

A prática pedagógica em escola da educação infantil sobre a religiosidade africana e afro-brasileira: racismo religioso e a infância no território educativo

Suellen Correia dos Santos¹
Clarissa Martins de Araújo²

Resumo: Nosso objetivo foi compreender de que forma tem se desenvolvido a prática pedagógica em escola de referência na Educação Infantil sobre a religiosidade africana e afro-brasileira em uma escola de referência da rede municipal de ensino no Grande Recife. Nos apoiamos em Kilomba (2019), Nogueira (2020), Souza (2006), dentre outros. Realizamos uma pesquisa do tipo estudo de caso, utilizando a entrevista semiestruturada com gestores; bibliotecária; docentes e profissionais de apoio. Os resultados indicam que a prática pedagógica na escola caminha com avanços positivos na educação antirracista. Contudo, é preciso combater ações discriminatórias oriundas de outros espaços e reproduzidas no ambiente escolar. Faz-se necessário, portanto, formações continuadas sobre a temática, de modo a ampliar avanços nas demais escolas e vencer as dificuldades ainda presentes na escola.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Educação Infantil, Religiosidade Africana e Afro-brasileira

Introdução

O presente trabalho propõe-se a refletir sobre a religiosidade africana e afro-brasileira na inter-relação entre o sujeito na fase da infância e a educação, ao discorrer sobre as estratégias pedagógicas na escola e seus atravessamentos étnico-raciais, tendo por sustentáculo a faceta do racismo religioso. Se a relação educação e religiosidade, atualmente objeto de diversos debates na sociedade brasileira, segue argumentos de que o Estado é laico, como a laicidade do Estado pode influenciar a forma como as crenças religiosas são abordadas no ambiente educacional?

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia 2025.1, Turma PM, Centro de Educação – UFPE. E-mail: suellen.correia@ufpe.br.

² Professor Associado do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação – UFPE (Orientadora). E-mail: clarissa.araujo@ufpe.br

A Constituição Federal de 1988 outorga a liberdade religiosa e cultural, contudo, o avanço como reconhecimento federal da cultura africana e afro-brasileira no território educacional emerge a partir do marco da Lei 10.639/2003, que resultou na implementação de política pública de ação afirmativa. Ainda assim, observa-se como retrocesso a abordagem da cultura africana e afro-brasileira a partir das desigualdades institucionais ocorre de maneira folclorizada de forma pejorativa, ou seja, revela-se sem aprofundamento histórico, social e cultural, restrita a datas comemorativas, materializada como um mecanismo de manutenção do racismo estrutural, na invisibilidade da cultura afro-brasileira.

Além desses regimentos legais, a Lei Caó (Lei nº 7.716/1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), a Lei Federal (Lei nº 10.639/2003) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), também buscam garantir a valorização das culturas africanas e afro-brasileira na educação. No entanto, de forma substancial, muitas instituições não as colocam em prática, de forma crítico-reflexiva.

Na educação Infantil, que corresponde a momentos de exploração e descoberta do mundo pela criança, como, direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018), as práticas ainda se limitam a uma única perspectiva cultural. Isso impacta negativamente a formação das crianças, especialmente as pretas de religiões de matriz africana, cujas tradições seguem invisibilizadas no ambiente educacional. Como aponta o estudo clássico de Munanga (1999) e mesmo os mais recentes como Almeida (2019), Nogueira (2020), Kilomba (2019), Petronilha (2000), a religiosidade africana e afro-brasileira simboliza, fortalece e valoriza a diversidade cultural do país, refletindo a pluralidade de religiões, línguas e manifestações culturais que coexistem no território nacional e que rompem com um conjunto de religiões e cultura já instituídas na sociedade.

Grada Kilomba (2019) destaca que o racismo está profundamente vinculado à concepção de poder europeu-cristão, os quais estabeleceram e perpetuaram os valores e ética baseados nas relações de dominação. Estes princípios e normas foram estruturados para justificar o projeto colonial, assim como a exclusão cultural e histórica nos territórios de ensino e aprendizagem. Nesse contexto se manifesta a predominância de práticas pedagógicas eurocêntricas, que desconsideram as contribuições de populações racializadas, relegando-as à invisibilidade ou a papéis

florescidos negativamente. Sob esse viés, Kilomba (2019) aponta que essa dinâmica não é neutra, mas parte de um sistema que sustenta as desigualdades e reforça o racismo, usando a educação como instrumento para consolidar estas desigualdades e apagar saberes não-institucionais, não-europeus e o não-lugar.

Ao realizarmos um vasto levantamento sobre estudos da religiosidade africana e afro-brasileira, constatamos a ausência de pesquisas voltadas à educação infantil. Essa realidade nos levou a questionar: o que contribui para a invisibilização do racismo religioso na infância? De que forma o racismo institucional nas práticas escolares dificulta o reconhecimento e o enfrentamento desses casos como perseguição sistemática, comprometendo a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo e respeitoso?

Beaud e Weber (2007) citado por Braga (2012) afirma que a questão que intencionamos investigar vem de nós, pois ela serve de eco de nossa experiência, remetendo, de certo modo, ao roteiro de nossa vida. A trajetória pessoal, acadêmica e profissional desperta nossas curiosidades. Assim sendo, durante a graduação como estudante de Pedagogia, os atravessamentos teóricos e empíricos racializados surgiram com frequência nas disciplinas, especialmente nos debates sobre o combate ao racismo enquanto processo complexo, multifacetado e enraizado em estruturas históricas, culturais e sociais do país. Ao discutir o surgimento do ser infantil, refletiu-se sobre as múltiplas infâncias no Brasil e as culturas nas quais estão inseridas. Nesse contexto, emergiu o embate entre crianças de religiões de matriz africana e afro-brasileira e as instituições escolares, levando-me a pensar a criança em sua completude social, cultural e religiosa. Outro fator compatibilizador com as motivações acadêmicas, corresponde às experiências de estágio na rede de Recife, que elencou temáticas com a comunidade escolar que trabalhassem a inclusão e o respeito às diferenças, bem como a sustentabilidade, com a finalidade de promover práticas educacionais assertivas na construção de uma sociedade inclusiva, reforçando a importância das relações humanas e também com o planeta. A partir dessa ênfase, uma instituição da Rede com uma prática exitosa propôs a abordagem da diversidade na perspectiva das relações étnicas como temática que oportuniza momentos de reflexão e aprendizado, com base nas diversas perspectivas raciais familiares onde as crianças estão inseridas, oportunizando também, a vivência de práticas que reflitam sobre essa esfera social.

Nesse cenário ao analisar a religiosidade diante da multiplicidade de religiões³ existentes na diáspora brasileira, escolheu-se o candomblé como parte fundamental na (re)existência, na expressão cultural e educacional do povo preto, cuja trajetória foi historicamente marcada pela perseguição e marginalização justificadas pela coibição e concepção institucional do país ao abordar as bases culturais do povo. O Babalorixá e doutor em semiótica Sidnei Nogueira (2020, p. 47) analisa o racismo religioso como uma ação deliberada que deslegitima a ancestralidade e a crença de origem preta. O autor aponta que o uso do racismo institucional como parte do apagamento das tradições africanas e afro-brasileiras, afeta diretamente à religiosidade. Certamente essa análise crítica é crucial para entendermos como as religiões de matrizes africanas e afro-brasileira se entrelaçam em espaços institucionais, como a escola.

Nessa narrativa, os atravessamentos dos sujeitos assomam com a infância que, de acordo com Philippe Ariès (1973), a infância é uma construção histórica, não uma condição natural. Antes dos séculos XVII e XVIII, via-se a criança como "mini-adulto", sem identidade própria, com mudanças sociais, a infância passou a ser reconhecida como fase distinta, com direitos e cuidados específicos. Mudam-se, portanto, às formas atitudinais e o cuidado referentes às instituições familiares e externas no que se refere ao conceito de criança e infância.

Sob essa perspectiva da infância, podemos defini-la não apenas por aspectos biológicos, mas também por valores, expectativas e normas culturais que moldam sua vivência em diferentes contextos sociais, religiosos e históricos. Nas instituições da primeira infância, por exemplo, essa fase não se resume apenas às teorias pedagógicas, mas é nesse território que se torna fundamental a construção da formação identitária e social da criança, é na escola que se inicia a internalização de valores, comportamentos e normas, influenciando o significado de ser criança em sua completude e, posteriormente, adulto.

A prática pedagógica enquanto práxis, permite que escola, ao elaborar ações educativas que tratem da religiosidade africana e afro-brasileira no território educacional, da educação infantil, possibilite a vivência e a valorização da formação identitária e do reconhecimento do outro, bem como aprendizagens sobre diferentes

³ A religião é um sistema de crenças e práticas sociais relacionados ao sagrado.

religiões e culturas de maneira respeitosa e fidedigna. Nesse sentido, entendemos a prática pedagógica a partir de Souza (2006, p. 17), que a define como,

[...] ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica por nós assumida, que busca garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas em todos e quaisquer quadrantes da Terra [...]

Tais ações coletivas são constituídas na prática docente, discente, gestora e epistemológica, contribuindo para a formação humana de todos e para a construção de uma sociedade em que as pessoas tenham sua identidade respeitada e valorizada.

Essa realidade acima apresentada nos impulsionou a buscar como objetivo principal da presente pesquisa, compreender como se constituem as práticas pedagógicas sobre a religiosidade africana e afro-brasileira em escola de referência na Educação Infantil da Rede Municipal do Recife. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) Mapear as ações educativas voltadas para a religiosidade africana e afro-brasileira presente na escola; (ii) Caracterizar como essas experiências são planejadas e vivenciadas no cotidiano escolar com as crianças; (iii) Conhecer como os docentes, gestores e demais profissionais de apoio percebem as ações relacionadas à religiosidade africana e afro-brasileira na Educação Infantil.

Pesquisar uma instituição escolar de referência, com experiências exitosas na educação infantil, pode contribuir para a formação de professores no curso de Pedagogia e a constituição de práticas docentes que valorizem as culturas africanas e afro-brasileira nas instituições de ensino, de forma crítico-reflexiva.

A religiosidade africana e afro-brasileira: o lugar do racismo religioso no Brasil

A religiosidade de matriz africana e afro-brasileira pode ser compreendida como um conjunto de crenças espirituais oriundas de diferentes regiões do Continente Africano. Essas crenças trazem consigo a filosofia e modos de enxergar o mundo pela ótica africana e está atrelada a ideia de valorização, respeito aos ancestrais, a coletividade e a harmonia com a natureza, como encontra-se atribuído,

por exemplo, ao candomblé, uma das expressões religiosas que reflete essa cosmovisão que conecta o sagrado histórico e a vivência cotidiana.

A partir dos estudos de Nogueira (2020), com a invasão da colônia portuguesa, na América Latina ocorreram sequestros, exploração no território Pindorama e a escravização de povos oriundos do Continente Africano, trazidos à força para o Brasil. Essa exploração e subordinação desses povos foi justificada por um discurso racial e religioso-cristão. Em meio a essa realidade e apesar disso, os povos africanos resistiram à dominação religiosa europeia, enfrentando séculos de massacres físicos e simbólicos, e principalmente, o desenraizamento de sua identidade religiosa e sociocultural.

Para o autor, na condição de colônia portuguesa e estendida depois no período do Brasil Império, surge o culto às tradições religiosas africanas, que traz em seu fundamento a ancestralidade, tradição oral, conexão com a natureza e ritualísticas para comunicação com o sagrado. Essas práticas, que incorporam suas filosofias e culturas originárias, foram desenvolvidas por grupos das nações nagô/iorubá, como, Oyó, Lagos, Ketu, Ijexá e Egbá e pelos povos jeje, especialmente Mahis e Daomeanos, as tradições floresceram principalmente na Bahia, Pernambuco, Alagoas, Maranhão, Rio Grande do Sul e, **secundariamente**, no Rio de Janeiro.

Ao considerar a perspectiva histórica das crenças e da cosmovisão africana expressas pela religiosidade, compreendemos que ela se manifesta a partir de reflexões e ações que envolvem valores éticos, culturais, sociais e educacionais, carregando um caráter sagrado. No entanto, essas manifestações frequentemente colidem com o racismo religioso, marcado por práticas coloniais que condenam a origem destas comunidades. Como aponta Nogueira (2020), estas práticas surgem e sustentam a noção de inferioridade ou demonização das religiões de matriz africana e de pessoas pretas. Evidencia-se, portanto, que o Estado desempenhou papel de agente na exclusão destas religiões e pessoas, por meio da negação dos seus direitos fundamentais, especialmente no que diz respeito à liberdade religiosa.

Como último país das Américas a abolir o regime escravista, o Brasil, no que se refere às culturas e às religiões, não conduziu as mudanças na sociedade de maneira democrática. Com o enfraquecimento do sistema de dominação escravista, ocorreram intensas manifestações do povo preto expressas em revoltas, como a revolta da Chibata e dos Malês, além da luta por territórios coletivos, como os

quilombos. Para Almeida (2019), os conflitos raciais também são parte das instituições. Contudo, a fim de eliminar tais conflitos, o Estado outorga a laicidade, que derivada dos moldes coloniais como um sistema de dominação, se dá na perspectiva e filosofia europeia-cristã, se constituindo na exploração de um povo em detrimento do outro e se utilizando da neutralidade para o fortalecimento da desigualdade racial. Como pontua o autor,

[...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2019, p. 27).

A transição do modelo escravista para a sociedade livre foi marcada por ideias racistas, apoiadas em discursos científicos que serviam de base para propor soluções que buscavam “corrigir” a diversidade racial, vista e tratada como um problema para a identidade nacional (Munanga, 1999). Tal discurso legitimou à exclusão social e cultural da população preta, servindo de sustento a políticas e formas de opressão.

Nessa mesma direção, Fanon (1980 *apud* Almeida, 2018) reforça o discurso científico como instrumento para a conservação e manutenção das estruturas sociais, contribuiu para redefinições culturais, religiosas, sociais e jurídicas do Brasil por intermédio da concepção cristã. Tal cenário impacta no racismo cultural, que ao desvalorizar, reduzir e redefinir as culturas não europeias a meros estereótipos através da folclorização pejorativa, desconsidera seus valores como patrimônio cultural do país. Para o autor, essa é uma forma “sutil” de destruir a cultura de determinado grupo, a sua existência, associando sua identidade à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, o que ele denomina de racismo cultural.

A separação Estado e Religião foi formalizada com a Constituição Federal de 1891 (Silva, 2019). Contudo, no período republicano as práticas culturais e religiosas seguiam diante da repressão e tentativa de extermínio destas práticas enquanto expressão sociocultural. Isso significa que apesar da Constituição garantir a liberdade religiosa, o Código Penal de 1890, em algumas de suas disposições, criminalizava práticas religiosas associadas à população preta, evidenciando uma política sistemática de controle. Essa dualidade entre a legalidade e a repressão

ilustra o impacto do racismo institucional e do discurso de dominação sobre as manifestações culturais da população preta da época.

O Estado brasileiro, ao reprimir a cultura africana e afro-brasileira, busca realizar práticas higienistas (Coelho, 1999 *apud* Silva, 2018), que demonizam as religiões de Matriz Africana, com a associação do orixá Exu ao “diabo” e o candomblé e seus adeptos com a “religião do diabo”, “filhos do diabo”, feitiçaria e feiticeiros, elencando-as como ameaça à moral, aos bons costumes e à ordem pública. O objetivo era afastar tais religiões do meio social e fortalecer o modelo eurocêntrico que instaura o racismo científico, estrutural, religioso e cultural.

Com a Constituição de 1937 o Brasil sustentou a narrativa de garantir as liberdades religiosas e de culto, no entanto, os terreiros de Candomblé ainda eram constantemente alvos das ações repressivas do racismo institucional. Conforme avança para a Constituição de 1969, a liberdade de crença permanece garantida, porém esta era condicionada aos bons costumes e à ordem pública, evidenciando, mais uma vez, o projeto político brasileiro de abdicar a diversidade cultural e religiosa, promovendo um modelo de sociedade monocultural, reforçado por discursos repressivo que serviram para deslegitimar e criminalizar as práticas religiosas de terreiros, rotulando-as como incompatíveis com a “civilização” almejada pela elite.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 assegurou a laicidade do Estado e liberdade religiosa, promovendo a equidade entre as crenças e ampliando o conceito de patrimônio cultural. O reconhecimento legal dos direitos culturais, outrora restrito ao patrimônio cultural hegemônico, passa a transitar para a diversidade de práticas e tradições presentes no país. As manifestações africanas e afro-brasileiras são reconhecidas legalmente, marcando avanços no combate à exclusão histórica.

Nas instituições educativas, esses saberes ancestrais valorizam o coletivo, fortalecem laços, resgatam a ética e a filosofia como ferramentas de reconstrução histórica frente ao apagamento colonial, evidenciando que a população preta desafia o embargo estrutural que foi arquitetado para o esquecimento e apagamento das memórias e que ainda estão presentes na sociedade contemporânea. A valorização da cosmovisão africana e afro-brasileira faz emergir nos territórios educativos ensinamentos e valores responsáveis por transcender o ser humano de forma individual para o coletivo, ao reforçar os laços culturais, sociais e afetivos.

Dito isto, a religiosidade de matriz africana no Brasil representa a ressignificação de cultos africanos impostos durante e após a escravidão, tendo o candomblé como símbolo de resistência, preservação e ensinamentos da cultura preta, de tradição oral e não oral, se consolidando como parte do patrimônio sociocultural brasileiro.

O racismo institucional: a escola como território de significação da infância

A definição de instituição corresponde ao organismo político-jurídico que exerce funções dentro de uma sociedade, tais como, a família e a escola, que estabelecem regras de orientação, rotinização, coordenação de comportamentos e papéis sociais. Isto é, trata-se de um organismo que determina um conjunto de normas que orientam as ações e conservam a estrutura social (Hirsch, 2007).

Sob esse viés, o conceito de racismo institucional foi elaborado pelos líderes do Partido dos Panteras Negras, Charles V. Hamilton e Stokely Carmichael, em 1967. Introduziram esse conceito no debate público, trazendo uma análise crítica que evidenciava que o racismo não se limita à atitude individual, mas está enraizado nas estruturas e instituições da sociedade. Para os autores, trata-se de políticas, práticas e normas que, de forma sistemática, geram desvantagens para grupos racializados (Carmichael, 1967 *apud* Pereira, 2016, p. 17). Com base nessa mesma perspectiva, Almeida (2018) constata que na América Latina o racismo institucional reforça um tratamento diferenciado de acordo com a raça, embora tenha contribuído para o avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Para o autor,

[...] Sob esta perspectiva, o racismo é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere ainda que indiretamente desvantagens e privilégios a partir da raça (Almeida, 2018, p. 29).

Esse conceito de racismo institucional foi um marco teórico fundamental para compreender as desigualdades estruturais e institucionais, ganhando relevância e sendo incorporado em diversas áreas do conhecimento, como a educação, desde a primeira infância.

Para Nascimento, et. al. (2008), a construção social de infância implica em perceber a criança e a infância como fenômenos históricos, sociais e culturais vinculados às mudanças da sociedade e da natureza. A primeira infância e o

processo do não lugar, é caracterizado pela ausência e negação de território, da identidade sociocultural, da ancestralidade, do pensar a criança de forma integral, social, espacial e cultural, com direito de igualdade e de ser respeitado. Nesse sentido, pensar a criança como um ser social de múltiplos territórios e saberes permite reconhecer a existência de diversas infâncias. Cada criança constrói sua identidade a partir de valores e saberes familiares, moldados por práticas culturais, religiosas e cosmovisões. Assim, as concepções de infância variam conforme os contextos históricos, sociais e laços familiares, os quais são moldadores e influenciam diretamente as experiências e práticas educativas. Inferimos, portanto, que a religiosidade, com seus diversos valores e concepções, abre a possibilidade de coexistir nesse território educativo.

O campo educacional da criança e da infância representa um espaço essencial da população preta e de terreiro na ocupação de territórios, promovendo sua cultura, linguagem, culinária, geografia e história. Isto é, ao integrar saberes não-institucionais da filosofia africana e afro-brasileira em territórios educativos, se rompe a narrativa eurocêntrica. Romper essa narrativa promove uma educação que dialogue com às raízes africanas, de modo a reconhecer a criança preta como território de sentidos, direitos, acessos e subjetividades, um ser ativo e contemporâneo.

O termo território implica considerar sua dimensão de apropriação social do espaço por meio de vínculos, relações sociais e sentimento de pertencimento, refletindo modos de vida e formas coletivas de construir e viver em determinado lugar. Embora um território pareça ser um ambiente comum para a maioria das pessoas, para determinados grupos pode representar resistência e simbolismo, caracterizando a territorialização. Esse vínculo se sustenta pelo esforço coletivo de ocupar e se apropriar, material e simbolicamente, do território, processo conhecido como territorialidade.

No caso da população preta e de terreiros, em destaque, as crianças, essa territorialidade pode ser observada com frequência a partir da resistência desde a tenra infância, a invisibilidade de sua cultura e sua ancestralidade nos territórios educativos públicos. Nesse contexto, os territórios operam através da violência simbólica⁴, de processos de negação e exclusão territorial conhecidos como

⁴ Para Bourdieu o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, faz o poder de manter a ordem ou de a subverter é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia [...]

desterritorialização. A postura de desterritorialização das minorias não estabelece uma relação de integração social, mas deixa de refletir a riqueza da diversidade cultural, ao enaltecer a narrativa eurocentrada.

Necessário ressaltar que a instituição educativa da primeira infância, segundo Kuhlmann Jr. (2016), perpassa registros que revelam um início marcado pelas esferas assistencialistas. No Brasil Império, a instituição escolar surge para resolver o que o autor denomina como problema criado pela Lei do Ventre Livre (1871), que determinava que os senhores deveriam educar os filhos de escravizados libertos, ou entregá-los a instituições para essa finalidade. Embora essa Lei não tenha criado políticas educacionais diretas, ela trouxe o debate sobre a infância à agenda do Estado, sendo um marco para futuras ações legislativas, como a Constituição de 1934, onde o Estado reconhece pela primeira vez a educação como um direito.

Salientamos, portanto, que no período imperial a educação da primeira infância foi marcada por uma lógica assistencialista e excludente e no que se refere a infância negra, esta foi tratada como objeto de tutela e controle social, mais do que como sujeito de direitos. Nesse cenário, a instituição educacional é vista como instrumento auxiliar da preparação para o trabalho e não como espaço de garantia de direitos. Tal panorama começou a se transformar gradualmente a partir da Constituição de 1934, como sinalizamos anteriormente, e, posteriormente, com maior força, com a Constituição de 1988, quando se entende que a criança é um ser humano social que se encontra na fase da infância. Nesse período de redemocratização do Brasil, destacamos a importância da construção de políticas públicas integradas como aporte essencial para garantir o acesso e permanência nas instituições educacionais. Sob essa perspectiva, os territórios escolares passam a representar a localidade onde as crianças se desenvolvem a partir do diálogo com culturas, vivências e subjetividades, atravessando um território de estruturas sociais diversas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é um parâmetro legal essencial para o reconhecimento do direito da criança e do adolescente de viver plenamente sua infância e juventude. Podemos assim, considerar os territórios relacionais que as crianças habitam, como espaços educativos. A escola, enquanto

cuja produção, não a competência, é sempre do enunciador, que, deliberadamente e em nome do poder, produz um discurso de ódio contra as chamadas minorias sociais (Bourdieu, 2007 *apud* Nogueira, 2020).

instituição social, tem um papel crucial na percepção da criança em sua diversidade e na promoção de um compromisso social que combata o racismo institucional e religioso.

Como podemos observar, as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou seja, o Estado em ação se configurando como um mecanismo político e social (Azevedo, 2004). Como destaca a autora, a política pública refleti um conjunto de apontamentos emergentes da sociedade, cujo governo precisa garantir o amparo.

Amparar, portanto, a criança e a infância na instituição educativa, implica refletir sobre um ser humano completo, em um território, que segundo Milton Santos (2000), é uma estrutura física, mas também o lugar de pessoas que compatibilizam identidades, experiências e sentimentos. Para o autor,

O território não é apenas o resultado de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. É o chão e mais a população, isto é, uma identidade, um fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi (Santos, 2000, p. 96).

Sendo assim, o território escolar, ao adotar o modelo de raízes europeias, acaba por reproduzir desigualdades sociais ao incorporar práticas pedagógicas imbuídas de valores religiosos e morais que não contribuem e ainda dificultam a convivência entre múltiplos territórios e infâncias. Na seção a seguir, buscamos refletir sobre a prática pedagógica e a religiosidade africana e afro-brasileira no território da educação infantil

A prática pedagógica na educação infantil com a religiosidade africana e afro-brasileira

Após o período escravagista e mais de um século de exclusão, as crianças conquistam direitos plenos, entre eles, o acesso à educação e a garantia do ensino para essa faixa etária. Fruto de mobilizações sociais, através de muita luta e reivindicações, houve uma organização em prol do direito da criança a educação de qualidade, obtendo êxito na Constituição Federal (1988), que reconhece a Educação Infantil como um direito fundamental da criança e dever do Estado.

Somente neste período a educação infantil deixa de ser vinculada à política de assistência social e passa a integrar a política nacional de educação e a proporcionar práticas educativas referentes ao pleno desenvolvimento de todas as crianças. Isso significa que as instituições deixam de ser vistas como um mero local para resguardá-las, passando a ser um espaço em que ocorre práticas educacionais, sociais e culturais desse sujeito. Sob esse olhar, o RCNEI (1998) e posteriormente reafirmado na BNCC (2018), orientam que o ato de cuidar da criança na Educação Infantil corresponde a compreendê-lo como parte integrante da educação, que exige conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, revelando a indissociabilidade do ato de educar e do cuidar.

Ao percorremos os tensionamentos históricos e as instituições educacionais, evidenciam-se modificações expressivas da sociedade nos últimos séculos, como vimos anteriormente, que nos permitem compreender como a abertura política contribuiu para a constituição de práticas pedagógicas distintas nas instituições de ensino (Souza, 2010). Estas práticas integram um processo social mais amplo, que se manifestam a partir de trocas nas relações sociais, as quais produzem e reproduzem saberes e aprendizagens.

Assim, ao ingressarmos na esfera da política pública social e suas repercussões, ressaltamos que a educação se manifesta a partir das divergências e dos interesses sociais de uma determinada sociedade. De acordo com Souza (2007, p. 192) a educação se apresenta como “um dado da realidade social, um processo de conflito, capaz de conferir o status sociocultural de sujeitos”. Em seus desdobramentos, a política pública apresenta um caráter circular que transcende a política social que, por sua vez, tem como objetivo o bem-estar coletivo, através de aberturas sociais voltadas aos serviços básicos, tais como a educação, a cultura e a proteção à infância.

Destacamos ainda que como política social, a educação desempenha um aporte importante para a práxis na educação infantil. Sob a perspectiva da religiosidade africana e afro-brasileira, ela é crucial para compreender a função social da educação como um instrumento que promove a igualdade e garante o acesso da população preta a uma educação que valorize sua cultura e identidade. Assim, é essencial que na busca por atender o reconhecimento da religiosidade africana e afro-brasileira, a escola tenha como objetivo a construção de práticas pedagógicas alinhadas à inclusão e à justiça social.

Dialogando com Freire (1994), vimos que refletir sobre a ação pedagógica implica pensar acerca de “como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria de ação opressora, e os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação” (Braga,2015, p. 88). A prática pedagógica opressora se fundamenta em concepções teóricas que sustentam uma práxis voltada à dominação. Para manter a estrutura eurocêntrica de poder social e educacional, é necessário, como vimos, conservar a estabilidade social na qual “se proibia o ensino do alfabeto nas casas grandes”, ou seja, se negava às crianças libertas ou filhas de escravizados o acesso à educação (Nascimento, 1940, p. 220 *apud* Petronilha 2000, p.135).

Nesse sentido, a instituição educativa atua como ferramenta central na construção de práticas pedagógicas de poder, desvelando a educação como dinâmica de uma política social atravessada pelos contextos políticos e históricos de uma dada época. Podemos inferir, portanto, que o projeto político educacional brasileiro direcionado à população afro-brasileira foi marcado pela tentativa de acentuar esse não-lugar, associando-o à inferioridade, como por exemplo, a proposta da escolarização impulsionada pela liderança colonial, a Lei do ventre livre (1871), que não correspondia a emancipação social das crianças, mas as atendiam, com o auxílio da base legal, para a conservação hierárquica do Brasil, isto é, para a preservação dos privilégios políticos, sociais, educacionais e religiosos da elite dominante que seguia existindo (Gonçalves, 2016).

Pensando na trajetória educacional da população preta como função social, foi fundada em 1931 a Frente Negra Brasileira (FNB), que se destacou como uma das primeiras organizações voltadas à luta pela igualdade racial e valorização da sua identidade, articulando-a com ações educativas em diversas áreas, com ênfase na educação. Atuando contra políticas excludentes que persistiram após a abolição, a FNB propôs uma educação política voltada a agrupar, educar e orientar a população preta (Gonçalves, 2000 *apud* Petronilha, 2000).

Em 1944, ano crucial para a história cultural e política do Brasil, surge o Teatro Experimental do Negro (TEN), uma organização pioneira na luta pela valorização da cultura da sua população, criada pelo ativista e professor Abdias do Nascimento. O TEN desempenhou papel importante ao promover a inclusão da população preta nas artes e impulsionar práticas educacionais e sociais voltadas à

conscientização racial, contribuindo significativamente no combate ao racismo e a valorização desse povo.

No percurso contra o racismo, é fundado em 1978 o Movimento Negro Unificado (MNU), que deu início a um novo debate sobre a representação social e a prática educacional do povo preto no Brasil. Trata-se de uma instância guiada pela necessidade de reposicionar as organizações do movimento negro na política nacional. A sua fundação marcou uma articulação coletiva, política da população preta, no que concerne a necessidade de reavaliar e refletir o papel do negro na história do Brasil. O MNU criticava narrativas eurocêntricas, a invisibilidade, a folclorização pejorativa da cultura negra e, sobretudo, a distorção das práticas educacionais racistas, propondo uma representatividade e educação afro-brasileira que respeitasse a cultura do seu povo (Furtado, 1986).

Retomamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), assim como o ordenamento jurídico maior do país, a Constituição Federal de 1988, que garante no artigo 53, inciso II, o direito à igualdade de acesso e permanência na educação, bem como, o direito de ser respeitado por seus educadores em um ambiente acolhedor. Pouco depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) entra em cena a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira, passo importante ao direito à emancipação educacional e social da população, posto que busca destacar a promoção da igualdade racial no ambiente escolar e a valorização à diversidade (BRASIL, 2004). A aprovação dessas medidas legislativas educacionais, culturais e religiosas resulta de políticas públicas e pressões sociais voltadas à garantia de seus direitos e na busca por romper práticas racistas nos territórios institucionais.

A educação como fenômeno social é caracterizada pela construção e reconstrução do país, ou seja, na concepção de Souza (2007), implica o ato de construir e reconstruir como um movimento permanente, que se constitui como fenômeno permeado pelas disputas ideológicas, políticas e por intenções. A educação corresponde, nesse sentido, a um processo de aprendizagem e desenvolvimento de toda a população, podendo torná-la crítica e questionadora para a vida em sociedade. Como nos chama atenção Freire (2002), a educação é uma teoria do conhecimento que se põe em prática.

No que concerne à educação infantil, ela se caracteriza em ações complementares do educar e cuidar. A ação pedagógica se baseia em propostas

teóricas que orientam, substancialmente, as práticas docentes que consideram a criança como um ser completo. A pedagogia, enquanto ciência da educação e dos processos históricos de ensino e aprendizagem, também se caracteriza como uma teoria da formação e transformação humana e social, isto é, voltada para a emancipação humana (Souza, 2007). Para tanto, a prática pedagógica precisa ser estruturada tomando por base processos educativos historicamente construídos no contexto cultural e organizados de forma intencional em instituições voltadas a essa finalidade. Retomando Souza (2009), há de se entender que a prática pedagógica, trata-se de uma prática institucional que, na escola, se manifesta como síntese de múltiplas ações, a saber: docente, discente, gestora e epistemológica. Assim, a instituição escolar cumpre sua função social ao articular teoria e prática vivenciada no cotidiano educativo.

Essa linha de raciocínio dialoga com Munanga (2005), ao afirmar que a escola deve estreitar a relação entre saberes escolares e a realidade social. Para o autor, é essencial que o corpo escolar compreenda a educação como um processo que envolve ética, identidades, diversidade e cultura. Nessa perspectiva, ele destaca a importância da abordagem teórica e prática da questão racial, por meio de ações concretas. Munanga enfatiza que a troca de saberes no ambiente educativo exige a reflexão sobre as práxis de educadores, gestores e demais profissionais, cujos valores e culturas influenciam o coletivo escolar.

Mediante os fatos supracitados, o compromisso por uma educação inclusiva e justiça social, passa por práxis pedagógicas que vislumbrem a redução dos racismos, sendo as ações educativas constituídas no respeito à criança em seu processo de construção individual e coletiva, garantindo o direito à educação, cultura, subjetividades, religiosidade e à sua formação cidadã.

Percurso metodológico

A pesquisa qualitativa, por trabalhar com o ser humano, investiga contextos, significados e experiências que conectam pensamento e ação, pois como nos chama atenção Minayo (2009, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.” Assim, uma vez que buscamos compreender como se constituem as práticas pedagógicas em escola de referência na Educação Infantil sobre a religiosidade africana e

afro-brasileira, essa abordagem nos possibilita acessar e entender as narrativas, contextos e complexidades das ações aqui postas.

Realizamos o estudo de caso, que, segundo Gouveia (1984), citado por Ludke e André (1986), permite uma interpretação aprofundada de uma dada realidade no contexto educacional específico, tratando-se aqui, de uma escola de referência na modalidade da Educação Infantil, cujas práticas pedagógicas relacionadas à religiosidade africana e afro-brasileira foram vivenciadas no seu cotidiano.

Nosso campo de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no Grande Recife. O critério de escolha se fez com base na vivência de práticas pedagógicas exitosas na escola, relacionadas à religiosidade africana e afro-brasileira. Os sujeitos corresponderam ao corpo escolar da instituição, a saber: gestores, bibliotecária, docentes e os demais profissionais de apoio que participaram das ações que envolvem a temática. Para a preservação das identidades estabelecemos pseudônimos para identificá-los, sendo eles: *Gestor/1*, *Profissional de apoio/2*, *Professor/3*, *Professor/4* e *Professor/5*.

Como instrumento para coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada devido à sua flexibilidade na interação e diálogo sobre a realidade investigada. Nesse sentido, cada participante, ao compartilhar suas informações, representa aspectos únicos de sua cultura e subcultura. Consequentemente, quanto mais rico o material produzido numa entrevista, maior a possibilidade de uma análise aprofundada (Denzin & Lincoln, 2005 *apud* Minayo, 2017).

O tratamento e interpretação dos dados se deu a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), mais especificamente, da análise categorial, visando à inferência de conhecimentos sobre a realidade investigada. O processo ocorreu em três etapas: pré-análise, organização dos dados e definição de hipóteses e indicadores, análise do material, codificação e tratamento dos dados e interpretação dos resultados, sistematização e atribuição de sentido. Cada categoria gerou um texto-síntese, expressando os significados identificados na prática pedagógica sobre a religiosidade Africana e afro-brasileira na educação infantil.

Análise dos resultados

Nos propomos na pesquisa compreender a prática pedagógica voltada para a religiosidade africana e afro-brasileira escola de referência na Educação Infantil, o que nos levou a delinear três categorias de análise: 1. *Ações educativas e culturais desenvolvidas na Educação Infantil*, quando procuramos entender as estratégias e a descrição das práticas relacionadas à diversidade de manifestações culturais que coexistem no território brasileiro; 2. *O planejamento das práticas educativas: limites e dificuldades*, momento que nos propusemos a compreender como as práticas educativas são planejadas e implementadas no cotidiano considerando a formação para a temática e por fim, 3. *Sentidos atribuídos à educação e laicidade no contexto da educação infantil*, quando intencionamos entender os sentidos e desafios atribuídos a religiosidade de matriz africana e afro-brasileira.

1. Ações educativas e culturais desenvolvidas na educação infantil

Ao conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola frente à diversidade das crianças, vimos que a abordagem da religiosidade de matriz africana e afro-brasileira já se encontra presente no Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo fundamentado na LDB (1996) e na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo. Além disso, ressaltamos que a Prefeitura do Recife apresentou uma macro temática sobre inclusão e diversidade, devendo cada Instituição da esfera municipal abordá-la conforme o eixo fundamental da unidade. Acreditamos que as ações educativas observadas na escola se alinham a proposta da Prefeitura, fato que nos indica que a instituição já reconhecia a diversidade sociocultural como eixo central de seu trabalho pedagógico. Sobre isso, elas revelam que,

Coincidiu da prefeitura trabalhar um tema que era diversidade, e a gente trazer o Projeto Sankofa né. (*Gestor/1*)

O Sankofa foi o projeto anual, ele foi trabalhando o ano inteiro e cada grupo vivenciou da sua forma e se entrelaçou também. (*Professora/4*)

Eu me encontrei, o PPP dessa unidade tá lá escrito. (*Professora/5*)

Essa iniciativa da escola em propor ações relacionadas a presente temática, por meio de seu PPP, mesmo antes da proposta da prefeitura, nos aproxima de Freire (1982), quando ele destaca que a educação é uma teoria do conhecimento colocada em ação, o que corrobora com a intencionalidade e o compromisso dos

professores e demais profissionais com uma prática educativa alinhada à diversidade cultural presente no território escolar, o que está, igualmente, em conformidade com a BNCC (2018) sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

Identificamos que as principais ações do projeto se configuraram da seguinte maneira: atividades coletivas – estas focavam a literatura, culinária, artes plásticas, danças e músicas. Tais trajetórias vivenciadas com as crianças, em coletivo, a partir de territórios como pertencimento positivo, apontam, de acordo com Milton Santos (2000), que o território também é o lugar de pessoas que compatibilizam identidade, experiências, sentimentos e pertencimento. Outra proposta eram as atividades individuais – consistia em momentos de apresentação de artista, de livro para uma criança. As atividades individuais surgem para trabalhar a diversidade, subjetividade e singularidade em constante construção na primeira infância. Tais momentos nos remetem a Base Nacional Comum Curricular (2018), que aponta a educação Infantil como um momento para exploração e descoberta do mundo. E por fim, foi proposto uma ação pontual, a qual retoma algum aspecto que tenha divergido da proposta do projeto sobre a diversidade. Como ressalta uma das participantes, apesar de ser abordada a diversidade na instituição, algumas crianças trazem perspectivas racistas formuladas em outros ambientes. Ela traz que,

Como eu falava de quilombo [...] peguei a foto do terreiro de xambá, coloquei o quilombo urbano, a criança reconheceu, no sentido de dizer eita casa de macumba que mamãe fala [...]. Duas crianças apontam para a exposição, aí uma das crianças disse, eita o cavaleiro do zodíaco, aí eu disse “esse aqui é Obatalá⁵”. A primeira criança disse: “esse eu não conheço”, então eu disse: “vai jantar” e foram simhora. Jurava que a primeira criança tinha terminado a história. Tô eu na sala dos professores, aí bate na porta “[...] olha tô esperando pra você falar de Obatalá”.
(Professora/5)

Essa reação confirma o que Nascimento, et. al. (2008) aborda sobre pensarmos a criança como fenômenos históricos, sociais e culturais que, conseqüentemente, é influenciada e também tencionada para essas identidades formuladas a partir de uma rede de valores construídos no contexto familiar.

Nesse sentido, para que a prática pedagógica, coletiva, promova um ambiente acolhedor e diverso, é essencial que a intencionalidade pedagógica possibilite reflexões e ressignificações constantes, o que, como vimos, ocorreu na

⁵ Orixá da criação da terra (ayé) e criador da humanidade sob a orientação de Olódùmarè (Marins, 2012)

instituição pesquisada, ao ser apresentado para as crianças o território do quilombo urbano e do Obatalá de forma oralizada, na busca de reformulações do conhecimento prévio delas. Isso condiz com a perspectiva de Fanon (1980) ao tratar do racismo cultural, quando ele alerta que este tipo é uma forma “sutil” de se destruir a cultura de determinado grupo, a sua existência, à religião, à língua ou outros costumes. Portanto, apesar do avanço das experiências vivenciadas pelas crianças no projeto desenvolvido na escola, é necessário ainda ampliar o diverso repertório cultural a partir de experiências que envolvam a religiosidade africana e afro-brasileira.

2. Planejamento das práticas educativas: Limites e dificuldades

Nesse segundo momento de nossa análise, buscamos identificar os desafios e limites atribuídos no projeto, considerando as experiências pedagógicas organizadas, planejadas e implementadas no cotidiano institucional relacionadas à religiosidade africana e afro-brasileira. Sobre as dificuldades em trabalhar essa temática implementada no cotidiano institucional, há uma forte crítica a formação continuada na rede municipal do Recife, que trata do tema com muita superficialidade, como podemos observar na fala da *Professora/3* a seguir:

Eu acho primeiro é ter uma formação continuada séria né sem ser partida sem ser tipo uma palestra, sem ser um evento né, mas trazer realmente essa formação continuada com essas pesquisas pra esse professor como se refletir dentro dessa história, pra ele se encontrar né, até porque a gente precisa se reencontrar, saber quais são as nossas raízes né, ter essa aceitação para ir repassando também.

Conforme destacado acima, há o entendimento na escola que as formações continuadas ofertadas são poucas e com tempo reduzido, e isto pode interferir no planejamento centrado na temática e na organização do cotidiano escolar, como discutido por Braga (2015), que traz a urgência de refletir sobre esse fazer pedagógico na escola, posto que implica diretamente nas ações ligadas às crianças. Isso fica evidente nos depoimentos sobre os desafios e limites atribuídos pelas participantes no desenvolvimento do projeto, conforme relatado abaixo por uma delas:

Então, assim acho que parte muito desse racismo estrutural mesmo, de entender que essa temática é um direito da criança, e que a gente não tá fazendo um favor, a gente tá cumprindo a lei. (*Professora/5*)

Esse relato dialoga com Grada Kilomba (2019), que nos diz que o racismo está profundamente ligado à concepção de poder euro-cristão, que ainda hoje sustenta valores e éticas dominantes para justificar o projeto colonial da exclusão cultural e histórica nos territórios institucionais.

Assim, quando analisamos as experiências, compreendemos que para a escola se tornar um território antirracista, é essencial investir em formações continuadas mais eficazes, que atendam aos anseios das instituições escolares, que como vimos na escola de educação infantil investigada, busca por esse tipo de formação para o desenvolvimento de uma *práxis* humanizadora (Souza, 2007). A esse respeito relata a *Professora/5* que,

O grupo de formação das relações étnico-raciais da prefeitura do Recife (Gterê) não teve mais. Só letra, nível de escrita, avaliação [...] como trabalhar consciência fonológica, há 5 anos a mesma coisa. (*Professora/5*)

Sobre os modos de como as experiências pedagógicas são propostas e organizadas pela Rede, pudemos observar que mesmo com a Normativa nº 13/2015 publicada no Diário Oficial do Recife em 21 de novembro de 2015, implementada pela Secretaria de Educação, que rege e estabelece a política de formação de professores e demais profissionais da educação da Rede municipal do Recife, percebemos que a produção de saberes sobre a religiosidade africana e afro-brasileira é insuficiente. Essa fragilidade endossa a necessidade identificada na escola investigada, por acesso a conhecimentos que possibilitem a reconstrução de princípios pedagógicos que norteiam as práticas formativas antirracistas. Assim, concordamos com Souza (2007, p. 178), ao afirmar que a educação é um processo contínuo de construção e reconstrução e que esse fenômeno é permeado por disputas ideológicas, políticas e por diferentes intenções.

No que concerne as experiências vivenciadas nos cursos de formação inicial de professores e demais profissionais sobre religiosidade africana e afro-brasileira, considerando os desafios, estratégias e significados atribuídos pelas profissionais envolvidas, elas narram que,

No magistério nenhuma disciplina tratou sobre esse assunto. Em seguida eu fiz História, eu sou historiadora, mas a História em si nenhuma cadeira, nenhuma disciplina referente ao tema racial. (*Profissional de apoio/2*)

Eu tive quando eu tava na graduação, a cadeira para educação étnico-raciais, tive na cadeira de educação infantil. (*Professora/4*)

Essas falas ressaltam que também na trajetória inicial dos profissionais, o tratamento da temática no campo da educação é superficial, dificultando a construção exitosa da relação teórica e prática. A prática pedagógica, resultante de práticas plurais, evidencia o papel social das instituições e os embates teóricos no cotidiano formativo (Souza, 2010). Sendo assim, a constituição de trajetórias exitosas precisa refletir as transformações históricas e sociais no campo educacional, o que requer uma teoria voltada à emancipação e transformação da sociedade (Souza, 2007).

À luz do que foi discutido, podemos refletir que os processos educativos historicamente construídos no interior de uma determinada cultura são relevantes na formação cidadã de todos, mas para que sejam organizados de maneira a respeitar a diversidade presente nas escolas, é preciso que as instituições formativas, agreguem essas temáticas emergentes, como forma de transformar práticas pedagógicas racistas.

3. Sentidos atribuídos à Educação e Laicidade no contexto da educação infantil

Nesse terceiro momento de nossa análise pretendemos compreender as percepções, interpretações, posicionamentos e desafios atribuídos pelos professores e demais profissionais da educação sobre as ações educativas que tratam da religiosidade de matriz africana no território educativo da primeira infância.

Sobre a possibilidade do professor e demais profissionais da educação infantil contribuir para a educação das relações étnico-raciais, as participantes reconhecem a prática docente nessa modalidade da educação como importante no combate ao racismo presente na sociedade, posto que nessa faixa etária elas ainda estão construindo seus princípios e valores, ou seja, o preconceito está, ou não, em processo de construção. Daí, a importância de tratar desse tema a partir de ações que as façam refletir sobre a diversidade, como observado nos relatos a seguir:

Primeiro tem que se reconstruir né, dentro dessa sociedade que traz, ainda é enraizada essas questões racistas né, eu acho que a gente tem que tá sempre lendo, retirar isso da gente, tentar o máximo possível pra que a gente não possa tá repassando [...] esses ensinamentos para essas crianças, que são tão pequenas, que ainda não tem esse preconceito formado né, elas vão aprendendo com esses ambientes e esses adultos que circulam. (*Professora/3*)

Trazer as práticas que favoreçam a fomentação e a positividade dessas culturas dentro do ambiente da educação infantil através da literatura, música, arte e ciência. (*Professora/5*)

Esses relatos estão alinhados ao pensamento de Almeida (2018), que traz à tona as nuances do racismo nas instituições, quando elas desfavorecem ou demonstra um tratamento diferenciado de acordo com a raça. O reconhecimento dos limites e necessidade de romper com essa lógica, como destacado pelas docentes participantes, apontam para a superação de práticas que não promovam experiências culturais positivas, o que demanda conhecimento aprofundado sobre o tema, sob o risco de tratá-lo de modo superficial. Essa dinâmica, longe de ser neutra, está presente nas normas e subjetividades sociais que sustentam as desigualdades, como discute Kilomba (2019), onde a educação vem atuando como instrumento de consolidação dessas estruturas, o que tem dificultado experiências culturais e atuação antirracista de professores e demais profissionais.

Entendemos a educação como política social que pode romper com as nuances do racismo nas instituições, a partir da perspectiva de emancipação humana, posto que ela assume um papel fundamental na práxis humanizadora, especialmente na educação infantil, quando pode já ser discutido e valorizado, por exemplo, a religiosidade africana e afro-brasileira. Essa perspectiva está alinhada ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que assegura à criança e ao adolescente o direito ao respeito em um ambiente acolhedor.

Sobre como o professor e/ou os demais profissionais da educação refletem sobre seu próprio fazer docente em sua interface com o Projeto Político Pedagógico (PPC) da escola, algumas destacam a relevância deste documento no direcionamento das posições e ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, que marquem a relação do cuidar com o educar, o que demanda uma participação efetiva de todos na construção do mesmo, como podemos observar na fala a seguir:

Então, eu acho que no projeto político pedagógico a gente tem que demarcar bem né, a nossa posição, o que a gente tá defendendo, o percurso pedagógico que a gente vai seguir [...] o grande documento que vai dá esse direcionamento é o PPP, assim eu acho que tem que ter muito cuidado o professor tem que pensar muito na hora que vai fazer alguma ação com suas crianças. (*Gestor/1*)

Eu percebo meu trabalho também nesse lugar do cuidado e de educação (*Professora/4*)

É possível perceber que no ambiente educacional as ações docentes e dos demais profissionais estão integradas ao cuidado, não sendo práticas dissociadas do educar. Essa perspectiva está alinhada ao PPC da instituição pesquisada, que tem por incumbência a sua elaboração e execução prevista na LDB (Lei 9.394/96), que estabelece o cuidado e o respeito como bases de todo projeto didático desenvolvido na unidade, de modo a dialogar com a diversidade cultural presente na sociedade.

Por fim, mas não menos importante, buscamos conhecer como a escola aborda os conhecimentos culturais e éticos das religiões, em destaque da religiosidade africana e afro-brasileira no seu cotidiano, a fim de compreender a questão da laicidade estatal como conhecimento plural. A esse respeito as participantes relatam que o fato de a escola ser laica, isso não significa que ela deva desconsiderar a diversidade religiosa, muito pelo contrário, essas experiências distintas precisam ser compartilhadas com todos.

Não tem uma oração no “bom dia” né [...] a escola pública ela precisa ser esse espaço que é laico né, respeitoso com essa diversidade e, por exemplo, as crianças que são do candomblé do terreiro se sintam confortáveis para falar das suas experiências nesses ambientes. (*Gestor/1*)

Eu digo eu vim para esta unidade porque ela não reza né, as rezas coloniais né, não são as músicas religiosas de um segmento só [...], mas a religião nessa temática a gente apresenta através da literatura. A gente percebeu que uma aluna tava com dificuldade pela manhã, pra fazer essa despedida, porque a mãe tava precisando trabalhar mais, e eu queria uma história, mas eu não queria na história colocar essa mulher nesse lugar que parece que tá abandonando seus filhos. [...] eu conversando isso no portão com outra mãe, e ela me traz a literatura de Oyá⁶ [...] dessa linguagem de dizer que a nossa mãe também é exemplo de Oyá. (*Professora/5*)

Diante do exposto, percebemos que o contexto escolar pesquisado dialoga com Munanga (2005), na medida que ele aponta a necessidade das propostas, experiências e práticas educativas estarem inter-relacionadas com a realidade social de todos que compõe a unidade em contexto. Ao analisarmos essa trajetória, entendemos que os posicionamentos das docentes e profissionais da educação coadunam com o princípio de laicidade estatal, afirmada na Constituição de 1988, como um princípio fundamental do Estado brasileiro, que se baseia no fundamento de liberdade religiosa, assim como, os direitos culturais, sendo estes considerados direitos fundamentais, como previsto no artigo 215 da Constituição (BRASIL, 1988).

⁶ Orixá conhecida como Deusa dos ventos e tempestades, guerreira, ou seja, aquela que se realiza no ato de lutar, caçar e guerrear (Cruz et al., 2025).

Portanto, quando observamos as experiências sobre a religiosidade africana e afro-brasileira na escola, entendemos que ela busca garantir a preservação da liberdade e o direito aos saberes culturais da cosmovisão africana e afro-brasileira, ou seja, ao evitar a reprodução de narrativas coloniais sob a aparência de neutralidade, a laicidade estatal assumida pela instituição possibilitou o acesso ao conhecimento plural, sem proselitismo religioso, mas também sem silenciar os saberes culturais afro-brasileiro a partir de posicionamentos e sentidos atribuídos a práticas exitosas na primeira infância.

Considerações

A pesquisa realizada nos possibilitou conhecer as práticas pedagógicas relacionadas à religiosidade africana e afro-brasileira, ou seja, como elas são planejadas e implementadas no cotidiano da educação infantil. Entendemos que nesse contexto os desafios perpassam o racismo instaurado nos ambientes institucionais, competindo à instituição educacional buscar estratégias inclusivas que combatessem os atos discriminatórios provenientes de outros ambientes e levados para a instituição.

As participantes reforçaram a necessidade de formação continuada, face a superficialidade nos debates sobre a temática nas formações por elas vivenciadas. Cabe, portanto, aos órgãos competentes, como a Secretária de Educação do Recife, que instaurou a Política de Formação de Professores e demais Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife, superar esses entraves, sob o risco de reforçar a desigualdade social e o preconceito racial.

Apesar das lacunas sinalizadas pelas participantes para a constituição de práticas pedagógicas exitosas sobre a religiosidade africana e afro-brasileira na Educação Infantil, percebemos que as experiências vivenciadas pela escola de referência caminham de forma positiva para uma educação antirracista, que respeita a laicidade estatal nas escolas, além de abordar a diversidade cultural e ética da população que compõe o território brasileiro.

Consideramos necessária a realização de estudos que se aprofundem sobre o território das relações étnico-raciais na formação inicial, bem como de estudos que analisem a proposta de formação continuada da rede municipal de ensino sobre a liberdade religiosa nesse processo formativo. Tais estudos, tanto na educação

infantil, como nas demais modalidades do ensino, são essenciais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que busquem garantir a formação cidadã de todos.

Referências

ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de fevereiro de 1891.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1969.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2017

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, MEC/SEF, 1998

_____. SEPPPIR. **Cadernos de Debates - Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana**, 2016.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

BRAGA, Júlio. **Na gamela do feitiço: repressão e resistência nos Candomblés da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 1994. p. 19-20.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. Orientadora: Maria Eliete Santiago Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

CAMPOS, T. **Práticas educativas sobre religiosidade de matriz africana**: um olhar sobre a experiência no Ilê Axé Oluayê N'lá. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação de Pedagogia (TCC) - Ciências Humanas Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 48. 2024.

CRUZ, Josivando Ferreira da; BEZERRA, Aglailton da Silva; OLIVEIRA, Liliana de Matos; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa. **Experimento ritualístico em cena a partir das narrativas mitológicas africanas de Iansã/Oyá**. Teceres: Revista da AINPGP. Cajazeiras, v. 4, n. 1, maio de 2025. Disponível em: <<https://teceres.ainpgp.org/index.php/principal>> .

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980. p. 36.

FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. p. 469-496.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 23ª Reimpressão, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FURTADO, Marba. Negro e a Constituinte: a maioria à espera da democracia racial. **Correio Braziliense**, Brasília, nº 8610, p. 4, 02 nov. 1986. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/115587>>

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Filho, Luciano Mendes Faria; Veiga, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2016.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000.

HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado – I. **Crítica Marxista**, n. 24, 2007. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19508/14005>

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In. LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª edição. p. 469-496.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª. Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. DE S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, 27 Ago. 2018.

MARINS, Luiz L. **Òrìsà dídá ayé: òbátálá e a criação do mundo iorubá**. África, [S. l.], n. 31-32, p. 105–134, 2012. Disponível em:
<<https://revistas.usp.br/africa/article/view/115347>.>

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa** [livro eletrônico] / Sidnei Nogueira. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e paparicação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010&lng=pt&nrm=iso>

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>

PEREIRA, P. A. P. Trajetória da política social: das velhas leis dos pobres ao Welfare State. In: PEREIRA, P. A. P. (Org.). **Política social: temas & questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n.46, p. 52-65, junho/agosto 2000.

RECIFE (Município). Instrução Normativa nº 13, de 21 de novembro de 2015. Institui a Política de Formação de Professores e demais Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife. Diário Oficial do Município do Recife, Recife, 21 de nov. 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1ª edição, Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

_____. **VENCE-DEMANDA: educação e descolonização.** 1ª edição, Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SÁ, Teresa. **Lugares e não lugares em Marc Augé.** Tempo Social, São Paulo, Brasil, v. 26, n. 2, p. 209–229, 2014.

SANTOS, Leandro Bulhões dos. **Pedagogia Antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do Racismo Institucional na escola - Seropédica - RJ,** 2022.

SILVA, Raoni Neri da. **A “Nova Escola do Recife”: o Serviço de Higiene Mental e sua relação com o campo indo-afro-pernambucano.** Dissertação (Mestrado Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, C. R. **Racismo, Religião e Educação no Brasil: Desafios Contemporâneos.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 11, n. Ed. Especi, p. 283–296, 2019. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/693>>

SOUZA, Maria Antônia de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **Encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola**, 4., Curitiba, 2010. Curitiba: Universidade do Tuiuti, p. 02-08, 2010.

SOUZA, João F. **E a Educação Popular: “Quê?” Uma pedagogia para fundamentar a educação inclusive a escolar, necessária ao povo brasileiro.** Recife: Bagaço, 2007.

TERRA DO NASCIMENTO, Claudia; BRANCHER, Vantoir Roberto; FORTES DE OLIVEIRA, Valeska. **A Construção Social do Conceito de Infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2008.

VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 88, n. 219, 1 ago. 2007.

VILHENA, Júnia de; NOVAES, Joana de Vilhena. Lugar e não-lugar no mundo virtual: Notas sobre criatividade e territórios de existência na rede. **Tempo psicanal**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 143-161, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382018000200008&lng=pt&nrm=iso>