



**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO  
(EREREBÁ)**

Nathalia Ferreira Brandão da Silva

**A HERANÇA ANCESTRAL E A CRIANÇA COMO  
PROTAGONISTA: as relações na educação infantil**

Rio de Janeiro  
2025

Nathalia Ferreira Brandão da Silva

**A HERANÇA ANCESTRAL E A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA:**  
as relações na educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientadores: Prof. Dr. Pedro Macedo Mendonça  
e Prof. Me. Thamara da Silva Figueiredo

Rio de Janeiro  
2025

**COLÉGIO PEDRO II**

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

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S586 Silva, Nathalia Ferreira Brandão da  
A herança ancestral e a criança como protagonista : as relações na educação infantil / Nathalia Ferreira Brandão da Silva. - Rio de Janeiro, 2025.

17 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Pedro Macedo Mendonça.  
Coorientador: Thamara da Silva Figueiredo.

1. Relações étnicos-raciais – Estudo e ensino. 2. Infância - Aspectos sociais. 3. Educação Infantil. 4. Descolonização. 5. Sabedoria afrocentrada. 6. Ancestralidade. 7. Escuta - Aspectos sociais. I. Mendonça, Pedro Macedo. II. Figueiredo, Thamara da Silva. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 305.8

Nathalia Ferreira Brandão da Silva

**A HERANÇA ANCESTRAL E A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA:**  
as relações na educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico- Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof. <sup>a</sup> Me. Thamara da Silva Figueiredo (Orientadora)

---

Prof. <sup>o</sup> Dr. Pedro Macedo Mendonça (Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Aline Carmo (Cp2)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Perseu Lima (Cp2)

Rio de Janeiro  
2025

## **A HERANÇA ANCESTRAL E A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA: as relações na educação infantil**

Nathalia Ferreira Brandão da Silva

**Resumo:** Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as relações entre adultos e crianças na educação infantil, trazendo à tona os dispositivos de poder que historicamente atravessam a escola. A partir de uma perspectiva contra-colonial e afrocentrada, questiona-se a lógica eurocristã que estrutura a infância como algo a ser moldado e controlado. Com base em autores como Foucault, Abramowicz, Kohan, bell hooks, reflete-se sobre os dispositivos de poder. Com Bell Hooks e Paulo Freire, defendendo uma educação pautada na escuta, no afeto e no diálogo. Com base em pensadores como Ailton Krenak, Renato Nogueira e Nego Bispo, proponho a valorização da criança como sujeito pleno, em conexão com saberes ancestrais, natureza e vida. A infância entendida como tempo presente e território de experiências, convocando a reinvenção de práticas pedagógicas mais sensíveis, plurais e libertadoras.

**Palavras-chave:** infância; educação infantil; descolonização; saberes afrocentrados; escuta.

## **THE ANCESTRAL HERITAGE AND THE CHILD AS PROTAGONIST: relationships in Early Childhood Education**

**Abstract / Resumen:** This article proposes a critical reflection on the relationships between adults and children in early childhood education, highlighting the power structures that have historically shaped the school environment. From a counter-colonial and Afrocentric perspective, it questions the Euro-Christian logic that frames childhood as something to be molded and controlled. Drawing on authors such as Foucault, Abramowicz, Kohan, and bell hooks, the text reflects on mechanisms of power. With contributions from bell hooks and Paulo Freire, it advocates for an education grounded in listening, affection, and dialogue. Based on thinkers like Ailton Krenak, Renato Nogueira, and Nego Bispo, the article proposes the appreciation of the child as a full subject, in connection with ancestral knowledge, nature, and life. Childhood is understood as the present moment and as a territory of experiences, calling for the reinvention of more sensitive, plural, and liberating pedagogical practices.

**Keywords:** childhood; early childhood education; decolonization; Afrocentric knowledge; nature; listening.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de dez anos como educadora de crianças pequenas, construí uma trajetória permeada por questionamentos e descobertas. A minha prática pedagógica, inserida no cotidiano da escola, revelou-se um espaço potente de reflexão, sobretudo nas relações entre adultos e crianças. Essas relações atravessam os processos de aprendizagem, as metodologias e, principalmente, os discursos que definem o que é considerado essencial ensinar e aprender na escola. Diante disso, as inquietações passaram a me acompanhar: O que faz sentido no processo de aprender? Estamos verdadeiramente dispostos a escutá-las? O que as encanta, as move, as transforma?

Para compreender as relações entre adultos e crianças no ambiente escolar, é necessário refletir sobre os dispositivos de poder que historicamente atravessam a educação. A lógica eurocristã, enraizada nos modelos coloniais, impõe funções rígidas e hierarquizadas, que limitam tanto a escuta quanto a liberdade de expressão das crianças. A escola, enquanto instituição disciplinadora, se constituiu como um espaço de vigilância e controle, elementos que, segundo Foucault (2004), fazem parte do exercício moderno do poder. Autores como Abramowicz (2003) e Kohan (2011) demonstram como esses dispositivos se materializam no cotidiano escolar, por meio de práticas que moldam corpos, silêncios e até pensamentos, reforçando um ideal de criança homogênea. Ainda que autores como Foucault não adotem uma perspectiva contra colonial, serão citados aqui para refletir sobre os dispositivos de poder no contexto escolar.

Ao refletir sobre tais dispositivos no cotidiano escolar sob a perspectiva de Foucault, torna-se necessário avançar para uma análise das influências coloniais que ainda moldam as práticas educacionais atuais. A herança do colonialismo eurocristão impôs uma educação voltada para o controle e a domesticação dos corpos, deslegitimando os saberes indígenas, afro-brasileiras e populares. Essa lógica ainda persiste em currículos que privilegiam uma cultura universal e eurocentrada, silenciando múltiplas infâncias e culturas. Autores como bell hooks e Paulo Freire nos oferecem importantes ferramentas para romper com esse modelo.

Pensar na infância é, antes de tudo, romper com a visão de compreender a criança como um ser incompleto, em constante espera por “formação”. Este artigo vem do desejo de olhar para a criança em sua inteireza, potência e sabedoria, questionando os moldes tradicionais da educação escolar, ainda marcados por práticas adultocêntricas e linearidades herdadas de uma lógica colonial. A partir de referências como Ailton Krenak (2022), Renato Nogueira (2019) e Nego Bispo (2023), proponho a refletir sobre como as crianças já chegam ao mundo como sujeitos plenos, carregando consigo saberes ancestrais, criatividade, sensibilidade e conexões, principalmente com a natureza e a arte.

Mais do que transmitir conteúdos, educar é acolher essas potências, respeitar os ritmos e abrir espaço para que o aprender se faça em fluxo, em transfluência - conceito trazido por Bispo (2023), em troca. Quero que esse texto seja um convite a (re)pensar as práticas pedagógicas à luz de uma perspectiva que valorize a infância como tempo presente, como território de experiências e com um olhar afrocentrado.

## 2 RELAÇÕES DE PODER NA EDUCAÇÃO

Para começar a pensar sobre as relações entre adultos e crianças dentro da escola, acredito ser necessário compreender um pouco sobre os dispositivos de poder que são vividos no espaço escolar.

### 2.1 A escola como instituição disciplinadora

Embora se saiba que a educação não se resume à escola, já que desde o nascimento as crianças são socializadas e educadas de acordo com as práticas do meio ao qual pertencem, no mundo contemporâneo, pela lógica eurocristã e branca, não há como excluir a escola de fora da educação do indivíduo.

Ainda no mundo contemporâneo, não é estranha a associação da tarefa da escola com a disciplina. Com a extensão do sistema educativo à educação das crianças pequenas, esse objetivo atribuído à escola passa a direcionar-se também a elas, como sustenta Abramowicz:

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normatizadora do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (Abramowicz, 2003, p. 16).

Constituímo-nos como sujeitos a partir de relações de poder. Somos sujeitos não porque somos princípio de ação, mas porque estamos assujeitados. Assujeitados a outros pelas relações de poder e a nós mesmos, por nossa identidade, como afirma Foucault: “O sujeito não está dado de forma imediata. O sujeito é constituído por práticas de sujeição ou, mais precisamente, por práticas de assujeitamento” (2006, p. 27).

#### 2.1.1. Dispositivos de poder e a as relações na escola

Segundo Kohan (2011) essas relações de poder disciplinar se exercem por meio de dispositivos, que para Foucault é um jogo de elementos heterogêneos e variáveis: a vigilância hierárquica, a sanção normatizadora e o exame. Para o autor, a vigilância hierárquica

[...]funciona como uma máquina indiscreta. Está composta de técnicas que se baseiam no jogo do olhar: técnicas que permitem ver sem ser visto e que induzem efeitos de poder a partir de seu próprio emprego técnico, sem importar o que se vê ou se deixa ver (Kohan, 2001, p. 73).

Nas escolas podemos observar com clareza esse poder disciplinar como, por exemplo, nas portas transparentes ou com janelas que permitem observar de fora o que acontece dentro da sala de aula, o que está ocorrendo dentro ou, em casos mais extremos, no uso de câmeras espalhadas nas instituições educativas.

O autor também apresenta em seu texto as características da sanção normatizadora em cinco traços:

1) castiga-se os detalhes mais insignificantes e coloca-se valor punitivo a elementos técnicos aparentemente neutros: há uma micropenalidade de tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (falta de atenção, descuido, falta de zelo), da maneira de ser (descortesia, desobediência), dos discursos (conversas, insolência), dos corpos (atitudes “incorretas”, gestos impertinentes, sujeira), da sexualidade (falta de pudor, indecência); 2) o que se castiga são os desvios, tudo o

que não se submete a uma regra que tem uma referência tanto jurídica quanto natural; 3) os castigos têm uma finalidade corretiva, procuram corrigir os desvios; 4) as sanções são quantificadas e os comportamentos qualificados segundo uma lógica binária (bom/mau, adequado/inadequado, etc.) 5) a sanção se organiza em torno de um sistema de prêmios e castigos (Kohan, 2011, p. 74).

O último dispositivo é o exame, que consiste em

[...] uma técnica que combina a hierarquia que vigia e a sanção que normaliza. Trata-se de uma técnica altamente ritualizada que normaliza, qualificando, classificando e castigando. Está amplamente estendida: nos hospitais, nos asilos, nas escolas (Kohan, 2011, p. 74).

Segundo Foucault (2004), vivemos a transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. Já é bastante conhecida a máxima de que a escola possui características que a assemelham a uma prisão, ou seja, na sociedade disciplinar, há uma lógica de vigilância e normatização constante. Isso faz com que as instituições modernas se tornem cada vez mais semelhantes entre si. Como assinala Abramowicz (2003), essa estrutura hierárquica se reproduz: o patrão reverbera no professor, o coronel reverbera no diretor da escola, no diretor do presídio ou no gerente da indústria. Trata-se de um modelo que se repete, sustentado por mecanismos de poder e controle.

Através dessa breve contextualização sobre dispositivo de poder, podemos pensar nas práticas contracoloniais e uma perspectiva afrocentrada das relações adultos e crianças no contexto das escolas de primeira infância.

### 3 A HERANÇA DO COLONIALISMO

Após refletirmos sobre os dispositivos de poder sob a perspectiva de Foucault (2004), prosseguiremos com a análise do pensamento e da herança colonial que ainda se manifestam dentro dos muros da escola.

O colonialismo europeu impôs uma educação que desconsiderava os saberes e práticas pedagógicas das culturas indígenas e afrodescendentes. No Brasil, por exemplo, a educação colonial era voltada para a domesticação e controle das populações, e não para o seu empoderamento ou o respeito às suas tradições.

O colonialismo não apenas moldou as estruturas políticas e econômicas do Brasil, como também deixou marcas profundas na organização e no imaginário da educação. Esse modelo de ensino, centrado na disciplina, na obediência e na negação das diferenças culturais, permanece presente em muitas práticas pedagógicas e na estrutura dos currículos escolares. Ao refletir sobre isso, bell hooks (ano) nos ajuda a compreender que a educação tradicional, quando não é questionada, tende a reproduzir sistemas de dominação, mesmo quando se apresenta sob o discurso da inclusão. Em *Ensinando a Transgredir*, a autora afirma, ainda, que muitos ambientes escolares seguem presos a paradigmas rígidos, nos quais, como ela mesma critica, “a sala de aula é sempre a mesma, até quando os alunos são diferentes” (hooks, 2013, p. 212). Essa constatação nos convida a repensar as formas de ensinar e aprender, assumindo o ensino como um ato político, afetivo e comprometido com a transformação.

Paulo Freire (1970), por sua vez, faz uma crítica ao modelo de educação tradicional imposto durante o colonialismo. Ele argumenta que a educação formal, ao invés de libertar, muitas vezes oprime as crianças ao lhes negar a possibilidade de se expressarem e aprenderem a partir de suas próprias experiências e realidades culturais. A pedagogia freiriana se opõe à ideia de uma educação unidirecional e impessoal.

O colonialismo, em suas diversas formas, deixou um legado profundo que ainda permeia os sistemas educacionais, especialmente a educação infantil, onde as relações de poder entre adultos e crianças são frequentemente refletidas em práticas que minimizam ou anulam as identidades culturais dos pequenos. Mais do que um processo histórico de ocupação territorial, o colonialismo se configura como um projeto político que impôs valores, línguas, religiões e formas de ser e saber europeias, deslegitimando os saberes tradicionais, ancestrais e originários. Na educação formal, esse projeto se manifesta na valorização de uma cultura universalizante, eurocristã, que silencia as múltiplas infâncias e seus modos de existir no mundo.

A construção de uma educação que respeite e valorize essas identidades exige um esforço deliberado para descolonizar as práticas pedagógicas. A educação infantil, enquanto espaço privilegiado para a formação inicial, tem a responsabilidade de garantir que as crianças cresçam em um ambiente onde suas histórias e culturas sejam respeitadas e celebradas, ao invés de serem invisibilizadas, e até descredibilizadas.

A descolonização da educação infantil não se limita apenas à revisão dos currículos, mas exige uma transformação nas metodologias de ensino e nas relações de poder, entre adultos e crianças, adultos e adultos, dentro da sala de aula e na escola. Na próxima seção iremos refletir através de estudiosos do olhar afrocentrado e dos povos originários sobre uma educação contra colonial e em afroperspectiva.

## 4 A CRIANÇA, SUA POTÊNCIA E AS RELAÇÕES ESCOLARES

Iniciarei esta seção refletindo sobre a criança e toda a sua potência, a fim de provocar uma reflexão sobre o olhar e a relação que o adulto estabelece com aqueles que chegam ao espaço escolar. Krenak (2022, p. 94) afirma: “Entender que todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos”. Essa perspectiva nos convida a questionar a visão do adulto como o único detentor do conhecimento, destacando a importância de compreender a criança de maneira integral, reconhecendo sua complexidade e potencialidades.

Krenak faz uma passagem linda e importante em seu livro, sobre o ritual de batismo dos Guaranis:

Neste ritual, o pajé, dentro da opy, a casa cerimonial, canta e defuma as crianças novas que estão no colo de suas mães. fica assoprando e olhando para elas, para ver quem são os seres que chegaram ali. Depois de realizados os cantos, o pajé se aproxima dos parentes e pergunta o nome das crianças. A partir de então elas passam a ser nomeadas. Esse lindo ritual carrega a mensagem de que nós já chegamos aqui como seres prontos. É de grande respeito dizer : esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele quem nos informa quem é que chegou ao mundo (Krenak, 2022 p. 94).

Essa passagem nos faz refletir o quanto os povos originários compreendem a criança que está chegando ao mundo como um ser inteiro, pleno em sua existência e pertencimento, e não como uma tábula rasa, ideia defendida pelo filósofo inglês John Locke no século XVII. Para Locke, a mente da criança ao nascer seria uma “folha em branco”, sendo moldada exclusivamente pela experiência sensorial e pelo meio (Locke, 1999).

Na revista Diálogos em Educação (2019) o filósofo Renato Nogueira nos lembra que a infância não é apenas um período de tempo, mas também um espaço de experiências e um estado de ser, além de ser um período de formação e transformação, cujas crianças não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas também agentes ativos de sua própria aprendizagem. Possuindo saberes e conhecimentos próprios.

As crianças, em sua essência, já nascem com uma extraordinária capacidade de aprender, adaptar-se e explorar o mundo ao seu redor. Carregam consigo suas histórias, memórias e ancestralidades. Desde o nascimento, possuem um potencial único, um conjunto de habilidades e um senso de curiosidade que as tornam completas. Como aponta Ailton Krenak (2022, p. 45), “a infância é um tempo sagrado e cheio de potência criadora, não apenas uma fase de preparação”.

Embora necessitem de cuidados e orientação para desenvolverem seu pleno potencial, a criança já traz consigo uma força criativa e social pronta para ser cultivada ao longo do crescimento. Para Nego Bispo (2021, p. 67), “a criança nasce com um território de saber, que não precisa ser ocupado, mas respeitado”.

A visão de que a criança é um ser completo desafia a ideia de que ela precisa ser “formada” ou “moldada”. Elas já são inteiras — basta que seu ambiente seja nutrido de experiências significativas. Como também defende bell hooks (2013, p. 105), “ensinar é um ato de amor e liberdade, e começa pela escuta”.

### 4.1 As relações na escola

Quando pensamos nas escolas tradicionais, é evidente a ideia de que se tem de que crianças apenas recebem o conhecimento, sendo “imersas” nele sem uma reflexão profunda sobre o que é realmente importante ou faz sentido para elas. Muitas vezes, não se considera a realidade do aluno que chega à escola, trazendo consigo experiências e desafios únicos. O foco está na transmissão do conteúdo, sem levar em conta o contexto individual de cada

criança, suas necessidades emocionais e cognitivas, ou como aquilo que aprendem se conecta com sua vida e seu mundo. Isso também se reflete nas relações entre adultos e crianças, onde o adulto é visto como o detentor do conhecimento, o transmissor desse saber. Essa forma linear de entender as relações entre adultos e crianças limita a troca de saberes.

Ao refletir sobre as limitações da linearidade nas relações escolares, penso em como Nego Bispo (2023) propõe a ideia de circularidade como fundamento de uma educação contínua, uma pedagogia em que adultos e crianças compartilham, constroem e recriam juntos o processo de aprendizagem. Em seu livro *A Terra Dá, A Terra Quer* (2023), Bispo apresenta os conceitos de “refluir” e “transfluir”, contrapondo a lógica eurocristã, baseada em deslocamentos lineares e retornos previsíveis, à dinâmica fluida e cíclica das cosmovisões afro-diaspóricas.

Ele afirma: “Os eurocristãos colonialistas só podem ir e refluir, porque não circulam, como nós. O transporte vai e volta, em linha reta” (BISPO, 2023, p. 50), destacando que esse povo (eurocristão) é o povo do transporte, da rigidez, da repetição. Já o movimento da transfluência, que emerge do contracolonialismo, rompe com essa lógica: “Transfluindo, somos começo, meio e começo” (Ibidem, p. 49). Esse ciclo contínuo propõe uma nova forma de viver, aprender e ensinar, onde a trajetória não é previsível ou fechada, mas aberta à reinvenção, ao tempo espiralar e às múltiplas possibilidades de ser.

Pensaremos, então, sobre a importância da prática pedagógica que envolve o conceito de transfluência, a ideia de um movimento contínuo e transformador na relação de ensino e aprendizado. Ao refletirmos sobre a circularidade do ensinamento do adulto para com as crianças, entendemos que o processo educacional não deve ser linear, mas sim fluido, em constante troca e reinvenção. A transfluência, como propõe Nego Bispo, implica que tanto adultos quanto crianças estão em um processo de aprendizado constante, onde não há uma simples transmissão de saberes, mas sim uma construção conjunta, que respeita as diferentes experiências e perspectivas de cada indivíduo.

Na prática pedagógica, isso significa que o educador deve estar aberto não apenas para ensinar, mas também para aprender com as crianças. O conhecimento como um movimento que circula, que conecta sujeitos de forma mais profunda com constante fluxo e transformação. Trazer a ideia de transfluência para o cotidiano escolar significa romper com a rigidez das rotinas escolares lineares, que, muitas vezes, limitam o tempo das crianças à lógica do “cumprir horários” e do “seguir etapas”. A transfluência propõe que o tempo da infância seja respeitado em seu próprio ritmo, permitindo que a curiosidade, o brincar e o imaginar aconteçam de forma contínua e renovada.

E quais são essas reflexões que os adultos precisam fazer para que as relações com as crianças sejam satisfatórias e façam sentido? Uma criança é toda a sua realidade, que vem de fora? No livro *Pedagogia do Axé* (Ogum; Souza, 2024), Renata Souza, uma das organizadoras da obra, entrevista Juliana Drummond, que compartilha um pouco sobre sua iniciação no Candomblé. O interessante nas falas de Juliana é como ela destaca a importância e as funções das crianças, especialmente o respeito pelos seus saberes. Ela diz:

Meu pai pequeno, que é ogã da casa, não teve disponibilidade para estar muito lá, e o ogã que ficou me acompanhando, praticamente 21 dias, foi uma criança que, em matéria de santo, sabe muita coisa! E acho que isso já é muito candomblé: as crianças ensinam bastante. (Drummond, *apud* Ogum; Souza, 2024, p. 86).

Este trecho de entrevista deixa claro que primeiramente precisamos reconhecer a importância e dar ouvidos aos saberes dessas crianças. Krenak (2022, p.45), conta que “antigamente os povos mais tradicionais diziam que a criança de zero a sete anos estava mais suscetível a morrer porque sua alma ainda não estava bem fixada e podia decolar como um passarinho. Segundo essas culturas, nesse período não deveríamos sofrer moldagem alguma.

Penso nas palavras “molde”, “forma”, “formar”, “formatar”, etc., e aplicar esses conceitos a pessoas no primeiro momento da vida, quando são seres inventivos e cheios de subjetividade, é uma violência muito grande.”

Concluo este pensamento com outra passagem da entrevista de Juliana Drummond no livro *Pedagogia do Axé* (2024):

Certo momento, colocando as miçangas do fio de contas, eles falaram um pouquinho da experiência deles na escola. Foi uma coisa muito boa pra mim: imaginar como aquelas crianças que sabiam tudo de santo ali muito mais que eu, dentro da escola, eram crianças que tinham muita dificuldade. E fiquei pensando- conforme eles falavam do dever que estavam fazendo-sobre o quanto a escola é, às vezes, desconexa da realidade. Como uma criança sabe cantar todas as cantigas e fazer todas as rezas, tem dificuldade de memorizar as coisas da escola ? É porque, talvez, não veja essa importância na escola, não se sinta acolhida (Drummond, *apud* Ogum; Souza, 2024, p. 88).

Esse relato nos convida a refletir sobre as fronteiras que ainda separam a escola dos territórios de saberes que vivem fora de seus muros. Ao perceber que crianças profundamente envolvidas com os ritos, cantos e ensinamentos do terreiro enfrentam dificuldades no ambiente escolar, torna-se evidente a desarmonia entre o que é considerado “conhecimento legítimo” e o que é silenciado pelo currículo hegemônico.

É fundamental repensar o currículo a partir de uma escuta atenta e sensível às experiências das crianças, reconhecendo suas origens, seus modos próprios de construir conhecimento e suas referências culturais. Valorizar o que elas já sabem, sentem e vivem é essencial para tornar a escola um espaço verdadeiramente inclusivo, significativo. Como afirma Hooks (2013, p. 205): “a sala de aula deveria ser um espaço onde todos se sentissem acolhidos, onde a diversidade de saberes fosse uma força e não uma ameaça”.

## 5 MINHA PRÁTICA SOB O OLHAR DA AFRO-PERSPECTIVA

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.  
*João Guimarães Rosa*

Início esta seção com um verso do poema de Guimarães Rosa. Refletir sobre ele em minha prática pedagógica é um convite à pausa, um momento de reflexão sobre o conteúdo, a metodologia e todas as teorias que nos são ensinadas enquanto professores para as crianças. E como, de repente, aprendemos com crianças tão pequenas? Aprendemos na sutileza de um ouvido atento? No olhar curioso que elas nos oferecem?

Após dissertar sobre as ideologias de Foucault, os dispositivos de poder, o colonialismo com a sua influência na educação, e sobre como a maneira pela qual a afroperspectiva pode levar a um olhar potencializador para a criança, nesta seção compartilharei experiências e reflexões sobre a minha jornada pedagógica com crianças pequenas, junto a relação dessa herança.

Ser professor e estar no chão da escola exige doação e comprometimento com aquilo em que se acredita; é uma experiência vivida e sentida. A criança não está ali pensando no futuro; ela está no momento presente, vivendo.

Renato Nogueira (2019, p. 129) afirma: “As crianças vivem em função do presente, não de uma utopia futurista na qual se tornarão ‘gente’ apenas quando forem adultas, assim como diz Krenak (2022, p. 93): “Para começar, o futuro não existe - nós apenas imaginamos”. Por isso, estar na escola, principalmente de crianças bem pequenas, me coloca no lugar de parar, um tempo, ter tempo para além do tempo do relógio, e viver o presente momento.

### 5.1 O poder da liberdade

A educação que formata, que dita regras rígidas, acaba colocando as crianças em “caixas” pré-moldadas. Em sala de aula, muitas vezes adotamos um olhar adultocêntrico sobre tudo o que é proposto, como se houvesse apenas uma forma certa de fazer as coisas, uma única cor para pintar, uma única maneira de realizar uma atividade. Como professora, percebo a importância de oferecer às crianças a liberdade de sentir e de enxergar o mundo a partir de outras perspectivas. Isso me leva a refletir sobre o cotidiano: será que todos os desenhos precisam ser feitos com as mesmas cores? Será que sempre precisamos ouvir histórias sentados? Enfileirar as crianças é, de fato, a melhor opção?

Pensando nisso, trago uma interessante reflexão de Krenak (2022, p. 106) sobre a educação:

A educação que conhecemos sempre teve o ímpeto de formatar as pessoas. A sala de aula já sugere isso ao incluir um grupo de crianças da mesma faixa etária sendo abordadas por um adulto, que é o professor. Isso ilustra de maneira muito clara a intervenção externa sobre cada um ali. Perdem sua autonomia e começam a se sentir compelidos a se alinhar com um propósito formatador do pensamento. E se nós sugerimos que as crianças passem a ter tempo para si mesmas, que a experiência educativa seja convertida em uma proteção desse período para que a pessoa se autoforme, ao invés de ser formatada?

Entre as minhas experiências no campo da educação infantil, na primeira infância, estive com crianças pequenas e vivi exemplos claros de como a criança, em sua relação com a natureza e a liberdade de fazer em seu tempo, ela pode cuidar de si mesma e se conhecer. Trago aqui uma breve experiência com uma menina de 3 anos de idade e seu processo:

A aluna, de 3 anos de idade, que chamarei de Rebeca, era uma criança cheia de vitalidade e, em alguns momentos, bastante impulsiva em suas atitudes, recorria

prontamente ao corpo para resolver qualquer conflito. Aos poucos, fui incorporando ao meu planejamento o uso da argila: a materialidade do barro, um pouco de água e elementos da natureza. Esse espaço criativo ficava disponível durante todo o dia para ela e para as demais crianças da sala.

Nos primeiros dias, Rebeca não se concentrava. Apenas encostava na argila e logo se afastava. Mas, diariamente, eu deixava o material ao seu alcance, sem qualquer intervenção. Com o tempo, a argila foi se tornando seu material de conforto. Ela começou a se envolver por mais tempo, até que, nesse cantinho da sala, passou a permanecer pelo menos uma hora por dia.

Ela explorava a argila com todo o corpo e criava grandes esculturas com a força da imaginação. Quem se sentasse ao seu lado para observar podia ouvir incríveis histórias surgindo junto às suas criações.

Até que, em um de seus processos criativos, Rebeca precisou ir ao banheiro. Quando voltou, encontrou sua escultura destruída por um colega. Ela olhou, respirou fundo e, com tranquilidade, disse:

— Olha... a argila se transformou com alguma criança. Vou fazer outra coisa agora.

A passagem descrita convida à reflexão sobre a liberdade de ser e sua profunda conexão com a natureza, uma relação que transforma tanto ela quanto a nós, seres humanos. Quando nos colocamos à disposição da natureza, abrimos espaço para que a criança se revele como um ser potente, capaz de ressignificar o mundo, compreender as relações e enxergar com sensibilidade única, algo próprio da infância. Renato Nogueira (2019, p. 135), ao refletir sobre os campos espirituais e a interpretação afro-perspectivista, afirma: “O poder da infância é o caminho para fazer a morte dançar e para entrar no reino dos céus”. Nessa mesma direção, trago as palavras de Ailton Krenak (2022, p. 102), que fala sobre a liberdade da infância como uma ponte entre nós e o mundo natural: “O primeiro presente que ganhei com essa liberdade foi o de me confundir com a natureza”.

Liberdade de expressar, liberdade artística, liberdade de estar na natureza. O pátio é o quintal onde a liberdade acontece, seja na expressão por meio de grandes brincadeiras simbólicas, seja ao encontrar uma formiga e acompanhar seu percurso, ou ao pegar um giz e desenhar possibilidades no chão. Trata-se de possibilidades que as crianças precisam para criar suas hipóteses e entendimento de mundo. Citar o poema de Manoel de Barros é traduzir em arte o que o pátio ou o quintal, o brincar livre, podem significar para uma criança:

Era o menino e os bichinhos  
 Era o menino e o sol  
 O menino e o rio  
 Era o menino e as árvores  
 Cresci brincando no chão  
 entre formigas  
 Meu quintal é maior  
 do que o mundo

Ao pensar que o quintal pode ser maior que o mundo, pensamos também em todas as possibilidades que ele pode conter. É nesse espaço simbólico e real que a infância se expande, experimenta, cria e se conecta com o que há de mais essencial. Surge então a pergunta: será que os limites de uma sala de aula, pequena, fechada, muitas vezes silenciosa, conseguem oferecer mais possibilidades de aprendizagem do que o pátio da escola, com seu tamanho, seus sons, suas texturas e sua imprevisibilidade? Quando negamos o ar livre, o toque da terra, o movimento espontâneo dos corpos? O quintal, o pátio, a árvore, o vento, todos são educadores potentes que convidam a criança a aprender com o corpo inteiro, a imaginar livremente e a viver a experiência do saber de forma sensível, viva e significativa.

## 5.2 O olhar atento às possibilidades da natureza

Nas minhas atividades e práticas pedagógicas, sempre compreendi a natureza não apenas como um recurso, mas como uma conexão ampliada de possibilidades. No entanto, enquanto educadora, frequentemente me deparo com a ideia de que “sujar” não é bom, de que pode causar doenças, uma perspectiva sustentada por uma educação voltada para a limpeza. Tudo precisa estar sempre muito limpo, arrumado e controlado.

Apesar de serem criaturas da natureza, os humanistas descolam da natureza e se tornam criadores. Daí sua necessidade de sintetizar o orgânico, de chamar todas as vidas de matéria-prima. Essa matéria-prima passa a ser um objeto que precisa ser melhorado, beneficiado é sintetizado pelos humanos (Bispo, 2023 p. 6).

Krenak (2022, p. 110), questiona: “Quando foi que a terra virou sujeira?” Em vez de pensarmos na terra como fonte de vida, como potência e possibilidade, passamos a enxergá-la como algo sujo, indesejado. Em vez de valorizarmos o que é orgânico, o que já é completo em sua forma natural, somos levados a acreditar que tudo precisa ser melhorado, controlado, higienizado. Essa lógica nos distancia da essência do que é vivo, do que é natural.

## 5.3 A escuta ativa e o olhar observador

Ter uma escuta ativa, enquanto adultos e observadores atentos, é oferecer espaço para que o criar das crianças aconteça com liberdade. Esse exercício de escuta transforma a escolha em um verdadeiro palco de grandes ensinamentos, não apenas para elas, mas para nós mesmos. Cito novamente Renato Nogueira (2019, p. 130), que afirma: “A escuta atenta das crianças viabiliza a descoberta de coisas desconhecidas pelos adultos”. Nós, adultos, muitas vezes nos apoiamos em regras rígidas e nas imposições normativas, pensando até no contexto eurocristão. Já as crianças vivem o tempo presente de forma intensa e espontânea, e estão aqui para nos lembrar que não precisamos sempre recorrer ao controle, basta deixá-las pensar, experimentar e refletir. Retomo, então, as palavras de Krenak, que também nos convida a olhar para outras formas de saber e estar no mundo.

Como não será fácil tirar as crianças de dentro do ambiente escolar e enviá-las para a natureza a fim de que vivam uma experiência de fricção com a terra, que a gente possa pelo menos deixá-las em segurança contemplando os próprios pensamentos- que, com certeza, são luminosos e chegaram ao mundo trazendo maravilhas-, sem bombardeá-los com argumentos. As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão as portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós (Krenak, 2022 p. 110).

Assim, apresento uma situação que não precisou de regras ou de inscritos para o estudo da física, só de um aluno de 4 anos, um quintal, com um pouco de terra e água.

Um aluno de 4 anos está no pátio brincando com uma bola em uma pequena poça de lama. Ele permanece ali por um tempo, jogando a bola e observando a água se espalhar. Aproximo-me e, sem dizer nada, apenas observo suas hipóteses em ação. Ele repete o mesmo movimento por um bom tempo, até que me chama para compartilhar sua descoberta:

— Nath, se eu jogo a bola com muita força, mais água se espalha. Se eu jogo fraco, não sai água da poça de lama. Mas se eu jogo de cima, espirra muita lama, até me suja! Acho que a bola fica mais forte assim.

Não precisei dizer nada, ele assim concluiu suas hipóteses e também me ensinou possibilidades de como aprender, e tal memória que nunca esquecerei. E foi extraordinário ser e ver a sutileza dos aprendizados. A Física, historicamente estudada e valorizada dentro de uma perspectiva eurocristã, já se manifesta de forma intuitiva nas experiências infantis. Ao observarmos com atenção a oralidade e as interações das crianças, percebemos que muitos conceitos físicos — como movimento, gravidade, equilíbrio e força — estão presentes em suas ações cotidianas. Basta escutá-las com sensibilidade para compreender que, antes mesmo da sistematização acadêmica, o saber já habita o corpo e a linguagem da infância. Nogueira (2019, p. 131) afirma:

A Infância é a emergência de um acontecimento que interrompe o fluxo corriqueiro das coisas, suscitando algo, ao mesmo tempo, ímpar e banal. Ímpar porque cada momento é único e extraordinário, e, banal porque tudo que acontece é ordinário e comum. A Infância nos convida a reinventar o mundo.

Nesta passagem, com o meu aluno, em um dia de pátio qualquer, vi o poder do viver, sem precisar de muito, o banal, como diz Nogueira (2019) que é extraordinário.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, busquei levantar questões sobre as relações de entre crianças e adultos na educação infantil. Através de estudos realizados sobre Foucault e dispositivos de poder, a herança do colonialismo nas práticas pedagógicas, e autores que refletem a afroperspectiva e contra-colonial. As vivências apresentadas ao longo da seção quatro, propiciou refletir ainda mais sobre os conceitos de uma forma que a prática esteja ligada à teoria.

A discussão aqui proposta foi pensando em como o poder disciplinar é ferramenta de poder utilizada na educação a fim de moldar corpos e expressões e vivências. E, para além disso, refletir com os autores contra-coloniais a importância de práticas pedagógicas, de compartilhamento, sem um olhar adultocêntrico.

O encontro das leituras realizadas e as minhas vivências profissionais junto às crianças acabaram me mostrando quanto elas são capazes de se relacionar com o outro, com a natureza e principalmente se entenderem como seres únicos e completos.

Assumir o olhar da afroperspectiva na educação infantil exige de nós um estar constante em processo, um exercício contínuo de nos repensarmos. Exige também trabalhar com a sutileza do nosso olhar sobre as crianças e sobretudo o que elas nos mostram. É preciso dar tempo para a escuta verdadeira, para a compreensão, para um olhar atento ao que elas querem nos dizer com seus gestos, palavras e até mesmo os silêncios.

Diante dessas vivências e reflexões, sinto a necessidade de reafirmar a importância do papel do professor na educação infantil, um professor que reconhece e afirma o poder das crianças, que valida suas hipóteses, suas descobertas e pesquisas, mesmo que ainda em formação. Um professor que caminha junto, que aprende com elas.

Pensar e escrever este artigo foi também um exercício de ir além do academicismo. Foi refletir a partir da vivência, do chão da escola, refletir de dentro da escola. A circularidade, um dos valores civilizatórios afro-brasileiros destacados por Azoilda Trindade (2004), atravessa todo este percurso. Como ela aponta: “o movimento, a circularidade, a renovação, o processo e a coletividade”(Trindade, 2004, p. 34) são princípios fundamentais. É nesse espírito que este estudo foi construído: no gesto de refletir e viver, viver e refletir, em um movimento contínuo, coletivo e profundamente enraizado na experiência.

Concluir este trabalho é, na verdade, continuar o movimento. A afroperspectiva nos ensina que o tempo não é linear, e que o conhecimento é construído em ciclos, com escuta, vivência, corpo e território. Reafirmo aqui a importância de um olhar atento e respeitoso para com as infâncias, suas expressões e seus silêncios. Que possamos assumir esse compromisso, se permite aprender junto, descolonizar práticas e reconhecer a potência de cada gesto, de cada pergunta e hipóteses que as crianças nos oferecem. Que possamos seguir vivendo e refletindo, refletindo e vivendo com os pés no chão da escola e o coração aberto para as infinitas possibilidades que ela nos oferece.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, set/dez. 2003.
- BISPO, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade(1984). *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Luiza Libânio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. 2 ed- Belo horizonte: Autêntica editora, 2011.
- KRENAK, Ailton. **O futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Tradução de João Ferreira da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- OGUM, Pai Dário de; SOUZA, Renata. **Pedagogia do Axé**: Saberes, lutas e resistência dos povos do terreiro. 1. ed. Fundamentos do Axé, 2024.
- NOGUERA, R.. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento** - Diálogos em Educação, 28(1), 127–142, 2019. Acesso em: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8806>
- TRINDADE, Azoilda Loretto**. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *Revista Valores Afro-brasileiros na Educação*. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças – A terceira infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.