



**UFRRJ**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ORÍ INÚ E PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO EM CARL GUSTAV JUNG:  
A vida Sagrada de uma educação de Terreiro ou Sala de Aula.**

**KELLY XAVIER MADALENY FLORENÇO**

**SEROPÉDICA  
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**ORÍ INÚ E PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO EM CARL GUSTAV JUNG:**

**A vida Sagrada de uma educação de Terreiro ou Sala de Aula.**

**Kelly Xavier Madaleny Florenço**

*Sob a orientação do professor Dr.  
Nilton Sousa da Silva*

Seropédica  
2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M178o MADALENY, Kelly Xavier , 1977-  
ORÍ INÚ E PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO EM CARL GUSTAV  
JUNG: A vida Sagrada de uma educação de Terreiro ou  
Sala de Aula / Kelly Xavier MADALENY. - Rio de  
Janeiro, 2023.  
128 f.: il.

Orientador: Nilton Sousa da SILVA.  
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,  
2023.

1. Ori. 2. Lei 10.639/03. 3. Educação Antirracista .  
4. Escola Pública . 5. Individuação. I. SILVA, Nilton  
Sousa da, 1958-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia III. Titulo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**KELLY XAVIER MADALENY FLORENÇO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) como requisito parcial da obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Linha de pesquisa: Processos Psicosociais Coletivos

Aprovada em: 27/07/2023.

**Banca Examinadora**

Documento assinado digitalmente

 **NILTON SOUSA DA SILVA**  
Data: 23/11/2023 18:34:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Nilton Sousa da Silva – PPGPSI / UFRRJ**  
Orientador – Presidente

Documento assinado digitalmente

 **RONALD APOLINARIO DE LIRA**  
Data: 03/12/2023 23:12:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Ronald Apolinário – PPHR / UFRRJ**  
Banca Interna

Documento assinado digitalmente

 **ANA MARIA DANTAS SOARES**  
Data: 04/12/2023 19:54:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profª. Drª. Ana Maria Dantas Soares – PPGEDUC / UFRRJ**  
Banca Interna

Documento assinado digitalmente

 **JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA**  
Data: 04/12/2023 21:25:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva – PPGPSI / UEL**  
Banca Externa

Documento assinado digitalmente

 **SIDNEI BARRETO NOGUEIRA**  
Data: 08/12/2023 14:05:48-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Sidnei Barreto Nogueira – Instituto Ilê Ará/SP**  
Banca Externa

Documento assinado digitalmente

 **MARCIO DODDS RIGHETTI MENDES**  
Data: 09/12/2023 18:49:51-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Márcio Dodds Righetti Mendes – PROEPE / UERJ**  
Banca Externa

*Ao meu Ori  
A Ya Mi Yemonja  
A Baba Mi Omulu e Ogum  
A gbogbo Orisàs  
Aos meus ancestrais  
Aos meus descendentes*

## **GRATIDÃO...**

*A EXU – Aquele que sempre é reverenciado primeiro para a abertura dos caminhos...*

*Ao meu Orì que me Orì-entou durante a construção deste trabalho, sem o consentimento de Orì nada acontece.*

*À Ya Orì, Ya Mi Yemoja  
A Baba Mi Obaluaye  
A Baba Mi Ogun  
A Orunmila*

*Gratidão à minha Rainha Maria Padilha das Almas e Meu Grande Protetor Tranca Ruas das Almas.*

*Agradeço à Cigana da Estrada por me conduzir na caminhada e ao Sr Zé Pelintra por me ensinar as manhas do cair e levantar.*

*Agradeço à minha ancestralidade indígena, Caboclo Pena Verde, “caboclo curador”, por curar minha mente e minha alma, todas as vezes que foram necessárias. Aos caboclos que fazem parte da minha vida desde a infância, Caboclo Pena Branca e Caboclo do Mato. Ao Preto Velho Pai Tomé.*

*A toda a minha Ancestralidade – eu não ando só!*

*Agradeço a minha família, aos meus filhos, ao meu marido, mãe e irmãos, por compreender a minha ausência e me apoiar na caminhada.*

*Agradeço a cada criança de escola pública que me ensinou e colaborou para a construção deste trabalho.*

*À minha família espiritual*

*Ao meu Orì-entador que acreditou em mim e me desafiou em diversos momentos – Gratidão professor Dr. Nilton Sousa.*

*Agradeço ao GPMC – Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Culturas – que tanto colaborou com a minha formação política e acadêmica*

*Agradeço ao grupo de mestrandos e doutorandos do PPGPSI – UFRRJ, que colaborou de forma significativa na construção deste trabalho.*

*Agradeço aos trabalhadores das Universidades Públicas, àqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar as salas de aula destas instituições. Com esperanças de que seus filhos possam usufruir deste bem público que pertence a todos os brasileiros, de todas as classes sociais, gêneros e etnias.*

*O início... Exu, o átomo primordial. Princípio da criação do Universo.*

Laroyê!

É importante que antes do início de qualquer trabalho, peçamos licença a Exu.

*Ina, Ina Mojubá! (Fogo, fogo, meus respeitos!).*

## Resumo

MADALENY, Kelly Xavier. **Orí Inú e o Processo de Individuação em Carl Gustav Jung: A vida Sagrada de uma educação de Terreiro ou de Sala de Aula.** Proposta de Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPSI) – Instituto de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. RJ, 2023.

Este tema de pesquisa, “Orí Inú e o Processo de Individuação em Carl Gustav Jung: A vida Sagrada de uma educação de Terreiro ou de Sala de Aula”, surge a partir da minha experiência enquanto docente atuando com a Lei 10.639/03 na educação básica, ensino fundamental I, na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro e como candomblecista que vivencia o cotidiano do terreiro na condição de eterna aprendiz. O que pretendemos com este estudo é trazer as contribuições e saberes dos povos africanos, no que diz respeito à formação integral do Ser Humano, com o intuito de valorizar saberes da nossa ancestralidade negra africana. O cerne da questão que conduz a pesquisa é a indagação que surge, quando por experiência e observação das práticas escolares, percebe-se que há uma sobreposição de culturas e saberes, onde a cultura europeia ainda prevalece sobre as outras. Diante deste cenário de ausências e silenciamentos das culturas não brancas, este trabalho preza por trazer elementos para fomentar a reflexão sobre a formação integral do ser humano e sobre os saberes que a criança, nos primeiros anos de escolarização, tem contato durante a sua formação dentro da escola pública. Tais saberes e experiências vivenciadas pelos pequenos discentes serão partes constitutivas deste ser que está em formação, influenciando diretamente no modo pelo qual esta criança se vê, se coloca no mundo e ao mesmo tempo vê o outro. Neste contexto, as contribuições da diáspora africana no Brasil ganham foco na pesquisa e, para auxiliar os estudos, de forma interdisciplinar, a obra do médico psiquiatra e psicólogo suíço, Carl Gustav Jung (1875-1961), será o apoio central para estabelecermos um diálogo entre a saúde e a educação afro-brasileira que está presente de norte a sul do Brasil. Todavia, o presente estudo ficará circunscrito ao estado do Rio de Janeiro. Para a condução do diálogo, elegemos não só as práticas, as narrativas e as experiências docentes que atuam no ensino fundamental I em escolas públicas do RJ, bem como, as narrativas de líderes espirituais, dirigentes de terreiros que vivenciam a filosofia e os saberes dos povos iorubanos. No entanto, durante o percurso para a realização dessa pesquisa, Exu nos mostra outros caminhos que revelam o lugar que a educação para as relações étnicorraciais, ocupa nos cotidianos escolares.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; individuação; Orí; escola pública; iorubá.

## ABSTRACT

MADALENY, Kelly Xavier. **Orí Inú and the Individuation Process in Carl Gustav Jung: The Sacred Life of a “Terreiro” or Classroom Education.** Thesis Proposal (Postgraduate Program in Psychology – PPGPSI) – Institute of Education and Human Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, UFRRJ. RJ, 2023.

This research topic, “Orí Inú and the Individuation Process in Carl Gustav Jung: The Sacred life of a Terreiro or Classroom education”, arises from my experience as a teacher working with Law 10.639/03 in education basic, elementary school I, in the municipal public network of the city of Rio de Janeiro and as a Candomblecista who experiences the daily life of the terreiro as an eternal apprentice. What we intend with this study is to bring the contributions and knowledge of African peoples, with regard to the integral formation of the Human Being, with the aim of valuing knowledge of our black African ancestry. The core of the question that drives the research is the question that arises, when through experience and observation of school practices, it is realized that there is an overlap of cultures and knowledge, where European culture still prevails over others. Faced with this scenario of absences and silencing of non-white cultures, this work aims to bring elements to encourage reflection on the integral formation of the human being and on the knowledge that children, in the first years of schooling, come into contact with during their training within of public school. Such knowledge and experiences lived by young students will be constitutive parts of this being that is in formation, directly influencing the way in which this child sees himself, places himself in the world and at the same time sees others. In this context, the contributions of the African diaspora in Brazil gain focus in research and, to assist studies, in an interdisciplinary way, the work of the Swiss psychiatrist and psychologist, Carl Gustav Jung (1875-1961), will be the central support for establishing a dialogue between health and Afro-Brazilian education that is present from north to south of Brazil. However, the present study will be limited to the state of Rio de Janeiro. To conduct the dialogue, we chose not only the practices, narratives and experiences of teachers who work in primary education in public schools in RJ, as well as the narratives of spiritual leaders, leaders of terreiros who experience the philosophy and knowledge of Yoruban peoples. However, during the course of carrying out this research, Exu shows us other paths that reveal the place that education for ethnic-racial relations occupies in everyday school life.

Keywords: Law 10.639/03; Individuation; Ori; public school; Yoruba

## SUMÁRIO

PRÓLOGO .....	11
Introdução .....	14
1. A chegada dos Povos Negros no Novo Mundo: Uma Terra chamada Brasil .....	34
2. A construção de saberes: Escola para que e para quem? .....	47
3. Terreiro: Da Educação Sagrada à Psicologia Sagrada.....	56
4. O Ori dos Iorubás e a Psicologia Analítica de C. G. Jung: Rumo à Individuação .....	60
4.1. A importância do Ori no desenvolvimento humano: Saberes Ancestrais .....	63
4.2. Ori Ó Pe Re: A Cabeça trará coisas boas.....	70
5. Bori: Uma proposta pedagógica.....	79
6. Inconsciente Coletivo e a Comunicação com a Ancestralidade.....	82
7. Experiências Educacionais Antirracistas: “Para inglês ver?” .....	91
CONCLUSÃO .....	99
REFERÊNCIAS .....	108
APÊNDICE .....	113
GLOSSÁRIO .....	116
ANEXO A .....	117
ANEXO B .....	118
ANEXO C .....	119
ANEXO D .....	121
ANEXO E .....	124
ANEXO F.....	125
ANEXO G .....	126

## PRÓLOGO

“É por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo”.

(Jerome Bruner, 2001).

Nascida em 1977, primeira filha, primeira sobrinha, primeira neta... Neta de Dona Maria do Carmo Xavier de Andrade (1923-2009), mulher nordestina, nascida em Sergipe. Minha avó materna tinha muita fé nos Orixás e nos povos originários destas terras brasileiras. Dirigi seu terreiro de umbanda por quarenta anos de sua vida. Nasci na umbanda, fui batizada por Iansã e Ogum. Diante das doenças da infância, preto velho (Pai Tomé) e Caboclo do Mato, foram meus pediatras. As ervas e rezas contra quebranto e espinhela caída fizeram parte da minha infância e juventude. Os primeiros passos no terreiro, a primeira “roupa de santo”, ainda na infância, minha avó, minha ancestral me proporcionou. Ainda hoje, guardo na memória as festas dos erês (entidades infantis), o cheiro das comidas, do defumador antes do início das giras, o cheiro da fumaça dos cachimbos dos Pretos Velhos... Lembro-me das rendas, das roupas engomadas no varal do quintal da casa de minha avó materna. Rememoro o perfume das ervas sendo maceradas para os banhos e da fragrância da alfazema... São aromas, com importantes significados afetivos que recontam a minha história, trazem à tona uma memória afetiva de tempos de infância. Após sua partida para o Orun, o terreiro foi extinto, sobrando apenas alguns objetos sagrados dos quais não foram levados ou doados para outras instituições. Findava aqui o Centro Espírita Caboclo do Mato. O que me restou foi sua cadeira, uma das poucas coisas que não foram levadas. Hoje, a mesma está compondo o quarto que ergui para meus Orixás em uma parte do terreno onde moro. E, muito respeitosamente, só sentei nas cadeiras após ter passado pela obrigação denominada Odu Ejè. Quando o (a) iniciado (a) torna-se um (a) ebomi (do iorubá *ègbón mi* – meu mais velho ou irmão mais velho), essa cerimônia marca uma transição, onde a pessoa iniciada no culto dos Orixás alcança a maior idade.

Trilhei outros caminhos, buscando este reencontro com o Sagrado que me fora apresentado logo nos primeiros dias de vida. E o recinto que me proporcionou este reencontro com o meu Sagrado Ancestral foi o terreiro de candomblé, um espaço

formativo no qual tive a oportunidade de religar-me com meu passado e, com isto, reaprender a viver, baseada em filosofia de vida outra, distanciada de alguns valores ocidentais e alicerçada em saberes ancestrais africanos.

Dois seres humanos ao escolherem seus destinos no Orun (outra dimensão onde habitam os ancestrais), antes de descer ao Aiyê (Terra), elegeram meu igba-útero. Deste modo, do meu ventre, nasceram dois meninos negros.

Contrariando a ordem “natural” delineada pela sociedade branca ocidental, primeiro constituí família, tendo meu primeiro filho aos 17 anos (1994). Aos 29 anos (2006), entrei na universidade e com muitas dificuldades, concluí o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Este diploma oportunizou-me atuar na rede pública do município de Seropédica. Foi o meu primeiro contato profissional com a educação básica, no ano de 2013. Neste mesmo ano inicio uma pós-graduação *lato sensu* no PENESB-UFF e concomitantemente o mestrado em Educação pelo PPGEduc – UFRRJ.

A formação acadêmica, aliada às práticas docentes, foram fatores importantes na minha formação enquanto profissional de educação e enquanto ser humano individualizado que ainda permanece em constante aprendizado. A cada ano letivo, o encontro é único e proporciona momentos de constantes aprendizados.

Atualmente, sou professora dos anos iniciais no município do Rio de Janeiro, a maior rede da América Latina<sup>1</sup>, e Ebômi *Omo Orisà Yemoja*.

Portanto, este trabalho nasce comigo, quando nos meus primeiros dias de vida fui batizada no terreiro de umbanda. Este trabalho ganha força na fala do meu filho mais velho que, aos sete anos de idade, diz: “Queria ter a sua cor” – referindo-se à cor de minha pele. Este trabalho se concretiza diante da necessidade de reparação das mazelas deixadas pelo horror de mais de 300 anos de escravidão de africanos e africanas; diante das mães que choram as mortes de seus filhos, jovens negros; diante do discurso de ódio que outorga a invasão de terreiros, incendeiam e destroem objetos sagrados.

Este trabalho objetiva, além de tudo já aqui citado, agradecer àqueles que vieram antes de nós e nos transmitiram o axé necessário para que pudéssemos continuar esta luta que deve ser de todas as pessoas, sejam elas negras, sejam elas não negras.

Modupè!

---

<sup>1</sup> O município conta com 1540 escolas. Em: <<https://www.data.rio/datasets/PCRJ::escolas-municipais/explore?showTable=true>> Acesso em: 25/06/2023.



Arte de Daniel Minter<sup>2</sup> - Interpretação pessoal: “Aos que vieram antes - Ancestrais”.

---

<sup>2</sup> “Nasceu em Ellaville, uma pequena comunidade rural no sul da Geórgia, em 1961. Minter ilustrou nove livros infantis, incluindo *Ellen's Broom*, escrito por Kelly Starling Lyons que ganhou o prêmio Coretta Scott King de 2013 por ilustração, *Seven Spools of Thread: A Kwanzaa Story*, vencedor do prêmio de Melhor Livro do Portfólio de Brinquedos Oppenheim, e *The Riches of Oseola McCarty*, nomeado Livro de Honra pelo Prêmio Carter G. Woodson. As pinturas e esculturas de Minter foram exibidas nacional e internacionalmente em galerias e museus incluindo o Seattle Art Museum, o Tacoma Art Museum, o Bates College, o Hammonds House Museum e o Meridian International Center.”. Fonte: <<https://artodyssey1.rssing.com/chan-7970246/article1449.html>> Acesso em: 19 de maio de 2023.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo estudar e compreender elementos sagrados envolvidos na saúde e na educação de um ser humano, entrelaçados com o processo de individuação de uma pessoa, a partir de contribuições da diáspora africana no Brasil. O presente trabalho apoia-se na obra do médico psiquiatra suíço, Carl Gustav Jung (1875-1961), de modo a dialogar com a saúde mental de indivíduos em formação e a educação para as relações étnicorraciais que está presente de norte a sul do Brasil. Todavia, o presente estudo ficou circunscrito ao estado do Rio de Janeiro, que já foi capital do país, e ainda permanece como um cartão de visita nacional e internacional.

O fio condutor da pesquisa desenrolou-se por meio da prática, da narrativa e da experiência docente atuante na rede pública do ensino básico, nos primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, não só pesquisar e estudar o espaço escolar inspira este tema de pesquisa, mas também consideramos encontros e vivências em outros espaços sociais, como por exemplo, uma prática religiosa, uma prática desportiva, um *hobby* entre outras, que reverberem, na Sala de Aula, durante o processo de ensino aprendizagem no entrelaçado modo de ser, concomitantemente, docente e discente. Neste ponto, pesquisar e estudar o espaço reservado à cultura e, de maneira indissociável, a religiosidade afro-brasileira, dentro da escola pública de ensino fundamental, torna-se a principal inspiração do presente estudo para a realização da tese.

O processo de ensino aprendizagem, segundo Paulo Freire (1996, p.25), é um movimento onde trocas culturais acontecem simultaneamente porque: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nos encontros em Sala de Aula, há trocas de saberes na interação com outra pessoa ou grupo e são esses encontros que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o docente geralmente reconhece que esse processo não se reduz à Sala de Aula, uma vez que um dos primeiros locais onde ele se manifesta é no próprio seio da Família, no dia a dia da vizinhança no bairro, até alcançar a Sala de Aula numa escola regular.

É necessário, neste sentido, que a prática docente seja coerente com o respeito à autonomia e à identidade do educando. Além disso, o ambiente escolar deve se apresentar como solo fértil onde diferentes sementes possam germinar, e um docente-jardineiro deve considerar e dar importância para o fato de que cada estudante-semente

possui sua especificidade, sem o docente esquecer que a instituição escola também é semente de um solo maior chamado Brasil.

A sociedade brasileira foi inaugurada em um sistema colonial, cujas mazelas refletem na educação, nos meios de trabalho e nas ausências de direitos fundamentais dos cidadãos, tudo aquilo que foi posto à margem por uma elite dominante “capitalista-burguesa”. Essa elite, “fabricou uma ‘ciência’ histórica ou humana que colaborou com o processo de desumanização dos africanos e de seus descendentes para servir aos interesses dos opressores eurocentristas” (NASCIMENTO, 2019, p. 289).

Em seus aspectos econômicos, o processo de escravização, ocorrido pelas Américas, fortaleceu o sistema capitalista já existente, que com o objetivo de apropriar-se de novas fontes de riqueza, alicerçou-se e sustentou-se por meio das conquistas, da escravidão, do roubo, do assassinato e da violência. Foram eras duríssimas traduzidas por alguns historiadores como: “a Era do Ferro (Kamen), a Era do Saque (Hoskins) e a Era do Chicote (Stone)”. (FEDERICI, 2017, p.116). A violência destinada aos povos negros africanos não foi somente física e material; o sequestro de pessoas de sua terra natal caracterizou a violência epistemológica e o apagamento de sua forma de vida, bem como a marginalização e demonização de suas crenças, saberes e culturas.

Diante disto, a luta para que haja mudanças nos paradigmas epistemológicos no campo da educação, com positivo reflexo nas entrelaçadas raízes da cidadania brasileira (autóctone, diáspora africana e europeia), torna-se necessária, de modo a permitir que a primazia da “ciência” eurocentrista seja questionada. Para isto, devemos tomar como exemplo a forma de resistência e de organização política da ancestralidade negra, pois não há como lutar contra forças hegemônicas que regem diferentes espaços da sociedade brasileira sem mexer na sua origem e buscar apoio, principalmente, na dimensão telúrica daqueles que iniciaram esta luta. Embora não mais encontram-se fisicamente conosco, a força espiritual de cada um deles alimenta a alma e fortalece o espírito sem cindir matéria e energia, ou o corpo e a alma de acordo com a mentalidade eurocêntrica medieval, que desemboca nas Américas do Norte, Central e Sul para dominar o Novo Mundo. Estamos nos referindo, de acordo com Jung, às memórias herdadas pelo inconsciente coletivo com sua potência arquetípica a nos mover.

Seguiremos à luz da ancestralidade que irá sulear<sup>3</sup> nossos caminhos, de modo a resistir às iniquidades e nos aquilombar em diferentes espaços geográficos físicos —

---

<sup>3</sup> O educador Paulo Freire (1992), valorizou o termo “sulear” no sentido de contrapor-se às epistemologias atreladas ao sistema capitalista que em grande parte vem de países do Norte. Em uma

numa Sala de Aula Tradicional ou numa Sala de Aula Natural, por exemplo, numa Roça do Candomblé — para mentalmente irradiar a união de homens e mulheres em prol de uma futura geração ancestralizada, em que, neste aspecto, “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. (NASCIMENTO, 2019, p. 287). Ainda nos dias atuais, é importante o aquilombamento nos espaços dos terreiros e nos grupos que nos apoiam nessa caminhada em favor de uma educação de qualidade para todas as pessoas, para, assim, cuidar de uma educação que contemple o ser humano de maneira integral, sem o colocar separado da mãe Natureza, permitindo a formação global deste Ser, fazendo-o reconhecer que não está separado da Natureza.

Um desses espaços que aquilomba, é o Grupo de Pesquisas, Políticas Públicas e Culturas (GPMC) grupo formado em sua maioria por professores que atuam nas diferentes redes públicas de ensino. Fundado em 09 de setembro de 2011, o GPMC tem a missão de:

“realizar estudos, pesquisas e extensão de caráter interdisciplinar e interinstitucional, privilegiando as relações entre políticas públicas, movimentos sociais e culturas. As principais temáticas abordadas nas linhas de pesquisa do grupo referem-se às políticas públicas sociais e educacionais, histórias subalternizadas, culturas e educação das relações étnicorraciais (Brasil, África e América Latina), formação docente, práticas pedagógicas, interculturalidade, direitos humanos, violência, saúde coletiva, gênero e mundo do trabalho”. (GPMC, 2011, Mimeo).

Considero minha participação no GPMC como fator importante que merece destaque na minha formação, ao qual contribuiu de maneira decisiva para os caminhos a serem percorridos, tanto na vida acadêmica quanto no âmbito profissional, espaço este em que iniciei meu processo de formação política e acadêmica. Neste espaço-Grupo-quilombo, tive a oportunidade de compartilhar experiências e saberes com outros docentes, companheiros de luta que atuam em escolas de diferentes regiões do Brasil e em diferentes segmentos educacionais. O campo teórico ao qual tivemos acesso durante

perspectiva decolonial, sulear se contrapõe e questiona o caráter ideológico do Norte que se coloca acima do Sul. Sulear também questiona a lógica baseada em uma epistemologia eurocêntrica que se colocou como ponto de referência a ser seguido. Neste trabalho, em contraponto ao Norte e ao sistema colonial, seguiremos para o Sul.

as discussões promovidas pelo Grupo serviu como fio condutor para as reflexões sobre a educação brasileira.

Em face do exposto, surgem as inquietações que deram origem ao campo teórico escolhido para embasar os estudos sobre educação e relações étnicorraciais apoiados em conhecimentos ancestrais dos povos negros sobre a formação integral do ser humano, bem como os caminhos que conduzem à conexão Ser-Humano e Ecologia nesta jornada pela individuação de um aprendiz. Para isto, os conhecimentos sobre *Orì*, a cabeça, na cosmopercepção do povo iorubá, trarão informações importantes para estes estudos.

Em vista disso, podemos considerar o tema da presente pesquisa de doutorado como resultado de uma caminhada coletiva e aquilombada que contribuiu para a minha formação acadêmica e de outros membros do GPMC. Portanto, da mesma maneira, o GPMC comigo ainda contribui para pensar a formação política de um ser agente que poderá conduzir a luta por uma sociedade mais justa para todos os indivíduos. Neste sentido, aqui está a aproximação do presente objeto de estudo com o campo de um saber psicológico especialmente elaborado pelo médico psiquiatra e psicólogo suíço, Carl Gustav Jung .

Os saberes psicológicos, neste trabalho, ultrapassam os muros da escola formal, transita entre o seio das famílias de cada criança que encontramos nas escolas e adentra, pedindo licença à ancestralidade africana, as roças de candomblé, onde consideramos reduto mantenedor da cultura e saberes afro-brasileiros. O terreiro de candomblé é uma instituição organizada política e hierarquicamente que resguarda saberes ancestrais, sendo símbolo de resistência e aquilombamento. O aprendizado nas casas de religiões de matrizes africanas também traz elementos que contribuem com a proposta do presente trabalho, tendo em vista que os conhecimentos africanos de diversas culturas africanas presentes aqui no Brasil revelam componentes importantes para um reaprender a viver e a conviver com as diferentes formas de vida do ser humano, dentro da diversidade do sistema ecológico no qual fazem parte Homem e Natureza. Para o povo de candomblé, não há separação entre homem e natureza; todos os seres vivos estão conectados. Em vista disto, citamos as folhas usadas nas iniciações dos neófitos dentro do culto para assim gerar uma nova vida. Vejamos a importância que as folhas, pertencentes ao Orixá Ossain, possuem na ritualística do candomblé: “*Kó si ewé, kó sí Òrisà*”, ou seja, sem folhas não há orixá. Sem folhas não há iniciação, não há o surgimento de novas vidas com os Orixás. Este exemplo ilustra a importante conexão

entre o ser humano e os demais seres da natureza. Em outra perspectiva, a filosofia Ubuntu apresenta e revela a ideia de existência conectada em si à profunda relação: espécie humana e natureza, que é algo distante do pensamento eurocêntrico individualista alicerçado na competitividade e no capitalismo, em que a ideia de floresta remete a algo que deva ser retirado para não atrapalhar o progresso. O pensamento, a visão de mundo, e a filosofia na perspectiva Ubuntu não desassocia o ser humano da natureza, ao passo que parte do coletivo para o bem comum, incluindo, desta maneira, todos os elementos da natureza. Isto é, a preservação da natureza deve ser vista como importante para a manutenção da vida terrena. A presença dessa filosofia, mencionada acima, não tem por objetivo revelar padrões unificadores das diferentes culturas existentes no continente africano. Seus valores trazem elementos comuns a diferentes etnias africanas, em que valores e crenças são bases que alicerçam o pensamento e o modo de vida africano.

A ligação com a natureza se apresenta de maneira expressiva entre o povo de santo, onde os Orixás são representados pela própria natureza. Do ponto de vista filosófico africano, a cosmopercepção negro-africano propõe perceber o mundo como “uma teia” de relações entre o humano - o divino – a natureza. “Este pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as línguas” (MALOMALO, 2014, p.95).

Para além da visão de mundo (cosmovisão), o africano o percebe e o sente ao se conectar aos demais seres vivos — ao que denominamos Cosmopercepção, que implica no modo de perceber os acontecimentos ao seu redor e todo o mundo que o cerca. Como Oyérónké Oyewùmí aponta, o termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. (OYEWÙMÍ, 2021, p. 29). Por este motivo, o termo “cosmopercepção”, atende de maneira mais abrangente a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Ainda de acordo com a autora, o termo “cosmopercepção” descreve as culturas que privilegiam uma mistura de sentidos para conceber o mundo.

O modo de vida africano propõe o respeito à individualidade, pensamento este que contradiz a visão cartesiana de individual. Antes da existência de um “nós” — como propõe erroneamente a visão ocidental da filosofia Ubuntu — tal conceito está diretamente ligado a uma humanidade coletiva oriunda de uma ancestralidade que permite ao indivíduo existir dentro de uma cultura comunitária cujos pensamentos e

saberes conduzem sua existência atual. Desta maneira, Ubuntu pode ser concebida como uma filosofia em que “a percepção de humanidade compartilhada faz recorrer à ancestralidade e à memória da própria comunidade.” (SARAIVA, 2020, p.103) A volta ao passado ancestral como forma de pertencimento assegura a continuidade de saberes e tradições. As percepções sobre o ser humano no ponto de vista da filosofia Ubuntu, “nunca é fixa ou rigidamente fechada, mas ajustável ou em aberto. Ela permite que o outro seja, torne-se.” (FUENTES, 2014, p. 211). A filosofia Ubuntu, tal qual referenciada pelos autores acima, aproxima-se do conceito de individuação ao qual Jung usou para definir o desenvolvimento psicológico em um processo de tornar-se personalidade unificada. (STEIN, 2006, p.153). Os seres humanos existem como um “vir-a-ser” dentro de um universo vivo onde o ser humano não se configura como elemento central. “Ubuntu busca a se referir a tudo que é humano e a tudo que partilha da força vital, estabelecendo meios inter-relacionais de importância fundamental para a existência das pessoas”. (SARAIVA, 2020, p.101).

As filosofias africanas têm suas origens nos mais longínquos antepassados, em África, sendo esta considerada o berço da humanidade. Devido à migração forçada destes antepassados para outros continentes, tais conhecimentos também estão expressos pela diáspora africana, por meio de mitos, religiões, filosofias, ciências e artes. Por isso, é importante salientar a existência de várias Áfricas. Nesta incorporação de culturas cujo intuito é preservar tradições e saberes, ocorre a hibridação, a troca cultural entre as diferentes Áfricas e povos que já habitavam as terras brasileiras antes da invasão europeia. Elementos da cultura europeia foram introduzidos nas culturas africanas como forma imperativa de uma cultura que a própria Europa elegeu majoritária. Pode-se compreender as culturas africanas como um processo dinâmico e fluido e que cada etnia possui suas singularidades. A cultura africana, contudo, deve ser mencionada no plural — culturas — a fim de contemplar minimamente as diferentes Áfricas existentes. Apesar de suas diferentes etnias, a partir do século XX, uma camada elitizada da sociedade africana começou a reunir elementos comuns das culturas africanas que englobam valores, normas e crenças. (FALOLA, 2020, p. 22). Esse movimento contribuiu para o reconhecimento de uma identidade própria que pretendia se distanciar das influências coloniais. A reunião e valorização dessas culturas tem por objetivo preservar esses saberes para as futuras gerações.

Nas escolas brasileiras, o trato dado às diversidades étnicoculturais ainda são incipientes perante a urgência que afeta a sociedade brasileira. Diante do modelo de

ensino ao qual está estruturado o currículo das escolas públicas no Brasil, é pertinente que convidemos o Orixá Exu que, de acordo com a mitologia iorubá, é o grande transgressor, aquele que não conhece nem limite de tempo, nem limite de espaço, com o intuito de ultrapassar os limites impostos pela educação formal de base eurocêntrica, que visa moldar seres humanos de acordo com os interesses e servir a uma elite da sociedade brasileira para a qual os saberes populares são constantemente despotencializados, e o tempo da aprendizagem formal/oficial é definido de acordo com os interesses x, y ou z da elite mencionada. Isto feito é como se todos os indivíduos necessitassem do mesmo tempo para alcançar seu desenvolvimento formatado, a partir da Europa, e negassem seu saber familiar e ancestral vindo da África.

É preciso conhecer a história protagonizada pelos povos negros. A ancestralidade negra atravessa as encruzilhadas do tempo e espaço, a figura de Exu traduz a força dinâmica que transita sem limites entre passado-presente-futuro e futuro-presente-passado. “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que só arremessou hoje”. Este provérbio iorubá leva-nos a refletir e questionar a ideia de espaço/tempo, construída a partir do prisma ocidental referente ao tempo unicamente presente, sem considerar os valores do tempo passado, a memória em si, instaurada no ato de ontem. Com isto, por intermédio de Exu, é possível trazer a cultura negra ancestral para o presente para que esta não seja dissipada do futuro. Exu, como grande transgressor das barreiras postas pela colonização, deslegitima a concepção temporal do homem branco, adotando uma postura decolonial em que a desobediência epistêmica traduz seu ato de romper com bases epistemológicas, unicamente eurocêntricas e, consequentemente, com “conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latino, bem como, nas experiências e subjetividades formadas dessas bases, tanto teológicas quanto seculares” (MIGNOLO, 2008, p. 288). Certamente, as atenções devem estar voltadas para os conceitos forjados e solidificados no decorrer da história da humanidade, por uma modernidade europeia que deve ser contestada, na medida em que os estudos das culturas e saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas avançam.

Hoje, no Brasil, temos o conhecimento e o reconhecimento de outras sociedades que adotaram o espírito de cooperação com outra percepção sobre tempo, natureza e ser humano. São visões de mundo e filosofias que assumem modos e saberes tradicionais que podem e devem ser integrados ao espírito de nação para, paulatinamente, inserir e reforçar os currículos escolares. É possível, nesse sentido, contar com o exercício e a prática da Lei 10.639/03 que abre caminhos e assegura a presença da temática racial e a

introdução de importantes saberes que deverão estar presentes nas escolas das cinco regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, visto que, em todas essas cinco regiões brasileiras, temos algum tipo de encruzilhada para atravessar.

O tema da pesquisa tem suas origens nos três primeiros anos de docência da doutoranda, quando atuou como professora da educação infantil e, depois, em outros três anos subsequentes também como professora do segundo ano (segundo ciclo da alfabetização). A partir desta experiência, percebeu e destacou um aspecto fundamental para a educação de crianças que, em si, é a discussão sobre questões étnicorraciais, que estejam ou não presentes no horizonte docente, logo nos primeiros contatos com as crianças de uma escola do ensino fundamental público e/ou particular.

A visão negativa do negro, construída historicamente, compromete o processo de formação do ser humano no Brasil e em outras partes do mundo. De acordo com tal visão produzida sob a lógica da branquitude de modo de ser e existir, a construção de subjetividades tem como base, enquanto cosmologia, o ódio ao diferente que teve início no conceito ocidental de homem branco, perfeito e potente. Neste mesmo contexto, estão incluídas as culturas, as crenças, bem como a definição do que seja belo e aceitável como padrão de beleza pela sociedade europeia que desembarcou no Novo Mundo.

Muito se tem discutido sobre propostas de educação antirracista, com o objetivo de repensar o mundo através de outras óticas que não tenham sobre as lentes uma Europa como ponto de partida, pois a história da humanidade não se inicia na Europa. É diante deste contexto histórico e cultural que a educação precisa assumir o seu papel fundamental na desconstrução de uma educação estruturada por bases racistas que ainda hoje nutre a sociedade brasileira. No âmbito da educação nacional, o docente pode contar com a Lei 10.639/03 como ferramenta principal no processo de educação antirracista, porque trata-se de um dispositivo legal que visa à reparação das desigualdades construídas no decorrer da história brasileira.

No que se refere às crianças negras, a construção da identidade encontra bases em um modelo, posto como ideal, de cidadão pela cultura eurocêntrica. Por outro lado, as bases que sustentam a sociedade brasileira contribuem para que crianças brancas cresçam internalizando a ideia de superioridade branca, fato que torna urgente a educação para as relações étnicorraciais para todas as crianças negras ou não.

Santos (2001, p. 106) argumenta que “tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo”, implica

em desconstrução de uma educação com bases ideológicas colonizadoras para construir uma educação em que as diferenças culturais sejam compreendidas de maneira horizontal e não mais vertical, onde uma única cultura se coloca no topo desta configuração vertical hierárquica. É importante salientarmos que, logo nos primeiros anos de escolarização, é necessário que os responsáveis pela educação das crianças compreendam que:

o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida [...] a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas [...] (CAVALLEIRO, 2012, p. 26).

Colaborar para que seres humanos de diferentes crenças, costumes, pertencentes a diferentes culturas não sejam discriminados por suas escolhas é um dever cívico brasileiro em prol da cidadania elaborada na sua Carta Cidadã de 1988. Diante disto, fica a indagação: por que não trazer conhecimentos desses povos que tanto saber possuem, de modo a contribuir com a educação e a formação integral da pessoa humana?

As escolas têm o papel fundamental na formação do ser humano, sendo o primeiro espaço de socialização da criança fora da família. Sendo assim, entende-se que o papel da escola está para além de ensinar conteúdos. Ela também é espaço de socialização e, por isso, deve impulsionar reflexões de modo a propiciar mudanças de comportamentos, para a promoção de impactos positivos dentro da sociedade brasileira, devendo esta, adotar práticas que visam a extinção do racismo e de outros tipos de preconceitos.

No que corresponde às questões raciais dos povos negros, bem como a cultura afro-brasileira e africana, temos, como principal instrumento a nível educacional, a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira 9.394/1996 (LDB), que passa a vigorar os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

Tais alterações na LDB visam fomentar a leitura e a pesquisa sobre o tema: História do Brasil, incluindo a população autóctone e a diáspora africana na América — na indiscutível e velada construção do Novo Mundo —. Contudo, a LDB tem como meta principal investir na cidadania para “fundamentar Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade”. (MEC/SECAD, 2013. p. 35). Este trabalho usará a Lei 10.639/03 como marco fundamental da inserção da cultura afro-brasileira e africana no Brasil. Porém, não menos importante é a criação e a implementação da Lei 11.645/08, que inclui os estudos sobre as culturas indígenas nos currículos escolares como versa a referida Lei de 10 de março de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

O incentivo à pesquisa das temáticas que envolvem as culturas africanas e afro-brasileiras promove o arcabouço necessário para que haja uma mudança de pensamento de modo a desconstruir bases epistemológicas, fundamentadas em uma cultura hegemônica imposta pelo colonizador europeu. No currículo escolar, a cultura europeia ocupa um lugar positivo, enquanto o negro, de acordo com Woodson (2021, p. 24), fora “retratado como um ser humano inferior, incapaz de sujeitar a paixão à razão, e, portanto, útil apenas como rachador de lenhas e carregador de água para os brancos”, portanto, incapaz de produzir conhecimento. Trazer os conhecimentos dos povos negros para este trabalho tem por finalidade extinguir com essa visão construída ao longo da História da formação da sociedade brasileira.

Alguns materiais pedagógicos, como os livros didáticos, ainda colaboraram para que o engrossamento da visão estereotipada, construída histórica e socialmente, a respeito do negro na sociedade brasileira, continuasse sendo perpetuada. O apagamento e o silenciamento, ocasionados pela ausência da história e cultura dos povos negros nos currículos escolares, interferem de modo significativo na criação de uma identidade positiva da criança negra, assim como seu modo de enxergar o mundo e a si mesma enquanto sujeito único dentro de um grupo diverso. Aspectos culturais de determinados povos configura sua identidade trazendo como componentes suas “crenças, fé, práticas, costumes, modo de viver, arte, linguagem, hábitos alimentares e econômicos...” (ADERONMU, 2015, p.54). Assim sendo, é necessário que educadores apropriem-se de tais conhecimentos, de modo a não ocultar aspectos importantes das sociedades acima citados ao introduzir em suas salas de aula a História e Cultura dos povos negros.

Face ao exposto, surge outra questão que suleia esta pesquisa: de que maneira as experiências escolares interferem no processo de individuação das crianças negras?

Para realizar este estudo nos debruçamos sobre relações estabelecidas entre docentes, discentes e seus familiares aleatoriamente envolvidos, trazendo elementos do dia a dia de uma escola, e elementos do conteúdo curricular para ilustrar o texto da tese com dados verídicos do cenário brasileiro, focalizando a Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Como mencionado, visamos analisar aspectos do cotidiano escolar que influenciam no processo de conhecimento de si mesmo — do Ser discente e do Ser docente —, bem como no modo como este indivíduo vê e é influenciado pelo mundo ao seu redor, principalmente sob a influência dos seus familiares.

Por experiência docente, enquanto agente da Lei 10.639/03, é possível a observância de um trabalho, em maior parte, solitário dentro de algumas instituições formais de ensino. Observa-se, porém, que, em algumas datas específicas, como em 13 de maio ou 20 de novembro, quando se comemora a “Libertação dos Escravos” e o Dia da Consciência Negra, há uma procura esporádica por parte de alguns professores por informações para realizar um trabalho estanque e superficial, muitas vezes folclórico, sobre a temática racial e as culturas africanas e afro-brasileiras. Deveria, entretanto, ser uma prática da maior parte das instituições escolares, em todo o Brasil, incluir as datas comemorativas em seus calendários para ratificar a memória social de uma nação em construção, e mostrar conexões com atividades que já venham acontecendo no decorrer de todo o ano letivo.

Com o propósito de identificar possíveis entraves para incluir nos planejamentos escolares os conhecimentos e a história dos povos africanos e avaliar a qualidade do conteúdo referente à cultura afro-brasileira e africana aplicado nas escolas, a ideia original seria a de coletar narrativas de docentes que adotam uma postura decolonial em suas aulas. No entanto, o capítulo dedicado às entrevistas, ganha outro tom.

Neste sentido, foram convidados docentes que atuam no primeiro segmento da educação básica do município do Rio de Janeiro, apenas com o intuito de ratificar experiências já observadas pela pesquisadora ao longo de sua prática docente.

Deste modo, pretendemos decifrar questões que estão presentes no cotidiano escolar e que impedem a inserção da História e Cultura afro-brasileira e africana nas escolas, permitindo a manutenção desta lacuna existente na História dos povos negros sequestrados e enviados para as Américas. Por meio de um roteiro elaborado e encaminhado para os docentes participantes, as questões levantadas encontram-se em tabelas no apêndice, contendo categoria, observação e os objetivos a serem alcançados.

Outrossim, de maneira a enegrecer questões que envolvem os saberes ancestrais africanos herdados na diáspora brasileira, as narrativas com lideranças religiosas de cultos afro-brasileiros irão ilustrar e dialogar com os autores aqui presentes no sentido de colaborar com saberes sobre o desenvolvimento e a formação do Ser-Humano. Para isto, foi elaborado um roteiro com a finalidade de coletar dados sobre Orì, o abrigo da consciência humana, considerado, na perspectiva da cultura iorubá, o Orixá individual da pessoa.

Apenas duas entrevistas com sacerdotes, versados no culto afro-brasileiro, integram este trabalho. Pois, as narrativas e experiências sacerdotais, somente ratificam o que pesquisadores referenciados nesse estudo, afirmam sobre a importância de cuidar e manter o Orì alinhado. As questões que suleiam tais entrevistas estão apresentadas na seção Apêndice A.

Como cerne da questão desta proposta de pesquisa estará o indivíduo e seu desenvolvimento em busca da individuação por C. G. Jung, procurando elencar os saberes valorosos que ainda são postos à margem pela sociedade brasileira, dos povos africanos. Dito isto, abordaremos conceitos africanos e afro-brasileiros, tendo o cuidado de não generalizar um continente que acomoda uma gama cultural extensa, além de termos a ciência de que não seríamos capazes, diante do que se propõe esta pesquisa, de contemplar a riqueza das variadas culturas existentes no continente negro, compreendendo, também, a hibridação das culturas africanas ocorrida nesta terra hoje

chamada Brasil, mas preservadas as suas particularidades dentro dos candomblés brasileiros.

Pretendemos, ainda, destacar tais contribuições no desenvolvimento integral do indivíduo e como estes saberes ancestrais constituem o processo de individuação do ser humano. A entrevista com as lideranças espirituais terá como finalidade fornecer dados para que, junto à psicologia complexa de C. G. Jung, possamos compreender a importância da diáspora africana na educação e na formação do ser individual. Para isto, o conceito de *Orì* em toda sua dimensão integrará o debate sobre a formação integral do ser humano à luz da psicologia junguiana.

Dado à metodologia da pesquisa, podemos avaliá-la como uma pesquisa qualitativa, uma vez que será considerado o contexto dos dados coletados e estes são predominantemente descritivos, com a finalidade da observância sobre quais conteúdos as crianças têm acesso durante a sua escolarização. Além disso, o foco está não só na análise do processo, mas também nos resultados obtidos por meio deste. Nesta pesquisa, o levantamento bibliográfico e a formulação de hipóteses orientam o processo de coleta de dados. Por isso, é seguindo este processo investigatório que a pesquisa proposta pretende abordar o problema. (LUDKE & ANDRE, 1986, p. 11-16). Podemos considerar o caráter etnográfico da pesquisa, ao passo que esse estudo se ocupa da cultura, comportamento, crenças e valores de um determinado grupo que influenciou a formação cultural da sociedade brasileira. Mas, que apesar de sua importante contribuição nessa formação, foi posto às margens. A pesquisa também assume características de um estudo etnográfico, à medida que a pesquisadora convive com a comunidade estudada, no caso dessa pesquisa, o terreiro de candomblé e a escola pública. De acordo com, Bachtold e Robert (2022), a partir dos anos 2000, a etnografia no Brasil passa a ser mais disseminada nos campos da educação, saúde e na análise de implementação de políticas públicas, o que justifica a sua presença nesse trabalho.

Quanto aos instrumentos de coleta e análise dos dados, além dos questionários, foram feitas revisão de literatura nas áreas de educação, formação docente, história dos povos africanos e suas culturas, psicologia analítica de C. G. Jung, como também, análises de fontes bibliográficas primárias e a observação participante. A revisão da literatura comprehende parte importante acerca do debate atual na área de educação para as relações étnicorraciais. Na área da psicologia, nos debruçamos sobre conceitos junguianos que tem por objetivo contribuir com os estudos sobre o processo de

individuação, considerando quais os conteúdos o indivíduo acessa de modo a cooperar com tal processo.

Em relação aos objetivos da pesquisa, seu caráter explicativo se faz presente, pois esta tende a colaborar para a identificação de fatores que contribuirão para a ocorrência dos fenômenos, intencionando o conhecimento da realidade. (GIL, 2002, p. 42).

Este estudo traz informações que visam gerar reflexões sobre a qualidade do ensino e a valorização da cultura negra na educação brasileira, bem como a contribuição que o diálogo entre conhecimentos africanos sobre o Si-mesmo e a psicologia analítica deixarão para a humanidade.

A psicologia complexa de C.G. Jung permite a construção de um trabalho interdisciplinar, pois, as pesquisas realizadas por Jung e os conceitos desenvolvidos por ele dialogam com diferentes áreas do conhecimento, e se farão presentes, na medida em que sejam construídas bases teóricas, de modo a prepararmos solo fértil para um intercâmbio que promova a integração entre a educação, os saberes africanos sobre a formação do ser psicológico e a Psicologia Complexa de Carl Gustav Jung.

Na concepção de Barros (2018), o fenômeno da interdisciplinaridade surge a partir do último século (Séc. XX), nos convidando a romper barreiras entre os diversos campos disciplinares. O autor ressalta que os limites disciplinares foram criações acadêmicas e “romper fronteiras, quando isso é necessário, é também uma opção teórica”. Sendo assim, “a blindagem” de uma teoria pode transformá-la em doutrina, impedindo que a partir da liberdade de trânsito e de reformulações sobre as teorias, “tábuas de certezas” sejam seguidas e transformadas em mandamentos. “Eis uma doutrina”. (BARROS, 2018, p. 62-65).

Para romper os limites impostos por determinadas teorias e em concordância com a cosmogonia iorubá, convidamos Exu para dinamizar o diálogo entre saberes. Exu está diretamente relacionado ao sistema de comunicação. Esta afirmativa parte da função pedagógica do mito, onde este Orixá é relacionado aos caminhos, à comunicação e ao seu poder de transitar por diversos espaços, inclusive levando as mensagens dos habitantes da Ayê para as divindades no Orun. (POLI, 2019). Além desses aspectos,

É Exu que nos provoca a refletir sobre as formas de colonialidade imposta pelo Ocidente. Ele é o princípio dinâmico de uma religião que permitiu ao negro escravizado resistir à barbárie eurocêntrica que impôs uma classificação étnico/racial como pedra angular de uma epistemologia que concede à ciência moderna o monopólio da distinção entre o que é conhecimento ou não. (QUINTANA, 2016, p. 22).

Um dos títulos de Exu é “Obá Oritá Metá” (Rei da Encruzilhada de Três Caminhos). Um aspecto interessante sobre os caminhos apresentados por Rufino (2019) corresponde ao aspecto plural de formas de conhecimentos e de ser no mundo, sendo este um ponto central de discussão da pesquisa. Este primeiro aspecto, dos três caminhos apresentados pelo autor, põe à prova a hegemonia da cultura e dos saberes colonizadores. O segundo aspecto dos caminhos propiciado por Exu traz a ressignificação do ser a partir da diáspora e das experiências que buscam “reconstituir cotidianamente nas práticas, tecendo conhecimentos que nos possibilitam a produção de um projeto político/poético/ético/antirracista/decolonial”. (RUFINO, 2019.p. 42). Neste aspecto, a escola tem o papel importante na construção de novos saberes, que deverá confrontar-se com a lógica colonial do que é belo ou feio; culto e não culto; certo e errado... E é exatamente o que propõe Exu com a ampliação das possibilidades de caminhos e saberes, de modo a enriquecer e valorizar a diáspora negra, ofertando possibilidades de conhecimentos outros sobre si e sobre o mundo.

O terceiro aspecto dos caminhos de Obá Oritá Metá refere-se ao modelo “epistemológico que se reivindica como único”, nos sinalizando a emergência de que sejam reconhecidas outras perspectivas e outras práticas de saberes. (RUFINO, 2019.p. 42).

Sendo assim, é pertinente a presença deste Orixá nas discussões fomentadas por este trabalho. Exu propicia a interdisciplinaridade proposta e novos caminhos para novos diálogos, pois, com seu poder dinamizador e transgressor, consegue transitar em diversos espaços e em tempos que para nós humanos não seriam executáveis. Ele faz um resgate de um passado ancestral importante para a manutenção da cultura e saberes negros no futuro. Desta forma, contaremos com a força e com o dinamismo de Exu para rompermos possíveis barreiras, em busca de diálogos entre diferentes campos do conhecimento.

O contexto iorubá traz a filosofia em seu cotidiano de modo a enegrecer ou estudar “os problemas fundamentais relacionados à existência, ao conhecimento, à verdade, aos valores morais e estéticos, à mente e à linguagem.” (ADERONMU, 2015, p. 53). Portanto, os conhecimentos iorubanos sobre o ser individual englobam uma maneira particular de se relacionar com o mundo, fazendo parte deste sem que haja separação entre ser humano e natureza e, com isto, a religiosidade costuma fazer parte deste modo de vida.

O Processo de Individuação em Jung consiste em um processo cíclico e contínuo, assim como o processo de ensino-aprendizagem, em que um indivíduo “tornar-se um ser único, na medida em que por individualidade comprehende a sua singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos nosso próprio Si-Mesmo. É o realizar-se do Si-Mesmo”. (JUNG, 2015, p. 63 O.C. VII/II § 266). Contudo, é necessário diferenciar a individuação do individualismo, no sentido de que o:

Individualismo significa acentuar e dar ênfase deliberada a supostas peculiaridades, em oposição a considerações e obrigações coletivas. A individuação, no entanto, significa precisamente a realização melhor e mais completa das qualidades coletivas do ser humano; é a consideração adequada e não o esquecimento das peculiaridades individuais, o fator determinante de um melhor rendimento social. (JUNG, 2015, p. 63, O.C. VII/II § 267).

A busca pela individuação em Jung não se traduz em egoísmo, todavia, consiste em um desenvolvimento psicológico em que o ser humano diferencia-se dos demais, tornando-se único. A individuação tem como meta, “despojar o si-mesmo dos involucros falsos da persona, assim como do poder sugestivo das imagens primordiais”. (JUNG, 2015, p. 63 O.C. VII/II § 266).

De acordo com Hall (2014), as imagens primordiais, isto é, as imagens latentes contidas no inconsciente coletivo são herdadas do passado ancestral. Ainda segundo o autor, “o homem nasce com muitas predisposições para pensar, sentir, perceber e agir de maneiras específicas.” Neste sentido, as experiências escolares, devem ofertar diversas possibilidades que oportunizem o desenvolvimento de tais predisposições do indivíduo. A priorização de alguns conteúdos nos currículos escolares em detrimento de outros, a inferiorização de determinadas culturas distancia os indivíduos deste passado ancestral o qual cita o autor. No que se refere aos conhecimentos iorubanos sobre Orì, tais imagens podem ser acessadas a partir do momento em que o indivíduo que vivencia a filosofia iorubá comprehende a sua origem, por meio de rituais de iniciação, e conhece os caminhos escolhidos por seu Orì para trilhar nesta terra: o seu destino. Tais conhecimentos direcionam a vida deste iniciado de modo a cumprir seu destino da melhor maneira possível, até seu retorno à comunidade celestial (Egbe Orun).

O inconsciente coletivo para Jung (2019, p. 51 O.C. IX/1, §88) existe independente de uma experiência pessoal, isto é, mesmo que o indivíduo nunca tenha tido contato com determinada cultura, ele é capaz de reproduzir atos referentes a tal cultura. Podemos considerar o inconsciente coletivo, na visão junguiana, como algo herdado da humanidade. Ainda segundo o autor, os arquétipos estão contidos no

inconsciente coletivo. Para compreendermos esta afirmativa, traremos como exemplo a figura da Grande Mãe. Quando trazemos este exemplo de Grande Mãe, cada povo, de acordo com sua cultura, poderá se relacionar com uma imagem específica. Por exemplo, ao pensarmos na perspectiva da cultura dos terreiros dos candomblés nagô-iorubá, a imagem que ilustra a figura da Grande Mãe é Iemanjá. Existem outras figuras pertencentes a outras culturas que representam a Grande Mãe, mas o que não diferem são as características que todas elas possuem em comum.

Em Fanon (2008), o inconsciente coletivo é construído a partir de algo vivenciado, da formação, dos espaços frequentados e das histórias e culturas inventadas de modo a colocar-se no topo em detrimento das demais culturas. Considerando o pensamento de Fanon (2008) em relação ao inconsciente coletivo, é necessário atenção aos conteúdos ofertados às crianças em idade escolar, pois eles têm fundamental importância para a formação do ser humano que irá compor a sociedade. Em uma sociedade em que se afirma a superioridade de uma raça (branca), tornar-se pertencente a esta raça permeia o imaginário de negros e negras que, por consequência da colonização e da imposição de modelo ideal de ser humano, carregam um possível complexo de inferioridade (FANON, 2008, p. 95). Neste sentido, algumas escolas ainda participam da manutenção desses complexos por meio dos conteúdos priorizados em seus planejamentos anuais. Crianças e adolescentes negam sua negritude, pretendendo alcançar o modelo ideal de ser humano construído pela colonização europeia.

Em face do que foi exposto, esta pesquisa possui valor relevante para as discussões sobre a educação brasileira, a educação para as relações étnicorraciais e formação integral do Ser Humano em seus aspectos educacionais e psicológicos. Tais questões devem ter prioridade na sociedade brasileira, pois, segundo Fuentes (2014):

“a violência da exclusão e da invisibilidade, e sua consequente negação, não acarreta apenas uma não acessibilidade ao negro aos seus direitos como cidadão, mas, psicologicamente, à impossibilidade de formar sua identidade e tornar-se inteiramente realizado como pessoa, um Si-mesmo como proposto por Jung”. (FUENTES, 2014, p. 194).

Deste modo, a sociedade brasileira tem urgência por uma educação antirracista que priorize a formação integral do ser social e do ser humano em sua individualidade. Sem a pretensão de comparações entre saberes e culturas, o intuito deste trabalho é o de valorizar os saberes ancestrais negros como fonte de conhecimentos importantes para a formação humana e para a compreensão de si mesmo, além de saberes que corroboram para uma vida integrada com a natureza que é tão importante para a manutenção da vida

no planeta Terra, em que implica de modo significativo, na maneira de se colocar no mundo e de enxergar e relacionar-se com as outras pessoas.

Para isto, as práticas pedagógicas estão no âmago das discussões aqui levantadas no que se refere aos conteúdos acessados durante a formação escolar das crianças negras nos primeiros anos de sua escolarização. Os conteúdos acessados neste período que compreende a infância estão diretamente relacionados com a forma com que o indivíduo adulto estabelecerá sua relação com o mundo e com os outros indivíduos.

Nesta perspectiva, espera-se que este trabalho possa contribuir para o crescimento científico da área de Ensino e Aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à formação integral da criança e como se dá a relação com o meio em que ela está inserida. Para isto, a compreensão sobre Orì e toda a sua importância para que o indivíduo cumpra seu destino na Ayê se faz presente no decorrer desta pesquisa, buscando colaborar com os estudos sobre educação e psicologia.

C. G. Jung se ocupou em transitar por diversos campos do conhecimento, sempre preocupado com os estudos que circundam o psiquismo humano. Sua obra constitui a base desta pesquisa na área de psicologia, contudo, a educação pode se beneficiar com seus estudos sobre o desenvolvimento humano. O conceito de Orì e a importância dele para o povo iorubá também trazem importantes contribuições para o alinhamento psíquico e o desenvolvimento integral do Eu-interior. Tais estudos visam contemplar, tanto aspectos coletivos, quanto aspectos individuais do Ser-humano, isto é, como o indivíduo se enxerga na sociedade e como ele se relaciona com os demais indivíduos.

Este trabalho está dividido em sete capítulos. O capítulo I A Chegada dos Povos Negros no Novo Mundo: Uma terra chamada Brasil, nos convida ao movimento *Sankofa*, no sentido de olharmos para o passado para enxergarmos uma África tradicional<sup>4</sup>, que apresenta uma enorme diversidade cultural e que é produtora de conhecimentos. Neste capítulo também, o leitor terá a oportunidade de refletir sobre a formação do povo brasileiro e o translado nada harmonioso dos povos negros africanos para as Américas, no sentido de que educadores e educadoras não romantizem esta formação.

---

<sup>4</sup> O termo África Tradicional, nesse contexto, não denota engessamento cultural ou atraso, como alguns leitores podem compreender. Significa, no entanto, modos de ser mediante a um sentido de reorganização dos saberes ancestrais para a sobrevivência dessas culturas em frente às mudanças ocorridas nas sociedades.

O capítulo II A Construção de Saberes: Escola para que e para quem? Traz algumas abordagens acerca do direito estabelecido pela Lei 10.639/03, de estudantes brasileiros conhecerem a história e a cultura de sua ancestralidade negra. Neste sentido, ressaltamos a importância de educadores (as) incluírem em seus planejamentos diários, os conteúdos previstos pela Lei, visando aspectos sociais que impactam na vida dos indivíduos.

O capítulo III, intitulado Terreiro: Da Educação Sagrada à Psicologia Sagrada, aborda a importância do ancião enquanto fonte de conhecimento e o respeito à hierarquia. Os mais velhos ensinam o que aprenderam com a sua ancestralidade aos recém iniciados formando um movimento cíclico fazendo com que passado-presente-futuro, estejam conectados e acontecendo ao mesmo tempo. O povo de axé aprende a se relacionar com a natureza de uma forma particular, pois a natureza para aquele que vivência a filosofia iorubá, é a própria divindade. Por este motivo, o ser humano está conectado a todos os seres existentes fazendo parte de um todo. Neste contexto, Jung alerta para o distanciamento do homem moderno do Sagrado.

O Orì dos Iorubás e a Psicologia Analítica de C.G. Jung: Rumo a Individuação, é o título dado ao capítulo IV. Este capítulo versa sobre a importância que o povo tradicional iorubá atribui à cabeça. O conceito de Orì e suas especificidades fazem parte deste capítulo no sentido de trazer enegrecimento ao leitor que ainda não conhece Orì.

No subcapítulo intitulado: A Importância de Orì no Desenvolvimento Humano: Saberes Ancestrais destacamos a luta pela sobrevivência física dos povos negros escravizados, bem como sua luta para a sobrevivência de sua cultura e tradições. Um dos espaços que resguardam as histórias e tradições africanas são os terreiros de candomblés. Essas casas são divididas em nações, que preservam hábitos e costumes herdados de diferentes etnias africanas. Por este motivo, cada casa tem um jeito próprio de cultuar Orì. No entanto, há o consenso de que Orì é a divindade mais importante a ser cultuada. Para complementar os estudos sobre Orì, Orì ò Pe Re: A Cabeça trará ciosas boas, integra o capítulo IV e versa sobre a importância de Orì para diferentes nações, pois Orì abriga todo o pensamento humano, toda a essência humana. Por este motivo é importante mantê-lo equilibrado. Para que isto ocorra, são realizados rituais com elementos transmissores de energias necessárias para o pleno equilíbrio de Orì. Neste capítulo o leitor encontrará também, a definição de Orì Rere e Orì Buruku.

Bori: Uma proposta pedagógica é o capítulo V deste trabalho. Este capítulo é produto das interações pedagógicas vivenciadas pela autora em dois espaços distintos de

ensino e aprendizagem: o terreiro de candomblé ketu e a escola pública de ensino fundamental I, na cidade do Rio de Janeiro. Esse conceito, ocupa-se das discussões relacionadas à importância de nutrirmos Orì com coisas boas. Neste contexto, incluem-se os rituais Sagrados, com rezas, cânticos e alimentos que trarão energias positivas para Orì. No aspecto profano, alimentar Orì consiste em ter acesso a conhecimentos, lazer, boa convivência social e religiosa (seja em espaços determinados ou em conexão com a natureza ou o Eu pessoal).

O capítulo VI Inconsciente Coletivo e a Comunicação com a Ancestralidade, alerta para a importância da escola na formação e desenvolvimento humano. A ausência de alguns conteúdos e a sobreposição de saberes trazem como consequência a manutenção de privilégios existentes na sociedade brasileira. O inconsciente coletivo de C.G. Jung, integra esse capítulo como importante teoria que permite relacionar a humanidade atual com ascendentes mais longínquos.

O capítulo VII Experiências Educacionais Antirracistas: “Para inglês ver?”. Para este capítulo, que teria outro título, estavam previstas entrevistas com docentes agentes da Lei 10.639/03. Em um primeiro momento, houve muita dificuldade em encontrar esses agentes. Ao localizar o público alvo para a participação na pesquisa e o envio de toda a documentação<sup>5</sup> exigida pelos Comitês de Pesquisas, o processo se encerrou nas Unidades Escolares, pois essas instituições não responderam ao convite. Por este motivo a expressão, “Para inglês ver” foi usada como forma de questionamento das ações voltadas para as questões étnicorraciais nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

---

<sup>5</sup> Anexo G: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa.

## 1 — A chegada dos povos negros no Novo Mundo: Uma terra chamada Brasil.

Eles nem imaginam o que é perder seu lar e talvez nunca mais encontrar outro ter sua vida inteira dividida entre duas terras e se tornar a ponte entre dois continentes. (imigrante). (Rupi Kaur, 2018).

O título desse capítulo anuncia uma história da África e dos africanos, pós-colonial. Nessa oportunidade, esses sujeitos homogeneizaram um continente rico em sua diversidade. Colonizadores europeus usaram como ponto de partida para essa história, o tráfico transatlântico de pessoas negras originárias de diferentes regiões do continente africano.

Fazer o resgate da história dos povos negros africanos, de suas culturas antes e durante sua chegada ao Novo Mundo (Brasil) nos possibilita desmistificar ideologias inferiorizantes a respeito desses povos que foram introduzidas no Brasil durante o processo da escravidão. É necessário voltar os olhares para o Continente africano com o intuito de resgatar as origens das sociedades tradicionais em África. É preciso fazer o movimento Sankofa<sup>6</sup>: “*Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi*” (“Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás”). Ou seja, aprender com o passado para viver o presente e construir o futuro. Passado, presente e futuro em movimento circular em que tudo está conectado. Dessa forma, não existe presente sem passado e, para que o futuro exista, é preciso cuidar do presente, formando um movimento cíclico de existência.

O continente africano engloba diversas culturas. O ocidente inventou uma África homogênea, reduzindo a sua grandeza e diversidade cultural para dominá-la e explorá-la. Portanto, a África, pré-invasão europeia, deve ter seu espaço garantido nos livros da História da Humanidade. Este continente é composto por diferentes etnias e modos de vidas que, após a invasão, foi ressignificada ou inventada pelo colonizador e passa a ser vista como um território formado por indivíduos primitivos, no sentido de povos atrasados, sem cultura e, em um sentido mais profundo, com a intenção de desumanizá-los, foram considerados seres sem alma.

---

<sup>6</sup> Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro. Em: Adinkra: sabedoria em símbolos africanos/ Org.: Elisa Larkin Nascimento e Luiz Carlos Gá. (2022).

Sobre a diversidade cultural existente neste continente, Asante (2022) enegrece que:

A África é multicultural. Isso não significa que os valores subjacentes das várias culturas sejam significativamente diferentes, como alguns tentam afirmar. Em todos os lugares da África parece haver, desde os tempos mais remotos, uma semelhança nas maneiras como os humanos abordam o universo, o meio ambiente, a sociedade e o divino. (p.31).

O continente africano, atualmente, está dividido em cinco regiões geográficas: Norte, Sul, África Central, África Oriental e África Ocidental. Esse vasto continente, é composto por 55 países (CHAKANETSA, 2023). Cada qual com suas especificidades culturais e geográficas (compostas por desertos, montanhas, rios e diferentes vegetações ), abrigando variadas espécies da fauna e da flora. Além de ser berço de inúmeras tecnologias e dinastias.

No Norte da África, por exemplo, atualmente destaca-se o Marrocos que é um território que ainda hoje possui uma dinastia, entre tantas outras que já existiram anteriormente, como o Egito, famoso por sua arquitetura faraônica e por ser uma das maiores e mais antigas civilizações do norte da África. Ainda no norte africano, encontramos a Argélia, que é cenário de um dos mais importantes sítios arqueológicos do mundo, o Tassili n'Ajjer. Cujos artefatos encontrados datam de aproximadamente 12 mil anos. (CHAKANETSA, 2023. p. 14-25).

A África Oriental também traz características bem particulares e diversificadas. Essa região abrigou impérios grandiosos, como por exemplo, o império de Cuxe, localizado ao sul do Egito, era dotado de inúmeros recursos naturais que garantiam a sua riqueza, como ouro, marfim e ferro. Axum, localizado na Etiópia, era possuía um grande porto comercial que atendia comerciantes de outros países. Esse povo também criou sua própria escrita, Ge'ez, que ainda está em uso na Etiópia. Ainda na região ocidental da África, o reino de Kilwa Kisiwani, localizado na costa da Tanzânia, também se destacou como um importante porto comercial. O reino de Buganda, um dos mais antigos e tradicionais dessa região, tornou-se importante ao controlar o comércio de sal. Em tempo mais presente, mais precisamente no ano de 1968, Peter Nzube, fez uma descoberta que colaborou com as pesquisas sobre a origem da humanidade. Ele descobriu um crânio de *homo habilis* de 1,8 milhão de anos. Essa descoberta é importante para auxiliar nos estudos sobre a evolução humana. O que temos aqui, são apenas alguns poucos fragmentos das conquistas e criações das diferentes civilizações africanas. Sem pretensão de um estudo aprofundado sobre essas culturas, o intuito aqui

é o de que haja a compreensão de que esse continente é diverso e rico em diferentes aspectos. Outro objetivo dessa breve introdução sobre a diversidade africana é despertar e incentivar o corpo docente que atua nas escolas brasileiras a adotar outra ótica em relação à África, a ideia é de desconstrução de um saber imposto por um regime de dominação. (CHAKANETSA, 2023, p. 26-37).

A África Central também tem sua história que engloba a economia, as ciências e seus grandiosos reinados. Dentre eles podemos citar o reino do Congo, conhecido por suas esculturas em marfim e seus tecidos com estampas variadas. O reino de Luba, por exemplo, adotou de modo particular, uma forma de registro da história. Eles usavam tábua de madeira (lukasa ou tábua da memória, miçangas e conchas para fazer seus registros. O que podemos observar é que cada povo desse continente tinha um modo particular de vida. Com os processos de migrações internas, algumas culturas se cruzaram, no entanto, cada uma com suas especificidades. (CHAKANETSA, 2023, p. 38-49).

O Sul da África não está distante das outras regiões quando falamos em riquezas e histórias de grandes reinados. Como exemplo de riqueza natural, podemos citar a cachoeira de Mosi-ao-Tunya que derrama milhões de litros de água por minuto, tornando possível ouvi-la a até 40 quilômetros de distância. A região sul africana também abrigou reinados como, por exemplo, o reino de Mapungubwe, que representa uma importante civilização desenvolvida naquela região. Destacando o protagonismo feminino, a rainha Njinga Mbandi, governou por mais de três décadas os reinos de Ndongo e Matamba. (CHAKANETSA, 2023, p. 62-73).

Das cinco divisões do continente africano que inauguram esse capítulo, propositalmente, por último entraremos pela África Ocidental, morada dos Orixás que hoje também habitam o Brasil. Mas que também tem suas particularidades entre os países que compõem a mesma região. Como nas demais regiões aqui apresentadas, a África Ocidental também foi cenário de grandes reinados, como podemos destacar o reino do Benin, Reino de Daomé, Asante, Mali, entre outros. Na mitologia iorubá, Ifé foi governado por Oduduwa (princípio feminino da criação), personagem mitológica que ficou encarregada de criar a Terra. (CHAKANETSA, 2023, p. 50-61).

Apesar da diversidade cultural existente em África, como vimos brevemente nas informações a cima, elementos dessas culturas são comuns nas diferentes sociedades que compõem o rico continente. Essas similaridades se encontram principalmente nos

modos de existir e de ser com o outro e a natureza, incluindo, também, a grande importância que esses povos atribuem aos seus ancestrais.

Contar a História dos Povos Africanos a partir da escravidão significa cooperar com um genocídio de subjetividades que teve início com a invasão e colonização europeia. A partir daí, o ocidente inaugura a ideia da sua supremacia, colocando-se como escopo universal.

Homens e mulheres foram sequestrados de suas terras natais e levados para um Novo Mundo. Das regiões onde ocorreram os sequestros, podemos destacar: “Senegâmbia, Serra Leoa/Costa do Barlavento, Costa do Ouro, Baía de Benin, Baía de Biafra e África Centro-Ocidental (Congo e Angola).” (REDIKER, 2011, p. 14). A transferência de mais de dez milhões de seres humanos constitui o que Redicker (2011), citando DuBois, qualifica como “o mais grandioso drama dos últimos anos da história da humanidade”. (DuBois *apud* Rediker, 2011, p. 12). Ou, segundo Nascimento (2008), “a África foi vítima do maior holocausto que o mundo já conheceu, desdobrado em dois momentos: o tráfico escravista árabe dos séculos VIII e IX e o mercantilismo europeu dos séculos XV a XIX”. (NASCIMENTO, 2008, p. 29). Além da aquisição de mão de obra, o holocausto europeu tinha por objetivo aniquilar subjetividades e, com isto, também identidades, criando e padronizando um novo modo de Ser e Existir para se alcançar a humanidade. Portanto, para Ser Humano, o indivíduo escravizado deveria se desprender de sua subjetividade para adotar a identidade de Ser Colonizado.

Foram quase quatrocentos anos de horror a bordo dos navios tumbeiros “rumo a centenas de pontos de distribuição espalhados ao longo de milhares de quilômetros. Durante o terrível trajeto, 1,8 milhões de pessoas morreram e tiveram seus corpos lançados ao mar, para proveito dos tubarões que seguiam os navios”. (REDIKER, 2011, p. 12). Marcus Rediker (2011), em sua obra “O Navio Negreiro Uma História Humana”, descreve de maneira impactante aspectos da terrível travessia transatlântica. É inimaginável todo o horror vivido por seres humanos embarcados em navios chamados tumbeiros, pois se tratava realmente de uma tumba que se não os levasse à morte física — o que não era interessante que ocorresse — intencionalmente os conduziria a uma morte cultural e intelectual.

Para escapar de todo o sofrimento, alguns negros cometiam o suicídio, pois eles acreditavam que, após a morte terrena, voltariam para suas famílias e amigos na terra natal. Na linguagem de alguns cultos afro-brasileiros, “calunga grande” é o mar onde abriga os corpos de africanos e africanas que não resistiram à longa e tenebrosa viagem

nos tumbeiros. De acordo com Nei Lopes (2011), o termo é usado no Brasil em várias acepções e a etimologia da palavra é de origem banto<sup>7</sup>.

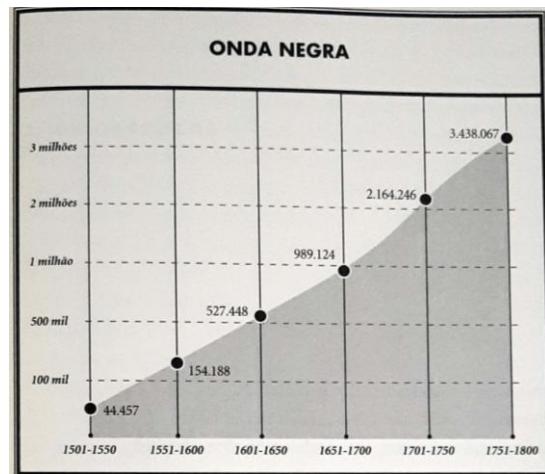
Um dos episódios de horror, para reprimir a iniciativa suicida, foi a de um capitão ao escolher uma mulher para servir de exemplo aos demais e ordenar que a amarrassem sob as axilas e a mergulhassem na água do mar. Sob terríveis gritos, logo a água se tingiu de vermelho e, ao içarem seu corpo, notou-se que a metade teria sido devorada pelos tubarões. (REDIKER, 2011, p. 49). Por este único exemplo dentro de milhões ocorridos durante esses quase quatrocentos anos de terror, não se pode romantizar a “vinda” dos povos negros para o Brasil.

A formação do povo brasileiro não ocorreu de forma harmoniosa como alguns professores ainda costumam romantizar em suas aulas. Mulheres geravam filhos frutos de estupros; terras indígenas foram invadidas para formar o Novo Mundo dos brancos onde, inicialmente, as relações eram estabelecidas por uma hierarquia de raça e, atualmente, a sociedade brasileira estabelece suas relações de acordo com a hierarquia cultural. Desta forma, o “racismo à brasileira”, continua camuflado nas trocas e relações sociais, seguindo fortalecido pela negação de sua existência.

O comércio de seres humanos trazidos da África se expandiu rapidamente, principalmente no Brasil, que recebera “cerca de 40% do total desembarcados no continente americano nos 350 anos de ocupação europeia. Como resultado, no final do século XVIII, o Brasil teria a maior concentração de negros escravizados de todo o Novo Mundo”. (GOMES, 2021. p. 169). Ainda de acordo com os estudos de Gomes (2021), podemos considerar o século XVIII como o período de auge do tráfico negreiro que, com o avanço acelerado do tráfico de negreiro, surge uma verdadeira “onda negra que cruzou o oceano atlântico rumo ao Brasil”. (GOMES, 2021. p. 169). A tabela abaixo representa o avanço do tráfico negreiro e ratifica as palavras de Gomes (2021) sobre a “onda negra” que chegou ao Brasil no século XVIII.

---

<sup>7</sup> A origem etimológica do vocabulário está no multilingüístico banto *kalunga*, que encerra a ideia de grandeza, imensidão, designando Deus, o mar, a morte. Segundo Alberto Costa e Silva (2002), entre alguns povos bantos, a *kalunga* representada por uma boneca sempre guardada em um curso d’água, é símbolo de força e fonte de poder político. (LOPES, 2011.p.162).



Fonte: GOMES (p. 179)

O Século XVIII foi o auge do tráfico de africanos escravizados no Atlântico. Cerca de 6 milhões de cativos, de um total de 12,5 milhões, chegaram à América entre 1700 e 1800. O Brasil sozinho importou 2 milhões, um terço do total do continente inteiro. (GOMES, 2021, p. 179).

Até o século XVIII, a África conhecida englobava as civilizações do mediterrâneo, como por exemplo, o Egito, as civilizações dos arabizados do Norte e a casca do litoral, conforme os estudos de Arthur Ramos (1946, p. 21) em “As Culturas Negras no Novo Mundo”. Ao fim do século XVIII, de acordo com o autor, portugueses, espanhóis, holandeses, ingleses e franceses lançaram-se ao mar em busca de conquistas econômicas e políticas. Ainda de acordo com Ramos (1946), duas consequências coroaram a obra de exploração do continente africano: 1. A mancha maldita do tráfico de escravos; 2. O retalhamento do continente, pela exploração europeia. (RAMOS, 1946, p. 24). O referido autor classifica a “descoberta” da inferioridade dos povos negros como fator facilitador para a dominação e escravização dos povos negros africanos. Neste contexto, a palavra “invenção” contempla de melhor forma a “descoberta” da condição de seres inferiores atribuída aos povos negros. Para isto, colonizadores apoiaram-se nas ideias de Gobineau (gobinismo) para legitimar a exploração e a dominação de forma violenta sobre o outro. A fim de justificar a escravidão, foram difundidas, imagens estereotipadas de uma África onde “negros selvagens, horríveis antropófagos, florestas cheias de feitiços e animais selvagens..” (RAMOS, 1946, p. 26) explicariam a exploração e a dominação sobre o outro. Com a expansão das navegações, portugueses e espanhóis elegeram o africano, negro, com feições diferentes às suas como aquele “dessemelhante” ao europeu para ser

escravizado. “De fornecedor de ouro, marfim, âmbar, cera, gomas e madeiras corantes e de possível freguês para as manufaturas europeias, o africano não demorou a ser visto, sobretudo como escravo.” (SILVA, 2002, p. 852).

A invenção do negro selvagem pela Europa não somente justificou a escravidão na época, como também marginalizou conhecimentos vindos dos povos negros africanos. Durante os séculos XVIII e XIX biólogos debruçaram seus esforços em classificar, de maneira hierárquica, grupos humanos, de acordo com as suas características físicas e a cor da pele. Havia, portanto, por trás do determinismo biológico, que abriria procedências para o racismo científico, um interesse ideológico e político que tinha por objetivo justificar a escravização de seres humanos. Munanga (2013) destaca que, embora a escravidão de povos africanos tenha iniciado no século XVI, somente nos séculos XVIII até o início do século XX, os estudos científicos, visando a classificação e a hierarquização da raça humana ganharam força, de modo a justificar, perante a um movimento abolicionista, não só a escravidão da população negra, bem como a colonização do continente africano. “Nada melhor do que a autoridade científica que substituiu o poder da Igreja e da ciência teológica para mostrar que a inferioridade natural dos negros africanos poderia ser corrigida pela Missão Civilizadora Ocidental”. (MUNANGA, 2013, p.182). O objetivo da ciência da época não era o de explicar a variabilidade humana, mas legitimar e justificar a escravidão e a colonização. Portanto, podemos concluir que o conceito de raça distancia-se de uma vertente biológica e aproxima-se de uma vertente ideológica cuja intenção era tão somente justificar a violência física, epistemológica, cultural e a espoliação territorial.

A instituição da igreja católica, no Brasil, teve importante contribuição no tráfico de pessoas negras e na manutenção da condição de escravizados atribuídos a elas. Antes mesmo de serem embarcados nos navios negreiros, um padre se incumbia em realizar um batismo coletivo, proferindo “algumas palavras ininteligíveis para eles” (GOMES, 2021, p. 167). A partir daí recebiam novos nomes de origem cristã e europeia. O ritual de batismo tinha o objetivo de que fossem deixados para trás a “barbárie” e a “selvageria”, de acordo com o olhar do europeu. (GOMES, 2021). A escravidão dos povos negros africanos foi sancionada pelo direito e aceita pelo papado pelo fato de que as sociedades nas Américas não funcionariam a termos econômicos sem escravos. (SILVA, 2002, p, 853). O pensamento europeu, alicerçado na bíblia, buscava justificar a escravidão e torná-la natural para que houvesse conformidade na condição de escravo. A ideia era catequizar para escravizar. “Quem vivesse a

experiência do cativeiro para a glória de Deus, Dele ganharia a verdadeira liberdade". (SILVA, 2002, p. 855). Os mais ilustres doutores da igreja, em seus escritos, bem como em seus sermões, procuravam justificar, dentro dos dogmas da igreja, a escravidão:

Santo Agostinho tinha-a como consequência do pecado- não havia escravo que não merecesse ser escravo - e a inscrevia no grande esquema ordenado do mundo. Santo Isidoro de Sevilha iria mais longe: a escravidão tinha origem divina e se destinava a resgatar o cativeiro de sua perversidade genética. Já para Santo Tomás de Aquino, que teorizou demoradamente sobre a escravidão, ela, embora dolorosa, era útil e necessária ao cumprimento dos propósitos da natureza. (SILVA, 2002, p. 855).

O tráfico negreiro ganhou muita força das instituições pelo fato de alimentar a mão de obra que nutriu o capitalismo global. Foi neste sentido que pessoas escravizadas contribuíram com trabalhos forçados, sem remuneração, para movimentar a produção de países europeus. Além do comércio de africanos escravizados, outros fatores contribuíram para conectar a África ao mundo global onde os contatos com o exterior trouxeram a "exploração econômica, o racismo, a degradação cultural dos africanos e a subordinação política". (FALOLA, 2020, p. 32).

O tráfico negreiro para o Brasil é inaugurado logo após a sua "descoberta". Seus portos recebiam negros africanos de diversas partes da África, sobretudo da sub-área da Guiné e do Congo, de onde vieram grande número de africanos para serem escravizados.

Ao contrário do discurso da supremacia branca, as sociedades africanas possuíam estruturadas organizações sociais e políticas complexas. Exemplo disto são as organizações que temos atualmente no Brasil que preservam as culturas negro-africanas tradicionais. Esses espaços surgiram a partir do século XVI, seguindo até o século XIX, em que africanos de diferentes etnias foram traficados para diversas partes das Américas e da Europa. Conforme exemplifica Maurício (2009, p. 32), entre as etnias trazidas para o Brasil, listam-se os:

[...]bantos, que vieram de regiões atualmente conhecidas, como Angola, Congo, Guiné, Moçambique, Zaire etc. (Os primeiros deste grupo a chegar, por volta de 1559 a 1560, foram trazidos do Congo.) Os fons, provenientes do Benim, antigo Daomé. Do Togo foram trazidos os ewes. Os iorubás, de cidades da atual Nigéria, como Ilexá, Oyó, Ketu, Abeokutá, Ekiti, Ondô, Ijexá, Egbá, Egbado etc. Da região de Gana vieram os ashantis, os minas. E trouxeram com eles milênios de diferentes culturas e de religiosidades que aqui se reorganizaram, criando o candomblé.

As religiões afro-brasileiras fazem parte desta diáspora onde são preservadas algumas culturas materiais e imateriais, não excluindo a religiosidade desses povos e tão pouco sua capacidade de conectar-se com o seu Sagrado, mesmo estando em novas

terras. Seus objetos litúrgicos foram recriados e ressignificados, além das formas de se conectar com a sua ancestralidade. Deste modo, foi possível resistir à iniquidade do mundo objetivo ocidental, buscando na natureza os elementos necessários para resistir ao genocídio subjetivo.

O povo de santo resguarda tradições, aprendizados, conhecimentos ancestrais que fazem parte de suas práticas dentro e fora dos terreiros. De acordo com a região do continente africano a qual se originaram, os grupos podem ser classificados em fons, iorubás e bantos, dando origem e caracterizando os candomblés de acordo com suas origens, hábitos culturais e filosofias de vida. Foram esses povos, que ao se encontrarem nas encruzilhadas do Novo Mundo, deram origem à diáspora africana que muito tem para contribuir no âmbito da psicologia e da educação brasileira.

No estado da Bahia, por exemplo, encontramos diversos aspectos de povos provenientes do golfo do Benim, local de origem do culto aos Voduns e aos Orixás. A culinária baiana é exemplo da presença marcante desses povos na construção cultural do país. Os pratos trazem os vocabulários iorubá (ketu/nagô) e daomeano (jejes) na denominação de seus cardápios, além de ingredientes utilizados por esses povos em sua terra natal. (VERGER, 2021, p. 21). A rica culinária afro-brasileira se faz fortemente presente nas casas de candomblé, que podem ser consideradas casas de resistência e preservação da cultura africana e afro-brasileira. São nesses espaços que, pelo rito, é possível uma volta simbólica às origens africanas, proporcionando um reencontro com as raízes ancestrais tradicionais e, consequentemente, o resgate das identidades e das subjetividades desta ancestralidade negra.

Alguns pesquisadores dedicaram-se aos estudos sobre as origens dos povos negros que foram trazidos para o Brasil. Tylor *in* Ramos (1946), por exemplo, apresenta a psicologia social e a antropologia cultural as quais estão voltadas para a investigação das culturas existentes no país. Estas vertentes procuram identificar as etnias a partir da cultura de cada região em África, tendo como fio condutor a diversidade cultural dos grupos presentes no Brasil. Para o autor, cultura consiste em “todo complexo que comprehende ao mesmo tempo as ciências, as crenças, a moral, as leis, os costumes e outras faculdades ou hábitos adquiridos pelo homem no estado social”. (TYLOR *apud* RAMOS, 1946. p. 38). Desta forma, o autor, se dedicou a estudar as diferenças culturais destes povos, de modo a encontrar seus locais de origem.

Essa visão contrapõe-se à antropologia física que restringe os estudos às características físicas apresentadas por grupos distintos.

Em pesquisas mais recentes, Barros (2020) afirma ter sido no estado da Bahia, local em que a maior parte dos grupos étnicos jeje-nagô (jeje e nagô) desembarcou. Segundo o autor, o grupo jeje era oriundo da Região do antigo Daomé, onde atualmente está localizado o Golfo do Benin. “Os nagôs eram constituídos por diversos grupos étnicos — Egba, Egbado, Ijesa, Sábé, Ijebu, Òyó e principalmente os Ketu.”. Atualmente, onde se localiza a Nigéria e o golfo do Benin, povos originários, principalmente de Ketu (situado no Benin) e Òyó (atual Nigéria), foram dizimados.

Acredita-se que a população negra escravizada tenha vindo de todas as regiões da África. “O processo da escravidão, em seguida, concluía esse trabalho de divisão étnica, vendendo, distribuindo e repartindo as famílias ao acaso e conforme as necessidades agrícolas, nas fazendas e engenhos dispersos” (DOMINGOS, 2020, p. 78). No entanto, documentos que comprovem o sequestro e o tráfico de pessoas, em diferentes regiões da África, são insuficientes ou inexistentes. Alguns pesquisadores, a fim de descobrirem as origens dos negros e negras escravizados, voltaram suas investigações para os nomes “tribais”, com o intuito de descobrirem as origens de tais povos. No entanto, de acordo com Ramos (1946), o que constava nos poucos documentos existentes da época eram os nomes dos portos de procedência. (p. 80-81), o que tornava a investigação sobre as origens desses povos ineficiente no que se refere ao seu objetivo. Atualmente, a tecnologia colabora para que essa lacuna histórica seja atenuada. Podemos citar como exemplo, o site de pesquisas SlaveVoyages<sup>8</sup>, que trata-se de uma fonte importante de informações sobre o tráfico atlântico de pessoas sequestradas em África. Essa ferramenta tecnológica torna acessível ao público, informações sobre a origem de embarque e desembarque de negras e negros africanos, além de documentos históricos relacionados aos registros ligados ao comércio de escravos transatlântico. Além das imagens de documentos com os registros das viagens, o site também disponibiliza mapas da diáspora africana para a consulta de pesquisadores (as).

No entanto, a procedência dos grupos de pessoas enviadas para as Américas não importava aos compradores. Interessava somente a saúde e o vigor para um bom rendimento braçal. (RAMOS, 1946, p. 276). Os grupos eram divididos com o intuito de evitar revoltas contra os senhores de engenhos, havendo uma hibridação de culturas, saberes e crenças, de modo a garantir a sobrevivência das identidades africanas.

---

<sup>8</sup> Acesso para a pesquisa: <https://www.slavevoyages.org/>

Aqui no Brasil, a resistência e a organização desses povos sobrevivem não só nos candomblés, mas existem/ resistem/ reexistem em outras organizações que têm como base filosófica as culturas africanas e afro-brasileiras. De acordo com a região, podem adotar outras denominações e diferentes formas de cultuar o Sagrado, como por exemplo, xangôs, batuques, catimbós, tambores de mina, entre outros.

Foi na região da Bahia que mulheres nagô-iorubás da nação ketu se reuniam na região da Barroquinha onde haviam fundado a confraria de Nossa Senhora da Boa Morte. Neste mesmo local, surgiu o culto aos deuses africanos da nação ketu, sendo a primeira casa de candomblé datada de 1735<sup>9</sup>, a casa Branca do Engenho Velho<sup>10</sup>.

De acordo com as tradições orais, três negras africanas teriam fundado a primeira casa de culto de matriz africana no Brasil. São elas: Iyá Detá, Iyá Kalá e Iyá Nassô. Foi a partir da Casa Branca do Engenho Velho que mais duas importantes casas de candomblés foram criadas: o Asè Òpó Àfònjà e o Gantois, que são partes integrantes da religião jêje-nagô no Brasil. Foi nesta época que essas comunidades tornaram-se alvo da polícia por se acreditar que se tratava de algo demoníaco, de acordo com grupos brancos leigos no assunto. (BENISTE, 2019, p. 16).

Atualmente, na Bahia, existem terreiros oriundos de diferentes etnias/nações com ramificações por diversas regiões do Brasil. São, de acordo com Domingos (2020), os:

Ijesha, descendentes dos Ijesha yorubanos, terreiros “quete”, descendentes dos africanos de “Ketu” e que reúnem quase tudo que se convencionou chamar cultura “nagô”, terreiros “gêge”, que seguem a tradição dahomeana, terreiros angola, terreiros de congo; terreiros de nação Moçambique; terreiros de caboclo, ou seja, que reúnem a cultura dos espíritos indígenas às divindades africanas e, por fim, os supostos terreiros sincréticos: “quete-Ijesha”, “quete-gêge”; “angola-Ijesha”; “congo-angola”, “caboclo- angola”, “quete-caboclo” etc. (p. 179).

---

<sup>9</sup> De acordo com o Mapeamento dos Terreiros de Candomblé de Salvador realizado pelas Secretarias Municipais da Reparação e da Habitação em parceria com o Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA - Universidade Federal da Bahia. Acesso em: 19 de jan. de 2023. Disponível em: <<http://www.terreiros.ceao.ufba.br/terreiro/busca>>.

<sup>10</sup> Ilê Axé Yá Nassô Oká – Uma das casas mais antigas da nação ketu fundadas no Brasil. Em algumas literaturas, encontramos o ano de 1830 como data oficial de sua fundação. Consultar mapa em:<[http://terreiros.ceao.ufba.br/pdf/evolucao/evolucao\\_ate\\_1890.pdf](http://terreiros.ceao.ufba.br/pdf/evolucao/evolucao_ate_1890.pdf)> Acesso em: 19 de jan. de 2023.

A grande influência cultural da etnia nagô-iorubá teria ocorrido, conforme Verger (2021) argumenta, pelo fato de que os prisioneiros de guerra oriundos desta região seriam de classe social elevada, “além de sacerdotes conscientes do valor de suas instituições e firmemente ligados aos preceitos de sua religião.” (p. 22). Isto é, este grupo, de acordo com o pesquisador, mas sem desconsiderar a resistência e influência de outros tantos, muniram-se de estratégias que garantissem sua sobrevivência física e subjetiva, assim como a sobrevivência da subjetividade ancestral negra como herança para as gerações futuras.

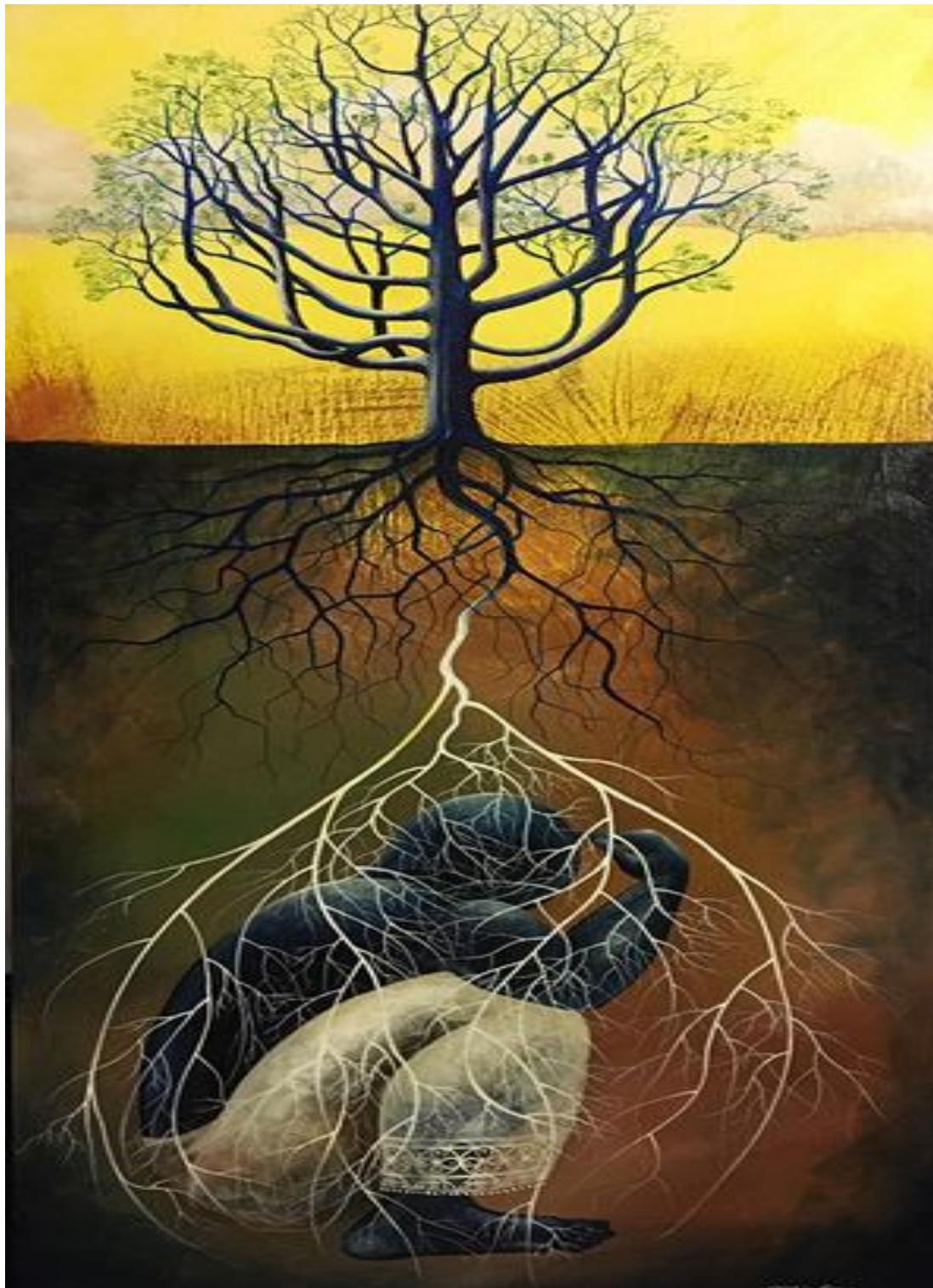
Logo após a promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, o Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, promulgou um decreto (14 de dezembro de 1890) e a Circular de número 29 as quais mandavam queimar os documentos históricos sobre a escravidão dos povos africanos, acarretando, desta forma, em um prejuízo histórico incalculável, além de uma grande lacuna na história do Brasil. (RAMOS, 1946, p. 269). Os reais motivos para a eliminação de tais documentos, em concordância com Verger (2021), são discutíveis, pois, enquanto alguns pesquisadores atribuem ao fato o apagamento do passado sombrio da escravidão no país, outros autores atribuem o ato ao motivo de haver uma ameaça, por parte dos senhores de escravos, em exigir uma indenização do governo pela perda de capitais assim como ocorreu na França e na Inglaterra. Em um discurso na Câmara dos Deputados, Joaquim Nabuco leu a seguinte petição:

Os livros de matrícula geral dos escravos do Império sejam cancelados ou inutilizados, de modo a que não possa mais haver pedido de indenização. Indenização monstruosa [...] porque uma grande parte desses escravos eram africanos ilegalmente escravizados, já que haviam aportado ao Brasil posteriormente à Lei Feijó, de 7 de novembro de 1831. (VERGER, 2021, p. 31-32).

Não desconsiderando as duas hipóteses para a eliminação destes documentos, contudo, mais uma pode ser analisada em relação ao extermínio dos documentos supracitados. A terceira hipótese seria a preocupação do governo de que algum descendente ou mesmo algum indivíduo liberto reivindicasse alguma indenização.

Pesquisadores dedicados aos estudos das culturas africanas afirmam que existem mais de oitocentas culturas e línguas distintas existentes no continente africano as quais abrigam diferentes valores, filosofias e cosmopercepções de mundo. O continente africano é composto por países grandes e pequenos que, além da sua diversidade geográfica, também apresentam variações culturais, mas que em alguns pontos convergem, como em valores, ideias e crenças. (FALOLA, 2020, p. 21-22). Entre os pontos de confluência, as filosofias tradicionais africanas visavam, sobretudo, a

valorização da palavra, o equilíbrio, a justiça, a convivência harmônica entre o ser humano e a natureza e o respeito aos ancestrais, além da preservação do caráter que deverá servir como caminho construído para que sua ascendência possa trilhá-lo.



Arte de Daniel Minter. “Interpretação pessoal: “Raízes”.

## 2 – A construção de saberes: Escola para que e para quem?



*“Se wo were fi na wo sankofa a yenkyi”*

(Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás)

(Sankofa- símbolo adinkra).

Embora exista a Lei 10.639/03 que garante o direito do estudante de conhecer e se conectar com a história e a cultura dos povos africanos, ainda, em algumas instituições formais de ensino observamos a ausência da temática e as dificuldades para sua implementação. Alguns educadores ainda não se conscientizaram sobre a importância de levar aos bancos escolares discussões que suscitam diálogos transatlânticos inaugurados em 1500, mas que por séculos não passaram de monólogos sobre a história do outro, delineando, deste modo, as relações sociais sob um cânone eurocentrista.

Levando em consideração a Lei 10.639/03, é necessário que o educador tenha consciência da importância da presença das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na construção da sociedade futura, o docente, consciente do seu papel social por meio da educação, deve buscar alternativas para a extinção do racismo e de preconceitos, intencionando a desconstrução do cânone europeu em defesa de uma sociedade onde haja equidade entre os seres sociais. Para tanto, a escola tem papel importante na construção subjetiva do Ser. Deste modo, educadores e demais membros da comunidade escolar devem debruçar-se sobre os estudos de métodos que priorizem o combate às opressões estruturais, como é o caso do racismo na sociedade brasileira.

Os prováveis motivos para a ausência das culturas dos povos tradicionais africanos e indígenas nas escolas brasileiras incluem desde questões religiosas à falta de formação específica do corpo docente e gestor, incluindo aqueles que ainda não se conscientizaram sobre a situação social do país. Além disso, falta a esses grupos consciência de classe, na medida em que estes se veem isentos e alheios aos problemas sociais, o que implica na perpetuação de um sistema ocidentalizado de ensino como único e verdadeiro a ser seguido enquanto modelo universal.

Estes fatores também podem ser atribuídos ao processo de escolarização do docente, que reproduz uma educação pautada em princípios eurocêntricos,

mantendo a episteme de uma ideologia supremacista branca. Sendo assim, este docente, ao desempenhar sua profissão, torna-se reproduutor das desigualdades sociais que estão nas entrelinhas das relações entre os grupos que formam a sociedade.

Nesta oportunidade, destacamos a importância da inclusão dos estudos sobre os povos indígenas e suas culturas, bem como a sua obrigatoriedade, por meio da Lei 11.645/08, com o intuito de valorizar os povos originários destas terras que têm igual importância cultural na formação do que se conhece atualmente como Brasil. Porém, no contexto desta pesquisa, utilizaremos a Lei 10.639/03 como marco e avanço na história da educação brasileira referente à História e Cultura Afro-brasileira e Africana em um contexto em que negros e negras sejam protagonistas de suas histórias. Considerando a vasta diversidade cultural desses povos, não seria possível contemplar, em um só trabalho, aspectos das culturas indígenas e das culturas africanas em todas as suas especificidades.

O cenário atual vem de um período histórico em que, para legitimar a escravidão dos povos negros, europeus classificaram africanos como grupos culturalmente bárbaros pelo fato de não obedecerem aos costumes que os colonizadores consideravam normais e por julgarem como povos supersticiosos por não se renderem ao cristianismo. (SILVA, 2002, p. 858). Esses pensamentos reverberam na sociedade brasileira na qual vivemos hoje, nutrindo o racismo estrutural, religioso, ambiental e todas as outras formas em que ele se manifesta.

Não foram somente corpos negros que foram transladados pelo oceano. Calunga Grande, como é conhecido o mar por algumas nações de candomblé, serviu como ponte ancestral onde transitaram saberes e tradições. Esses povos tradicionais trouxeram, em suas subjetividades, formas de cultuar as suas divindades. A religiosidade, para o africano, fazia parte de um todo indissociável da vivência humana e da vivência de outros seres, estejam esses seres nesta ou em outra dimensão. O Ser africano, em sua cosmopercepção, além de ver o mundo e compreender ser parte dele, também o sentia. Desta maneira, a sua conexão com a natureza se dava de forma respeitosa, considerando-a uma divindade que precisava ser cultuada para a manutenção da vida na terra. As suas culturas atravessam o ser religioso africano que integram as suas filosofias de vida. Neste contexto, não há divisão entre a alma do africano e o seu corpo físico. Ser africano é um conjunto de saberes e vivências ancestrais que possibilitam a sua existência.

Para Jung (2015), a religiosidade também faz parte da jornada que conduzirá o ser humano à sua individualização. Para além da cultura, a religiosidade deve ser vista como parte da existência humana. Dessa forma, em termos de saúde psíquica, ela deve ter espaço nas salas de aula e nos consultórios médicos.

Por essa razão, não deve existir a possibilidade de ser um agente da Lei 10.639 tentando fragmentar ou excluir elementos constitutivos das culturas desses povos, pois agindo assim, de forma negligenciada, o educador cairia na armadilha da folclorização, reforçando estereótipos.

No período do sequestro de homens, mulheres e crianças de África, suas divindades foram demonizadas, sendo considerados idólatras supersticiosos. A demonização das divindades africanas transformou a temática em tabu. Falar sobre a mitologia africana na escola é, muitas vezes, considerado como falta de ética ou heresia. Neste momento, docentes e gestores prontamente fazem-nos lembrar da laicidade da escola, aplicando outro sentido ao conceito na tentativa de impedir a presença de determinadas culturas e saberes. A saber, a laicidade consiste na imparcialidade do Estado frente às questões religiosas, não priorizando a religião A, B ou C. Sendo assim, a ela propõe o rompimento da hegemonia da igreja católica sobre o Estado.

A mitologia faz parte das culturas de diferentes povos. São histórias que trazem aconselhamentos através do que já vivenciado na antiguidade ou explicações para algumas questões cotidianas. Sendo assim, a mitologia possui caráter cultural, filosófico e educacional. Contudo, a mitologia africana, diferente do que acontece com a mitologia grega, não tem espaço nos conteúdos escolares. Vejamos que Xangô, personagem mítico africano, teria o mesmo “super poder” que Thor, personagem da mitologia grega. Mas, Xangô não vai à escola porque não pertence ao panteão dos heróis gregos.

A exclusão das mitologias africanas das instituições de ensino revelam a existência do racismo presente na sociedade brasileira. No entanto, os motivos reais para essas exclusões ou seleções de conteúdos são verbalizados, tornando o racismo tão fortalecido pelas ações que combatê-lo se torna tarefa árdua, não sendo possível combater o que não existe. Logo, o racismo vai existindo e reexistindo também na subjetividade do cidadão brasileiro, sendo ele um plano perfeito da branquitude.

Munanga (2013) alerta sobre o racismo à brasileira, aquele que necessita de mais esforços para combatê-lo, pois, pela forma como se apresenta, não é possível

decodificar suas manifestações. O racismo no Brasil não se apresenta tal como as manifestações que ocorreram nos Estados Unidos, semelhantes ao Apartheid na África do Sul e ao antisemitismo do regime nazista liderado por Adolf Hitler.

As desigualdades sociais encontradas na sociedade brasileira têm cor. Elas têm suas origens em um processo longo de escravização e demonização da cultura e do negro africano enquanto ser humano. A tentativa de atribuir as chagas abertas na sociedade às questões puramente sociais tendem à negação do racismo, que nos envereda por caminhos de modo a cairmos na armadilha do “mito da democracia racial brasileira”. (MUNANGA. 2013, p. 163-197).

Por ser parte da própria estrutura social, o racismo constitui e orienta as relações políticas, econômicas e familiares. Isto é, mesmo sendo o Brasil constituído por maior parte da população de pessoas negras, o racismo ainda rege as relações no país, ou seja, trata-se de um crime perfeito. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Experiências que tem como bases o chão da escola sustentam a afirmativa de que a questão da religiosidade dos povos negros apresenta-se como grande entrave para que o educador trabalhe em consonância com a Lei. Empiricamente, isto é, em um contexto de experiências cotidianas, é possível perceber que a escola pública está composta por estudantes negros em sua maioria. A questão é: escola para quê? Escola para quem, afinal?

Por qual razão, ainda em 2023, o protagonismo dos povos negros africanos como produtores de conhecimentos matemático, filosófico, arquitetônico, medicinal, entre outras áreas do conhecimento, ainda não fazem parte do cotidiano das escolas?

As instituições formais de ensino têm fundamental importância para a formação do ser humano. Em cumprimento do seu papel social, a escola deve adotar medidas que visem a desconstrução de preconceitos e imagens distorcidas em relação a grupos que, apesar de serem a maioria, foram minorizados, pois as escolhas futuras de cada cidadão, as suas preferências e seus preconceitos, bem como, o modo de se relacionar com o outro, dessemelhante, dependerão do tipo de influências culturais (também) e acesso às informações, com as quais o sujeito terá contato ao longo de sua existência.

Embora as discussões em torno da educação para as relações étnicorraciais tenham avançado, inclusive a níveis de produções acadêmicas, e mesmo existindo legislações que garantam que tais discussões estejam presentes nos currículos

escolares, ainda percebemos a ausência desta temática no cotidiano escolar na prática docente.

Nos currículos escolares, são priorizados conteúdos que têm por objetivo homogeneizar culturalmente e “civilizar” os indivíduos. O modelo de escola que temos hoje é fruto de uma política de exclusão da população pobre e negra da sociedade brasileira. O modelo educacional está alinhado a uma lógica hierarquizada herdada do período colonial. De acordo com os estudos de Amos N. Wilson (2022), a educação formal constitui a forma mais eficiente no sentido de castrar, limitar e reduzir as habilidades que possivelmente levariam a criança negra a trilhar “o caminho da autonomia, da emancipação... do poder”. O autor comprehende a educação além de sua função formativa para o emprego. Sua principal função, segundo Amos, é a de ajudar a garantir a sobrevivência de um povo em aspectos culturais e físicos. (WILSON, 2022, p. 19). A este último quesito atribui-se as desconstruções racistas e preconceituosas das quais a escola não deve estar alheia. A manutenção de preconceitos pela omissão ou silenciamento contribui de forma significativa para a propagação do ódio ao que determinado grupo julga ser diferente, estimulando a violência que, consequentemente, irá ceifar vidas. Para a garantia de sobrevivência dos povos negros, Amos ressalta que é necessário “um tipo diferente de pensamento, um sistema de valores diferentes e uma abordagem diferente das relações humanas, para nos tirar desse dilema que nos encontramos hoje, dilema que o Europeu nos colocou”. (WILSON, 2022, p. 19).

Uma vez que modelos educacionais eurocêntricos ainda predominam nas salas de aula brasileiras, deve-se avaliar os efeitos educacionais na construção do Ser social. Indubitavelmente, um modelo educacional alicerçado em teorias colonialistas tende a multiplicar-se de modo a garantir privilégios a uma camada branca elitizada da sociedade. Por outro lado, esse modelo educacional continua a delimitar espaços de pertencimento das pessoas negras, isto é, o branco continua tendo o poder de apontar e definir qual o lugar da população negra na sociedade.

Como evidenciado por Lima (2017), as discussões raciais no campo educacional precisam ser implementadas de forma crítica. É importante que a história de lutas e das culturas dos povos negros e dos povos originários estejam presentes nos planejamentos docentes desde as classes iniciais, e que façam parte inclusive dos conteúdos trabalhados com a educação infantil. Para atender a esse

público, a literatura infantil pode colaborar de forma significativa para que os objetivos propostos pela educação antirracista sejam contemplados.

Por meio de conteúdos que accessem a ancestralidade de povos tradicionais será possível, a partir da educação, “tornar consciente o que é inconsciente”. Educar, em seu sentido etimológico, significa tirar o que já se encontra dentro da pessoa, fazendo brotar o que, por herança ancestral, encontra-se no inconsciente, pois a criança, ao iniciar o processo de construção da sua identidade social, traz consigo a sua herança genealógica que antecede aos seus pais. Por este motivo, Jung revela que essa ascendência genealógica que determina aspectos da individualidade da criança muitas vezes é estranha aos pais. A alma da criança, “provém da série dos antepassados, no sentido de que ela pode ser distinguida individualmente da alma coletiva da humanidade”. (JUNG, 2013, O. C. XVII, § 93-94, p. 54).

O propósito da educação deve ser o de estimular os estudantes a conhecerem a si mesmos. Para isto, o professor deve conscientemente desempenhar o seu papel enquanto educador preocupado com a individualidade de cada criança. Sendo assim, deve proporcionar experiências para que estes indivíduos desenvolvam-se de maneira equilibrada, rumo ao caminho da individuação. Neste aspecto, já que os professores têm importante influência sobre seus estudantes também devem estar atentos a aspectos de sua própria individuação.

Jung também alerta para os aspectos sociais que têm impacto sobre a personalidade dos indivíduos. Aspectos positivos ou negativos em relação a determinados grupos ou modos de ser e existir influenciam diretamente na construção da personalidade do ser individual que, por consequência, causará impactos na sociedade. Esses sujeitos serão responsáveis por eliminar preconceitos ou continuar propagando-os. Em alguns casos, poderá se negar, para atender demandas sociais pré-estabelecidas por um sistema dominante.

As experiências infantis nos espaços escolares integram o processo de individuação, sob a ótica da psicologia analítica junguiana, marcando a vida do indivíduo, suas escolhas e reflexões de como lidar com o outro, compreendendo seu lugar na sociedade e a construção de subjetividades que orientarão suas ações e relações com o mundo que o cerca e compreendendo as diferenças entre os seres e respeitando-as.

O processo de individuação ocorre ao longo da infância, da adolescência e da vida adulta. A individuação é um processo único de experiência própria, porém o

meio em que vivemos, as experiências coletivas ou individuais contribuem para este processo contínuo.

Stein (2020) define a individuação como “um processo dinâmico e permanente”, trata-se de um processo contínuo e imperativo que tem por objetivo o desenvolvimento da personalidade individual. O processo de individuação percorre um longo caminho ao encontro do seu objetivo; o encontro com o Si-Mesmo. Durante este processo, o indivíduo sofre influência da cultura, da educação, da religião e das experiências adquiridas ao longo da vida em contato com outras pessoas em diferentes espaços.

É importante que a escola adote uma postura em que todos os saberes encontram-se organizados em uma linha horizontal, isto é, que as diferentes culturas e saberes que constituem a cultura brasileira estejam alinhados no mesmo nível de importância. Levar a cultura dos povos africanos e indígenas para as salas de aula implica em construir subjetividades, ou seja, visões de mundo em que as pessoas se respeitem em suas escolhas, e que cidadãos enxerguem o mundo livres da ótica dos preconceitos construídos a base de uma educação que prioriza apenas o saber do colonizador.

A proposta não é a de substituir uma cultura por outra ou um saber por outros, mas mostrar a importância das culturas de povos que possuem saberes relevantes para a sociedade brasileira. Os conteúdos escolares favorecem para que o indivíduo construa a sua ótica a partir da cosmovisão ocidental do colonizador. Neste caso, cosmovisão não no sentido africano de pensar a humanidade através dos sentidos onde todo o corpo participa, mas na perspectiva ocidental – “penso logo existo” — onde, neste movimento, o corpo não experimenta as vivências cosmossensoriais<sup>11</sup> de um corpo que carrega a massa ancestral africana. (WILSON, 2021, p. 13).

A Lei 10.639/03 abre espaço para que se caminhe por outras direções, sendo ela um arcabouço legal para que as culturas dos povos negros e indígenas (Lei 11.645/08) estejam presentes nas escolas. Mas, uma lei por si só não garante a sua

---

<sup>11</sup> Terminologia usada por Amos Nelson Wilson em sua obra “A falsificação da Consciência Africana: História eurocêntrica, psiquiatria e política da supremacia branca”. Título original: The Falsification of Afrikan Consciousness: Eurocentric History, Psychiatry and the Politics of White Supremacy, que faz correspondência com o termo Cosmopercepção, de modo a referenciar o modo do africano perceber o mundo.

efetivação. Por isso, como já está sendo exposto neste trabalho, são necessários agentes comprometidos com as demandas sociais da população brasileira.

Compreendendo que a escola possui importante função socializadora, é nela que o indivíduo tem a oportunidade de conviver com as diferenças, e esta convivência deve enriquecer as experiências individuais e coletivas dos seres humanos em contínua busca por sua individuação. A partir das experiências com o outro, a criança não só conhece outros universos, mas também seu olhar em relação ao mundo pode ser ampliado. Para isto, é necessário que sejam ofertadas diferentes visões de mundo ao estudante, e isto acontece por meio do conhecimento e do reconhecimento da importância de diferentes culturas.

Ao trilhar o caminho imperativo rumo à individuação, cada indivíduo o percorre de maneiras diferentes, pois trata-se de um processo único e de experiências igualmente únicas. Contudo, o meio a que este indivíduo pertence, bem como suas experiências coletivas e individuais, fazem parte deste processo.

A doutora Nise da Silveira (1975) expõe de forma clara e objetiva o conceito junguiano de individuação como “movimento circunvolução que conduz a um novo centro psíquico”, cujo desenvolvimento humano não deve ser visto de forma linear, tendo como meta o alinhamento do consciente e do inconsciente em torno do *self*, acontecendo, assim, a completude da personalidade. No contexto da psicologia analítica junguiana, comprehende-se o *self* como o Si-mesmo, o centro ordenador no âmago do inconsciente coletivo de onde são emanadas inesgotáveis fontes de energia.

Este conceito se aproxima ao conceito de circularidade de povos africanos que creem em um passado ancestral conectado com o presente e que se manifestará em ações para garantir o futuro. A circularidade também está presente no gestar de outro ser humano em que este encontra-se no centro do ibá-útero materno; a vida girando e gerando o futuro.

É a partir deste gestar que herdamos a genética, as características físicas dos nossos ancestrais, como a aparência e os fenótipos. No entanto, de acordo com a cosmologia iorubá, a cabeça do ser humano está para além de sua forma física; ela “é a sede dos sentidos, da inteligência, da memória, do consciente e do inconsciente.” Ao passar dos tempos, no decorrer de sua existência, uma pessoa muda seus pensamentos sobre determinados assuntos, de acordo com seu

amadurecimento. Os povos africanos têm especial cuidado com a cabeça – Orì –, pois é nele que estão armazenados todos os conteúdos psíquicos.

De acordo com os estudos de Jung, a busca pelo encontro com Si-Mesmo, não está restrita a uma descrição do modo de como o indivíduo se desenvolve, mas a todo o processo pelo qual este passa até construir sua personalidade adulta. Integra esta formação, não só todas as experiências acumuladas ao longo da vida do indivíduo, bem como “o acúmulo de formações biogenéticas e psicogenéticas e de influências culturais”. (STEIN, 2020, p. 13).

A religiosidade vivenciada nos terreiros de candomblés, sob a ótica da cultura iorubá, valoriza o culto a Orì e pretende que o indivíduo iniciado de acordo com os preceitos da religião, percorra seu caminho em busca de conhecer a Si e, ao mesmo tempo, conhecer o mundo que o cerca, não mais de maneira desassociada, as compreendendo que faz parte de um todo. Dessa forma, o objetivo está na adoção de novos hábitos pessoais e coletivos do iniciado, por meio do conhecimento de Si, buscando aproximar-se com a sua essência. É, de fato, um renascimento.

Este processo de conhecer-se a Si-Mesmo, por meio do renascimento, oportuniza o diálogo com Jung, cujo conceito de processo de individuação, de acordo com o autor, pretende que o indivíduo trilhe caminhos que o levará ao seu pleno desenvolvimento em busca do conhecimento de Si-mesmo.

Orí é a peça fundamental para a compreensão dos processos psicológicos que ocorrem durante a vida humana, pois abriga todas as faculdades psicológicas. Conhecer o seu Orí colabora para que a pessoa faça escolhas assertivas para o cumprimento de seu destino na Terra. Um Orí des-Orì-entado interfere de modo negativo para que o indivíduo consiga cumprir seu destino que foi prometido perante Olodumare, de acordo com a cultura iorubá, antes de seu nascimento.

Orí Inù, abriga toda a essência do Ser...

### **3 – Terreiro: Da Educação Sagrada à Psicologia Sagrada.**

Em uma comunidade de candomblé, os mais velhos são respeitados por serem detentores de maiores conhecimentos em relação à cultura, devido ao seu tempo de existência e de iniciação no culto. Amadou Hampaté-Bâ, expressa o valor atribuído à pessoa idosa nas sociedades africanas a partir da ideia de que “Quando morre um africano idoso é como se queimasse uma biblioteca”. Por meio dessa ideia, é possível compreender que, para a tradição de origem africana, o ancião tem um papel fundamental dentro da comunidade no que diz respeito à transmissão de conhecimentos.

As casas de matrizes africanas são espaços onde a educação sagrada está presente, visto que esses locais são escolas que ensinam para o bem viver individual e coletivo. O indivíduo é singular e possui suas especificidades, aquelas que ele recebeu quando escolheu seu *Orì* e seu destino e quando recebeu a massa primordial dos ancestrais, contendo elementos específicos a cada vida humana. O povo de santo aprende que a comunicação com o Sagrado está por toda a parte: em vento que sopra em determinados momentos, em uma folha que cai, no canto de um pássaro, na onda do mar que cobre os nossos pés... Para o povo de santo, a natureza é Sagrada e sem Ela o ser humano não teria vida. Sagrado também é o ser humano, pois dentro da religião são construídos laços familiares. É uma relação de interdependência, pois durante as obrigações de iniciação ou não, quem está na condição de obrigacionado precisa de alguém que lhe sirva o alimento, ajude-o no banho, lave suas roupas, limpe os bichos imolados nas cerimônias.

Diante disto, quem é educado na perspectiva das filosofias africanas que regem os terreiros ainda preserva valores espirituais já não existentes na sociedade moderna, causando, por consequência, o afastamento entre ser humano e natureza, trazendo a ideia de que o Eu deve se sobrepor a Nós (incluindo outro ser humano e demais elementos da natureza). Desta forma, o homem “moderno” não considera a natureza como Sagrada, a partir da ideia de que tudo está conectado, tendo a falsa concepção de que, para que haja o progresso, o homem deve “dominar” a natureza.

Neste sentido de modernidade, Jung (1964) diz que as sociedades “racionais” construíram fronteiras tão rígidas que se afastaram do Sagrado e a “participação mística” foi negligenciada do mundo objetivo, tornando-o menos “colorido” e menos “fantástico”. E se acaso o homem moderno se reencontra com este mundo,

acredita que algo está errado, e em sua concepção “moderna”, acredita estar indicando uma provável doença psicológica. (JUNG, 1964, p. 45).

A modernidade traz convicções que o consciente não pode transpor, ou seja, as experiências sociais e culturais hegemônicas colonialistas só poderão ser contestadas diante da construção de novos saberes que deverão ser introduzidos na sociedade atual. Para isto, é importante que haja um resgate do saber negro ancestral para que o homem “moderno” possa não mais ignorar a existência e a importância de seu ser psicológico. Resgata-se, deste modo, a sua participação mística, por meio dos saberes e das experiências dos povos tradicionais africanos e também dos povos indígenas.

Segundo Jung (1964), o “racionalismo” produzido na modernidade, privou o ser humano de compreender símbolos e, no processo de libertação de “superstições”, perdeu seus valores espirituais. Ele fala ainda que, de acordo com estudos de antropólogos, as sociedades tradicionais, quando perdem seus valores espirituais, devido a civilização moderna, “sua gente perde o sentido da vida, sua organização social se desintegra e os próprios indivíduos entram em decadência moral.” (JUNG, 1964, p. 94). O autor completa que, na era moderna, ao abandonarmos as informações contidas nos símbolos, o ser humano torna-se cego às “forças psíquicas numinosas que regem, desde sempre, os destinos dos homens.” (p. 94). Isto é, abandonam as experiências com um Sagrado que tem o poder de nos conduzir a nós mesmos.

Os conteúdos ensinados dentro dos terreiros trazem elementos que possibilitam o resgate e a aproximação do ser humano com o Sagrado. Neste aspecto, compreendemos como Sagrado atitudes que proporcionem bem estar da comunidade e também do Ser individual.

Na escola, também é possível vivenciar o contato com a educação Sagrada. Isto é realizável graças a uma ancestralidade negra organizada politicamente que, com a noção circular de tempo em que passado, presente e futuro estão relacionados, conquistaram para as novas gerações uma importante Lei no âmbito da educação brasileira desde o início do século XX. Trata-se dos Movimentos Negros, tendo sua significativa participação na inclusão da Lei que altera os artigos 26 – A e 79 – B da LDBEN (9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A autora Nilma Lino Gomes (2017) destaca a importância do Movimento Negro nas conquistas na área de educação afirmando que “se não fosse a luta do

Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização, muito do que o Brasil sabe hoje sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido” (GOMES, 2017, p. 10). Nilma Lino Gomes destaca a importância dos movimentos sociais organizados para a educação brasileira não somente na luta para a aprovação das leis, mas também no âmbito das produções críticas e emancipatórias existentes hoje para se trabalhar a temática racial nas escolas. Sendo assim, podemos destacar aqui o papel educador dos movimentos sociais. Os conhecimentos produzidos dentro desses movimentos foram “transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI”. (GOMES, 2017, p. 14).

Mesmo diante das lutas dos movimentos que atravessam séculos de existência e resistência, princípios ocidentais são enaltecidos nos espaços formais de aprendizado, onde há a exacerbada valorização da escrita em detrimento à oralidade; os jogos de competição são estimulados em detrimento aos jogos de cooperação. Esta educação colabora com o caráter individualista do Ser Humano, no sentido egocêntrico da palavra; o Eu acima do Nós. A sociedade individualista pode ser considerada como aquela que, com seu intelecto, “criou um novo mundo que domina a natureza, e ainda a povoou de máquinas monstruosas” (JUNG, 1964, p. 101).

O movimento contrário às ações hegemônicas causa desconforto entre os profissionais atuantes nas escolas, afinal, o currículo é um território em disputa. Essa disputa ganha destaque, na medida em que as escolas convidadas para as entrevistas que contemplariam o capítulo sobre as práticas escolares antirracistas silenciam<sup>12</sup> diante do convite enviado. Contrariar o Sistema exige conhecimento teórico e legislativo, para usar o rigor da lei quando necessário, e coragem para caminhar na contramão em uma sociedade que tem como base estruturante o racismo em diferentes níveis. Neste sentido, a pesquisa, a prática e a reflexão da prática se fazem presentes no cotidiano do professor que deve ser, por natureza, um pesquisador.

O racismo, em suas diferentes faces, “trata-se da negação de uma forma simbólica e semântica de existir, de ser e estar no mundo.” (NOGUEIRA, 2020, p. 91). Ele sobrevive ao encontrar ambiente propício nas ideologias políticas que

---

<sup>12</sup> Vide anexo D.

fortalecem cada vez mais determinados grupos hegemônicos, nas diferentes gestões e entre grupos religiosos que reivindicam posição privilegiada em detrimento a outras manifestações religiosas. Nas escritas tão atuais do professor Sidnei Barreto Nogueira<sup>13</sup>, é possível reconhecer o processo político atualmente em voga, que tem fortalecido cada vez mais os processos de desigualdades entre as pessoas, entre os saberes e entre as culturas.



Arte de Daniel Minter. Interpretação pessoal: “Saberes Ancestrais”.

---

<sup>13</sup> Babalorixá (pai de santo) à frente da Casa de Xangô. Também é mestre e doutor em Linguística e Semiótica pela USP e finalista do Prêmio Jabuti de 2021 na categoria Ciências Humanas.

#### **4 – O Orì dos iorubás e a psicologia analítica de C.G. Jung: Rumo à Individuação.**

Para o povo iorubá a essência não está no espírito e sim na cabeça, pois a cabeça possui seu próprio espírito. Há uma divisão entre o espírito que habita os corpos do espírito que habita o Orì. Sendo um o complemento do outro. A cabeça é a parte de maior importância do corpo: “[...] é a primeira parte do corpo que vem ao mundo, abrindo caminho para as demais”. (JAGUN, 2015, p. 29). O Orí deve ser cultuado como as demais divindades do panteão africano, mas cada indivíduo tem o seu Orí. Por este motivo, ele é considerado uma divindade pessoal.

Na tradição iorubá, os conhecimentos são transmitidos oralmente por meio de itans (mitos). Os mitos dão sentido aos ritos realizados por adeptos de diferentes religiões. Neste itan, Àjálà, cria a cabeça humana:

Àjálà cria a cabeça do homem  
Odùduwà criou o mundo,  
Obàtálá criou o ser humano.  
Obàtálá fez o homem de lama,  
Corpo, peito, barriga, pernas, pés.  
Modelou os braços e os ombros, os braços e as mãos.  
Deu-lhe ossos, pele e musculatura.  
Fez os machos com pênis  
E as fêmeas com vagina,  
Para que penetrasse o outro  
E assim poder se juntar e se reproduzir.  
Pôs na criatura coração, fígado e tudo mais que está dentro dela,  
Inclusive o sangue.  
Olódùmarè se esqueceu de fazer a cabeça  
E Olódùmarè ordenou a Àjálà  
Que completasse a obra criadora de Osàlá.  
Assim, é Àjálà quem faz as cabeças dos homens e das mulheres.  
Quando alguém está para nascer,  
Vai à casa do oleiro Àjálà, o modelador de cabeças.  
Àjálà faz as cabeças de barro e as cozinha no forno.  
Se Àjálà está bem, faz cabeças boas.  
Se está bêbado, faz cabeças mal cozidas,  
Passadas do ponto, malformadas.  
Cada um escolhe sua cabeça para nascer.  
Cada um escolhe o Orí que vai na terra.  
Lá escolhe uma cabeça para si.  
Cada um escolhe seu Orí.  
Deve ser esperto para escolher cabeça boa.  
Cabeça ruim, é destino ruim,  
Cabeça boa é riqueza, vitória, prosperidade,  
Tudo de bom. (JAGUN, 2015, p. 33).

De acordo com o itan, cada ser humano escolhe seu destino e sua personalidade antes mesmo de descer a terra, por isso não há uma cabeça igual a outra. Neste sentido, compreendemos a existência de diferentes personalidades. O Local de onde Àjálá retira a matéria-prima para a fabricação das cabeças está

carregado de memórias ancestrais. Por este motivo, o respeito aos mais velhos e a ancestralidade é característica marcante dentro dos cultos de matriz africana.

O Orí está dividido em Orí Inú, que é a cabeça interior, todo seu conteúdo psíquico, e Orí ode, que é a cabeça física, a caixa craniana, onde são depositadas todas as oferendas nas cerimônias de borì e iniciação ao culto dos Orixás:

Orí Odè é o receptáculo dos ritos iniciáticos, recebendo os elementos mágicos fundamentais, como o ikodidé ( pena do papagaio sagrado), o ejé ( sangue), o òṣù ( símbolo da iniciação), os banhos ( ìwè ewé ), as pinturas com efun, osún e wájì (pós rituais). (JAGUN, 2015, p. 38).

O Orí Inù carrega todo material psíquico, isto é, nele estão contidos o consciente e o inconsciente de cada indivíduo. Orí corresponde ao Eu; é a essência real do ser; é a representação da existência individual.

O Orí de cada indivíduo nasce com ele e é a única divindade que o acompanha até após a sua morte terrena. O Orí é portador de “recordações pessoais desde a origem do universo, até todas as experiências em vidas passadas e estada no Orun”. (ADERONMU, 2015, p. 119).

É no Orí que travamos nossas batalhas pessoais, principalmente as interiores, pois é nele que estão arquivados nossos valores éticos e morais, nosso crescimento individual e nossa conquista evolutiva através dos tempos. Orúnmilá nos ensina que temos um lado bom e um lado não bom. É no Orí que esse dois lados tem sua morada, por isso as batalhas interiores. (ADERONMU, 2015, p. 119).

Isto significa que o Orí desequilibrado pode atuar contra o próprio indivíduo e, desta forma, interferir diretamente no meio social e pessoal, pois é ele que comanda todas as ações do ser humano, determinando ainda, o tipo de relação que se tem com o outro e o modo como nos colocamos no mundo. Um bom Orí, cuida do homem fornecendo-lhe condições que garanta “a sobrevivência social e suas relações com e na vida”. (ADERONMU, 2015, p. 120). Essas relações, correspondem às experiências pelas quais os seres humanos são submetidos e que, ao fim, resultam na construção de suas subjetividades, determinando a maneira pela qual enxergará o outro e o todo à sua volta, interferindo em atitudes, comportamentos, inclusive nas decisões sobre o que seja certo ou errado.

Em um contexto escolar, por exemplo, a falta de compreensão ou a exclusão de determinadas experiências pedagógicas nas formações de docentes, assim como sua ausência nas grades curriculares da escola básica interferem na construção das subjetividades de docentes e discentes, sendo fator determinante para a visão de mundo que será construída.

Desta forma, as experiências que reforçam preconceitos sobre determinados grupos e culturas podem ser propagadas por muitas gerações, sendo determinante para a definição do destino de determinados grupos, afetando negativamente o Orì Coletivo desta ou daquela coletividade.

A preocupação com os conteúdos escolares e a formação docente torna-se um imperativo na medida em que temos a escola formal como importante instituição que a criança frequentará logo nos seus primeiros anos de vida. Em consonância com a legislação brasileira, a Lei 12.796/2013 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no sentido de tornar obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos, progressivamente, até 2016, de acordo com o Art. 6º disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União. (BRASIL, 2013).

A escola é o primeiro espaço de socialização da criança longe da família. “A escola, porém, é a primeira parte do mundo real; ela procura ir ao encontro da criança, para ajudá-la a desprender-se, até certo ponto, do ambiente da casa paterna”. (JUNG, 2020, p. 65. O. C. XVII, §107<sup>a</sup>). Contudo, é importante destacar que a criança, ao chegar à escola, deve ser percebida como um Ser único com necessidades específicas para seu desenvolvimento educacional, social e psicológico, respeitando-se a bagagem que esta traz consigo, ofertando-lhe diferentes possibilidades de caminhos.

Compreendendo a sociedade brasileira como plural em seus aspectos culturais, torna-se necessário o conhecimento das culturas e filosofia de vida de outros grupos, constituintes desta sociedade. Esses grupos devem ter seu espaço garantido nas discussões sobre educação e nas práticas docentes, bem como nas formações nas quais ainda encontramos lacunas a serem corrigidas.

Todo o processo de conhecimento de Si-mesmo envolve as experiências pelas quais o indivíduo é submetido. Neste processo, estão envolvidos, além das experiências externas, conteúdos mentais que englobam os sentimentos e os comportamentos humanos tanto os conscientes, quanto os inconscientes que compõem a psique humana. Para o povo iorubá, Orì Inu é o receptáculo de todo o conteúdo psicológico do Ser Humano.

#### **4.1 – A importância de Orí no desenvolvimento humano: Saberes ancestrais.**

Orí eni ní um ni j’oba.

“A cabeça de uma pessoa faz dele um rei”.

Com a finalidade de enegrecer alguns pontos, é importante considerar que a diáspora de povos africanos proporcionou um encontro de saberes com um reinventar para sobrevivência física, cultural e de crenças dos diferentes povos transportados do continente africano para as Américas. O Brasil, por exemplo, recebeu africanos de diferentes etnias, fenômeno que ocorreu também em outras partes das Américas e da Europa. Alguns povos conseguiram de forma estratégica, mesmo com algumas adaptações, preservar elementos significativos da cultura, da língua e da crença. Outros foram extintos em um processo de integração e assimilação de outras culturas, priorizando a manutenção da sobrevivência física.

O resgate das culturas e saberes desses povos deverá constar na agenda da antropologia, pois ainda há muito para descobrir sobre África e sobre a origem da humanidade. Ao voltarmos os olhares para as nações que deram origem aos candomblés, é possível encontrar elementos que remetem às presenças dos povos iorubanos, fons e bantus na cultura brasileira. Esses povos apresentam algumas similaridades em suas filosofias de vida, contudo existem diferenças que são reveladas nos cotidianos das casas de matrizes africanas espalhadas por todo o Brasil. Essas diferenças estão explícitas nos ritos, na linguagem, nos aconselhamentos de como ser e existir na comunidade/terreiro e, em sentido mais amplo, ser e existir na sociedade.

A cabeça é cultuada em diferentes culturas entre os povos tradicionais, no entanto, cada nação adota modos particulares de cultuar Orì. É importante enegrecer que, na nação iorubá, a cabeça é chamada de Orì; na Fon, ela é conhecida como Tá e, na nação bantu, camutuê ou mutuê. Apesar das diferenças em cultuar a cabeça, há um consenso sobre a importância deste órgão para a sobrevivência e a manutenção da saúde humana, pois ele gerencia todos os outros órgãos e membros do corpo humano. É a cabeça que abriga o cérebro e a inteligência. É dentro do Orì que encontramos toda a matéria progenitora que torna o Ser-Humano único. Este conteúdo é responsável por ligar este Ser à sua ancestralidade, pois de acordo com o povo iorubá, tudo o que acontece em uma dimensão acontece em outra simultaneamente e existe uma ponte espiritual que conecta os seres humanos que

estão em diferentes dimensões. Essa ligação é fortalecida durante a cerimônia do Bori sobre a qual veremos mais adiante.

Todo cuidado com Orì torna-se necessário para que o Ser-Humano possa mantê-lo equilibrado de modo a garantir uma boa existência na terra, “pois um Orì equilibrado é sinônimo de uma vida saudável e próspera!” (MAURÍCIO, 2009, p. 93).

De acordo com a mitologia iorubá, nada é iniciado sem a autorização de Orì, pois ele é o Orixá individual do Ser Humano. Orì é o único Orixá que acompanha o indivíduo em todos os momentos de sua existência, seja no Orun (céu) ou na Aye (Terra). Orì testemunha, ainda no Orun, o destino que os humanos escolhem para trilharem aqui na Aye. Ao descer, este indivíduo esquece-se do que foi prometido perante Olodumare e, ao chegar à Terra, por não lembrar de suas promessas, tende a trilhar outros caminhos, distanciando-se de seu destino.

As iniciações no culto aos Orixás têm o poder de resgatar essas promessas esquecidas ou guardadas no receptáculo do inconsciente, onde o recém-iniciado tem a oportunidade de conhecer o destino escolhido antes da sua vinda a Ayê. A partir daí, o iawo receberá aconselhamentos do Sagrado para que ele possa trilhar seu caminho na Terra e, com seu Orì equilibrado, possa cumprir as promessas feitas a Olodumare.

Esta divindade nunca abandona o ser humano ao qual ele foi incumbido, porque Orì é o deus pessoal do ser humano. O funcionamento da cabeça (Orì Inu) não encerra após a morte do corpo físico; apenas perde a função sobre a matéria. Por este motivo é que podemos afirmar que Orì é a única divindade que acompanha o ser humano até após a morte, uma vez que o Orì continua atuando sobre as emoções daquele ser, e os sentidos agora são imateriais. De acordo com Jagun (2015), mesmo após a morte física, Orì continua sendo capaz de amar, sentir raiva ou até odiar.

Os conhecimentos ancestrais sobre Orì suleiam os cuidados que serão dedicados ao indivíduo e ao seu Eu pessoal, isto é, ao seu Orì, com a finalidade de que este encontre equilíbrio e se torne conhecedor dos caminhos que deverá seguir, das experiências que deverá vivenciar para alcançar seu destino prometido perante o Deus supremo Olodumare. Quanto mais equilibrado e alimentado este Orì estiver, mais o ser humano se aproxima do seu Eu interior, do caminho que escolheste para trilhar ao descer para a Terra.

Lawal (1983) apresenta um conceito estético sobre Orì de modo a ressaltar a importância que o povo iorubá atribui à cabeça, trazendo, de maneira simbólica, as esculturas onde se observa que ela é a parte mais proeminente, revelando, assim, sua importância para estes povos. Além disso, ela é considerada a parte mais vital do corpo humano, a qual serve de abrigo para o cérebro onde a sabedoria e a razão faz morada. Os olhos são a luz que ilumina os passos do homem no caminho que deve trilhar durante sua vida; o nariz serve como mecanismo de ventilação para a alma; os ouvidos que reagem aos sons e a boca que serve de entrada para os alimentos que nutrem a matéria, mantendo-a unida à alma. (LAWAL, 1983, p. 46).

O Orì carrega o axé de cada pessoa, isto é, a força vital. No campo da psicologia analítica, podemos considerar esta força como energia psíquica que é responsável pela vontade, pelo instinto de vida, dentre outras necessidades e interesses humanos. Esta energia tem origem nas experiências adquiridas por meio de eventos cotidianos, juntamente com a participação de outros indivíduos com os quais compartilhamos saberes e vivências. Segundo Hall (2014), a psique “consume” as experiências, e estas são transformadas em energia psíquica. Do mesmo modo que o corpo físico consome o alimento que é transformado em energia biológica. (HALL, 2014, p. 50).

Para o povo iorubá, a palavra é dotada de grande importância, e muitos saberes herdados na diáspora africana foram transmitidos oralmente. Por este motivo, a entrevista com pessoas que vivenciam a cultura iorubá ilustra este trabalho como fonte viva de transmissão de saberes. A palavra contempla parte das experiências das quais os seres humanos compartilham para alimentar a psique geradora de energia vital. De acordo com Vansina (2010), as civilizações africanas, que compreendem o Saara e o sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada. Mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental, havia a presença da oralidade como característica marcante na transmissão de conhecimentos que atravessam gerações, pois a palavra tem muito valor. (p. 138). Os povos iorubás, por exemplo, têm como princípios suleadores a oralidade, a temporalidade, a senioridade e a ancestralidade. (JAGUN, 2015, p. 26).

Fazendo uso dessa oralidade é que as entrevistas com líderes espirituais que vivenciam a cultura ancestral africana no Brasil ratificam sobre a importância que é dada à cabeça, não somente para a psicologia, mas também dentro da tradição

iorubá, a fala do Babalorixá *Omo Orisà Ogun*<sup>14</sup> traz elementos que abarcam todo o cuidado que uma liderança espiritual de candomblé necessita ter ao acessar conteúdos presentes no *Orì* de cada indivíduo.

O entrevistado, identificado como *Omo Orisà Ogun*, possui trinta anos de iniciação para o Orixá Ogum, é seguidor/praticante da tradição de Ya Nasso Oka, foi iniciado no axé da casa branca. Logo no início de sua entrevista, fez questão de dizer o quanto se orgulha de fazer parte deste mundo mítico-religioso e filosófico, e o quanto os conhecimentos adquiridos ao longo desta jornada colaboraram para o seu desenvolvimento enquanto pessoa, enquanto militante atuante em diversas frentes de trabalho. Em busca de livrar-se de uma depressão a que a medicina ocidental não estava sendo capaz de resolver suas questões, chega a um terreiro de candomblé onde é iniciado e, junto à sua iniciação, outra ótica sobre si e sobre o mundo é inaugurada em sua caminhada ao longo da vida. Ocorre, neste momento, a sua aproximação com um mundo do qual o homem moderno se distanciou.

A fala do entrevistado ratifica as bibliografias pesquisadas sobre *Orì*, que serviram como base teórica para a construção deste trabalho. Sua experiência dentro do culto de Orixá traz elementos que enriquecem esta escrita, pois trata-se de uma fonte viva de conhecimentos sobre a cultura iorubá. O entrevistado tece algumas considerações sobre *Orì* e sobre o respeito e o cuidado que é preciso ter com as diferenças existentes para que todas as pessoas sejam contempladas e respeitadas de acordo com as suas necessidades específicas:

falar de *Orì*... eu costumo dizer que o candomblé é uma religião perseguida, porque ela prega a diversidade, a diferença... Os africanos dizem que da mesma forma que os dedos das mãos não são iguais, as cabeças também não. Então, a sua cabeça e a minha é única no mundo e quantas cabeças tem no mundo? Então isso exige o que da gente? Conviver com o diferente. E o que tem na sua cabeça e na minha são... nós somos de massas diferentes. Então, a gente costuma dizer que tudo começa e termina na cabeça. Porque quando a gente se inicia abre o fari, a partícula do Orixá entra e você adoxa. Qual o outro momento que vai abrir isso? Quando você morrer, porque precisa liberar essa energia. Aí o que aconteceu? Meu corpo passou a ser o templo do meu Orixá. Então eu tenho que zelar por ele. Eu não posso banalizar meu corpo. Ele é o templo sagrado da minha divindade. A energia que me rege nesse mundo, que me colocou no mundo. Então a tradição fala de Babá Ajalá Morerê uma qualidade de Oxalá que é o modelador dos *Orìs*. Ele cozinhava as cabeças. Essa era a função dele. Só que às vezes Baba Ajala Morerê, bebia. Aí o que acontecia? As cabeças cozinhavam demais. E antes da gente entrar no mundo você vai diante de Olorum, e você escolhe o seu *Orí* e o seu *Odu*. Você entra no mundo você esquece disso. Como é que a gente sabe?

---

<sup>14</sup> Por uma questão ética, em concordância com as deliberações do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos (CEP), foram utilizadas apenas letras para que os participantes das entrevistas não sejam identificados.

Através do jogo. O método de adivinhação de Ifá de Orixá Orunmilla que preside todos os métodos de adivinhação. E aí, como a gente diz que as cabeças não são iguais, não são e cada iniciação é uma iniciação, é um ser , então tem que se ter cuidado porque nós estamos falando em individualização.(Babalorixá Omo Orisà Ogun – 8/09/2022).

Neste trecho da entrevista, são abordados diversos aspectos sobre os conhecimentos dos povos iorubás acerca da individualidade de cada Ser Humano e o cuidado com que a pessoa que vai manipular tais energias deverá ter para que este Orí seja contemplado com o que ele realmente necessita para viver em harmonia com o Si-Mesmo e com o mundo que o cerca. Neste aspecto, estão inclusos todos os elementos culturais, sociais e religiosos de diferentes povos, bem como as escolhas de cada indivíduo.

Conhecer a Si-mesmo e aprender a conviver de forma harmônica com o mundo que nos cerca significa aprender quem você é a partir do conhecimento de sua essência e perceber que existem outras formas de Ser e Existir entre os humanos que habitam o planeta terra.

O entrevistado, Babalorixá *Omo Orisà Osàlā*, pertencente à família espiritual do Gantois, foi iniciado para o Orixá funfun Oxalá por Marina Merces Santana<sup>15</sup>, na década de 80. Ele ratifica a importância em compreender o Orì como “representação da essência individualizada de cada ser humano”. O sacerdote *Omo Osàlā*, afirma, de acordo com suas experiências sacerdotais dentro do culto afro-brasileiro que, Orì é a Divindade mais importante do Panteão Iorubá, pois Ele é o Deus Pessoal. Por este motivo, afirma o entrevistado, o indivíduo deve dedicar todos os cuidados a Orì, pois Dele dependerá o progresso do Ser Humano, suas vitórias ou insucessos, saúde ou doenças, tristezas e alegrias. Esses cuidados vão desde as melhores decisões que o indivíduo terá que tomar em sua vida aos cuidados estéticos e de higiene pessoal. Afinal, devemos considerar que Orì Odê é o receptáculo de Orì Inu ( a essência do Ser). (Babalorixá *Omo Orisá Osàlā* – 23/04/2023).

Sobre a diversidade existente na terra, o mito de Ajala Morerê, o responsável por moldar todas as cabeças, de acordo com a cosmologia iorubana, faz-se saber: “Ajala é imperfeito e produz cabeças imperfeitas”. Esse em seu caráter decolonizador expressa o distanciamento dos Orixás africanos dos santos da igreja católica, por exemplo.

---

<sup>15</sup> Marina das Merces Santana, nascida na Cidade de Salvador em 01 de janeiro de 1934. Ìyálòrisà conhecida como Mãe Marina de Òsànyin do Gantois. Iniciada por Maria Escolástica da Conceição Nazaré (Mãe Menininha do Gantois) no dia 21 de outubro de 1938 para o Orixá Ossain. Yá Marina integrou o famoso “barco das 17”. Foram 17 pessoas iniciadas de uma só vez.

A diversidade se dá devido a liberdade que cada Ser-Humano tem de escolher sua cabeça, dando origem a diferentes personalidades. Aqui no Brasil, Àjálá é tido como uma das qualidades de Obàtálá, a divindade que Olorun escolheu para moldar as cabeças dos seres humanos. (JAGUN, 2015, p. 33-34).

Para os iorubás, não existem dois Orìs iguais habitando o ayê; cada qual desce do Orun com seu destino, com sua personalidade que deverá ser moldada ao longo do caminho, O indivíduo tem livre-arbítrio (ifé-àtinuwá) para conduzir seu caminho na Terra e afastar-se do destino (odù) escolhido antes de seu nascimento. Uma das causas desse afastamento, de acordo com a filosofia iorubá, dá-se devido ao desvio de caráter (iwà), pois este é elemento fundamental para que o indivíduo receba todas as bênçãos que estão em seu destino. Para que isto ocorra, é necessário que se mantenha o bom caráter (iwà pèlé). Desta maneira, o indivíduo consegue viver em harmonia com todas as energias do Universo. “Iwà nikàn l’ ó sòro o (caráter é tudo o que é necessário)”; “Eni l’Orí rere tí kò n’iwà, iwà l’ o máa b’ Orí rè jé (Uma pessoa de bom Orí que não tenha caráter, irá arruinar o seu destino)”. (JAGUN, 2015, p. 35-48).

Orí é uma divindade individualizada, isto é, ele carrega a essência real de cada Ser-Humano, contudo, em seu culto, Iemanjá está sempre presente, pois ela recebe o título de Mãe de todas as cabeças, tendo a incumbência de cuidar da sanidade mental das pessoas. Jagun (2015) acrescenta tal afirmativa, trazendo um ìtàn (mito) com o qual o povo iorubá explica a relação entre Iemanjá e Orí:

Olódùmarè fez o mundo e repartiu entre os Orixás vários poderes, dando a cada qual um reino para que fosse cuidado. A Oxalá, deu o poder de moldar os mortais com a lama oriunda do reino de Nanã, pois Oduduwa já tinha criado o mundo. Para Iemanjá, Olodumare reservou os cuidados com a casa de Oxalá, a criação dos filhos e todos os demais cuidados domésticos. Iemanjá trabalhava e reclamava muito de sua condição, que julgava desfavorecida em relação aos demais Orixás, posto que eles recebiam oferendas e homenagens, em razão de suas atribuições, enquanto ela não. Tanto Iemanjá reclamou nos ouvidos de Oxalá, que seu Orí não suportou e o velho Orixá enlouqueceu. Arrependida e amedrontada, Iemanjá imediatamente fez de tudo para salvar o marido. Usou banha de orí, água fresca, obí, pombos brancos, frutas deliciosas e doces, curando Oxalá em poucos dias. Agradecido Oxalá foi a Olodumare pedir que revisse as funções de Iemanjá e atribuísse a ela o poder de cuidar de todas as cabeças, em face da sua poderosa capacidade de enlouquecer, bem como, curar os Orí. Desde então, Iemanjá recebe homenagens e oferendas em todos os rituais de Borí e dos demais cultos à cabeça. (JAGUN, 2015, p. 75-76).

Yemojá, a mãe de todas as cabeças



Imagen: (JAGUN, 2015.p. 76).

## 4.2 – Orì ó Pe Re: A cabeça trará coisas boas

“Ènyiàñ kò fè ki eru fi aso. Orì enì ni so ni”

“As pessoas não querem que você sobreviva, mas o seu Orì trabalha para você.” (Oriki/reza para Orì)

No caso das crianças que vivenciam com suas famílias a cultura das casas de candomblés, ao chegar ao ambiente escolar, em grande parte dos casos, a tendência é a de que elas omitam a sua vivência dentro dos terreiros. Ademais, comportamento de docentes e discentes e demais integrantes da comunidade escolar colabora para o silenciamento da criança que, consequentemente, fará uso de uma persona de modo a ser aceita naquele ambiente. O perigo é a criança adotar, de forma definitiva, essa persona e cada vez mais se distanciar da sua essência, negligenciando seu próprio Orì, causando desta maneira, um desequilíbrio entre Orì Odê e Orì Inù. A manutenção de uma suposta superioridade entre brancos e negros, brancos e indígenas, por meio de conteúdos acessados, também é fator que contribui para uma desarmonia entre Orì Odê e Orì Inú.

Entre as nações dos candomblés existentes no Brasil, o modo de se cultuar Orì se diferencia em seus ritos. Contudo a importância dada à cabeça é algo comum praticado por diferentes etnias africanas, sendo preservadas as suas singularidades de acordo com as variantes apresentadas conforme os contextos regionais e culturais.

Orì abriga todo o pensamento humano. É no Orì que encontramos respostas para as decisões a serem tomadas mediante ao imperativo da vida. Um Orì equilibrado proporciona prosperidade em diferentes setores da vida de um ser humano. Por este motivo, são necessários cuidados diários a Orì. Esses cuidados vão desde Orikis e aduras, a adição de elementos físicos, de modo a proporcionar equilíbrio. São elementos que com seus potenciais energéticos proporcionam bem-estar ao Orì desequilibrado, fazendo com que ele possa, de maneira mais tranquila, realizar escolhas que o conduzirão novamente pelos caminhos que deverá percorrer para alcançar o seu destino – que aqui pode ser compreendido por individuação.

Esses elementos são:

- Omí tútù – Água fresca – Proporciona calma e clareza em momentos de nervosismo; traz tranquilidade em momentos de instabilidade emocional; a água é

também um pedido de bênção ao considerarmos que nenhum ser vivente sobrevive sem ela;

- Efun Africano – Elemento sagrado feito de tabatinga mineral, retirada do leito dos rios. Sua função é a de purificar e renovar as energias;

- Èmí – èmí – A banha de Orì protege contra as energias negativas e promove a harmonia interior;

- Água de coco seco – Promove resistência e apaziguamento; repele energias negativas, livrando Orì de raiva, tensão e medo.

Para ativar o sentido mágico desses e outros elementos usados nos rituais das casas de candomblé, é necessário o preparo dos elementos que devem se dar por meio das palavras de encantamento – *Ofô* – que incluem rezas, cânticos e louvações à Orì. A partir daí, a conexão com o Sagrado se estabelece e os elementos transformam-se em elementos mágicos. Esses saberes fazem parte do cotidiano dos terreiros e atuam diretamente na psique do consulente ou do membro do terreiro que é submetido a esses cuidados. São ensinamentos práticos.

Existem dois tipos de Orì: uma pessoa que possui *Olórí rere* (boa cabeça) será uma pessoa próspera e realizada em sua existência; o *olórí burúkú* (cabeça ruim) pratica ações que, em muitas ocasiões, o levarão ao infortúnio, ao afastamento de pessoas, à solidão e está sujeito a uma gama de problemas que acarretarão infelicidade. Nesse contexto, é importante destacar sobre a responsabilidade dos sujeitos nos processos em que envolvem os dois tipos de Orìs citados anteriormente. Uma cabeça boa ou ruim tem relação com as escolhas que geram determinadas consequências, ou ainda, com as relações estabelecidas com outros sujeitos. Portanto, o fato de um ser humano ter uma cabeça boa ou ruim, é mutável e depende de suas escolhas, de ofertas e privações pelas quais o sujeito passa, das condições ambientais e também das ações de outros seres humanos.

No entanto, ter dificuldades na vida não é fator contribuinte para uma pessoa ter um mau ou bom Orì. Existem pessoas que mesmo sendo vítimas das maldades alheias e diferentes dificuldades encontram forças internas, advindas de um bom Orì, que garantem a sua sobrevivência. Ao Orì devem ser atribuídos todos os cuidados necessários para que o homem tenha sucesso na caminhada aqui na Terra e consiga cumprir o seu destino escolhido antes de sua vinda a Ayê. Um Orì desequilibrado ou des(Orì)entado, impede que este cumpra o destino prometido perante Olodumare (o Deus Supremo).

Orì Odé é a parte visível da cabeça, a parte que carrega os fenótipos herdados da ancestralidade. É nesta parte também que estão presentes a identidade social e as emoções; ambas podem não estar em equilíbrio com Orì Inu. Desta forma, pode causar o afastamento da real essência do Ser-humano. Ocorre que o Orì individual faz parte de um Orì Coletivo que está inserido em uma sociedade, e este utiliza-se de artifícios que garantam a sua sobrevivência. Deste modo, pode se afastar de sua essência individual, cultivando o desejo de se assemelhar a indivíduos que nada tem a ver com o seu eu interior, provocando, então, o desequilíbrio entre o Orì Ode (social; persona) e o Orì Inu (essência).

Orì é portador de axé — Força Vital — Energia Psíquica e, em algumas ocasiões, há perda dessa energia, mas, naturalmente, tais energias são repostas. Quando isto não é mais possível, torna-se necessário que sejam realizados ritos que propiciem o restabelecimento deste Orì. Existe ritual específico para alimentar e tornar o Orì equilibrado para que a pessoa consiga desempenhar funções importantes do seu cotidiano. Essas cerimônias são denominadas bori, que significa alimentar o Orì. Bo — “alimentar” e orì — “a cabeça/ a existência individual”. O ritual do bori, de acordo com Gomberg:

tem o significado primordial de (re) construir a identidade social e religiosa do indivíduo dando uma nova dimensão à realidade vivida, referendando a sua Gênese e existência a partir de uma lógica que valorizará a concepção de vida e de corpo conforme a cosmovisão do grupo em questão. (GOMBERG, 2008, p. 146).

O bori, portanto, é uma celebração ao Eu do indivíduo, a sua essência primordial e única, bem como uma reverência a sua ancestralidade. O resgate ancestral torna-se relevante na medida em que compreendemos que é na ancestralidade que encontramos a origem de quem somos e isto é importante para a construção da identidade individual. A finalidade de se alimentar o Orì é a de que ele apoie o ser humano em sua caminhada na Terra, mantendo-o equilibrado e consciente do que deve fazer para garantir sua sobrevivência social. Não só as comidas votivas, em um ritual de bori, são suficientes para um Orì alimentar e tornar consciente de sua existência, mas conteúdos aos quais tem acesso, bem como as experiências grupais, culturais e sociais. O ritual destina-se à ativação da força interna existente em cada pessoa, para que esta realize as melhores escolhas para o seu bem estar, contribuindo para o bem viver em sociedade.

No contexto escolar, é importante oportunizar que crianças tenham acesso a conteúdos que permitam a elas se reconhecerem como parte integrante da sociedade na

qual está inserida e tenha consciência de sua ancestralidade. Além disso, tais conteúdos devem estar impregnados de sentidos onde o educando reconhecerá e valorizará sua herança ancestral. O fato de negar quem é, fazendo uso de uma persona social durante sua permanência na escola, em alguns momentos, pode acarretar em cada vez mais o distanciamento do seu verdadeiro eu. Este caminho é o inverso ao que propõe o conceito de individuação de Jung.



Arte de Daniel Minter. Interpretação pessoal: “A Cabeça trará coisas boas.”

Em um ritual de bori, oferta-se a Orì tudo o que há de melhor e mais belo, representando o que o ser humano deseja para sua vida. O cuidado com a cabeça e a sua importância enquanto Divindade pessoal é algo corriqueiro nas diferentes casas de cultos de matrizes africanas. Contudo, o modo de se cultuar Orì se difere nos ritos que acompanham os saberes e as culturas herdadas das diferentes etnias africanas.

Na diáspora afro-brasileira, dentro de um contexto iorubano, Orì, assim como outras divindades, se comunica por meio dos cauris (búzios). É por meio do jogo de búzios que o conselente saberá se necessita alimentar seu Orí. Os itens que irão compor a mesa também são determinados durante a consulta a Orì. A partir daí, define-se qual tipo de alimento fará parte da mesa do bori, se serão somente alimentos brancos ou se outros tipos poderão fazer parte da oferenda. Em um ritual de bori, existem alguns elementos indispensáveis. O ebô<sup>16</sup> de Oxalá, por exemplo, que é a canjica, o milho branco cozido. A comida de Iemanjá também está presente, portanto, alguns cuidados são tomados, sendo necessário, substituir algum elemento do preparo desta comida, por outro. É uma cerimônia complexa que envolve muitos cuidados e conhecimentos por parte do sacerdote que irá presidi-la. São saberes ancestrais que podem variar de casa (nação) para casa, mas que tem por finalidade alimentar, fortalecer e equilibrar o Orì do oborizado.

Com o avanço e a popularização da internet, o público leigo pode encontrar receitas mágicas de como realizar determinados rituais. Entretanto, o que habilita a realização dos rituais são dois fatores importantes seguidos por casas sérias que conservam os saberes tradicionais das grandes matriarcas do candomblé.

Em primeiro lugar, o saber é compartilhado aos poucos, tendo como fator primordial a idade de iniciação do *omo orisà*. Os integrantes de um terreiro, só podem participar de determinados rituais, já tendo passado por eles. Enquanto isto não ocorre, são mantidos os segredos de axé os quais só serão revelados na proporção em que a pessoa tiver tempo de iniciação que o permita presenciar determinados rituais. As etapas a serem cumpridas pelo novo membro estão divididas basicamente em iniciação, onde a pessoa passa de abian para a condição de yawo.

Ainda na condição de yawo, existem duas etapas: a primeira é a obrigação/rito de 1 ano de sua iniciação, onde há o encerramento do período de um resguardo que foi cumprido durante este primeiro ano, havendo algumas proibições, como por exemplo,

---

<sup>16</sup> Alimento votivo de Oxalá feito com milho branco cozido. Do iorubá *ègbo* “papa”; “pudim de milho”. Canjica.

frequentar praias, cachoeiras, velórios. Aos três anos, mais uma vez é realizada a consulta aos cauris (búzios) para saber dos Orixás que acompanham aquela pessoa, o que desejam para a sua obrigação/rito de 3 anos.

Os 7 anos de um iniciado contam com uma obrigação de encerramento de um ciclo para o início de um outro, onde este yawo passa a ser reconhecido como ebômi (aquele(a) que realizou a cerimônia conhecida como Odu Ije). Nesta fase, inicia-se um novo ciclo de aprendizagens para que este (a) ebômi assuma outras responsabilidades dentro da casa de candomblé. Quanto mais velho, maior a responsabilidade, pois tem como dever ensinar àqueles que estão começando no culto aos Orixás. O ou A ebômi deve dar o exemplo de modo a educar aos mais novos, dentro dos saberes ancestrais daquela comunidade. Os mais velhos têm mais conhecimentos, pois já passaram por mais etapas de aprendizado.

Viver o cotidiano de uma casa de candomblé significa aprender todos os dias com os mais velhos. Atualmente, existe uma literatura diversa sobre religiões de matrizes africanas, produzida por autores sérios que vivenciaram ou vivenciam o cotidiano dos terreiros. No entanto, esse aprendizado acontece especialmente na prática do dia a dia do terreiro. Aprende-se na cozinha no preparo dos ebós<sup>17</sup>; das comidas de Orixás; nas rezas cantadas; a respeitar a natureza; a respeitar o seu corpo como templo de morada divina; o seu Orì como seu Deus individual; aprende-se no preparo dos banhos; no colher das folhas; no modo de se comportar dentro e fora da casa; no modo de lidar com diferentes sujeitos; na hierarquia dos mais velhos; nas cantigas; nos diferentes toques dos atabaques; com os itans das divindades; com o bailado dos Orixás/Inquices ou Voduns (dependendo da origem étnica da casa). O iniciado reaprende a viver. O candomblé é uma grande escola filosófica que tem por objetivo o bem estar individual e coletivo.

Na imagem abaixo, temos o registro de um terreiro preparado para o ritual de bori. De modo geral, uma mesa de bori é composta por elementos que representam paz, prosperidade, beleza, bons aromas e docura. Para tanto, as mesas são compostas por flores, doces, bolos, além das comidas de Orixás que compõem os elementos transmissores do axé, necessário para alimentar o Orì e conectá-lo com o seu Sagrado. Axé é energia de vida; ele é concedido, segundo a tradição iorubá, por Olodumare a tudo que existe. Seres humanos, animais, rochas, águas, plantas, divindades, espíritos,

---

<sup>17</sup> Do idioma iorubá, significa oferenda ritual, sacrifício.

alimentos. As palavras também são portadoras de axé, por este motivo, é importante o cuidado com que se fala, pois elas têm o poder de transformar objetos, plantas ou outro elemento da natureza em elementos mágicos. Ọfò é a palavra emitida com o hálito transmissor de axé, que contém encantamento; pode ser através das Orin (cantigas), Oríkìs (versos de louvações) ou Àdúràs (rezas cantadas). Tais elementos devem ter a força necessária para manipular energias invisíveis para um resultado positivo em um mundo visível. Isto é, transformar ibi (infotúnio) em irê (sorte). Abaixo Orin a Orì:

*Orì mi ò séere fun mi*

Meu Ori faça o bem para mim

*Orì mi ò séere fun mi*

Meu Ori faça o bem para mim

*Orì òkà ni sàánú òkà*

A cabeça doente não me fará doente

*Orì ejó ni sàánú ejó*

A cabeça da serpente não a maltrata

*Orì mi ò séere fun mi*

Meu Ori faça o bem para mim.

(Cantiga para Orì cantada nos rituais).

Durante o ritual, as pessoas se vestem de branco para reverenciar o Orí do obrigacionado ou oborizado. O branco é a cor que o povo de axé veste em ocasiões especiais e especialmente na presença do Orixá funfun (aquele que pinta o corpo de efun) Oxalá. No decorrer do rito, todos os elementos contidos na mesa são ofertados primeiro ao Orí da pessoa, depois todos os alimentos são compartilhados com os demais participantes. Logo, é momento de louvar, cantar e desejar coisas boas àquele Orì que está sendo alimentado e reconectado.



Imagen: acervo pessoal<sup>18</sup>.

A imagem acima mostra o salão da casa de candomblé arrumado para o início da cerimônia de Borí. Guardando o devido respeito às tradições, o registro foi feito pela parte externa, de modo que nenhum segredo fosse exposto por meio desta imagem. Afinal, quem nunca passou pelo ritual, não deve saber, antes disto, o que ocorre durante o momento. “Em matéria de religião é sabido que não se pode entender o que não se experimentou interiormente”. (OC 12, § 15, p. 26). Para que haja uma compreensão do que fora pregado externamente, é importante que o indivíduo tenha passado por determinada experiência de maneira que esta crie algum tipo de relação com sua alma.

Conta o meu mais velho, meu babalorixá<sup>19</sup>, que suas mais velhas, as matriarcas do candomblé, em tempos antigos, rezavam sussurrando para que nem todas as pessoas aprendessem as rezas ou algumas cantigas específicas, mas esses saberes eram

---

<sup>18</sup> Trata-se de uma casa originária da matriz do Gantois, situada na baixada fluminense. Não foi permitida por parte do representante da casa, sua identificação.

<sup>19</sup> Idem a nota (22).

transmitidos àqueles em que essas mães confiavam. De certo, estamos falando quem assume responsabilidades com a casa de candomblé, com sua participação nas funções ocorridas na casa. No presente, com o avanço das tecnologias eletrônicas (vídeos e fotografias), muitos rituais têm sido divulgados em redes sociais. Algumas apostilas de como fazer também estão disponíveis, porém nenhum desses materiais substitui a vivência do culto, não substitui a cosmopercepção que é estar e participar do cotidiano de uma casa em função. Conta-se alguma coisa sobre alguns ritos, mas somente quem passa pelas experiências, aprende sobre aquilo que transcende a qualquer escrita, a qualquer manual de como fazer.

Atualmente é de compreensão de grande parte das lideranças espirituais de matriz africana que esses saberes devem ser transmitidos para as novas gerações, para que essa cultura não se esgote quando um mais velho retornar para o Orun. Entretanto, cada aprendizado deve ocorrer no momento certo, de acordo não só com o tempo de iniciação do filho de santo, mas também com seu comprometimento com a casa de axé que o abrigou.

## 5 – Bori: Uma proposta pedagógica

O Bori, como importante cerimônia ritual de alimentar e reverenciar a cabeça (*bo ori*), pode ser compreendido como o culto que “denota uma preocupação primeira de fazer emergir a personalidade profunda do ser humano, ligada ao seu destino pessoal” (VALLADO, 2002, p. 61).

O bori pedagógico, no entanto, deverá ser uma perfeita alquimia entre os saberes ancestrais sistematizados nos cotidianos escolares, junto ao *ofô* – no sentido de transformar a educação em algo sagrado por meio das palavras do docente – que ao recitar os *itans* e *orikis*, que remontam às vivências ancestrais, reconectam os discentes com seu passado ancestral e proporcionam um encontro com o si-mesmo, pois é no despertar do Orì que o indivíduo será capaz de construir a sua história, porque Orì guarda todas as crenças que irão sulear as suas atitudes, mesmo que inconscientemente, em busca de tornar-se quem realmente é.

O borí pedagógico significa o mais profundo fortalecimento da personalidade, que será responsável por gerar energia vital suficiente para o equilíbrio do Orì que deverá apoiar o ser humano em sua caminhada na terra, isto é, o seu Eu Interior que na perspectiva iorubá também é imortal.

Algumas demandas sociais acarretam um desequilíbrio de Orí Inu e a perda do axé. Isto ocorre na medida em que, por exigências das convenções sociais, o sujeito é levado a se afastar do seu Eu superior (interior), aproximando-se mais da *persona* social, impedindo que o indivíduo caminhe ao encontro de sua individuação.

A escola é um lugar que também realiza este ritual de alimentar a cabeça, aonde a criança chega ainda nos primeiros anos de vida, devendo seu Orì adaptar-se ao ambiente e se nutrir do que lhe é ofertado pela instituição. As aulas, enquanto ritual cotidiano, devem ofertar ao Orì do indivíduo um leque de possibilidades de vir-a-ser, preocupando-se em não limitar aquele que carrega em seu Orì elementos de uma personalidade que necessita de espaço propício para expandir-se. Desta maneira, o indivíduo consegue expressar-se criativamente, de modo único, com pensamentos e sentimentos singulares. Para que isto aconteça, o mundo externo deve trazer sentido para a nossa existência em sociedade. Definiremos este conjunto de possibilidades, que terá como objetivo despertar a criatividade do ser individual, o qual deverá atuar na sociedade, como Borí Pedagógico. Apoiados nesta prerrogativa, é pertinente introduzirmos os princípios Orí-entadores da cultura iorubá com bases em uma filosofia

africana subsaariana que engloba: a ancestralidade, a senioridade, a oralidade e a temporalidade. A conexão ancestral como fonte de identidade e pertencimento; a senioridade como princípio de sabedoria ancestral; a oralidade “não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais” (VANSINA, 2010, p. 140-141); e a temporalidade que conecta passado ancestral – presente – geração futura em um ciclo contínuo de preservação de saberes para um bem viver que encontra base nos saberes ancestrais de povos autóctones.

Dito isto, o Borí Pedagógico, enquanto proposta pedagógica decolonial, deverá ter a finalidade de aproximar as novas gerações aos que vieram antes e que são os transmissores não somente de uma herança genética, mas também de uma herança de saberes primordiais para o existir com o outro semelhante, com o diferente e com toda a natureza da qual somos partes integrantes. Este rito deve ser compreendido aqui como fenômeno que ocorre cotidianamente nas salas de aula e que deve servir como elo, tornando possível, a partir de uma afroperspectiva, voltar ao passado para vivermos o presente e preparamos um futuro melhor para que todas as pessoas e demais seres viventes tenham o direito à vida preservados.

Orì é, de acordo com a cultura iorubá, a única divindade que em momento algum abandona o indivíduo. Portanto, ele está presente nas escolas e deve ser nutrido e respeitado em sua singularidade. O que ocorre, porém, é que os currículos escolares estão repletos de informações implícitas que continuam alimentando o imaginário social sobre o que seja cultura ou não; certo e errado; belo e feio. São informações que mesmo de forma indireta atestam a superioridade de uma cultura ou grupo em detrimento a outros.

Amos Wilson (2022) lamenta que: “Infelizmente, erramos ao introduzirmos de forma consciente e inconsciente de que o modelo de vida a ser seguido e o conhecimento mais valioso é o caucasiano” (p. 11). No entanto, a educação deve ter o compromisso de despertar o indivíduo de modo a compreender e identificar esses valores caucasianos que são introduzidos, nas entrelinhas das diferentes esferas da sociedade, como modelo universal a ser seguido. O Borí Pedagógico deve contar com a legislação para priorizar as experiências que ampliem as visões sobre um mundo em que as pessoas são diferentes, devendo servir como prática libertadora de um senso comum que persiste em não respeitar as diferenças, desta maneira, visando à equidade racial. Os materiais didáticos, bem como os livros literários que destacam os povos negros africanos e suas culturas positivamente, devem compor a mesa do Borí. Além dos

materiais pedagógicos, o docente deve alimentar seu próprio Orí com leituras específicas que oportunize a desconstrução de saberes eurocêntricos, para que seu *ofô* – hálito sagrado – seja veículo condutor de saberes ancestrais.



Arte de Daniel Minter. Interpretação pessoal: “Alimentando Ori.”

## 6 – Inconsciente Coletivo e a comunicação com a ancestralidade

Retomaremos aqui a questão cerne deste trabalho: qual a contribuição da escola no processo de individuação do Ser-Humano? Com a ausência de conteúdos que contemplam as culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas, quais os conteúdos armazenados no inconsciente coletivo das crianças em idade escolar a sociedade permitirá que faça parte do inconsciente pessoal das crianças em formação?

O conceito de inconsciente coletivo, desenvolvido por Carl Gustav Jung, corresponde às camadas mais profundas do inconsciente, que reconhece a existência de um substrato psíquico comum a todos os humanos. Trata-se de conteúdos armazenados na psique, mas que o indivíduo não os adquiriu por meio de experiências, mas por uma hereditariedade de conteúdos comuns em diferentes épocas e lugares do mundo. O inconsciente coletivo consiste em um reservatório onde são armazenadas informações herdadas dos mais longínquos ancestrais. (JUNG, O.C. IX/1, 2019. p. 51-52 § 88 a 90).

Em um contexto histórico, as raízes do passado coletivo originaram-se na África. Portanto, antes do contato com a cultura e com os saberes africanos na diáspora, a humanidade ou parte dela, já carregava a massa ancestral derivada dos primeiros seres humanos a surgirem no planeta Terra. Na visão iorubá, este contato com o passado ancestral provém do material, a massa que Àjálá utiliza para esculpir as cabeças humanas. “O local de onde Àjálá retira a massa para esculpir as cabeças é repleto da herança de nossos antepassados” (JAGUN, 2015, p. 35). Isto significaria que a diáspora não seria o primeiro contato com a herança africana. Tal herança estaria contida em conteúdos psíquicos dos mais longínquos antepassados para as novas gerações. Esses conteúdos estão ativos e influenciam os comportamentos humanos. Os primeiros negros, ao chegarem ao Brasil, o religou fisicamente com uma África que já habitava, muito provavelmente, o Inconsciente Coletivo das populações de outros continentes.

As predisposições inatas fazem parte do Inconsciente Coletivo. Logo, a preocupação, com os conteúdos com os quais as crianças têm acesso nos primeiros anos de escolarização, é legítima, ao passo que esses conteúdos possam inibir ou despertar as suas potencialidades. Seriam elas como sementes à procura de solo fértil para o seu desenvolvimento.

Cada semente germinada resulta em um arquétipo que é muito valorizado dentro dos terreiros onde procura-se compreender o ser humano, atribuindo-os virtudes e características relacionadas a determinado Orixá, de acordo com sua regência. Por

exemplo, as (os) filhas (os) de Iemanjá assumem o arquétipo de uma grande Mãe, as (os) filhas (os) de Oxum assumem o arquétipo de pessoas extremamente vaidosas, e os (as) filhos (as) de Oxóssi assumem o arquétipo de caçadores (as), os (as) provedores (a s) do grupo. Os arquétipos partem das tendências inatas que derivam do Inconsciente Coletivo, ou seja, da massa primordial que, de acordo com a cosmologia iorubá, compõe os seres humanos.

É no candomblé que todos esses mitos são revividos por seus adeptos, com a finalidade de justificar ou compreender acontecimentos reais da atual humanidade. Os mitos se constituem das experiências ancestrais e é por meio do rito que tais experiências são revividas, são experienciadas por novas gerações. A partir de tais experiências, é possível ativar arquétipos (tendências), ratificando a importância das experiências escolares saudáveis para todos os grupos, que devem ter como princípio dinamizador a descoberta das potencialidades de diferentes indivíduos em busca de sua autorrealização.

As experiências do mundo externo devem trazer sentido às vivências humanas que, consequentemente, exercem influências sobre as sociedades. Isto significa que os modelos de sociedades estão relacionados às experiências e aos conteúdos que estarão disponíveis para as crianças em seus primeiros anos de escolaridade.

Embora existam várias literaturas e outros materiais que apoiam o trabalho docente em relação à educação para as relações étnicorraciais nas escolas brasileiras, essas ações ainda são insuficientes. As leituras priorizadas na maioria das salas de aula ainda são as tradicionais ou aquelas cujos protagonistas são pessoas brancas.

A prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME), avançou no âmbito da educação para as relações étnicorraciais. Em sua nova gestão, em 2021, uma professora da rede comprometida com a luta antirracista coordenou e inaugurou no município a Gerência de Educação para as Relações Raciais (GERER). Trata-se de uma nova era nas discussões étnicorraciais dentro da cidade.

Já é possível notar a presença das culturas indígena e africana nos materiais didáticos fornecidos aos estudantes da rede. Além disso, a GERER também disponibiliza formações e materiais digitais para a pesquisa docente. No entanto, as ações dentro das escolas ainda não são suficientes para alcançarmos o objetivo de valorizar as culturas indígena, afro-brasileira e africana da mesma forma que a cultura de origem europeia é valorizada, além de estarem aquelas realmente presentes no cotidiano escolar. Levando em consideração as ações da GERER, não há mais como

usar o argumento de que essas questões não são abordadas por falta de conhecimento ou materiais para trabalhar.

Outro programa de incentivo à leitura, também da Prefeitura do RJ, distribui para as unidades escolares diversas obras literárias que abordam as culturas africana, afro-brasileira e indígena é o programa “Rio de Leitores”, por meio do qual o docente pode trazer para a sala de aula assuntos que contemplam a Lei 11.645/08.

No entanto, ainda existem resistências em relação a alguns símbolos e objetos pertencentes às culturas africanas que, mesmo não sendo usados para fins religiosos, são estigmatizados e rejeitados por trazerem à memória elementos usados em terreiros de matriz africana. É o caso de um prato de barro que pode ser usado cotidianamente em qualquer casa.

Certa vez, levei um alfabeto ilustrado com elementos da herança africana para compor a sala de aula. Tratava-se de uma estratégia pedagógica para a alfabetização e que, ao mesmo tempo, incluía o modelo de educação antirracista, adicionando elementos das culturas afro-brasileira e africanas de maneira espontânea no nosso cotidiano. Uma das imagens era a de um prato de barro. Ao vê-la, um estudante pronunciou algumas palavras, em tom muito baixo, como se elas pudessem condená-lo ou fosse um assunto proibido. Ele falou no ouvido do colega: “prato de macumba”. Cabe mencionar que, no momento em que apresentei o alfabeto, não mencionei sobre a religião ou que o prato de barro era usado para fins religiosos e que, nas casas de matriz africana, aquele objeto era conhecido como “alguidar”, embora, como professora e pesquisadora da cultura afro-brasileira e africana e membro de religião de matriz africana, tenha este conhecimento.

Essa experiência demonstra o quanto os símbolos e objetos das culturas africanas são estigmatizados, sejam pelos estudantes, familiares, direções das escolas, seja pelo corpo docente. Trata-se de experiências armazenadas no inconsciente que são compostas por diferentes fontes, sendo construídas nos diferentes espaços nos quais as pessoas estão inseridas onde se incluem grupos religiosos, familiares, escolares, culturais, entre outros espaços de convivência.

Deste modo, o indivíduo, carregando em seu inconsciente todas essas experiências, tende a interpretar os acontecimentos de acordo com suas experiências pessoais, dentro de diferentes grupos que fazem parte de suas vivências. Isto acontece com discentes e com docentes, sendo os últimos responsáveis pela formação de inúmeros indivíduos que atuarão na sociedade enquanto adultos e que serão

responsáveis por propagar, ou não, o racismo e os preconceitos àquele que a norma colonial colocou na condição de “o outro diferente”, pautada em um modelo ideal de ser humano.

A população negra continua sendo estimulada — seja pela mídia ditando o que é belo ou feio, seja pela escola, ditando o que é cultura e o que não é — a odiar ou demonizar saberes herdados por ancestrais negros, procurando cada vez mais parecer-se com o Homem branco, rendendo-se ao modelo de Ser-Humano ideal, determinado pelo colonizador europeu.

Diante destes fatos, as experiências pessoais distanciam-se dos conteúdos de uma herança ancestral negra, dando espaço para conteúdos que contemplam a cultura hegemônica que dita as regras da sociedade no campo da educação, da cultura, nas mídias, na moda, nas artes ou na literatura. Como consequência, o indivíduo negro, ao tentar aproximar-se do modelo ideal de Ser-Humano, reprime os conteúdos do inconsciente coletivo. Assim sendo, a individuação, que está ligada às experiências humanas, depara-se com conteúdos que conduz o indivíduo por caminhos que o farão distanciar-se do conhecimento de Si-Mesmo e aproximar-se da negação de sua identidade.

Na concepção de Chevalier (*apud* JUNIOR, 2020), podemos usar a metáfora da árvore para exemplificar o processo de individuação o qual “desde a semente a árvore guarda em si todo o potencial do vir-a-ser” e para que a árvore cresça frondosa, é necessário que sejam oferecidas todas as condições para que isto aconteça, e assim, acontece com os seres humanos. O vir-a-ser, poderá nunca existir se as condições para que isto ocorra, não forem ofertadas.

As discussões que permeiam a inserção das culturas de povos originários nos currículos escolares têm como um dos objetivos o reconhecimento das diferentes formas de saberes e a importância que cada uma dessas culturas tem para a vida do ser humano. Além dos saberes para a vida, existem conhecimentos da história que foram manipulados, forjados e distorcidos, tendo em vista que uma parcela desses conteúdos foi silenciada ou apropriada por colonizadores.

Ao tratarmos sobre a História e cultura da ancestralidade negra em sala de aula, abre-se a oportunidade para que estudantes negros conheçam a sua própria história e consigam enxergar-se como herdeiros de um povo que lutou e ainda luta para libertar-se das amarras da colonização europeia.

Com o amparo da Lei 10.639/03, professores têm a oportunidade de trazer para as salas de aula novos modos de ser, sentir e viver de povos que têm muito para contribuir para a formação de cidadãos que atuarão na sociedade, bem como, para a formação de Si-Mesmo.

As histórias que atravessam as experiências das crianças, sobretudo das crianças negras, precisam trazer elementos que contemplam sua negritude, de modo que, por meio deste conhecimento, possam orgulhar-se de seus ascendentes. Faz-se necessário, então, que sejam propiciados saberes que oportunizem o acesso a conhecimentos herdados de sua ancestralidade negra africana, para que, por meio de conhecimentos ancestrais, o indivíduo tenha a oportunidade de voltar-se para si.

As histórias devem ser contadas por outro viés, pela visão dos “outros”, daqueles que foram postos à margem e silenciados. A partir das lutas e mobilizações de movimentos sociais, hoje é possível ouvir a voz destes povos, embora, a história do povo negro e sua cultura ainda encontrem resistências nos espaços formais de ensino.

A educação é um ato de amor, segundo Paulo Freire (1996), e para uma educação livre de estereótipos e preconceitos, para uma educação livre da imposição colonialista, é necessário muita coragem. Por este motivo, o pedagogo associa o ato de amar ao ato de coragem, pois é preciso, além de amor, coragem para a caminhada que em alguns momentos é solitária, que segue no sentido oposto à proposta de educação formal branca. É preciso coragem e amor para, ao longo da caminhada, encontrar-se com demais companheiros que também acreditam em uma educação que conteemplace a formação integral do ser humano.

O papel da escola deve ser o de ofertar diferentes possibilidades para que aquele ser humano em constante formação, possa integrar-se de maneira plena e livre de preconceitos, racismo ou qualquer outra visão de mundo colonialista. Por essa razão, é importante que educadores estejam atentos às mensagens que seus educandos transmitem, mesmo sem usar uma palavra sequer. O olhar atento em sala de aula permite contemplar momentos como este da imagem a seguir:



Estudante do quarto ano – Escola pública. Fonte: acervo pessoal

Tudo o que acontece no cotidiano escolar ressalta aos olhos do professor pesquisador e serve como reflexão para as nossas práticas. A primeira questão que surgiu quando observei a cena foi: “quantos dos nossos estudantes têm a oportunidade de conhecer as histórias de luta da sua ancestralidade e poder admirá-las em murais escolares?” Esta imagem foi registrada por mim após um período trabalhando assuntos referentes ao Dia da Consciência Negra. O olhar atento do estudante negro ao mural intitulado “Nossos passos vêm de longe” onde estão representados nomes importantes de ancestrais negros que lutaram e defenderam, com suas vidas, a liberdade e a igualdade para todos os seres humanos. São personalidades reais da história de um povo que devem estar presentes nos materiais didáticos, nos murais dos corredores das escolas e nas salas de aula para mostrar a potência da ancestralidade negra a qual aquela criança pertence e deva se orgulhar. Esta imagem pode ser mais uma entre tantos trabalhos que o (a) professor(a) realiza. Ou, na visão daquele (a) professor (a) que luta

por uma educação de qualidade que contemple a todos (as) sem distinção, esta imagem provoca muitas emoções e reflexões.

Todas as crianças negras matriculadas em escolas públicas têm a oportunidade de se enxergar de maneira positiva, em um personagem negro da História deste país? Os conteúdos apresentados nas salas de aula trazem elementos positivos que contemplem a população negra da sociedade na qual estamos inseridos? Quantos meninos negros e meninas negras têm a oportunidade de conhecer referenciais positivos sobre seus ancestrais?

As paredes das instituições escolares falam, mas o que elas têm a nos dizer? Com quem elas falam? Para quem elas falam? O que as paredes das escolas dizem aos nossos estudantes negros e não negros? Todos os conteúdos escolares integram conteúdos que farão parte da construção do eu coletivo e participarão do processo de individuação de cada ser que vivenciou tais experiências. Por este motivo, é importante que haja uma preocupação com o que as instituições de ensino têm oferecido, em termos de conteúdos pedagógicos, para sua clientela, uma vez que nela incluem-se negros e não negros.

Neste contexto, o indivíduo estará passando pelo processo de individuação que, de acordo com a teoria junguiana, é um processo imperativo que independe da vontade do ser humano. Este imperativo perdura ao longo da vida e tem o objetivo de aumentar a consciência do indivíduo sobre si. Sobre isto, Murray Stein explica que “O movimento para a individuação não é opcional, não é condicional, não está sujeito a caprichos de diferenças culturais” (STEIN, 2020, p. 22). Trata-se de um axioma, isto é, de um princípio inato que ocorrerá independente da vontade do indivíduo e que, em alguns casos, são reprimidos pelo medo que a pessoa apresenta em parecer inconformista ou diferente.

É importante ressaltar, portanto, que as figuras, as imagens, os conteúdos e as demais experiências apresentadas ao indivíduo, na idade escolar, mesclam elementos que irão compor sua identidade. A tomada de consciência em relação à existência de um Eu pessoal e individual é um avanço no conhecimento do Si-mesmo.

O Ego (Eu) humano e a consciência passam a ser definidos e moldados pelo mundo cultural em que a pessoa cresce e é educada (Cultura familiar - cultura ancestral - cultura dominante). As experiências culturais dentro e fora do núcleo familiar da criança corroboram para que o Ego torne-se mais espesso. Ele é constituído por uma parcela de conteúdos e informações inatas, contudo, as experiências culturais e

educacionais vivenciadas constituem-no ao longo da vida. Neste sentido, é importante ressaltar que estímulos psíquicos internos e ambientes externos influenciam nas atividades do Ego, que pode ser nutrido por impulsos interiores os quais produzem diferentes reações que podem ser negativas ou positivas em relação a si-mesmo ou a outro indivíduo.

Existem duas situações que podem ocorrer durante este processo de formação e que podem refletir nos conteúdos constitutivos do Ego. O primeiro diz respeito àquelas crianças negras que não se veem representadas na cultura escolar. O segundo refere-se às crianças que já vivenciam a cultura e a filosofia africana e afro-brasileira no seio de sua família e, quando chegam à escola, precisam esconder sua vivência e apropriar-se de uma persona social que o afastará do seu eu. Segundo Stein (2020), a persona psicossocial “é marcada e assumida como forma de adaptação às exigências específicas de determinado ambiente cultural”. (STEIN, 2020, p. 23). Deste modo, o indivíduo afasta-se de si-mesmo para viver em prol de exigências sociais, afastando-se também, em alguns casos, de valores aprendidos em outros espaços de formação frequentados pela família, como por exemplo, os terreiros de candomblé.

O inconsciente coletivo, na visão junguiana, abriga conteúdos de vidas remotas, comuns a toda humanidade. Este é o receptáculo de informações produzidas em diferentes locais, por diferentes povos. Trata-se de um canal onde é possível conectar-se com a ancestralidade, por este motivo, a definição junguiana de inconsciente coletivo vem integrar este trabalho que está pautado em conhecimentos ancestrais dos povos africanos.

O inconsciente coletivo distingue-se do inconsciente pessoal na medida em que sua constituição independe de uma experiência do indivíduo para existir, ao passo que o inconsciente pessoal é constituído essencialmente por conteúdos que já fizeram parte do consciente, “no entanto desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência [...]. (JUNG, 2019 OC IX/ 1, § 88<sup>a</sup>).

Os conteúdos do inconsciente pessoal são compostos por complexos, isto é, por experiências individuais que ajudam a formar a identidade do indivíduo, bem como a forma em que ele se relaciona com o outro. Os conteúdos do inconsciente coletivo parte dos arquétipos os quais, em qualquer momento histórico ou temporal, tais comportamentos foram observados na humanidade. Isto quer dizer que trata-se de um fenômeno a-histórico e atemporal e que, quando a criança entra na escola, alguns

conteúdos que poderiam surgir à consciência e serem experienciados são reprimidos por uma sociedade colonizada estruturada em uma única cosmovisão de ser, de existir e de viver.

## **7 – Experiências educacionais antirracistas: “Para inglês ver?”**

Este capítulo seria composto pelas narrativas dos (as) professores (as) que atuam com a Lei 10.639/03, em escolas públicas do Rio de Janeiro, no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). A primeira dificuldade encontrada foi a de localizar esses (as) agentes da Lei. Para o cumprimento dos requisitos e realização das entrevistas, foi necessária anuência do Comitê de Ética e Pesquisa da Prefeitura<sup>20</sup>. Após cumprir os trâmites legais que envolvem a participação de seres humanos em pesquisas, recebi o parecer favorável, mas com a orientação de que seria necessário o envio das cartas de anuência das unidades escolares cujos professores aceitassem participar das entrevistas. Após a resolução favorável do Comitê de Ética da Prefeitura do Rio de Janeiro, a segunda etapa seria a de encontrar os professores com o perfil que contemplasse os objetivos da pesquisa. Professores agentes da Lei que atuassem no Ensino Fundamental I.

As narrativas das práticas docentes, sejam elas positivas ou negativas, ilustrariam esse capítulo com as ações voltadas para a Educação das Relações Étnicoraciais com o intuito de gerar reflexões sobre a implementação da Lei e possíveis entraves para executá-la. Devido a dificuldade para encontrar esses profissionais, pois na Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) selecionada para a realização da pesquisa, não havia um mapeamento que permitiria encontrar os agentes com perfil que contemplasse os objetivos desse trabalho. Diante deste cenário, percorri outro caminho, fazendo contato com professoras que participam do mesmo grupo de estudos, voltado para as questões raciais dos povos negros e indígenas para que com a disponibilidade das docentes em participar da pesquisa, fosse possível, entrar em contato com suas escolas de origem enviando o convite nominal de participação. Os e-mails foram enviados às unidades escolares juntamente com os documentos aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa que aguardava a carta de anuência das escolas para concluir o processo e autorizar as entrevistas. Neste ponto, o processo parou, pois as escolas que receberam os convites não responderam e também não comunicaram às professoras que havia um convite nominal para que elas participassem da pesquisa.

Na busca por colaboradores, foram feitos contatos com as coordenadorias de ensino com o objetivo de encontrar os (as) professores (as) antirracistas que atuam no

---

<sup>20</sup> Carta de anuência do Comitê de Ética e Pesquisa da Prefeitura do Rio de Janeiro. Anexo A.

primeiro segmento do Ensino Fundamental. No site oficial da prefeitura, “Cartografia de Boas Práticas Docentes<sup>21</sup>”, ao inserir o termo “Educação Étnicorracial”, aparecem algumas atividades realizadas por poucas escolas e que não temos como atestar se são trabalhos permanentes ou atividades estanques de datas comemorativas ou projetos “Para Inglês Ver”.

Uma sucessão de Leis e tratados foram assinados e não foram cumpridos. Em 1810, por exemplo, D. João assinou um tratado com o governo britânico que tratava da abolição gradual de escravos por parte do regente de Portugal, estabelecendo também os limites do tráfico ao longo da Costa da África. Em 1817, mais um tratado foi assinado por Portugal que tinha como propósito coibir o tráfico no norte da linha do Equador. Mais uma Lei não cumprida.

O Brasil sofreu grande pressão por parte da Grã Bretanha que tinha interesses econômicos na proibição do tráfico atlântico. Em 1826, foi assinado mais um Tratado referente à proibição do tráfico negreiro em que o Brasil se compromete a cumprir além do novo Tratado, os tratados anteriores não respeitados por Portugal.

O termo, “Para Inglês Ver”, surge em meados do Século 19 quando em 1831 foi aprovada no parlamento brasileiro, a Lei que proibia a importação de cativos. No entanto, de acordo com Laurentino Gomes, nas duas décadas seguintes o tráfico atlântico alcançou números astronômicos. “A proibição de 1831 passaria para a História com o apelido jocoso de ‘Lei para inglês ver’”. (GOMES, 2022. p. 93). Nesse ano, o país prevê Leis com rígidas punições aos traficantes. No entanto, entre os anos de 1831 a 1850 calcula-se que aproximadamente setecentas e cinquenta (750) mil pessoas, tenham sido traficadas irregularmente. Entre outras justificativas para a manutenção do tráfico de seres humanos, Cunha Matos, um deputado representante de Goiás utiliza como argumento a salvação cristã que salvaria o negro africano da morte e dos horrores das florestas africanas. Em mais uma ação “para inglês ver” a notícia da apreensão de um navio com quarenta pessoas desembarcadas ilegalmente no Rio de Janeiro, rendeu elogios por parte do Cônsul britânico William Pennell. (GOMES, 2002. p. 94 a 101).

Em 2003, surge a Lei 10.639, cujos objetivos já foram relatados no corpo deste trabalho. Muitos avanços ocorreram no campo da educação para as relações étnicorraciais, no entanto, o estigma do termo “Para inglês ver” ainda está fortemente presente no que se refere ao cumprimento das políticas públicas que têm por objetivo a

---

<sup>21</sup> <[http://multirio.rj.gov.br/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede/busca-de-boas-praticas?termo=&cre=&escola=&eixo=11&grupamento=&materia=&habilidade=&busca=avancada&tag\\_=\\_>](http://multirio.rj.gov.br/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede/busca-de-boas-praticas?termo=&cre=&escola=&eixo=11&grupamento=&materia=&habilidade=&busca=avancada&tag_=_>)> Acesso em: 19 de maio de 2023. (Ver anexo F).

reparação histórica, que tem como objetivo proporcionar equidade entre todos os grupos de pessoas.

No âmbito da educação, a dificuldade para encontrar docentes agentes da Lei, bem como, o fato de não receber a devolutiva das unidades escolares referentes aos convites para a participação na pesquisa, apontam para a fragilidade e lacunas ainda existentes na esfera das discussões raciais e também na introdução das culturas afro-brasileiras e africanas, nos cotidianos das escolas de forma efetiva.

A narrativa que ilustra este capítulo é de uma professora que não possui vínculo com a prefeitura do Rio de Janeiro. Ela atua dentro do Estado do RJ e terá a sua identidade preservada. A professora Aduke<sup>22</sup> teve como formação inicial o ensino médio na modalidade normal, formação de professores. Depois ingressou no curso de pedagogia em 2006 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A docente destaca que durante seu percurso na universidade, já com a existência da Lei 10.639/03, percebeu que não havia nenhuma disciplina obrigatória voltada para as discussões raciais do povo negro; existiam apenas algumas disciplinas eletivas sobre a temática racial.

Sua entrada em sala de aula foi marcada pela preferência por trabalhar com a literatura. A docente começou levando para sua sala de aula livros que tinha em casa, mas os títulos eram compostos por personagens brancos, e o fato de ter percebido que o perfil do seu público para atendimento era composto 99% de crianças negras lhe causou um incômodo que resultou em reflexão sobre sua prática, havendo uma mudança epistemológica em suas práticas docentes. De acordo com a entrevistada, aqueles personagens não representavam seus estudantes.

Este despertar pedagógico leva a professora a buscar por títulos que contemplem a negritude observada em sua sala de aula. Aduke conta:

E comecei a procurar livros com personagens negros, isso em 2011. Eu lembro que o primeiro livro que eu levei para a minha sala de aula com personagem negro, é um livro chamado “Amanhecer Esmeralda” que conta a história de uma menina negra que um professor mudou a perspectiva dela... E aí levei este livro para a sala de aula. Foi a primeira vez que eu comecei a introduzir a questão racial dentro da minha sala por meio da literatura. (Professora entrevistada – 20/06/2023).

Este foi o início de uma nova perspectiva educacional com pilares em uma educação por meio da qual seus estudantes negros pudessem se reconhecer dentro do espaço escolar. Sendo a literatura ainda a base de atuação da docente, é a partir dela que

---

<sup>22</sup>Nome fictício para preservar a identidade da entrevistada. Aduke: Muito amada (Iorubá, Nigéria).

outros caminhos são trilhados. Em 2011, sua primeira experiência foi com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I, permanecendo com ela até o quinto ano.

De acordo com a entrevistada, era notória a diferença da professora que começou em 2011 e a professora que terminou com eles em 2013. Isto é, o contato com os discentes, as trocas de experiências formaram não só as crianças, mas também contribuiu para a formação da professora. Outro fator que colaborou para que as questões raciais do povo negro estivessem presentes em sua sala de aula foi o fato de ter ingressado no mestrado em 2012 com sua pesquisa no campo da educação para as relações étnicorraciais. Esta informação é importante para percebermos que, para atuar com a educação antirracista, não depende apenas de uma disposição favorável em atuar com a temática. É necessário que haja investimento na formação de professores, pois há um risco de que estereótipos sejam reforçados ou que haja a manutenção de preconceitos em relação à cultura e à história afro-brasileira e africanas, pois uma das finalidades da implementação da Lei 10.639/03 é romper com preconceitos e com a ideia de que a cultura e os conhecimentos dos povos negros são inferiores. A mudança de pensamento em relação aos conhecimentos africanos e afro-brasileiros tendem a colaborar para uma nova maneira de ser e estar no mundo. A educação tem grande importância neste novo modo de ver e decifrar o mundo, bem como enxergar a Si-mesmo. A professora Aduke relata:

[...] em 2012, eu trabalhei com a turma, o filme “Besouro”, para pensar heróis, que tipo de heróis a gente tem e como eles são. É muito interessante que nessa turma tinha um menino que ele era filho de pastor, ele era aquela criança neopentecostal. Quando eu falava alguma coisa, ele vinha e retrucava e nesse filme que eles viram eu perguntei assim a eles: o que vocês mais gostaram do filme? Ele levantou o dedo e disse: Eu gostei de Exu. Exu é muito poderoso (risos). (professora entrevistada – 20/06/2023).

Exu, como um super herói, ganharia a admiração de muitas crianças, contudo este Orixá é associado ao diabo na perspectiva cristã. Exu é forte, comunicador, inteligente, esperto, sagaz e pode transitar por diferentes espaços. Qual criança, conhecendo Exu, mas não pela visão do colonizador, não o admiraria? Ele é a divindade mais polêmica na visão ocidental. Além disso, é questionador, não é incomum quebrar as regras, e este comportamento agrada àqueles que têm seus corpos vigiados durante muitas horas cotidianamente, os nossos estudantes.

Outro ponto importante que merece destaque nesta narrativa é o de que a ausência de discussões e de conteúdos sobre as culturas afro-brasileira e africana dentro das escolas contribui para que crianças de terreiro não tenham argumentos para defenderem os saberes que elas vivenciam dentro dos terreiros. Diante desta lacuna,

inflamam-se os discursos da branquitude<sup>23</sup> impondo suas verdades como padrão universal a ser seguido. Ocorre, em alguns casos, que a criança incorpora uma personalidade pública diante desse imperativo da sociedade, tornando a pessoa dependente da aprovação dos outros.

As construções históricas do dualismo entre o bem e o mal; o certo e o errado, determinada atualmente as relações entre as pessoas. No caso das culturas africanas, embora o Brasil tenha em suas bases essas culturas, que podem ser percebidas desde o vocabulário à nossa culinária e religiosidade, alguns grupos, devido a epistemologias colonizadoras que se propagam por gerações, ainda continuam tendo aversão ao outro que ele julga diferente. E isto, além de todo o processo histórico de colonização, se dá também devido à manutenção das epistemologias que priorizam saberes Greco-occidentais.

Na interpretação da professora entrevistada, a criança neopentecostal tem um discurso memorizado, e esse menino, que conheceu Exu a partir do filme “Besouro”, era assim:

O tempo inteiro, quando eu falava alguma coisa ele queria me corrigir dizendo que aquilo não era de Deus. Então dentro da sala tinha uma batalha. E eu percebi que ganhei a batalha quando ele disse que Exu era muito poderoso. Falei assim: Ganhei! Ele na verdade não tinha consciência do que ele falava, do que ele ficava reproduzindo o tempo inteiro. E aquela fala cheia de preconceito, cheia de racismo era uma fala muito marcada. Quando ele sinalizou porque tinha gostado... Eu vi que eu tinha ganhado aquela batalha.  
(Professora Aduke – Entrevista – 20/06/2023).

Neste exemplo, é possível notar que o discurso pronto do estudante, que provavelmente atravessaria a sua vida adulta, faz parte de um processo de desconhecimento sobre o outro e de um processo de demonização ao que não se conhece, que poderá ser sanado ou desmistificado por meio do conhecimento. Em algum momento de sua curta experiência de vida, este indivíduo ouviu que Exu é diabo e seguiu até ter acesso às informações que o possibilitaram ampliar seu olhar sobre a figura de Exu e ele próprio chega a conclusão de que o Orixá é um personagem pertencente a mitologia africana muito poderoso.

Recentemente a docente recebeu uma mensagem deste estudante, já com vinte anos, que dizia: “eu queria te pedir desculpas por tudo que eu te perturbei durante o tempo em que você foi minha professora. Você me ajudou muito a pensar diferente,

---

<sup>23</sup> Trata-se da construção da visão do branco como superior, em aspectos estéticos, intelectuais e culturais.

“...hoje eu sou um homem muito melhor, muito obrigado”. A nova maneira de ver o mundo traduz-se em contentamento por parte da professora que temia seu discurso violento, enquanto criança, e que, posteriormente, se tornaria um adulto.

Hermes, o personagem da mitologia grega, transita livremente dentro das instituições formais de ensino. Ele está presente e é verbalizado nas aulas e estudado nos livros didáticos. Ao examinarmos o arquétipo de Hermes, seus atributos fazem correspondências com o personagem da mitologia africana, Exu. Por isso, podemos dizer que Exu está para a mitologia iorubá, assim como Hermes está para a mitologia grega, no sentido de desempenharem funções análogas.

Outros relatos da professora A, em relação a sua atuação com o ensino das culturas afro-brasileira e africana, ilustram este capítulo de modo a gerar reflexões sobre a importância da inserção de outras culturas no currículo escolar como forma de integrar as experiências que os estudantes levaram para a vida adulta. Em uma aula nada tradicional, a professora levou um atabaque para a sala de aula; ela o encontrou em um almoxarifado na escola. Na ocasião, havia um estudante que era conhecido na escola por seu comportamento fora do padrão escolar.

Ao conversar com os alunos sobre o instrumento, a professora descobriu que o temido estudante, extremamente agressivo, que se mantinha em silêncio durante as aulas, era organ. Neste dia, ele começou a dar uma aula sobre o atabaque.

No decorrer deste processo, mudou a lógica, mudou o comportamento, mudou a forma como esse estudante se relacionava com seus pares, professores e gestores da escola. A responsabilidade que aquela criança tinha fora da escola, enquanto organ, começou a ser cobrada pela professora dentro do ambiente escolar também. Aqui, o Orí da criança de terreiro, comprehende que pode e deve frequentar a escola também, assumindo responsabilidades, assim como assume naturalmente no terreiro. Nesta escola pública, alguns docentes tinham o costume de realizar orações antes do início das atividades. Essa ação contempla, sem dúvida, uma parcela da comunidade atendida. No entanto, a escola não pode apresentar um caráter confessional, sobretudo a escola pública, pois ela deve estar livre de crenças particulares e a serviço das culturas, de modo a contemplar a diversidade existente.

As atitudes agressivas por parte deste estudante tratam-se de reações emocionais que ocorrem a partir de estímulos psíquicos internos, influenciados por fatores externos e que são responsáveis pelas reações humanas tanto positivas quanto negativas. Suas experiências individuais estavam sendo reprimidas por informações externas implícitas

ou explícitas que tendem a homogeneizar e moldar indivíduos com bases em um currículo eurocentrado.

Adotando uma postura decolonial de enfrentamento à supremacia branca em suas aulas, a docente conta que a mudança do comportamento do estudante se deu aos poucos e, na semana da mulher, o livro trabalhado foi “Omo Obà Histórias de Princesas”, de Kiusam de Oliveira (2009). Trata-se de um livro de reconto com mitos iorubás em que as princesas são Orixás femininos do panteão africano. Era um livro diferente dos outros contos de princesas com os quais as crianças estão acostumadas a ouvir e ler.

A primeira história do livro é a de Oxum. No trecho em que narrava que todos foram buscar Ogum na floresta exceto Xangô, o estudante começou a explicar o motivo pelo qual Xangô não foi atrás de Ogum. Naquele dia, ele sentiu-se parte da sala de aula ou a sala de aula fazia parte de sua vida; estava contextualizada com suas vivências.

O trabalho apresentado a partir deste livro ficou exposto na escola, e todos os estudantes pararam diante dele, com curiosidade. Os autores dos trabalhos ficaram orgulhosos porque outros colegas mostraram interesse em conhecer suas produções. Esse mural permaneceu exposto entre novembro e fevereiro e, quando acabou o recesso, o mural ainda estava lá. “E a direção percebeu o quanto eles estavam orgulhosos daquele trabalho, porque um lugar que era só de passagem vivia com aluno parado lá lendo. Virou um ponto turístico da escola”.

A experiência com as crianças foi positiva e rendeu bons resultados. Contudo a professora Aduke relata resistências por parte de seus colegas:

Teve um último conselho de classe naquele ano onde uma professora falou que queria parabenizar a diretora: “você é uma pessoa muito boa por ter deixado a professora colocar o mural de “macumba” ali na porta”. E aí eu falei: Você está parabenizando a diretora por ter deixado eu colocar mural de macumba? Primeiro que aquilo ali não é mural de macumba. Aquele é um mural onde os meus alunos estão expressando as ideias deles a partir de um livro que foi trabalhado em sala de aula e segundo que você precisa pedir autorização para fazer um mural de páscoa? Aí ela: aahhh, mas páscoa é amor. E eu falei: quem disse que aquilo não é? Quem disse que aquilo ali não é amor ? E aí ficou um silêncio profundo... (professora entrevistada – 20/06/2023).

Este relato causa preocupação por se tratar das ideias de um adulto que, à frente de uma sala de aula, consegue disseminar ideias preconceituosas para uma turma inteira a cada ano, no mínimo. Por outro lado, as narrativas de outras professoras que ocupam outros territórios, poderiam trazer mais elementos para refletirmos sobre a presença das culturas afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Mas, a ausência de

informações sobre esses agentes da Lei, também traz informações importantes para que possamos refletir sobre o trato destinado a uma Lei que existe há 20 anos.

As experiências proporcionadas aos estudantes integram um conjunto de fatores que farão parte do caminho que eles deverão seguir, de forma imperativa, buscando sua individualidade. Este processo faz parte do processo contínuo de Individuação. “Podemos então traduzir individuação como tornar-se si-mesmo” ou “realizar-se do si-mesmo” (JUNG, 2015, p. 63. O. C. VII, §266<sup>a</sup>).

A individuação, diante dos processos coletivos de aprendizagens, necessita de elementos para que, diante do coletivo, o ser humano consiga manter suas individualidades. Para que isto ocorra, no caso da escola, são necessárias experiências diversas, de modo a contemplar todos os indivíduos, contribuindo, desta maneira, para a ampliação da consciência, não só de discentes, mas também ampliando e servindo como campo de aprendizagens para docentes. Sendo este o fator determinante para um melhor rendimento social. (JUNG, 2015, p. 63. O. C. VII, §267<sup>a</sup>).

Quando a criança se reconhece como Eu, é um avanço no conhecimento de si-mesmo. Ao perceber-se, o indivíduo toma ciência que é, que existe como ser singular, distinto. Ao passo em que a criança cresce e apreende os hábitos sociais e culturais dentro e fora do seu núcleo familiar, o invólucro do ego vai ficando cada vez mais espesso – personalidade número 1 = ego natural inato e a personalidade número 2 = é a camada do ego que cresce ao decorrer do tempo sendo composta pelas experiências culturais e educacionais vivenciadas.

## CONCLUSÃO

Diante dos dados e experiências que integram este trabalho, conclui-se que há uma urgência para que governos invistam em ações para a implementação das Leis que contribuem para uma educação de qualidade para todas as pessoas. Neste contexto, diante das experiências vividas, principalmente nos últimos tempos no ambiente escolar e apoiando-me no provérbio africano que versa sobre a educação de uma criança ser responsabilidade de “uma aldeia interia”, destaco a importância de uma equipe multiprofissional na escola, que possibilite a construção de um ambiente saudável para o desenvolvimento integral do ser humano. O modelo educacional ocidental tem a cada dia, atribuído múltiplas funções a um único profissional, o docente. Deste modo, a cada dia existem mais casos de educadores afastados de suas atividades laborativas por questões psicológicas, tendo como consequência o declínio da qualidade da educação brasileira. Um docente adoecido, vivenciando um contexto de agudização das violências no ambiente escolar, a ampla disseminação do discurso de ódio, não será capaz de construir um ambiente saudável de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Para a mudança do precário, salvo algumas exceções, cenário educacional brasileiro, é pertinente trazer para integrar este trabalho, reflexões geradas pela Lei 13.935/19, que dispõe sobre a necessidade da presença de uma equipe multiprofissional nas escolas de educação básica, composta por psicólogos (as) e assistentes sociais para integrar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por docentes. O cumprimento das legislações visa garantir um ambiente escolar saudável, tanto para discentes quanto para os demais profissionais que atuam nas escolas públicas. Priorizando a educação gratuita, laica e inclusiva com o objetivo de aniquilar, racismo e outras formas de violências naturalizadas no contexto escolar.

Profissionais da educação devem compreender a existência de infâncias plurais, com isso, proporcionarem experiências subjetivas nos processos educacionais em uma perspectiva de totalidade do desenvolvimento humano.

No contexto da pesquisa, a educação formal, em sala de aula, se torna sagrada na medida em que ela proporciona ao indivíduo o contato com seu passado ancestral e o conecta com o seu Eu pessoal, e é Ori que, tendo acesso às informações necessárias, proporcionará este encontro. Dá-se muita importância às questões matemáticas e gramaticais e pouca importância ao conhecimento de si mesmo para que este ser consiga reconhecer-se como ser individual em meio a tantos outros. Jung, sabiamente,

diz que “o homem não pode avançar por conta própria se não possuir um conhecimento mais apurado a respeito de sua própria natureza”. (JUNG, O.C., 11/4 § 746). Em relação a construção de identidades, é preocupante quando a escola pública que atende majoritariamente a população negra, não possui ações efetivas que contribuam para a construção de uma identidade positiva da população não branca. Por outro lado, devemos também nos preocupar com a manutenção da ideologia da supremacia racial e cultural que está presente na sociedade brasileira, mas que cotidianamente ocorre livremente sem a percepção de que o racismo nosso de cada dia, segue firme em diferentes esferas sociais.

Por que o racismo ainda existe na sociedade brasileira? Casos de racismos são difíceis de serem provados. Acontece desde um incômodo com um rapaz negro bem vestido, mas que mantém o seu cabelo Black Power valorizando as suas raízes africanas até a preferência por aquele (a) que pertence à determinada religião, por exemplo. Ao final da história, o rapaz é classificado como incompatível com a função, a pessoa pertencente à religião de matriz africana, não tem os requisitos necessários para ocupar o cargo. Quem dirá que se trata de uma questão racial? Deste modo, o racismo à brasileira sobrevive por gerações e é fortalecido a cada negação de sua existência.

Nas escolas públicas o racismo se apresenta nas preferências literárias, nas datas comemorativas e no silenciamento das crianças que vivenciam a cultura negra dentro do seu espaço comunitário e familiar.

Por este motivo, o racismo mantém sua hegemonia, mesmo de forma implícita, para que determinados grupos sejam subservientes e aceitem que um grupo dominante os coloque em lugares específicos, pré-determinados por uma supremacia branca que iniciou seu plano genocida no momento em que o primeiro colonizador pisou no continente africano. Trata-se de um plano perfeito que ainda hoje indivíduos são impregnados por subjetividades historicamente formuladas por quem desumanizou o “outro” para dominá-lo. Este plano é o pilar da sociedade brasileira.

**Orì vai à escola cotidianamente e o que ele experimenta?**

Uma história que tem como base o constructo do racismo e sua dissimulação como se todos os brasileiros vivessem em perfeita harmonia e todos tivessem as mesmas oportunidades e direitos garantidos. Este constructo da branquitude colabora no sentido de que pessoas com peles não negras acreditam que, em pleno ano de 2023, possam açoitar uma pessoa de pele preta, como ocorreu na zona sul do Rio de Janeiro em que uma moradora branca se sentiu incomodada com a presença de pessoas negras

no território, o qual ela e outras pessoas brancas tomaram para si, retira a coleira do cachorro e, remontando tempos da escravidão, chicoteia o indivíduo de pele negra, mostrando que a branquitude sobrevive e resiste aos movimentos antirracistas no século XXI.

Os últimos quatro anos da política brasileira (2019 a 2022), foram fundamentais para agravar a situação das populações negra e indígena no Brasil. Este cenário se configurou por meio de uma política genocida que fez aflorar no país o sentimento de ódio contra a determinados grupos.

Em relação à educação, o desprezo por uma lei (10.639), promulgada há 20 anos, sinaliza para uma sociedade que em primeiro lugar acredita que todas as pessoas neste país têm os mesmos direitos garantidos e que por este motivo não há necessidade de implementação de políticas públicas de reparação histórica. Ou ainda, existem àqueles que sentem-se confortáveis na posição em que ocupam e não querem perder seu privilégio branco.

Nas escolas, projetos e reformas atravessam todos os indivíduos com suas emergências cronológicas e preparação para o trabalho (sub). São projetos e mais projetos de recuperação da aprendizagem que muitas vezes, ao fim do ano letivo, não passaram de simples cumprimentos burocráticos ou midiáticos. E aqui, negligenciaram Tempo.

O homem ocidental se colocou acima de Tempo (divindade angolo-conguesa), e determina que Ele não seja mais o Senhor. Impondo com sua emergência “pedagógica” o mesmo tempo para o desenvolvimento de todos os indivíduos. Ele, com sua arrogante supremacia quinhentista, atravessa Tempo e Orì, e, com Eles, todas as outras divindades do panteão africano.

O processo de descolonização mental depende de atitudes e ações concretas que possibilitem ao educando conhecer outras histórias de povos silenciados desde o período histórico denominado “colonização”. Não é aceitável que ainda estejamos seguindo o modelo utilizado no século 19, “para inglês ver”. As discussões precisam avançar. É necessário que a educação étnicorracial ocupe um papel de destaque nas formações iniciais de professores e nas formações continuadas. É alarmante uma secretaria de educação composta por 1.540 escolas<sup>24</sup> que possui uma Gerência de

---

<sup>24</sup> Relação das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro: <https://www.data.rio/datasets/PCRJ::escolas-municipais/explore?location=-22.911158%2C-43.415750%2C11.00&showTable=true> Acesso em: 18 de maio de 2023.

Educação para as Relações Raciais que disponibiliza formações e materiais pedagógicos para uso docente, sofre com a ausência do cumprimento efetivo da Lei. No entanto, este problema não está restrito ao Rio de Janeiro. Em pesquisa recente, o Instituto Alana e o Geledes – Instituto da mulher negra, realizaram o mapeamento a nível nacional sobre a efetiva implementação da Lei 10.639. Foram mapeadas ações de 1.187 Secretarias Municipais de Ensino e apenas 29% das Secretarias<sup>25</sup> possuem programas estruturados com compromisso político pedagógico voltado para a educação antirracista. Contudo, a exemplo do Rio de Janeiro, a existência de ações estruturadas por parte de uma Gerência ou Secretaria visando a presença da cultura afro-brasileira, africana e indígenas, não garante a presença da temática nas salas de aula das escolas brasileiras.

Não há como pensar uma educação descolonizadora sem conflitos. A educação, principalmente em tempos tão difíceis de retrocesso e negação da ciência, momento em que o ser humano cada dia mais tem se mostrado demasiadamente intolerante em relação ao dessemelhante, deve garantir a integridade física e mental e a sobrevivência de todas as pessoas, no sentido de que um grupo, impondo sua suposta superioridade, não se sinta livre para atentar sobre a vida de outros. Políticas públicas precisam sair do papel.

Profissionais da educação precisam refletir sobre o motivo de tanta resistência contra determinados saberes e por que após tantas discussões no âmbito da Educação para Relações Raciais, ainda se exalta a nobre atitude da princesa no dia 13 de maio. E ainda naturalizam um prêmio chamado Pena de Ouro<sup>26</sup>, para estudantes de melhor desempenho.

A oferta de informações, às quais o estudante tem acesso durante a sua formação inicial, contribuirá para suas escolhas futuras. Às crianças brancas, a educação antirracista tem importância no sentido de que elas consigam perceber que não são superiores às crianças negras. A ideologia, aflorada entre os anos 2019-2022, colabora para a manutenção de uma sociedade excludente, adoecida e violenta.

No que se refere à criança negra, a esta o conhecimento das histórias sobre os povos negros é importante para que, conhecendo o passado ancestral, sinta orgulho da negritude e construa uma imagem positiva sobre si-mesmo. O imperativo do processo

<sup>25</sup> Pesquisa nacional sobre a implementação da Lei 10.639: <https://www.geledes.org.br/educacao-antirracista-pesquisa-sobre-implementacao-da-lei-10-639-03-mobiliza-21-dos-municipios-brasileiros/>  
Acesso em: 18 de maio de 2023.

<sup>26</sup> Ver o Anexo B.

de individuação exige que a pessoa volte à própria natureza, ao ser verdadeiro. Se o indivíduo não conhece suas raízes, este retorno torna-se conflituoso e fadado ao insucesso.

Conhecer-se significa compreender o seu lugar no mundo; é saber que o nosso lugar é aquele que nos traz satisfação. Para isto, a escola deve preocupar-se em ofertar as mais diversas formas de saberes. Dentro dos terreiros de tradição iorubá, por exemplo, aprendemos a importância da palavra para o ser humano e o quanto a verdade é valorosa para a preservação desta palavra; o caráter – *ìwà* - e a honra são pilares da educação que devem ser preservados de modo a garantir todas as bênçãos das divindades. O caráter para os iorubás é equivalente à estética para as sociedades ocidentais. “*Olà baba ni ìmú yan gbéndeke*” – A honra do pai permite ao filho caminhar com orgulho. Esta frase iorubá mostra a ligação contínua em um movimento circular onde passado-presente-futuro estão conectados, cada qual ao seu modo, acontecendo no mesmo tempo e espaço. A noção de tempo aqui não é linear, mas um processo cíclico.

Preocupar-se com as questões étnicorraciais dentro da escola não significa elaborar projetos extraordinários ou surpreendentes; significa trazer a temática para o currículo escolar, de modo natural e que faça parte do cotidiano, enquanto experiência pedagógica que possa desenvolver contribuir no processo de individuação de cada ser humano. . Isto acontece naturalmente a partir do momento em que o discente tem a oportunidade de ser protagonista na construção do conhecimento. Os estudantes levam temáticas importantes para as salas de aula, e, assim, para que aconteça uma construção coletiva de conhecimentos, é preciso que o docente pratique a escuta ativa.

A educação para as relações étnicorraciais dialoga com todas as áreas do conhecimento. Profissionais que atuam na educação devem ter prioritariamente um olhar único sobre cada criança em uma mesma sala de aula. Devendo, assim, buscar parceiros para desenvolver os trabalhos, embora eu tenha a experiência de ter trabalhado pelo menos 8 anos de maneira solitária, tendo algumas companhias apenas no mês de novembro que, de acordo com o calendário festivo escolar, deve-se comemorar o dia da consciência negra. Em alguns casos, a produção de cartazes tem a intenção de diminuir a importância da data, denominando-a de “Dia da Consciência Humana”.

Algumas experiências escolares, ainda enquanto crianças, jamais serão esquecidas. Sejam elas boas, sejam elas ruins! Incluir as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas nos conteúdos cotidianos, além de trazer saberes e modos de vida

dos nossos antepassados, traz o respeito aos povos que, bem como suas culturas e saberes, foram postos à margem da sociedade brasileira.

Desde 2013, incluo as questões raciais nas minhas aulas. Trabalhar sozinha nunca foi um problema, uma vez que sempre ocorreu de forma natural. O problema surgia quando gestores escolares interferiam de maneira que o trabalho não fosse desenvolvido. De forma inédita, no ano de 2022, pude contar com a parceria da professora de artes cênicas e da professora de inglês para trabalhar de maneira interdisciplinar a cultura negra tendo como objetivo principal formar seres humanos orgulhosos de sua ancestralidade. Neste percurso, tivemos ainda o apoio pedagógico da coordenação. Nesta minha caminhada de nove anos, posso considerar uma grande conquista ter encontrado tais parcerias.

As atividades perpassam por leituras de autores negros e negras, escolha das profissões, afinal, escolher uma profissão faz parte da construção da identidade. Faz parte também de uma escolha liberta das convenções sociais, que se procura predestinar mulheres, negros, gays, entre outros grupos a determinados lugares.

“Somos nós por nós mesmos” no sentido de estarmos conectados à natureza que nos cerca. Esta frase diz muito sobre quem está ao nosso lado, sobre com quem podemos contar. Durante a realização das atividades em sala de aula, surge mais uma vez a questão do “lápis cor de pele”. São ciclos que se repetem em uma eterna desconstrução de saberes construídos pela hegemonia “brancacêntrica”. Em todas as turmas que atuei, precisei fazer a mesma tarefa. A pergunta que fica para a reflexão é: por que ainda há a necessidade dessa desconstrução?

Nesta oportunidade de trabalhar as cores das peles humanas que existem no Brasil e no mundo, cada estudante recebeu uma caixa contendo 12 tons de peles. Enegrecemos, em nossos diálogos, que não existem somente os doze tons de pele; aquela caixa de lápis é apenas uma simbologia para lembrarmos que o lápis cor de rosa não é cor de pele e que não existe somente uma cor de pele humana. Alguns e-mails foram enviados aos fabricantes de lápis e não tivemos nenhum retorno. Então, como foi dito acima: “Somos nós por nós mesmos”. Em uma campanha em rede social, conseguimos as 36 caixas de lápis tons de peles e cada um recebeu a sua. Este dia foi marcante não somente para nós professoras envolvidas e comprometidas com a educação antirracista, mas tenho certeza que para eles e elas também foi inesquecível. Foi um dia de alegria e surpresas a cada atividade desenvolvida. Isso alimenta o Ori.

O Orì deve ser alimentado por informações que resgatem a autoestima das crianças e que contribua de modo significativo para a construção de suas subjetividades. Esses indivíduos atuarão na sociedade enquanto crianças e depois enquanto adultos, e esta maneira de ver o mundo, se sentir parte dele como sujeito individualizado ultrapassará os muros escolares. Outros Orìs serão alcançados e nossas práticas Orì-entarão outras práticas docentes.

Conhecer as histórias dos povos negros africanos é resgatar parte fundamental da nossa própria história e tem relevante importância no combate ao racismo estrutural, ao racismo religioso, à demonização e inferiorização atribuídos à cor da pele. Na sala de aula, é que decidimos se manteremos a sociedade que já temos ou se construiremos uma sociedade em que todas as pessoas têm a possibilidade de viver como são, de ser quem são livremente, sem medo de morrer por ter feito suas escolhas.

A educação deve contribuir para que as pessoas aprendam que não somos iguais e que devemos ser respeitados em nossas diferenças. As filosofias africanas podem e devem ser usadas no mundo real, e os mitos trazem lições que corroboram para a vida em sociedade e em conjunto com o todo.

O trabalho realizado com as crianças é de grande importância para que mudanças positivas aconteçam na sociedade. Esperamos que com o trabalho comprometido dos profissionais da educação, a sociedade futura seja contemplada com esses frutos. No entanto, esperamos também que as mudanças começem no presente, a partir do momento em que a criança compartilha com a família suas experiências escolares. Como por exemplo, a seguinte fala da estudante do quarto ano do ensino fundamental I:

“A minha avó no dia da consciência negra postando coisas de consciência humana... vó tem sim que falar sobre consciência negra, mas você não sabe, nunca sofreu o que uma pessoa negra sofreu. Minha avó é branca”. (A.J. 10 anos – T.1403/2022).

A educação tem o poder de transformar vidas, mudar histórias. Em meio a tantos assuntos da vida cotidiana e da sociedade brasileira, considerei importante trazer para as crianças do quarto ano as possibilidades de profissões para o futuro. A intenção foi quebrar estigmas atribuídos à posição que a pessoa negra deve ocupar na sociedade brasileira. Falamos sobre profissões e quais os meios para alcançar o que se deseja, levando em consideração o fato de que a educação está em foco no que tange às possíveis maneiras para se alcançar o objetivo profissional desejado. Por essa razão, comecei contando sobre a minha trajetória e apresentei a Universidade Federal Rural do

Rio de Janeiro (UFRRJ), instituição que me oportunizou ser a professora que me tornei. A Universidade foi apresentada aos estudantes por meio de um vídeo e logo o encantamento tomou conta da sala de aula. Tentei levá-los para um passeio para conhcerem a universidade, mas não tive sucesso. Conversamos sobre os cursos e as possibilidades de carreiras. Os cursos foram apresentados em um esquema no quadro branco, por meio do qual puderam conhecer os cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado, pós-doutorado). Após a apresentação e a roda de conversa, para que todos (as) pudessem tirar as suas dúvidas, um estudante diz: “Quando eu crescer, a minha mãe vai te ligar com aquela voz de velhinha e dizer: Professora, meu filho está no doutorado.” Nesta fala, cheia de significados sobre o papel da escola, destacamos o caráter transformador da educação quando ela é capaz de expandir possibilidades.

O planejamento do professor é carregado de intencionalidade. Por isso, as atividades devem ter como finalidade, também, indicar diferentes possibilidades de modo que o estudante tenha a oportunidade de tomar decisões futuras, não se limitando a lugares onde a sociedade brasileira costuma sinalizar como espaços específicos a determinados grupos. Se minha mãe estudou até a quarta série primária, eu já cheguei ao doutorado e meus filhos já estão ocupando o espaço acadêmico. Conclui-se, dessa forma, que o trabalho docente deve cumprir a função de abrir mentes, trocar lentes e plantar sementes. No entanto, não cabe apenas ao docente, a formação da criança. Cabe, também, um esforço conjunto entre governos, sociedade civil, famílias e uma equipe multiprofissional atuando nas escolas, pois, “para educar uma criança, é necessário uma aldeia inteira”. Espera-se que a minha pesquisa, sobretudo, a minha vivência com a educação sagrada de terreiro ou de sala de aula, contribua com o repensar pedagógico, e que as bibliografias utilizadas sejam fontes futuras para a descolonização dos pensamentos e sejam ferramentas para a busca infindável por respostas. Deseja-se que este trabalho, inspirado em muitos outros autores, na minha própria experiência e na experiência dos meus pares, seja apenas o fio condutor para que outras pesquisas se debrucem sobre as Histórias dos Povos Africanos e Indígenas e que este trabalho não se finde aqui; que ele seja também veículo na busca de “Tornar-te quem és”.<sup>27</sup>

Aqui eu “Canto para Subir”<sup>28</sup> encerrando este xirê epistemológico com Oxalá.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Em: “Espiritalidade e Transcendência” C. G. Jung (2015, p. 24).

<sup>28</sup> Usaremos a expressão no mesmo sentido adotado nas casas de umbanda quando são entoados cânticos para a despedida das entidades.



Arte de Daniel Minter. Interpretação pessoal: “Tornar-se quem és!.

---

<sup>29</sup> Cântico a Oxalá: “ Onì Sè Awùré a Nlà Jè”. Em: <https://www.youtube.com/watch?v=6pPFW10qtto>  
Acesso: 10 de junho de 2023.

## REFERENCIAIS TEÓRICOS

ADERONMU, Adekunle. **Ifá: filosofia e ciência da vida.** – São Paulo: Ed. Do autor. 2015. 160 p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural** - São Paulo- Coleção Feminismos Plurais. Ed. Pólen, 2019.

ASANTE, Molefi Kete. **Os filósofos egípcios: vozes ancestrais africanas de Imhotep à Akhenaten** - Tradução de: Akili Oji Amauzo Bakari. São Paulo. Ed. Ananse, 2022.

BACHTOLD, Isabele Villwock; ROBRT, Rut Rosenthal. **CAP. 7 – Etnografia como evidencia: contribuições e desafios do uso de estudos etnográficos para a análise de políticas públicas sociais brasileiras.** POLÍTICAS PÚBLICAS E USOS DE EVIDÊNCIAS NO BRASIL: CONCEITOS, MÉTODOS, CONTEXTOS E PRÁTICAS. Organizadores (as) Natália Massaco Koga; Pedro Lucas de Moura Palotti; Janine Mello Maurício Mota Saboya Pinheiro. Ed. Ipea. Brasília – 2022. <[https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/220412\\_lv\\_o\\_que\\_informa\\_miolo\\_cap07.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/220412_lv_o_que_informa_miolo_cap07.pdf)>. Acesso em: 20/07/2023.

BARROS, José D'Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas/** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BARROS, José Flávio Pessoa de. **Ewé òrisà: uso litúrgico dos vegetais nas casas de candomblé jêje-nagô/** José Flávio Pessoa de Barros e Eduardo Napoleão. – 8ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil – 2020.

BRASIL – Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. p. 1 e 2. Art. 6º Emenda Constitucional Federal – Acesso em: 06/10/2021. <[planalto.gov.br/ccivil\\_03](https://planalto.gov.br/ccivil_03/)>.

BRASIL – Lei 11.645, de 10 de março de 2008. – Acesso em 20/12/22 <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>.

BRASIL – Lei 10.639, 09 de janeiro de 2003. – Acesso em 03/03/22 - <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>.

BENISTE, José. **Òrun – àyé: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-iorubá entre o céu e a Terra/** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** - 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAKANETSA, Kim. **Africana: Tudo sobre um continente fascinante.** Ed. Mostrada, 1ª Ed. Campinas, SP. 2023.

DOMINGOS, Luís Tomás. **África e diásporas: Divergências, diálogos e convergências.** – 1ª Ed. – Curitiba: Appris, 2020.

FALOLA, Toyin. **O poder das culturas africanas.** Trad. Beatriz Silveira Castro Filgueiras. Petrópolis – RJ – Ed. Vozes – 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** - Trad. Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva** (Coletivo Sycorax, trad.). São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 8<sup>a</sup> Ed. – 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 25<sup>a</sup> Ed. – 1996.

FUENTES, Lygia Aride. “Tornar-se o que se é no sentido da filosofia ubuntu africana e o sentido para a individuação na e da cultura brasileira” in **A alma brasileira: luzes e sombra** / Walter Boechat ( org.) / Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014. ( Coleção Reflexões Junguianas) – p. 190-214.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. - São Paulo: Ed. Atlas, 2002 .

GOMBERG, Estélio. **Encontros terapêuticos no Terreiro de Candomblé Ilê Axé Opô Oxogum Ladê**, Sergipe/Brasil. Salvador. Tese doutorado – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia. 2008

GOMES, Laurentino. **Escravidão: da corrida do Ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de D. João ao Brasil**, Vol 2/ 1<sup>a</sup> Ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021. 512p.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: da Independência do Brasil à Lei Áurea**, Vol 3/ 1<sup>a</sup> Ed. – Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação** / Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Calvin S., 1909-1985. **Introdução à psicologia junguiana/** Calvin S. Hall, Vernon J. Nordby; tradução de Helyoza de Lima Dantas. -1<sup>a</sup> edição – 11<sup>a</sup> reimpressão – São Paulo: Cultrix, 2014.

JAGUN, Márcio de. **Orí: A cabeça como divindade** – 1<sup>a</sup> Ed. – Rio de Janeiro: Litteris, 2015. 248p.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos.** 7<sup>a</sup> edição – Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1964.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**/ C. G. Jung. O.C. IX/1 . Tradução: Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. – 11ª. Ed. Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 2014. 8ª. Reimpressão, 2019.

JUNG, Carl Gustav. **Psicologia e alquimia** / CG. Jung; - Petrópolis, RJ : Vozes, 1990. (Obras completas de CG. Jung; v. XII).

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o Inconsciente** / C. G. Jung. O.C. VII/2. 27 ed. – Petrópolis – Vozes, 2015. 7ª reimpressão, 2020.

JUNG, Carl Gustav. **Espiritualidade e Transcendência** / C. G. Jung; Seleção e edição de Brigitte Dorst; tradução da introdução de Nélio Schneider. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**/ Trad.: Frei Vadember do Amaral - 14ª edição – Petrópolis. Vozes, 2013.

JUNIOR, Mauro Angelo Soave, **A árvore: Símbolo do desenvolvimento psicológico**. 27/01/2020. Acesso em: 22/10/2021 IJEP – Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa. <<https://www.ijep.com.br/artigos/show/a-arvore-simbolo-do-processo-de-desenvolvimento-psicologico>>.

LAWAL, Babatunde. – **A arte pela vida**. In: Periódico Afro-Ásia, Salvador ( 1983). N. 14, p. 41 a 59. DOI: 10.9771/aa.v0i14.20820. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20820>>. Acesso em: 1 nov. 2021.

LIMA, Mônica. **História da África**. p.19-62 - Cadernos Penesb – Periódico do Programa de pós graduação sobre o Negro na sociedade brasileira. - Rio de Janeiro: Niterói – Ed. Alternativa/EdUFF/2013.

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro (a) no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo** – 1ª Ed. – Curitiba: Appris, 2017. 159p.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**/ 4ª Ed. rev., atual., ampl., São Paulo – Selo Negro, 2011.

LUDKE, Menga. ; ANDRÉ, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.

MALOMALO, Bas'ilele. **Filosofia do Ubuntu: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento**/ 1ª Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014. 152p.

MAURÍCIO, George. **O candomblé bem explicado (Nações Bantu, Iorubá e Fon)**/Odé Kileuy e Vera de Oxaguiã; Org. Marcelo Barros – Rio de Janeiro: Pallas, 2009. 368p.

MEC/SECAD. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de Cultura Afro-brasileira e Africana.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília – 2013. 104p.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política.** In: Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.** In: Cadernos PENESB – Periódico do Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira – FEUFF (n.12) – Rio de Janeiro/Niterói – Ed. Alternativa/EdUFF/2013. P. 163-197.

NASCIMENTO. Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo** (Sankofa: Matrizes Africanas da cultura brasileira; 1) – I – Sankofa: Significados e intenções. - São Paulo – Selo Novo. 2008.

NASCIMENTO. Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin; NASCIMENTO. Valdecir. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.** Ed. Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. – **Intolerância religiosa** / São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020 – 160 p. – (Feminismos plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **A Invenção das Mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Tradução: wanderson flor do nascimento -1 ed. – Rio de Janeiro – Bazar do Tempo, 2021.

POLI, Ivan. **Antropologia dos Orixás: a civilização iorubá a partir de seus mitos, seus orikis e sua diáspora** – 2<sup>a</sup> Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2019. 256p.

QUINTANA, Eduardo. **ÈKÓOLÉ: No candomblé também se educa** – Jundiaí – Paco editorial: 2016. 264p.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no Novo Mundo** – 2<sup>a</sup> edição / 1946 – Companhia Editora Nacional. Vol. 249 / Biblioteca pedagógica brasileira.

REDIKER, Marcus. **O Navio Negreiro: uma história humana.** Tradução: Luciano Vieira Machado – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**/ Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. 164 p.

SANTOS, I. A. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos.** In: CAVALLEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SARAIVA, Luis Augusto F. **Ubuntu e a Metafísica Vodum: o pensar filosófico a toques de tambor de mina**/ Belo Horizonte, MG: Letramento, 2020.

SILVA, Alberto da Costa e. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700.** – Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira. 2002.

SILVEIRA, Nise. **Jung Vida e Obra.** José Alvaro Editor – Paz e Terra/1975. 4<sup>a</sup> edição.

STEIN, Murray. **Jung e o Caminho da Individuação: uma introdução concisa.** Trad. Euclides Luiz Calloni. – São Paulo: Cultrix, 2020.

STEIN, Murray. **Jung: O mapa da Alma: Uma introdução.** Trad. Álvaro Cabral – 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

UNESCO. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África /** editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p. Disponível em:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249/PDF/190249por.pdf.multi>>

Acesso: 03/04/2022.

VERGER, Pierre. **Fluxo e Refluxo: Do tráfico de escravos entre o golfo do Benim e a Bahia de Todos-os-Santos, do Século XVII ao XIX/** trad. Tasso Gadzanis; 1<sup>a</sup> Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

VALLADO, Armando. **Iemanjá, a Grande Mãe Africana do Brasil.** Rio de Janeiro. Ed. Pallas, 2002.

VANSINA, J. **A Tradição Oral e sua Metodologia in História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** (p. 139 – 166) / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010.

WILSON, Amos N. **A falsificação da Consciência Africana: História eurocêntrica, psiquiatria e política da supremacia branca.** Título original: *The Falsification of Afrikan Consciousness: Eurocentric History, Psychiatry and the Politics of White Supremacy*. Tradução: Kanda Ímárale & Zaus Kush. Ed. Poder Africano. 3<sup>a</sup> tiragem. 2021-2022.

WILSON, Amos N. **Despertando o Gênio Natural da Criança Preta.** Título original: *Awakening the Natural Genius of Black Children*. Tradução: Abibiman. Ed. Poder Afrikano. 3<sup>a</sup> Tiragem, 2022.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro.** Trad. Naia Veneranda. – São Paulo: Edipro, 2021.

## APÊNDICE - A

<b>ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM LÍDERES DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA</b>		
CATEGORIAS	QUESTÕES	OBJETIVOS
<b>Sobre Orí e sua importância</b>	<p>1. O que é Orí?</p> <p>2. Qual sua importância para o ser humano?</p> <p>3. Orí está relacionado com a individuação do ser humano? Isto é, com o conhecimento de si mesmo?</p> <p>4. Qual a importância de se cultuar Orí?</p>	<p>- Fazer com que o leitor consiga compreender o conceito de Orí e qual sua importância para os povos pertencentes às religiões de matriz africana;</p> <p>- A partir do conceito de Orì, verificar se tais conhecimentos podem contribuir para a formação do ser humano.</p>

**Sobre a contribuição para a educação e a psicologia**

5. Em que fatores, os conhecimentos sobre Orí, poderiam contribuir para a educação de crianças ?

6. Considerando os estudos da psicologia que contribuem para o autoconhecimento e a formação integral do ser humano. Os conhecimentos sobre o Orí, dos povos iorubanos, podem contribuir para o autoconhecimento ?

- O objetivo é compreender como os conhecimentos ancestrais dos povos africanos, podem contribuir nas áreas da educação e da psicologia.

<b>ROTEIRO PARA NORTEAR AS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS DOCENTES</b>		
CATEGORIAS	QUESTÕES	OBJETIVOS
<b>Sobre o conhecimento da Lei 10.639/03.</b>	<p>1. Quanto tempo você atua com a Lei 10.639/03?</p> <p>2. Em que momento você percebe a necessidade de inserir a cultura afrobrasileira e africana no seu planejamento?</p>	- Compreender, a partir da promulgação da Lei, em que momento o docente desperta para a importância de atuar com a mesma.
<b>Sobre as práticas escolares antirracistas em consonância com a Lei 10.639/03.</b>	<p>3. Conte-nos sobre seu cotidiano, sendo um agente da Lei 10.639/03.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colher dados sobre possíveis parcerias entre os pares, apoio de gestão escolar e familiares, na implementação da Lei;</li> <li>- Colher informações sobre mudanças ocorridas nas salas de aula em relação aos discentes, a partir dos conhecimentos sobre a cultura dos povos africanos na diáspora.</li> </ul>
<b>Sobre a formação docente</b>	<p>4. Qual a sua formação acadêmica?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender quais caminhos o docente trilhou na sua vida acadêmica que o fez perceber a importância da inserção da cultura afrobrasileira e africana nos planejamentos de suas aulas.</li> </ul>

## GLOSSÁRIO

**ORÍ** – Na tradição dos Orixás, denominação da cabeça humana como sede do conhecimento e do espírito. Também, forma de consciência presente em toda a natureza, inclusive em animais e plantas, guiada por uma força específica que é o Orixá. (LOPES, 2011, p.515)

**ORIXÁ** – Na tradição iorubana, cada uma das entidades sobrenaturais – forças da natureza emanadas de Olorum ou Olofim – que guiam a consciência dos seres vivos e protegem as atividades de manutenção da comunidade. Algumas vezes representando ancestrais divinizados, os Orixás manifestam-se por meio daquilo que o povo de santo denomina “qualidades”. Assim, Oxum Pandá e Oxum Abalô são “qualidades” do Orixá Oxum, essas especificações indicando uma passagem da mitologia do Orixá em que determinada característica se revelou ou fazendo referência a um local onde ele teria vivido ou por onde teria passado. Em Cuba diz-se *orisha* ou *oricha*, paroxítonos. No Brasil, as religiões que cultuam primordialmente os Orixás jejes-iorubanos recebem, regionalmente, os nomes de candomblé, xangô e batuque, e em Cuba os de *regla de ocha* ou *santería*. (LOPES, 2011, p. 516).

**EXU** – Orixá de tradição iorubana. Exu ou Elegbara (etimologicamente “o dono da força”) é a síntese do princípio dinâmico que rege o universo e possibilita a existência, sendo, também, a mais polêmica entre as forças invisíveis que regem as concepções filosóficas jejes-iorubanas na África e na Diáspora. Porta-voz dos Orixás, é quem leva as oferendas dos fiéis e, na condição de mandatário, protege os cumpridores dos seus deveres e pune os que offendem os Orixás ou falham no cumprimento das obrigações. (LOPES, 2011, p.273).

**MODUPÉ** – Eu agradeço/ Ato de ser grato/ Vocabulário usado dentro de alguns terreiros de matriz africana.

**OSSAIN** – Orixá responsável pelo domínio das folhas e da medicina natural. Ele conhece todos os segredos das folhas medicinais. Orixá originário da cidade iorubá de Ìràwò (fronteira com Daomé).

**OGUN** – Orixá da guerra, da tecnologia, da agricultura, dos metais e da caça. Ele é cultuado no candomblé. Originário da cidade iorubá de Ìré.

## ANEXOS

## Anexo A



PREFEITURA  
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ensino

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos que esta Instituição concorda em participar do Projeto de Pesquisa Acadêmica **“ORÍ INÚ E PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO EM CARL GUSTAV JUNG: A vida Sagrada de uma educação de Terreiro e Sala de Aula”** proposto pela pesquisadora **Kelly Xavier Madaleny Florenço**, doutoranda Curso de doutorado em Psicologia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), processo SME-PRO-2023/16255.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS/MS nº 466/2012 e 510/2016.

A autorização para a realização da Pesquisa está condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação e, também, de Equipe Avaliadora da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro, 27 de abril de 2023.

Charles Wilson M. Rejala  
 CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA  
 Assistente II - E/SUBE  
 Matrícula: 12/177137-7

 cp2oficial No dia 25 de maio, o CPII realiza a cerimônia de concessão do título de Aluno Pena de Ouro, no qual dez estudantes que concluíram o ensino médio em 2022 com melhor desempenho acadêmico serão homenageados pelo Colégio. Durante o evento, cada campus do CPII irá homenagear seu Aluno Pena de Ouro.

 A cerimônia de concessão do título vai acontecer no Teatro Libâneo Guedes, localizado no Campus Tijuca II, às 19h. O evento é aberto à comunidade escolar.

 O que é o Pena de Ouro?

O título de Aluno Pena de Ouro foi criado entre as décadas de 1930 e 1940 pelo Grêmio Científico e Literário do CPII, na época presidido pelo aluno Wilson Choeri.

Antes, o objetivo era homenagear os estudantes que se destacaram por sua produção literária e, agora, trata-se de uma homenagem aos estudantes que concluíram o ensino médio com maior média geral.

A pena entregue aos estudantes é uma réplica da pena com a qual a Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, assinou a Lei Áurea, em 1888.

→ Saiba mais sobre o evento e sobre os alunos homenageados em: <https://bit.ly/454YFh0>



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**ORÍ INÚ E PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO EM CARL GUSTAV JUNG: A vida Sagrada de uma educação de Terreiro ou Sala de Aula.**

Eu, Kelly Xavier Madaleny Florenço, estudante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ o (a) convidado a participar da pesquisa “**ORÍ INÚ E PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO EM CARL GUSTAV JUNG: A vida Sagrada de uma educação de Terreiro ou Sala de Aula**” orientada pelo Prof. Dr. Nilton Sousa da Silva.

Este tema de pesquisa, surge a partir da minha experiência enquanto docente atuando com a Lei 10.639/03 na educação básica, ensino fundamental I, na rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro. E como candomblecista que vivencia o cotidiano do terreiro, na condição de eterno aprendiz. O que pretendemos com este estudo é trazer as contribuições e saberes dos povos africanos, no que diz respeito à formação integral do Ser Humano, com o intuito de valorizar saberes da nossa ancestralidade negra africana.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro / RJ, cidade onde o estudo será realizado. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola em uma perspectiva antirracista, atuando com a Lei 10.639/03. A entrevista será individual e realizada na modalidade on-line.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, o objetivo da pesquisa é encontrar possíveis entraves ou não para a inclusão da cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar, bem como, a coleta de narrativas com experiências que poderão colaborar para as reflexões a partir de experiências (que poderão ser negativas ou positivas), com a educação antirracista.

Os participantes terão a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da Psicologia, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para avanços na educação, incluindo as contribuições dos povos originários e dos povos tradicionais africanos que foram marginalizados durante o processo de colonização.

Sua participação é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo

---

profissional, seja em sua relação a pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro . Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação da entrevista semiestruturada, para que durante a transcrição, haja fidelidade às respostas obtidas. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

**Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Kelly Xavier Madaleny Florenço

Endereço: Rua das Hortências, 64 – Seropédica - RJ

Contato telefônico: (21) 96957-2797      E-mail: kellymadaleny@yahoo.com.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

Nome do Pesquisador

---

Nome do Participante

Parecer favorável à pesquisa com a exigência das anuências das Unidades Escolares.

← Re: Assunto: RE: Assunto...

 CONVÊNIOS PESQUISA  
para Eu   
8 de mai. 18:28

Boa noite, prezada.  
Haja vista o parecer abaixo exposto,  
solicitamos cumprir, por gentileza, as  
exigências. Por favor encaminhar a  
documentação faltante como resposta  
deste e-mail, a fim de inserirmos no  
processo.

**PARECER Nº SME-PAR-2023/00012**

Assunto: ACOMPANHAMENTO E  
FORMALIZAÇÃO DE ACORDOS,  
CONTRATOS, CONVÊNIOS, TRATADOS,  
TERMOS, REEQUILÍBRIO ECONÔMICO-  
FINANCEIRO E OUTROS ATOS DE  
AJUSTES

À E/SUBE - Equipe de  
Convênios e Pesquisa

Após apreciação e análise do  
processo [\*\*SME-PRO-2023/16255\*\*](#),  
referente à Pesquisa Acadêmica de  
Kelly Xavier Madaleny Florenço,

## ← Re: Assunto: RE: Assunt...

pertencente ao 8º semestre do Curso de doutorado em Psicologia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), denominado: "ORÍGINÚ E PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO EM CARL GUSTAV JUNG: A vida Sagrada de uma educação de Terreiro e Sala de Aula", a Gerência de Relações Étnico-Raciais , a partir da ciência sobre o projeto, comprehende a importância da pesquisa desenhada, por isso, emite parecer favorável para o desenvolvimento da mesma, porém, indica apreciação pela Gerência dos Anos Iniciais.

Ressaltamos que no decorrer do texto não foram definidas as Unidades Escolares nas quais serão aplicados os questionários mencionados, da mesma forma que não está especificada a (s) CRE do território da cidade do Rio de Janeiro. Mediante isso, indicamos que seja anexado ao processo a carta de anuênciada(s) escola(s) que forem consultadas durante a pesquisa.

← Re: Assunto: RE: Assunt...

É o Parecer.

Rio de Janeiro, 08 de maio de 2023.

[REDACTED]  
PROFESSOR II  
Matrícula: [REDACTED]  
E/SUBE/CDCEC/GERER

Atenciosamente,



Convênios e Pesquisas  
Subsecretaria de Ensino - E/SUBE  
Secretaria Municipal de Educação  
+55 (21) 2976-2296  
[prefeitura.rio](http://prefeitura.rio)

Deixo aqui meu agradecimento ao Comitê de Ética e Pesquisa desta instituição que respondeu todas as minhas solicitações em tempo hábil. Fornecendo as orientações necessárias, sanando as minhas dúvidas, colaborando para a realização da pesquisa.

E-mail de resposta à solicitação do Comitê de Ética e Pesquisa:

← **Re: Assunto: RE: Assunto...**

---

Boa tarde,

Estou providenciando as autorizações das unidades escolares que aceitarem participar. Serão escolas do Fundamental I da 9 CRE. Em breve enviarei a documentação pendente.

Tenho uma dúvida quanto ao parecer da Gerência dos Anos Iniciais. Eu preciso entrar em contato com esta gerência ou ela terá ciência do projeto por este Comitê?

Se eu precisar entrar em contato, necessito de orientações.

Desde já agradeço por todo o empenho desta equipe,

***Kelly Madaleny***



Excluir



Arquivo



Mover



Responde...



Mais

Anexo F - Tela de busca pelas práticas pedagógicas, organizadas por temáticas.

Busca

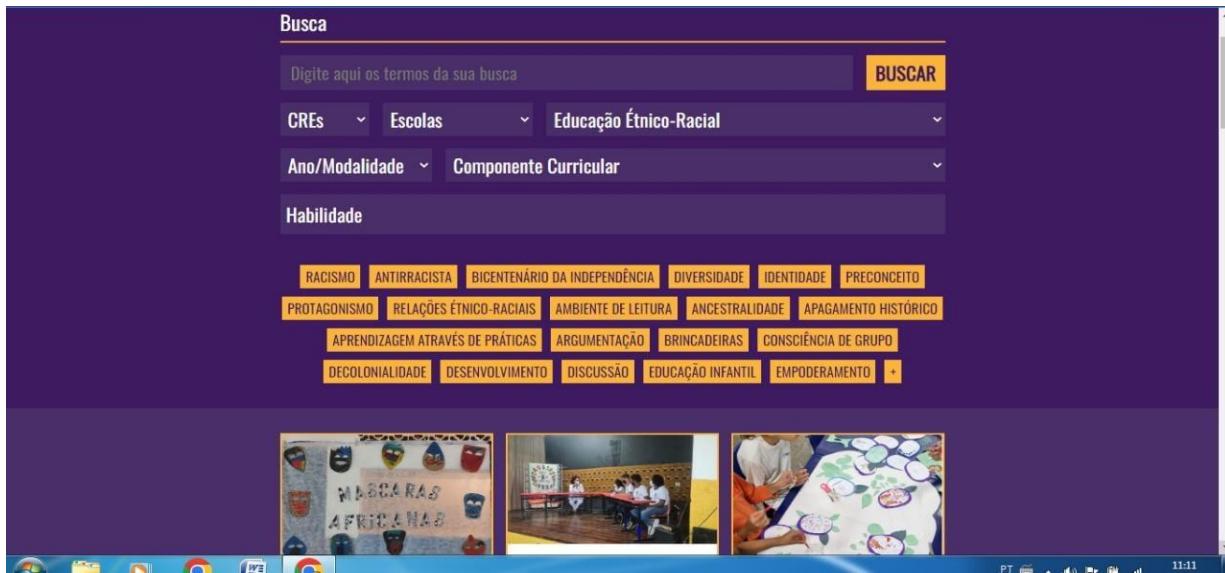
Digite aqui os termos da sua busca  BUSCAR

CREs Escolas Educação Étnico-Racial

Ano/Modalidade Componente Curricular

Habilidade

RACISMO ANTIRRACISTA BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DIVERSIDADE IDENTIDADE PRECONCEITO  
PROTAGONISMO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS AMBIENTE DE LEITURA ANCESTRALIDADE APAGAMENTO HISTÓRICO  
APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE PRÁTICAS ARGUMENTAÇÃO BRINCADEIRAS CONSCIÊNCIA DE GRUPO  
DECOLONIALIDADE DESENVOLVIMENTO DISCUSSÃO EDUCAÇÃO INFANTIL EMPODERAMENTO +



<<http://multirio.rj.gov.br/index.php/cartografias-de-boas-praticas-da-rede/busca-de-boas-praticas?termo=&cre=&escola=&eixo=11&grupamento=&materia=&habilidade=&busca=avancada&tag=>> Acesso em: 19 de maio de 2023.

**INSTITUTO SUPERIOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE CARLOS  
CHAGAS**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ORÍ INÚ E PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO EM CARL GUSTAV JUNG: A vida Sagrada de uma Educação de Terreiro ou Sala de Aula.

**Pesquisador:** KELLY XAVIER MADALENY FLORENCO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 69605423.4.0000.0251

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.088.257

**Apresentação do Projeto:**

Proposta de projeto bem apresentado e detalhado que trabalha o cerne da questão que conduz a pesquisa, é a indagação que surge, quando por experiência e observação das práticas escolares, percebe-se que há uma sobreposição de culturas e saberes, onde a cultura europeia ainda prevalece sobre as outras. Diante deste cenário de ausências e silenciamentos, das culturas não brancas, este trabalho presa por trazer elementos para fomentar a reflexão sobre a formação integral do ser humano e sobre os saberes que a criança, nos primeiros anos de escolarização, tem contato durante a sua formação dentro da escola pública.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo é compreender como os conhecimentos ancestrais dos povos africanos, podem contribuir nas áreas da Educação e da Psicologia.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e da Psicologia, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para avanços na educação, incluindo as contribuições dos povos originários e dos povos tradicionais africanos que foram marginalizados durante o processo de colonização.

**Endereço:** BEIRA-MAR, nº 406, sala 506

**CEP:** 20.021-060

**Bairro:** GLORIA

**Município:** RIO DE JANEIRO

**UF:** RJ      **Telefone:** (21)2262-6523

**E-mail:** cepicc@carloschagas.org.br

**INSTITUTO SUPERIOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE CARLOS  
CHAGAS**



Continuação do Parecer: 6.088.257

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de grande utilidade na contribuição para as áreas da Educação e da Psicologia, através da compreensão dos conhecimentos ancestrais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem elaborado e de forma completa.

**Recomendações:**

Importante projeto, não só para a área da educação e Psicologia, como também traz para as Ciências das Religiões, uma excelente contribuição.

Deve ser incluído nas Áreas de EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DAS RELIGIÓES.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto bem elaborado. Não há pendências.

Projeto aprovado e deve ser incluído nas Áreas de EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DAS RELIGIÓES.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Importante projeto, não só para a área da educação e Psicologia, como também traz para a Ciência das Religiões, uma excelente contribuição.

Projeto aprovado e deve ser incluído nas áreas de EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DAS RELIGIÓES.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2109333.pdf	27/04/2023 20:10:59		Aceito
Outros	ROTEIRO_das_entrevistas_KellyMadaleny.pdf	27/04/2023 20:09:37	KELLY XAVIER MADALENY FLORENCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_KellyMadaleny.pdf	27/04/2023 19:57:25	KELLY XAVIER MADALENY	Aceito

**Endereço:** BEIRA-MAR, nº 406, sala 506

**Bairro:** GLORIA

**CEP:** 20.021-060

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2262-6523

**E-mail:** cepicc@carloschagas.org.br

**INSTITUTO SUPERIOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE CARLOS  
CHAGAS**



Continuação do Parecer: 6.088.257

Justificativa de Ausência	TCLE_KellyMadaleny.pdf	27/04/2023 19:57:25	FLORENCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	KellyMadaleny_carta_anuencia.pdf	27/04/2023 19:55:33	KELLY XAVIER MADALENY FLORENCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	propostadepesquisaplataformabrasilkellymadaleny.pdf	28/03/2023 22:25:33	KELLY XAVIER MADALENY FLORENCO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	28/03/2023 21:41:20	KELLY XAVIER MADALENY FLORENCO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 29 de Maio de 2023

---

**Assinado por:**  
**Renato Santos de Almeida**  
**(Coordenador(a))**

<b>Endereço:</b> BEIRA-MAR, nº 406, sala 506	<b>CEP:</b> 20.021-060
<b>Bairro:</b> GLORIA	<b>Município:</b> RIO DE JANEIRO
<b>UF:</b> RJ	<b>E-mail:</b> cepicc@carloschagas.org.br
<b>Telefone:</b> (21)2262-6523	