia me aprofundado em tais assuntos. Descobri que eu também pensava de maneira muito errada. No início, precisei de uma ajudinha para pensar numa primeira atividade.”

“No geral, os alunos gostaram e se interessaram em participar. Foram competitivos ao responder às questões e terminar o labirinto, resolvendo a expressão numérica encontrada.

“Foi bem legal perceber alguns alunos participando com certo orgulho por se tratar de um motivo pelo qual costumam sofrer preconceitos. Acredito que houve crescimento para ambas as partes (aluno e professor)”

Professora Gláucia Possebom.

Observamos na docente uma busca desafiadora de lettrar-se acerca das questões da racialidade e da religiosidade afrorreferenciada. Percebe-se um sair da zona de conforto, um incomodar-se, e, nessa encruzilhada pedagógica, decidir-se pelo caminho do desafio.

Nessa proposta de pesquisa, temos duas linhas de abordagem no que se refere à relação da docente com os atores presentes na intervenção, pois ela afirma ter por objetivo quebrar preconceitos, então vale pensar: preconceitos de quem? E é preciso lembrar que nossa intervenção está sendo realizada em um espaço em que há um número significativo de discentes que convivem com o conhecimento acerca dos terreiros de maneira mais próxima do que a figura que propõe a atividade. Isso sem descartar o alunado que não conhece nada a respeito ou tem pré-conceitos.

5.2.2 Narrativa de Obá e Oxum no ensino de História - Memória e Ancestralidade

<p>Componente curricular:</p> <p>Professor(a): Daniele Rodrigues Moreira</p> <p>Ano escolar: 8º</p>
<p>Tema: Revolução Industrial e seus impactos ambientais</p>
<p>Narrativa: Orixá Guerreira e Das Águas Revoltas</p>
<p>Objetivo: Abordar o conteúdo curricular Revolução Industrial e suas consequências</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar as principais consequências da Revolução Industrial• Analisar seus impactos na natureza de maneira mais específica no que se refere às águas• Relacionar a importância ambiental da água com seu significado em um contexto afrorreferenciado
<p>Metodologia:</p> <p>Para contemplar as habilidades e objetivos propostos, dividimos a atividade em quatro etapas, sendo cada tempo de aula o momento de duas delas. As etapas 1 e 2 trazem uma aula expositiva acerca do conteúdo proposto, a partir dos seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• O que foi a Revolução Industrial?• Relação de Industrialização com a noção de progresso?• Será que o progresso foi bom para todos?• Quais os benefícios e prejuízos para a humanidade?• A poluição das águas como uma das consequências da industrialização. <p>Em seguida, trouxemos a narrativa iorubá selecionada para dialogar com o conteúdo. Levantamos então um novo tópico para dialogar com o conteúdo.</p>
<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none">- A partir da leitura do Itã das duas Orixás, pedir aos alunos que pesquisem sobre outras Yabás- Sortear, na turma, a Yabá que cada um ficará responsável em pesquisar- A partir da pesquisa, elencar as características da Yabá pela qual ficou responsável; dentre as características os alunos deverão destacar a que águas estão relacionadas. <p>Ex: Oxum- rios, Iemanjá- mares, Iansã- tempestade ...</p> <ul style="list-style-type: none">- Produzir material visual de sua Yabá

O tema Revolução Industrial, como conteúdo do Componente Curricular História, está organizado na unidade temática “O mundo contemporâneo: Antigo Regime em crise”. Ele aparece ao lado de temas como Iluminismo, Liberalismo e Revolução Francesa, que, em geral, são trabalhados no 8º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo da Revolução Industrial e de seus impactos deve contemplar como habilidade (EF08HI03) a análise desses impactos, seja na forma de produzir seja na circulação de produtos ou na maneira como afetou povos e culturas. Estendendo um pouco mais essas reflexões, podemos pensar também suas consequências em nossa história do tempo presente. Logo, uma das possíveis análises desse conteúdo é refletir acerca desses impactos, relacionando-os com a degradação ambiental. Busca-se entender o fenômeno a partir de uma perspectiva não eurocêntrica e que ainda favoreça uma educação preocupada com o meio ambiente.

Essa aula foi elaborada e realizada pela professora de História e responsável pela pesquisa. Apontamos aqui algumas reflexões importantes a respeito dessa prática pedagógica do ensino de história, composta por uma sequência didática de quatro etapas. A apresentação de um plano de atividades é o fim de um processo de construção e encadeamento de ideias em um formato que faça sentido para os estudantes. Nesse caso, a relação entre as consequências ambientais da Revolução Industrial e a simbologia das águas para a cultura iorubá foi construída com base em alguns referenciais. Na seção a seguir, apresentaremos a contextualização curricular e a construção dos fundamentos que embasam a atividade proposta.

5.2.2.1 As consequências ambientais da Revolução Industrial e a simbologia das águas na cultura iorubá: construindo conexões

É importante o docente ter em mente que, quando nos propomos ao debate em sala, acerca da industrialização, não pretendemos lançar mão de uma negativa em relação aos avanços que nos foram legados, mas sim pensar a respeito da forma como se deram, suas consequências e a maneira como o tema tem sido ensinado. Dessa forma, é importante que a aula expositiva seja iniciada fazendo uma breve apresentação desse importante processo histórico que foi a Revolução Industrial para a humanidade.

O acontecimento Revolução Industrial já se desenrolava na Inglaterra antes mesmo dessa nomenclatura. O historiador Eric Hobsbawm considera 1780 como a grande explosão dessa revolução, que tem consequências múltiplas para a sociedade, como: as mudanças nas formas e relações de produção, a relação homem-tempo, o surgimento de novos grupos sociais. Para o autor, esse acontecimento histórico é o mais importante no mundo desde a invenção das cidades.

Consideramos que a Inglaterra tem pioneirismo nesse evento, mas é inegável a velocidade de sua expansão e as consequências econômicas ou sociais, o que nos faz compreender o impacto da industrialização no mundo.

“O que significa a frase ‘a revolução industrial explodiu’? Significa que a certa altura de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços” (Hobsbawm, 1977. pág 59)

Embora se considere o fim do século XVII como o “boom” da industrialização, é importante refletirmos acerca das etapas da Revolução Industrial e entendê-la não como um fenômeno estático, mas como um movimento que atravessa diferentes tempos históricos até nossos dias, como algo inerente ao modelo capitalista que impacta de diferentes formas a vida de cada um. Afinal, como destaca Anderson (1986), o efeito da Revolução Industrial:

“Refere-se às impressionantes transformações subjetivas da vida individual e da personalidade que ocorrem sob seu impacto: tudo o que está contido na noção de autodesenvolvimento, isto é, uma potenciação dos poderes do homem e uma amplificação da experiência humana” (Anderson, 1986, pág. 3)

Nessa busca por potencializar-se nesse contexto capitalista, o homem tem deixado de lado valores e comprometido sua própria existência. Desse modo, essa experiência humana amplificada é descrita por Perry Anderson (1986) como não exatamente mais humanitária e comunitária à medida que tem maior alcance. Isso ocorre porque ela ressalta o individualismo crescente frente ao advento do capitalismo industrial calcado na Modernidade, que justificou a exploração e a escravização, além de se desdobrar na contemporaneidade acirrando desigualdades e competitividades na busca por uma satisfação individual e um dito progresso da sociedade.

De fato, a Revolução Industrial não impacta igualmente a todos. E, quando pensamos em questões relacionadas à natureza e ao cosmo que habitamos, ressaltam-se essas diferenças. Partindo dessa premissa, como forma de experimentarmos uma nova perspectiva acerca do processo de industrialização e de suas consequências, elegemos a questão da água como algo essencial para a vida. No tópico a seguir, pensaremos a Revolução Industrial como parte do currículo de oitavo ano, de maneira que vá além dos teares, das máquinas a vapor, das ferrovias, das indústrias e da robótica,

que são sempre apresentadas como benefícios da Revolução Industrial ao permitir que o homem produza cada vez mais e em menos tempo.

A abordagem clássica é necessária, mas já não dá conta das questões enfrentadas por nossos estudantes e não é suficiente para responder às suas indagações. O que propomos nessa aula também não é capaz de dar conta dos impactos da Revolução Industrial, mas é um ponto de partida para novas formas de estudar esse tema clássico.

5.2.2.2 Industrialização e a poluição das águas

Nanã, Iemanjá, Oxum, Oiá, Ewá e Obá são, na cultura iorubá, orixás femininas relacionadas às águas. Na atividade elaborada, a ser empregada em turmas de oitavo ano, utilizou-se as narrativas das yabás para fundamentar a necessidade de resgatar valores ancestrais relacionados ao cuidado com a natureza.

A Revolução Industrial e os demais avanços que a seguiram trouxeram para a humanidade diversas possibilidades; mas, se os benefícios são inúmeros, os prejuízos ambientais são incontáveis. Assim como alguns tempos de aula não são suficientes para entender a complexidade e o alcance da revolução, também não são bastantes para discorrermos sobre os impactos da industrialização na natureza. Logo, optamos por abordar de maneira mais detalhada a questão da água como recurso essencial à sobrevivência da humanidade.

Grandes civilizações se desenvolveram às margens de rios. Desde os primeiros relatos de existência da humanidade, a água se faz presente: rio Nilo, rio Jordão, rio Amazonas, rio Obá, rio Oxum, entre outros. A água também está presente no Dilúvio, um dos relatos do Antigo Testamento. Seja nos ritos de passagens seja na gestação da vida, lá está ela. É fonte de energia essencial nas indústrias e em nossas vidas.

Partindo dessa constatação, pretendemos levar nossos alunos a refletir sobre como a sociedade ocidental, fruto da Revolução Industrial, vem significando a água. Sendo um elemento crucial à existência em suas múltiplas utilidades e significados, a água tem sido uma das mais afetadas pela poluição decorrente das indústrias. Além dos dejetos despejados frequentemente, o lixo descartado irregularmente e até mesmo a poluição do ar tem comprometido os corpos d'água. Por outro lado, esse elemento, que é fundamental para nossa sobrevivência, é também imprescindível e múltipla em significados para diversas civilizações e suas subjetividades.

“Aprendemos que é pela água que tudo se principia, que a água é cura, é apaziguadora. Acalmamos a Terra com água fresca, louvamos os ancestrais com a água, abrimos e acalmamos os caminhos com a água. De acordo com o costume a tradição dos orixás, ao lançarmos água fresca nas portas de nossos ilês (casas/terreiros), estamos pedindo à Terra, a Exu e aos ancestrais que os nossos caminhos sejam apaziguados, que tenhamos êxito em nossa caminhada, que tenhamos paz, equilíbrio e tranquilidade em nossos dias. Pedimos que não nos deparemos com a desarmonia e que os perigos não nos encontrem” (DOS REIS, 2020. Pág. 2)

Nesse sentido, propõe-se pensar, junto aos nossos alunos, a água na tradição iorubá; mais especificamente suas significações e possibilidades de aprendizagem, sobretudo quando estabelecermos relação com as Yabás, orixás femininas que aqui chamamos Senhoras das águas (Naná, Iemanjá, Oxum, Oiá, Ewá e Obá), pois elas têm seus domínios nesse elemento da natureza.

Sugere-se, portanto, partilhar esse Itan e dialogar com os discentes sobre esse relato acerca do povo iorubá como premissa para outra visão a respeito dos elementos da natureza. Um olhar outro que, ao sacralizar as águas, suscita colocarmo-nos no lugar desse povo para refletir sobre o tratamento que é dispensado a algo considerado sagrado.

Compreender a presença das divindades iorubás na natureza e, nesse caso específico, nas águas, faz-nos entender melhor o sentido a elas atribuído e nos permite fazer um paralelo com o tratamento que tem sido dado a essas águas, revelando uma relação utilitarista na qual é vista simplesmente como um recurso. Esse questionamento é fértil para se pensar o significado do que chamamos progresso. O progresso anunciado pela modernidade industrial polui e deixa até mesmo de levar em conta a possibilidade de esgotamento desse recurso que nos é tão caro. Pensar as águas de rios e mares a partir da perspectiva iorubá pode ser talvez um caminho para refletir a respeito da degradação destas e problematizar a noção de progresso.

Para estabelecer um reflexão coletiva sobre isso, nas etapas três e quatro o docente pode se reunir com o grupo em um grande círculo e motivar uma grande conversa a partir do questionamento: “Será que o progresso é bom para a humanidade?”

Utilizando o material da Figura 2 (etapa três), os alunos são convidados a pensar a relação entre as três imagens presentes no material: a primeira traz o Objetivo do Milênio, de número seis, uma indústria e duas Yabás. A ideia é que, nesse momento de retorno, a ancestralidade já enunciada na leitura do itan de Oxum e Obá seja aprofundada como uma proposta para perceber a possibilidade de uma mudança na forma de ver o mundo no que se refere à questão do progresso. Compreendendo assim os avanços para além da perspectiva da colonialidade/modernidade. Na última etapa, a turma, dividida em grupos, deve ficar encarregada de escolher uma yabá que tenha seus domínios nas águas para pesquisar sobre suas características e, a partir dessa investigação, fazer uma ilustração da yabá escolhida a partir de suas percepções.

5.2.2.3 Saberes da ancestralidade africana e afro-brasileira em sala

Compreender as razões e as formas como o racismo acontece em nossa sociedade é um passo importante para práticas comprometidas com uma educação voltada às relações étnico-raciais.

Alguns docentes apontaram que, caso tivessem tido esse letramento ao longo de suas formações, provavelmente se sentiriam mais preparados para o desafio que o projeto lhes impunha. No entanto, no caso da docente responsável por essa aula, outros desafios se impõem. Ainda que haja uma proximidade com abordagens racializadas, colocá-las em prática em sala de aula é se deparar com o inesperado e com resistências a esses referenciais outros.

Seja na abordagem da Revolução Industrial, conforme apresentamos neste tópico, seja nas demais práticas docentes participantes do projeto de pesquisa, trazer novos referenciais e pensar em outras formas de inspirar-lhes o conhecimento é algo ousado.

Ainda que por meio de iniciativas tímidas ou pontuais, estamos caminhando para esse cruzo de saberes que se mostra possível e potente para “balançarmos” as estruturas que falamos aqui. Estruturas estas que ditam nossa forma de ver e interpretar o mundo.

Encontramos nos escritos do pensador e ativista quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), o Nego Bispo, um convite para uma linguagem outra que leve ao questionamento do moderno, que nos inspire, na prática, a desmontar os paradigmas coloniais, como ele mesmo diz. Sair desse lugar onde o olhar do branco sempre fornece a explicação do mundo para o mundo. Assim como Azoilda Trindade, ele nos incentiva a pautar nossas reflexões em valores civilizatórios, os quais chama de visões politeístas afropindorâmicas.

“Em Bispo, a experiência das comunidades quilombolas se cruzam pela interação com a terra, a terra é vida, a terra é a mãe que alimenta e gera a possibilidade de vida. Defende que as comunidades atacadas e massacradas pelo Estado brasileiro têm em comum uma biointeratividade com os elementos da natureza e uma vida comunitária com valores excessivamente coletivos” (SANTOS, L. B. 2020. Pág. 469)

Sair desse lugar comum, nada confortável para aqueles que não estão do lado considerado vencedor da história pelas narrativas oficiais, não é tarefa simples. Percebemos que mesmo naqueles alunos que tiveram seus conhecimentos firmados no chão dos terreiros, a presença das yabás em sala de aula causa certo estranhamento. Esses saberes até então não atravessavam os portões da escola junto a diferentes personagens, e é papel do docente acolhê-los como forma de

valorizar a diversidade presente no chão das escolas e ter os olhos atentos e os ouvidos disponíveis à escuta de um grupo por tanto tempo invisibilizado e silenciado pela colonialidade.

Para além da questão do letramento, existem muros que se levantam diante desse enfrentamento às formas convencionais de ensinar. Acerca disso, poderíamos pensar que uma tentativa de reaplicar essa proposta depara-se com o temor à religião, devido à forma como tudo o que se refere ao negro foi ensinado a muitos de nós, plantando terror em relação às “coisas de preto”. E esse fazer acaba visto com muitas restrições graças à percepção colonizada dos saberes envolvidos.

E, ainda que muitas das vezes, nos refiramos às violências sofridas pelos povos de terreiro como intolerância religiosa, e inclusive as violências de ordem subjetiva e simbólica, o termo que mais se adequa e contempla essa complexidade é o racismo religioso.

Nessa mesma esfera de percepção, outra possibilidade a se pensar é o temor de ser punido ou, de alguma forma, criticado por abordar a temática ou, ainda, de modo mais enfático, assumir uma postura decolonial e/ou contra-colonial a partir dessa brecha.

“Identificamos que mesmo reconhecendo o avanço proposto pela noção que traz a raça/racismo para o foco do problema ainda encontramos limites no que tange a indexação do termo religião/religioso, já que a mesmo produz uma simplificação das dimensões cosmológicas, ontológicas, filosóficas e políticas de múltiplas culturas” (Rufino, 2019, pág. 231)

Historicamente falando, entendemos que a negação da cultura, da religiosidade, da crença e dos ritos que têm por matriz a africanidade deixou como legado uma distorção dessas subjetividades. Estabelecendo pré-conceitos e, de certo modo, incentivando o temor a essas manifestações religiosas. Estruturalmente, aprendeu-se que tudo o que vem do negro não tem valor, nunca pode ser bom. O que não justifica, mas embasa nossas reflexões a respeito da percepção da aluna. Nem mesmo podemos dizer que isso é um fato, pois são tantas as feridas provocadas que tantos outros motivos podem ser causa da omissão de docentes diante dessas marcas identitárias.

“Cabe dizer que a enorme contribuição do apagamento histórico sobre as contribuições negras no país, e o pioneirismo de seu legado para o mundo, acabam por impulsionar a imaginação subalterna associada à imagem do preto/escravo. Sobre esse aspecto ainda se somam características de natureza eugenista, amplamente propagadas no século” (Rufino; De Miranda, 2019, pág.239)

Diante dessa questão, reforça-se a necessidade de entender esses saberes que as narrativas iorubás nos apontam como conhecimentos que se fizeram e se fazem a partir de perspectivas outras

que não o da colonialidade. A memória e a ancestralidade ganham destaque nessa experiência quando revisitarmos valores da cultura iorubá em um contexto de sala aula. E, junto a estas, além de emergirem outras visões de mundo, destacam-se também os cismas, os incômodos e os enfrentamentos.

O cruzo (Rufino, 2017) estabelecido entre os conteúdos formais e as possibilidades de abordagens que partem dessas características do grupo ganham força a partir do pensamento de Catherine Walsh e Vera Candau a respeito das formas de produzir conhecimento. Nesse caso, partindo-se de uma intervenção com características que incitam a decolonialidade de saberes, visto que, segundo as autoras, esses (re)pensamentos e fazeres pedagógicos “vêm se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, que faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista” (Candau, Oliveira, Walsh, 2018).

Também nessa perspectiva de “encontramento”, ou seja, de enfrentamento que acontece no encontro e não no apagamento do outro, como foi feito pelo modelo colonial. Pensamos assim em abordagens que não anulem ou silenciem conhecimentos já instituídos, mas que sejam (re)pensados a partir desse encontro de saberes e de diferentes formas de ver e interpretar o mundo. Como aponta Rufino (2018):

“Outros caminhos possíveis não se credibiliza a partir da ignorância ou da negação dos conhecimentos já produzidos e institucionalizados pelo Ocidente. (...) Dessa forma, não se objetiva, meramente, a substituição de uma perspectiva por outra e sim o diálogo entre elas” (Rufino, 2018 pág. 75).

Nesse caminhar pela memória e pela ancestralidade, é interessante destacar o momento em que o conceito de progresso difundido a partir da Revolução Industrial tem seu caminho atravessado, em uma sala de aula, por dois rios que cruzam o Reino de Oyó (atualmente sudoeste da Nigéria e sudeste de Benin) e desaguam nas reflexões de uma turma de oitavo ano do ensino fundamental. Um conceito de progresso visto por outros povos.

É provável que alguns docentes não tenham se atentado à existência dos rios Oxum e Obá, podendo vir a se impressionar ao saber de rios com nomes de orixás, como aconteceu com alguns de nossos participantes. Isso também pode acontecer quando se aplicar essa proposta em sala; é possível que os alunos também desconheçam esse fato. Nessa prática, o professor pode usufruir de uma experiência de conexão com referências a memórias nas quais “parte-se da África inventada no Brasil que é o lugar daqueles que sobreviveram por um motivo simples: não se deixaram converter em indivíduos, e mantiveram-se comunidades” (Oliveira, 2007, pág)

Vale mencionar que o continente africano só é estudado em Geografia no nono ano, e a questão hidrográfica não é abordada no ensino fundamental. Atualmente, o ensino de geografia acontece em apenas dois tempos semanais e em um currículo que prioriza a questão do tempo, fazendo com que muitos pontos fiquem de fora para dar lugar a assuntos considerados mais relevantes para aquele ano escolar.

É crucial investirmos no entendimento de que os rios não se limitam ao caráter hidrográfico, pois buscamos destacar como a religiosidade é intrínseca à sociedade iorubá, fazendo-se presente em todas as dimensões da existência desse povo. A narrativa a ser apresentada nos conecta à existência e ao significado desses rios, bem como à importância e sacralidade deles.

“Para o pensar-viver-água é a sua forma fluida, sua capacidade de sobrepor-se acima dos obstáculos. Oxum é a senhora das águas que fluem e, portanto, não pode ser impedida. Suas águas sempre oportunizam e potencializam a vida. Com isso, a partir do caráter fluido de suas águas, Oxum nos ensina que é preciso aprender a contornar aquilo que nos impede de acessar a vida em sua plenitude. Inspira-nos, então, a pensar em estratégias de resistências a esses tempos de escassez ao mesmo tempo que anuncia, mais uma vez, uma perspectiva política da comunidade, do exercício do amor, do cuidado e do esforço coletivo” (Dos Reis Neto, 2021. Pág. 124)

Essa possibilidade de retorno a partir das narrativas das yabás nos auxilia na reflexão sobre a importância do existir coletivamente, tendo como fundamento os valores cooperativismo/comunitarismo e religiosidade. Estes nos trazem uma perspectiva de zelo pelo espaço que dividimos enquanto criaturas. É preciso pensar os desafios relacionados à água como recurso essencial à nossa sobrevivência e seu significado sagrado na cultura iorubá, bem como outras questões citadas pelos discentes em sala. Do mesmo modo, deve-se ponderar essa sacralidade diversa no coletivo e até que ponto vale sacrificar nossa sobrevivência e subjetividade em favor de um dito progresso.

Essa reflexão tem papel educativo e político se for entendida como um projeto de futuro que tem por inspiração uma pedagogia para a decolonialidade.

“Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc” (Walsh, C., De Oliveira, L. F., & Candau, V. M. 2018. Pág. 6)

As práticas efetuadas nas intervenções em espaço escolar reforçam em nós uma expectativa de futuro nas quais diferentes narrativas sejam ouvidas, abrindo-nos caminhos outros a serem percorridos.

Destacamos que a aula apresentada neste item tem um caráter interdisciplinar no ano escolar aqui indicado. A mesma também é uma sugestão de abordagem que pode ser utilizada por professores de Geografia de nono ano do Ensino Fundamental, etapa escolar em que o tema é indicado a essa disciplina, assim como para as Ciências Naturais, nas quais a Sustentabilidade é um tema transversal.

5.2.2.4 Um retorno aos saberes ancestrais

Partindo da afirmação de José Benistes (2016), de que os mitos são uma maneira de retornar às origens e aos ritos de tradições religiosas afrorreferenciadas, entendemos que eles são uma forma possível de dar sentido às coisas. Levar as narrativas iorubás para sala de aula é uma espécie de movimento da Sankofa, a adinkra que nos sugere o retorno à ancestralidade, nesse caso um contexto de educação. Esse retorno não deve ter o objetivo de reconhecer as explicações em um passado, e sim nos ajudar a compreender o presente por meio de perspectivas que historicamente vêm sendo subalternizadas e silenciadas.

Ao acessar conteúdos programáticos com parâmetros colonizadores e incentivar o diálogo destes com valores da cultura africana e/ou afro-brasileira, observamos também um mecanismo educativo voltado às relações étnico-raciais. Esse resgate de memória permite vislumbrar, junto aos discentes, outra forma de existir que nos aproximam de outros saberes, valorizando a coexistência de diferentes formas de ver e interpretar o mundo.

Quando apresentamos as narrativas das yabás, atuamos em um campo da existência, dos saberes e dos significados que a colonialidade negou fortemente e se valeu como estratégia para justificar suas ideias e ações de negação do outro. No que se refere às religiões africana e afro-brasileiras, a colonialidade superficializa a fé do outro, deixando-a restrita ao campo da crença, como se essa fé não tivesse capacidade de se organizar, representar e produzir, a partir do mesmo conhecimento, formas de compreender o mundo; como se outras cosmogonias não fossem possíveis, singularizando as formas de produzir e transferir conhecimento.

Ao lado de Antonio Bispo, atuamos no intuito de ouvir essas vozes, diversificando nossas fontes de saberes.

“Trata-se, sim, de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano. Em palavras mais ousadas, trata-se de construir o divulgar concepções e pressupostos capazes de reorientar a nossa compreensão do nosso próprio passado-e, só preciso, mudá-lo na forma como ele se nos mostra-, à luz consciente de um projeto político e civilizacional contemporâneo, ao mesmo tempo emancipador” (DOS SANTOS, pág. 32. 2004)

Dessa forma, defendemos ser necessário assumirmos que não existe apenas uma explicação possível para o funcionamento do mundo, e que a escola pode abrir espaço para a expressão dos diversos sentidos das coisas. Ao fazer isso, torna-se mais plural e mais respeitosa em relação à diversidade. Afinal,

“Através da instituição do culto aos antepassados, os antigos iorubás estabeleceram as bases míticas de sua própria origem como povo, deificando seus mais antigos heróis, fundadores de cidades e impérios, aos quais se atribuiu a criação não somente do povo iorubá como de toda a humanidade” (PRANDI, R, pág. 292, 2022)

Os afrossaberes presentes nessas narrativas nos embasam em um retorno à sabedoria ancestral e em contraponto à lógica “cosmofóbica” da modernidade industrial. Os valores civilizatórios, também chamados de afrossaberes, são característicos da filosofia de vida da cultura iorubá que foram compilados por Azoilda Trindade, conforme já mencionamos anteriormente.

Circularidade, oralidade, religiosidade, corporeidade, energia vital, musicalidade, ludicidade, memória, ancestralidade e comunitarismo apontam para uma pedagogia da decolonialidade ao enfatizar tais valores como civilizatórios, não como uma ideia única de civilização como a do colonizador. “Civilizador”, mas em uma perspectiva ampliada de civilização, considerando sociedades que se organizaram ao longo da história com seus diversos valores e saberes. Percebemos nos afrossaberes (valores civilizatórios afro-brasileiros) a presença ancestral como possibilidade de rever nossas práticas como professores, opondo-nos à concepção de mundo, há muito estabelecida, como a única passível de valor.

Ênfase na alerta de que não se trata de uma substituição ou de um afrocentrismo que tome o lugar do eurocentrismo, e sim de mais uma possibilidade de compreender; de mais saberes e formas de perceber o mundo e lidar com nossas percepções a respeito deste em vez de uma substituição de hegemonias.

Finalmente, ao considerarmos a particularidade cultural dos estudantes no contexto desta pesquisa para pensarmos as práticas curriculares, estamos alinhadas ao que Macedo (2013, p.428,429) descreve como cenários curriculares de *etnocurrículos*, os quais servem para

“desconstruir a noção colonizadora de que currículos seriam artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas e legitimados apenas por autoridades culturais e educacionais, asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados”. Entendemos, com base no autor, que essa pesquisa contribui para a produção de “atos de currículo” como ações situadas para atores sociais e significados que são possibilidades de “alteração da cena curricular”. Isso se justifica porque as propostas foram pensadas para estarem situadas no contexto específico do grupo de estudantes, que muitas vezes não é contemplado nas abordagens curriculares predominantes.

5.3 Ciências da Natureza

5.3.1 Oxóssi, o caçador de uma flecha só no ensino das Ciências da Natureza

Componente curricular: Ciências Professor(a): José Maurício dos Santos Ano escolar: 9º
Tema: Influência da cultura africana no Brasil – Oxóssi, o protetor das florestas
Narrativa: O caçador de uma flecha só
Objetivo: Por meio da narrativa africana de Oxóssi, discorrer sobre a importância do meio ambiente e da conservação das florestas, fazendo menção às tradições indígenas e africanas. Trazer aos alunos um pouco da cultura africana e de sua influência na cultura brasileira, promovendo a convivência pacífica entre as diferenças.
Metodologia: Texto sobre a história africana e seus orixás. Oxóssi e a proteção às matas. Breve relato e bate-papo sobre a influência africana na religião e na cultura do Brasil/Lendas indígenas. Divisão da turma em grupos.
Atividade: Elaboração de painéis ilustrativos sobre a história de Oxóssi, as lendas indígenas brasileiras, a importância da proteção aos ecossistemas, etc.



Figura 27 - Professor José Maurício (Ciências)

A aula que trataremos aqui foi um momento muito esperado pelos alunos e pelo professor de Ciências. Este foi o primeiro a colocar em prática o desafio desta pesquisa, já que o conteúdo orientado pelo currículo encaixava perfeitamente naquele momento ao que o docente se propunha fazer. Foi escolhida uma turma de nono ano à qual, diferente da experiência relatada anteriormente, não tivemos uma grande surpresa no que concerne aos conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos orixás e da cultura iorubá.

De fato, a escolha dessa turma tem a ver com a expectativa de uma maior receptividade do grupo, visto que já eram mais antigos na escola; um campo mais conhecido e provavelmente um terreno mais fértil. Mas vale pensarmos que um terreno já habituado ao plantio muitas vezes não rende tantos frutos quanto a terra descansada. Fiquemos com esse pensamento.

O professor Maurício, então, buscou, durante mais ou menos um mês, letrar-se a respeito da visão de mundo iorubá, e o fez de diferentes formas: na pesquisa e na leitura de textos indicados, na troca com os participantes do projeto e principalmente com os alunos.

Ainda que possa haver certa insegurança, medo do julgamento, de uma punição diante de uma proposta inovadora nesse contexto. Também a busca por conhecer e dedicar-se a esse projeto demonstra-se inspiradora.

“Desse modo, podemos pensar que é na encruzilhada, no desassossego que essas construções vão sendo elaboradas. Certamente essas experiências dependem de condições materiais, concretas, investimentos de recursos e tempos, mas não podemos deixar que estas limitações nos impeçam de pensar as rupturas tão necessárias à educação. Sobretudo porque pensar outras formas e se ensinar e aprender, narrar as próprias vivências e histórias, são formas concretas de resistências, possibilidades de (r)existir”.(NETO, J. A. dos R. 2019, pág 28)

Sair da zona de conforto e inquietar-se é sempre um risco a se correr. Pode-se observar um início tímido na busca para contextualizar aquela abordagem que para os alunos era algo tão novo quanto para o professor. Pois, embora vários alunos dessa turma fossem familiarizados com as narrativas e as vivências a partir dos orixás, tê-los em uma aula era sim uma novidade. Para estes, uma boa novidade, haja vista a participação deles na dinâmica geral da aula.

Chegar à narrativa de Oxóssi e à atividade proposta foi um longo caminho. A marca da colonialidade que cerceava e silenciava saberes desde o período colonial fez com que o professor buscasse no sincretismo religioso um aporte para introduzir a narrativa. Para justificar aquele momento, recorreu a traços do catolicismo, assim como o utilizara como recurso quando da luta pela sobrevivência cultural dos povos iorubás e de seus descendentes aqui no Brasil.

“Vendo os seus escravos dançarem de acordo com os seus hábitos e cantarem nas suas próprias línguas, julgavam não haver ali senão divertimentos de negros nostálgicos. Na realidade, não desconfiavam que o que eles cantavam, no decorrer de tais reuniões, eram preces e louvações a seus Orixás, a seus vodun, a seus inkissi. Quando precisam justificar o sentido dos seus cantos, os escravos declaravam que louvavam, nas suas línguas, os santos do paraíso. Na Verdade, o que eles pediam era ajuda e proteção aos seus próprios deuses”. (CARYBÉ; VERGER, Pierre, 2005, pág.11)

De acordo com o professor, alguns trouxeram, junto da satisfação, um olhar também de avaliação, afinal essas vivências eram muito mais íntimas deles do que dos docentes ali presentes, que na tentativa de pensar um ensino decolonial/descolonial teorizavam práticas que eram familiares aos discentes.

O que não era familiar era ter essas narrativas em meio a uma aula de ciência, afinal são saberes ancestrais que nos formaram e nos formam, mas que ficaram fora dos espaços de ensino ditos oficiais. A aula recebeu a parabenização dos alunos, deixando evidente o espaço em que adentrávamos com a licença deles e de seus orixás, pois eles já estavam lá. A partir da prática, o resultado que temos é das trocas entre as partes. E professores afetados pelos saberes discentes.

“Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (Gomes, 2012, pág.102)

Esse desafio do qual falamos não fica restrito ao docente que se propõe ao movimento, é desafiante e estranho também para os alunos, conforme já apontamos aqui. Pois, nesse caso específico, é uma atividade elaborada e aplicada em uma turma de nono ano. Pensemos, portanto, que ao longo desses anos muitos talvez nunca tenham visto dentro do contexto de saberes produzidos na escola a relação com um orixá. Muitas vezes, nem tiveram contato mais próximo com a figura do negro a não ser nas aulas sobre escravidão e tráfico negreiro.

O negro como potência é desafiador; a religiosidade do negro como saber é mais ainda.

5.3.2 Ações antrópicas como causa do desequilíbrio ambiental e do aquecimento global

Componente curricular: Ciências Professor(a): Carlos Alberto Andrade Monerat Ano escolar: 7º
Tema: Aquecimento Global e os orixás perante as ações humanas na natureza
Narrativa: A Arte da Caça
Objetivo: Explorar a narrativa Iorubá em relação às ações antrópicas como causa do desequilíbrio ambiental e aquecimento global.
Metodologia/ Discussões: Introduzir o conceito de aquecimento global e explicar suas causas principais, incluindo as emissões de gases do efeito estufa. Iniciar uma discussão em sala de aula sobre as preocupações ambientais relacionadas às mudanças climáticas. Apresentar brevemente os principais orixás da mitologia iorubá, incluindo suas associações com elementos da natureza (fogo, água, ar, natureza). Explicar a proposta de associar os orixás ao aquecimento global.
Atividade: Apresentação dos cartazes e discussão final. Cada grupo apresentará seu cartaz à classe, explicando as associações feitas e destacando a mensagem de sensibilização. Finalizar a aula com uma discussão sobre as mensagens transmitidas pelos cartazes e a importância da preservação ambiental.

Em seus objetivos específicos, o professor Carlos aponta a necessidade de: introduzir o conceito de Efeito Estufa e suas diversas formas; identificar exemplos de ações antrópicas que causam desequilíbrio no meio ambiente; fomentar o pensamento crítico dos alunos ao refletir sobre

a importância da sustentabilidade e da preservação ambiental a partir de valores presentes na cultura africana. Para tanto, trouxe não apenas uma narrativa específica, mas várias.

Cada aluno foi responsável por escolher o orixá que mais representava suas inquietações referentes à problemática apresentada pelo docente. Chama-nos atenção a preocupação do professor em não apenas expor sua aula, mas também “encorajar os alunos a compartilhar suas opiniões e reflexões sobre a abordagem”, como afirma o professor Carlos. Era notável seu empenho naquilo que planejava e sua disponibilidade em aprender tanto com seus questionamentos e pesquisas quanto com os discentes que já tinham uma vivência mais próxima com o tema da aula em questão.

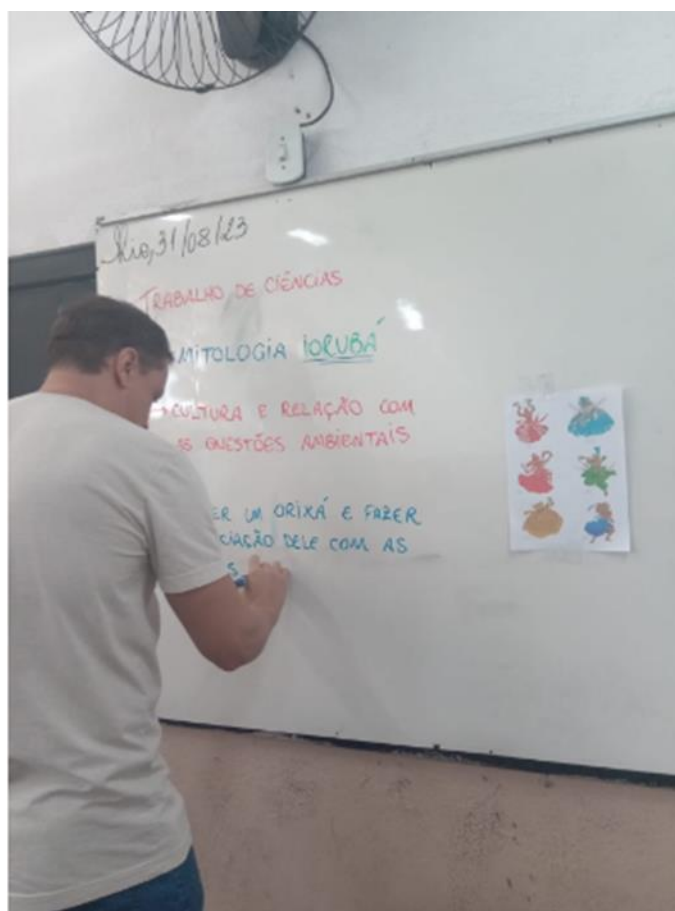


Figura 28 - Professor Carlos Monerat (Ciências)

Por não conhecer a cultura em questão, tive que pesquisar diferentes fontes para conseguir associá-la ao conteúdo que seria aplicado junto à turma (Meio Ambiente e Aquecimento Global), incluindo-a como tema transversal. Por estar trabalhando um conteúdo de abrangência ampla, não tive dificuldades em associar com a cultura iorubá.

Professor Carlos Monerat – Ciência

Porém, de todas as colocações do professor, apresentamos aqui uma para que possamos pensar mais detalhadamente a respeito. Ao ser interrogado sobre nunca ter pensado nessa

abordagem ou algo que se aproximasse a tal, ele também afirma que “nunca havia pensado nesta possibilidade, pois sempre tentei abordagens que não envolvessem nenhum tipo de cultura em específico.”

Como diria Leonardo Boff, cada ponto de vista é visto de um ponto, logo, nossas práticas chegam às salas carregadas de escolhas e pontos de vista. Contudo, caímos no engano de esquecermos que nossas formas de ver e explicar o mundo são colonizadas, e digo isso em um contexto escolar. A decolonialidade emerge quando nos damos conta desse equívoco – ou arapuca, conforme aponta o trecho a seguir.

“A meu ver, uma ação decolonial haverá, assim como na habilidade da ginga dos capoeiras, encontrar saídas para as arapucas que obstruem nossas liberdades. Assim, o enfrentamento do trauma colonial não é meramente um ato de descolonização, como se fosse possível um retorno, ou seja, uma reivindicação do ser/estar em uma experiência anterior ao acontecimento. O que venho a defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade. Nesse sentido, o que responderá acerca da nossa capacidade de invenção no confronto a dominação do poder/ser/saber são as nossas invocações, incorporações e performances orientadas por um outro senso ético/estético. É nessa perspectiva que venho a propor uma Pedagogia das Encruzilhadas, um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu. Nessa mirada o orixá emerge como loci de enunciação para riscar uma pedagogia antirracista/decolonial assente em seus princípios e potências. Exu, enquanto princípio explicativo de mundo transladado na diáspora que versa acerca dos acontecimentos, dos movimentos, da ambivalência, do inacabamento e dos caminhos enquanto possibilidades, é o elemento que assenta e substancia as ações de fronteira, resiliência e transgressão, codificadas em forma pedagogia” (RUFINO. 2018, pág. 73)

Dar-se conta nem sempre é simples, pois estamos engessados naquilo que, para nós, é o que sempre foi. Partindo de uma Pedagogia das Encruzilhadas, vale refletir que a educação enquanto encruzilhada nos possibilita inúmeros caminhos. E seguir um ou outro é uma escolha; ainda que não seja diretamente feita por nós, é uma escolha.

Vale dizer ainda que se os caminhos são os mesmos, posso ajustar meu caminhar e fazê-lo diferente. O colonial é rígido e engessado. O decolonial tem a ver com a sabedoria ancestral da corporeidade, do movimento. O curvar-se, o dançar, o driblar e o esquivar-se dessa rigidez que muitas vezes defendemos como necessária para ser um bom professor.

A rigidez de que falamos aqui não é aquela que caracteriza o “professor durão”, é a rigidez na atuação cotidiana de uma prática que não se articula bem com o improvisado, com o novo.

Nossos docentes ousaram e, no caso específico das aulas dos professores Maurício e Carlos, observamos uma abordagem tímida e ainda bem preocupada em justificar colonialmente aquela intervenção. Introduzindo com aspectos do sincretismo para, de fato, chegar aos saberes iorubás.

Pensar o sincretismo nesses contextos geraria uma pesquisa. Todavia, o que importa para nós é que esta foi um recurso para driblar aquilo que os limitava no momento. Foi uma escolha, ou seja, um caminho, e caminho se faz caminhando; o que não podemos é permanecer inertes às demandas que se colocam diante nós.

5.4 Geografia do Orixás

Componente curricular: Professor(a): Daiane Gonzaga Ano escolar: 9º
Tema: Cosm visões Africanas: formas de ver e interpretar o mundo a partir da África
Narrativa: A Reunião Celestial e a Escolha de Onilé
Objetivo: Conhecer e localizar os povos iorubanos. Acessar outros conhecimentos, além dos eurocentrados, ofertados pelo currículo da prefeitura.
Metodologia: Exibição do vídeo disponível no YouTube. Mapa com a localização dos povos iorubás. Contextualizar a localização dos povos iorubás no mapa da África. Distribuir a folha guia com as informações a serem discutidas com a turma. Leitura coletiva com a discussão da cosm visão iorubá, a fim de desmistificar pré-conceitos construídos sobre o continente africano.
Atividade: Propor que os alunos pesquisem sobre o orixá com o qual mais se identificaram durante a aula.

A professora Daiane possibilitou-nos duas experiências bastante distintas ao realizar duas aulas afrorreferenciadas a partir do uso de uma mesma narrativa iorubá. Nesse momento, iremos nos ater à aula realizada com a turma de nono ano (1902). Partindo do princípio de uma cosm visão iorubana, além dos objetivos indicados acima ela nos aponta algumas questões mais subjetivas que buscou pontuar em sua aula:

A necessidade de reconhecer e prestigiar a outras visões de mundo, que não as branco-hegemônicas, absorvendo princípios, valores e saberes que se organizam e explicam a importância das relações sociedade e natureza, e ainda ressaltou a importância da oralidade como difusora de tradições, valores e conhecimentos.

Professora Daiane

Sendo assim, entendemos a oralidade como um valor civilizatório essencial que tornou possível acessarmos hoje saberes ancestrais. De acordo com Poli (2014, pág 87), os iorubás, a exemplo de outros povos, tem na oralidade os “arquivos” de sua civilização. Para esse povo africano, conhecido como nagô no Brasil, a palavra enunciada carrega a força da “realização”. Seja nas diferentes formas de literatura oral deste povo, seja nos ritos, a palavra falada tem garantido a sobrevivência da descendência de povos africanos e afro-brasileiros ao longo dos tempos.

A oralidade nos leva ainda à figura do griô, que nos remete à ancestralidade. Este que faz da vivência, palavra para que outros façam desta palavra falada, vivência.



Figura 29 - Professora Daiane Gonzaga (Geografia)

Para atender aos objetivos propostos, ela utilizou vídeos e realizou uma aula pautada na oralidade como forma de enfatizar esses saberes transmitidos pelos griôs, saberes que se desenvolvem na região ocupada por esses povos (sudoeste da Nigéria e sul de Benin), de modo a revelar o modo de existir desse povo no mundo. Povo este que, ao atravessar o Atlântico, traz para terras brasileiras seus saberes como forma de afirmar sua existência.

Talvez de maneira um tanto ousada, mas diríamos que as aulas de Geografia trazem o que Nilma Lino Gomes (2017) chamou de saberes constituídos em lutas de emancipação, um Movimento Negro Educador. O Movimento Negro é educador, mas não se faz isoladamente; o desvelar desses atores sociais se fazem em contextos adversos e distintos.

Retomamos, de alguma maneira, as questões postas na experiência da aula de História, na qual o grande desafio residiu em como organizar e partilhar determinados saberes vivenciados por alguns docentes. E torná-los possíveis de serem compreendidos e problematizados em um contexto de sala de aula.

Nesses casos, adentra-se em um espaço de colonialidade com saberes forjados nas vivências cotidianas, que se amplificam nesse processo e também em um contexto de docência.

Professora Daiane é atualmente mestranda no curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais do Cefet-RJ e traz em seu relato algumas reflexões que merecem destaque nesta pesquisa.

À medida que as aulas vão avançando, tendemos a nos limitar ao básico do componente curricular, como é posto. E, embora saibamos da importância de apresentar outras perspectivas de ver o mundo, novas epistemologias, o exercício de sair do óbvio, do rápido e do prático é um desafio. A acessibilidade do material já pronto que a rede disponibiliza acaba por nos acomodar a usar o que é disponibilizado. Ir além disso exige a produção de materiais, a consulta a novas abordagens, um estudo aprofundado da temática para não correr risco de fala equivocada. Então, muitas vezes o sistema ao qual estamos sujeitos nos faz não dar o melhor que podemos a nossos alunos. Mas é um exercício de se reinventar e se refazer a todo momento em que entramos em sala.

Por vezes, a falta de um apoio conjunto da escola, a falta de aparatos e materiais, a falta de parceria da escola e dos professores são limitantes à aplicação de novas abordagens.

Professora Daiane Gonzaga

5.5 Artes e Língua Portuguesa, sugestões para uma intervenção interdisciplinar

<p style="text-align: center;">Componente curricular: Língua Portuguesa e Artes</p> <p style="text-align: center;">Professor(a): Aline Pinto Oliveira</p> <p style="text-align: center;">Ano escolar: 6º</p>
<p>Tema: A construção das personagens na narrativa mitológica</p>
<p>Narrativa: Narrativa da Criação segundo a cultura iorubá</p>
<p>Objetivo: Analisar a construção dos personagens em um mito por meio da leitura, de modo a caracterizar os personagens com adjetivos adequados conforme o contexto, percebendo os efeitos de sentido decorrentes dessas escolhas.</p>

<p>Metodologia:</p> <p>Etapas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Assistir ao vídeo sobre a narrativa 2. Pedir que neste momento cada aluno faça uma leitura individual do texto narrativo
<p>Atividade: CONVERSANDO COM A ARTE...</p> <p>Pedir aos alunos que desenhem, de acordo com as características observadas no texto, o mito da criação dos iorubás.</p>

Neste tópico, apresentamos uma proposta de aula que destaque dois valores civilizatórios: a oralidade e a ludicidade, por meio das disciplinas Língua Portuguesa (LP) e Arte.

Essa proposta se justifica pelo fato de o plano de aula de Língua Portuguesa não ter sido aplicado, mas foi preparado para a mesma turma em que a professora Silvana (artes) desenvolveu sua prática – uma turma de sexto ano do turno da manhã. A docente trouxe a visão da cultura iorubá em uma perspectiva artística. A aula abordou a representação dos Orixás e suas cores. Para realizar a atividade plástica, a professora trouxe como recurso o Mito da Criação segundo a cultura iorubá e apresentou na sala de vídeo algumas imagens de orixás como forma de inspirar os alunos em suas produções.

A professora Aline, de Língua Portuguesa, sugeriu também a mesma narrativa com o seguinte objetivo:

Analisar a construção dos personagens em um mito por meio da leitura, de modo a caracterizar os personagens com adjetivos adequados conforme o contexto, percebendo os efeitos de sentido decorrentes dessas escolhas.

A união dos planos de aulas de Artes e Língua Portuguesa seria uma possível solução para resolver uma questão que nos preocupou ao longo desta pesquisa, a do tempo. Isso porque o plano de aula de Língua Portuguesa não chegou a ser executado, ou seja, não cumpriu a etapa prática do projeto. Alguns aspectos que podem ser considerados é a extensão do conteúdo programático da disciplina e as diversas avaliações da rede.

Em Educação Artística, todas as etapas foram cumpridas. No entanto, a docente constatou o desejo de fazer um trabalho com mais dedicação, e pretende repetir essa mesma experiência, iniciando-a um pouco antes. Então, vale pensar se essa etapa introdutória tivesse sido realizada pela professora de Língua Portuguesa e a etapa de produção ficasse a cargo da professora de Artes. Seria esta uma forma de dividir o desafio e torná-lo possível?



Figura 30 - Professora Daniele (História) e Professora Silvana (Artes)

Essa atividade foi realizada no fim do último bimestre, que, de fato, é uma etapa corrida do ano letivo. Período este que também é determinado para trabalhar a questão da negritude nas escolas por conta do dia da Consciência Negra. Algo que também devemos pensar a respeito, mas fica para um outro momento, pois não foi o caso de nossa colega docente.

Em suas falas ao longo da preparação da aula, a professora Silvana mostrou-se bastante comprometida em realizar algo que respondesse às suas inquietações enquanto professora sobre as falas ofensivas, racistas e pejorativas com as quais diversas vezes se deparou ao longo de seus anos de experiência. A professora pensou a participação neste projeto como uma oportunidade de dar um passo rumo a uma formação comprometida com as relações étnico-raciais.

Ao unir esses dois planos de aulas, podemos assim enfrentar o desafio do tempo. Pois, ainda que os currículos e as estruturas nos engessem, agimos nas lacunas para um caminhar “contra colonial que nos ajude a resistir e ressignificar nossas existências de sujeitos violentados pela colonização e pela colonialidade”. (QUIJANO,1998; SANTOS, 2015).

E, ainda, valorizar a oralidade como constituinte de imaginário na produção artística de nossos meninos e meninas, assim como a produção textual a partir da narração da professora. Perceber as características dos orixás citados e produzir pequenos escritos sobre os quais os alunos se identificam em cada um incentiva a aproximação com uma cultura antes não contemplada em sala, a partir de uma experiência interdisciplinar que contemple uma mesma narrativa. E, extraindo

dessa narrativas valores de acordo com as exigências de cada componente curricular, proporciona assim uma abordagem mais rica e detalhada da narrativa.

6. Considerações Finais

Ao falarmos de novas “contações” de mundo, não nos referimos às narrativas dos orixás do panteão iorubano como algo novo, mas como uma nova proposta relacionada às formas de contar o mundo no contexto de sala de aula.

A conclusão do trabalho, após realizadas todas as etapas da pesquisa, e a finalização da construção do caderno pedagógico em conjunto com o jogo de tabuleiro, intitulado *Partiu, Orum!*, corroborou nossa hipótese acerca da possibilidade de recorrermos às narrativas da cultura iorubá para incentivar uma educação comprometida com as relações étnico-raciais em diferentes componentes curriculares. Possibilitou-nos, ainda, a elaboração de um produto educacional vinculado à pesquisa.

Por meio da análise dos resultados, foi possível pensar conceitos como raça e racismo religioso no contexto da educação, bem como nos aproximar da religiosidade e da cultura africana e afro-brasileira ao acompanharmos o empenho dos docentes acerca da melhor forma de abordar a mitologia iorubá em sala de aula. Por vezes, essa busca lidou com entraves de ordem prática e subjetiva.

As questões colocadas pelos regentes das turmas, que aplicaram seus planos de aulas, não se mostram como uma limitação, e sim uma superação ao aprofundamento teórico dos atores envolvidos. Desse modo, espera-se que a intervenção venha a cooperar de fato para um repensar e um (re)fazer das práticas docentes, conforme as expectativas demonstradas pelos participantes da pesquisa.

A fundamentação teórica, em conjunto com os dados coletados, trouxe questões relevantes ao trabalho, permitindo pensar assim uma educação com perspectiva decolonial para o trato das relações étnico-raciais na escola como algo prático. Reiteramos que a abordagem aqui proposta é uma das possíveis. Esperamos que sigamos buscando mecanismos para (re)existir em um mundo pós-colonial, mas estruturalmente construído sobre os pilares da colonialidade, que segue marcando fortemente os processos de formação de nossos discentes.

Queremos proporcionar o repensar de nossas práticas como um passo a mais em direção à decolonialidade dos saberes. Ainda que por motivos como o tempo ou mesmo a resistência de alguns membros da comunidade escolar, conseguimos concluir nosso objetivo até aqui. Talvez pudéssemos esperar uma adesão maior, mas tendo consciência de tantos entraves podemos considerar nosso ponto de chegada uma conquista. E, quem sabe, o que consideramos chegada ao

finalizar este escrito seja um ponto de partida.

Se, a princípio, esperávamos destacar os valores civilizatórios das narrativas utilizadas, acabamos por percebê-los presentes nos diferentes momentos desta pesquisa. Assim, pode-se não apenas os contemplar em palavras, mas os vivenciar em nossas práticas – de maneira a compreender como esses afrossaberes ainda nos organizam e oportunizam atividades coletivas como esta.

Seja na oralidade enfatizada pela professora Daiane, seja na potência transformadora do Axé da flecha de Oxóssi por meio das falas do professor Maurício, seja na criatividade para levar Exu para aula de Matemática ou na força dos ensinamentos ancestrais das Yabás nas aulas de História. E, ainda, no comunitarismo e na ludicidade que tornaram realidade nosso Produto Educacional. Toda a pesquisa traz em si um pouco desses valores civilizatórios contemplados, na prática, por cada integrante deste projeto. E a religiosidade, em especial, como valor que em todo processo nos orienta.

Em relação aos discentes participantes desta iniciativa, desejamos que inspirem outros a se desafiarem. E que nossas alunas, que tanto cooperaram na produção do Produto Educacional, não cessem de buscar um conhecimento que se embase na troca e no olhar cuidadoso em relação ao mundo do outro. Destaca-se a importância da partilha dos saberes ancestrais experienciados em suas vivências como valores civilizatórios afro-brasileiros que não são comuns no espaço escolar, mas que tanto nos ensinam ao possibilitar novas perspectivas de aprendizagem.

7. Bibliografia

- ANDRADE, M. P. REVISTA ENSAIOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO 2017.1 / VOL. 022
- ANDERSON, Perry. Modernidade e revolução. Novos estudos CEBRAP, v. 14, p. 2-15, 1986.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista brasileira de ciência política, p. 89-117, 2013.
- BARDIN, L.(2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70
- BENISTE, José. Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento. Editora Bertrand Brasil, 2020.
- BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas, v. 2, p. 13-37, 2008.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. A Construção do outro como não-ser fundamento do ser. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005
- CARYBÉ; VERGER, Pierre. Orixás. Edizioni Associate, 2005.APA
- DA TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. Proposta Pedagógica, 2005, 30.
- DE MATTOS, Wilson Roberto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares ensaiando pressupostos. diversidade na educação, p. 27, 2003.
- FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. Ideação, [s,L], v,10, n.1 p.93-104 <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146>
Acesso em: 4 de novembro de 2022

-FRANCO, Leonardo Alvarez; Y GOYA, Claudio Roberto. Dáwólé Yorubá: Desenvolvimento de jogo eletrônico inspirado na mitologia iorubá. Actas de Diseño, n. 39, 2021.

-FERREIRA, Stella Mendes; VILELA, Carolina Lima. CONHECER PARA CONQUISTAR: O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DO 9º ANO EF. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias, p. 3314-3327, 2019.

-FILIZOLA, G. J.; BOTELHO, D. M.; Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar

-GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In. MUNANGA, Kabengele (org) Superando o racismo na escola. Edição revisada. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008

-GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 12, n. 1, pp. 98-109, 2012

-GOMES, Nilma Lino. . O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017

-_____ (org.) .Um olhar além das fronteiras: Educação e Relações-Étnico Raciais – 1º edição. Autêntica-BH: 2010

-HOBSBAWM, Eric. A era das revoluções: 1789-1848. Editora Paz e Terra, 2015.

-IRIBARRY, Isac Nikos. Aproximações sobre a transdisciplinaridade: algumas linhas históricas, fundamentos e princípios aplicados ao trabalho de equipe. Psicologia: reflexão e crítica, v. 16, p. 483-490, 2003.

-MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab; FREITAS, Lima de. Carta da transdisciplinaridade. Convento da Arrábida, Portugal, v. 2, 1994.

-MOTA, Emília Guimarães. Diálogos sobre religiões de matrizes africanas: Racismo Religioso e

História. Revista Calundu, v. 2, n. 1, 2018.

-MULLER, Tânia Mara Pedroso. SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA HISTÓRIA E CULTURA NEGRA NA ESCOLA.

-MUNANGA, Kabengele . Negritude: Usos e Sentidos, 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988

-_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

-MUNANGA, K. (2019). Arte afro-brasileira: o que é afinal?. PARALAXE, 6(1), 5–23. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601>

-NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. O quilombismo. Petrópolis: Editora Vozes, 1980

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SEECAD, 2010.

-OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU , Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. Rev. 26, 2010

-OHLWEILER, Rômulo. Tempos de diferença: ludicidade e tolerância no ensino de história através de jogos sobre mitos de origem. 2022.

-PEREIRA, André Luis. Para além do pensamento social hegemônico: Abdias do Nascimento e a condição afro-brasileira. Revista Thema, v. 8, n. 2, 2011.

-PEREIRA, Ariovaldo Lopes; DE LACERDA, Simeia Silva Pereira. Letramento racial crítico: uma narrativa autobiográfica. Travessias, v. 13, n. 3, p. 90-106, 201

-POLI, Ivan da Silva. A importância do estudo das mitologias e gêneros literários da oralidade africana e afro-brasileira no contexto educacional brasileiro: a relevância da Lei 10639/03. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

-PRANDI, R. Os orixás e a natureza. Estudos Afro-Brasileiros, v. 3, n. 2, p. 285-307, 9 ago. 2022.

-QUIJANO, aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

-RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005.

-RUFINO, Luiz. MIRANDA, Mariana Santos. v10 n. 2 (2019): Filosofia Africana : Pertencimento, resist~encia e educação – Edição Especial. Racismo Religioso: Política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema. [v. 10 n. 2 \(2019\): FILOSOFIA AFRICANA: PERTENCIMENTO, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO – Edição Especial | Problemata - Revista Internacional de Filosofia \(ufpb.br\)](#)

-RUFINO, Luiz, and Marina Santos de Miranda. "Racismo religioso." *Problemata: Revista Internacional de Filosofia* 10.2 (2019): 229-242.

-RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas Exu como Educação. *Revista Exitus*, v. 9, n. 4, p. 262-289, 2019.

-SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnico-racial e colonialidade. *RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*, p. 103, 2014.

-TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 443-466, 2005.

-WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

-W, C., Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos De Políticas Educativas*, 26, 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>