

## INFÂNCIAS AFRODIASPÓRICAS E OS TAMBORES DOS IBEJIS

Nayara Alvim Machado<sup>1</sup>  
Rebeca Geremias Ribeiro<sup>2</sup>  
Eliane Chagas da Silva<sup>3</sup>  
Cintia Quina da Silva<sup>4</sup>

**Resumo:** O objetivo deste texto é refletir e apresentar as infâncias em sua pluriversalidade rompendo com uma abordagem pedagógica pautada na barbárie e a partir de uma lógica civilizatória que não contempla as agências e experiências das infâncias, sobretudo na corporeidade de infâncias negras. Nossa escrita pretende, a partir dessa perspectiva, reforçar a importância de reconhecer e contrapor a instituição de educação que predominantemente desenvolve o projeto educacional de promoção da homogeneização e do silenciamento no que diz respeito às diferenças. Nesse sentido, Noguera e Alves (2020) propõem a adoção de uma abordagem teórico-metodológica relevante: a afroperspectividade, que reconhece a infância como uma oportunidade para se explorar novos horizontes e perspectivas, permitindo às pessoas se tornarem "criancistas", isto é, aqueles que estão dispostos a aprender com as infâncias, valorizando suas culturas e até mesmo investindo em sua própria infância.

**Palavras-chave:** infancia, niños, afroperspectividad, barbarie, educación.

## *LAS INFANCIAS AFRODIASPÓRICAS Y LOS TAMBORES DE LOS IBEJIS*

**Resumen:** El objetivo de este texto es reflexionar y presentar las infancias en su pluralidad, rompiendo con un enfoque pedagógico basado en la barbarie y en una lógica de civilización que no tiene en cuenta los agenciamientos y experiencias de las infancias, especialmente la corporalidad de las infancias negras. Desde esta perspectiva, nuestro escrito pretende reforzar la importancia de reconocer y oponerse a la institución educativa que desarrolla predominantemente el proyecto educativo de promover la homogeneización y el silenciamiento frente a las diferencias. En este sentido, Noguera y Alves (2020) proponen la adopción de un enfoque teórico-metodológico pertinente: la afroperspectividad, que reconoce la infancia como una oportunidad para explorar nuevos horizontes y perspectivas, permitiendo que las personas se conviertan en "criancistas", es decir, aquellas que están dispuestas a aprender de las infancias, valorando sus culturas e incluso invirtiendo en su propia infancia.

**Palabras-clave:** entre três e cinco palavras.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Lavras.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação Universidade de São Paulo.

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo

## 1. INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre a necessidade de pensar uma educação que tenha como objetivo um olhar pluriversal, é fundamental que compreendamos que o epistemicídio, aqui sendo pensado a partir da análise de Sueli Carneiro (2023), diz respeito a um processo em que as pessoas negras enquanto sujeitos produtores de conhecimento são constantemente anuladas e inferiorizadas intelectualmente, e tal conjuntura se encontra nas entranhas dos nossos sistemas educacionais. Nesse sentido, a autora nos mostra que “o epistemicídio terá sua primeira expressão na tentativa da Igreja católica de suprimir, condenar, censurar e controlar o conhecimento da população negra por um vasto período na nossa história” (p. 79) e ao longo dessa trajetória que chega aos nossos dias, a população negra será vista como *persona non grata* nos espaços de educação formal.

No primeiro momento a sua entrada é proibida, mas ainda assim quando do ponto de vista legal seu acesso aos espaços educacionais é permitida, não significa que nos depararemos com um percurso exitoso, ao contrário, o que se verá são estratégias de dominação e silenciamento dos valores societários que remetem às culturas de origem africana. Isto posto, pensando com Foucault (2008), este argumenta que o exercício do poder sobre a vida, conhecido como biopolítica, não se caracteriza apenas por relações de força bruta ou violência irresistida. Na verdade, trata-se de uma produtividade “positiva” dos sistemas sociais que preservam uma lógica capitalista, em prejuízo das vontades individuais.

Neste sentido, a função da instituição de educação vem se manifestando na promoção da homogeneização e da geração de uma massa de pessoas disciplinadas, dedicadas, eficientes e submissas a uma moral que rejeita qualquer manifestação sociocultural que desafie a ordem vigente. Assim, a educação pode se tornar uma das ferramentas para manter uma ordem civilizatória que sufoca, silencia, menospreza, rejeita e violenta a diferença.

Contudo, não há relação de poder sem resistência. Ainda que sob um olhar amplo, em que as instituições e suas estruturas tenham sido forjadas a manter em pleno funcionamento esse projeto capitalista, ao apurarmos o olhar veremos produções de heterotopias, ou seja, práticas que deslocam esses espaços preeminentemente designados ao projeto de poder massificador a projeções emancipatórias. Nas instituições de educação como um todo, mas especificamente na educação infantil, o poder de resistir emerge de forma potente no momento em que assumimos o ato de educar como um encontro com o novo. Assim, a curiosidade da criança e sua relação com o inédito cria orientações para o mundo, logo faz-se urgente que a práxis pedagógica dê conta dessas correlações em seus currículos, práticas e territórios. A escola precisa então se tornar território de difusão e construção cultural fomentando saberes praxiológicos como fundamento.

Como uma estratégia de ruptura contra esse modelo de educação homogeneizante, é importante considerar a pluralidade das infâncias na perspectiva de Noguera e Alves (2020) que propõem a adoção de uma abordagem teórico-metodológica relevante: a afroperspectividade, que reconhece a infância como uma oportunidade para se explorar novos horizontes e perspectivas, permitindo às pessoas se tornarem “criancistas”, isto é, aqueles que estão dispostos a aprender com as infâncias, valorizando suas culturas e até mesmo investindo em sua própria infância.

Compreendemos que a afroperspectividade e o ser criancista nos apontam caminhos para rompermos com essa lógica opressora cristalizada nos espaços educacionais. Ao falarmos e praticarmos infâncias, fazemos com o entendimento de que se trata de uma categoria polissêmica e que, por essa razão, com sentidos pluriversais. Abraçar essa afroperspectiva seria então a nossa busca por fazer desmoronar a violência e seus dispositivos epistemicidas na educação, com a força dos lbejis, que tocando o tambor, derrotaram lku.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 REFLETINDO SOBRE INFÂNCIAS

Como dito anteriormente, refletir sobre o conceito de infância é entender o seu caráter múltiplo, itinerante, impermanente, singular, relacional, por vezes controverso e que habita vários contextos culturais (NOGUERA; ALVES, 2019). Neste artigo, por sua vez, estamos interessadas em refletir e apresentar as infâncias em sua pluriversalidade, rompendo com uma abordagem pedagógica pautada na barbárie ou numa lógica civilizatória que não contempla as agências e experiências das infâncias, sobretudo a corporeidade de infâncias negras.

Para tanto, Nogueira e Alves (2019) nos inspiram no desdobramento do plano de análise que une a tríade noção, categoria analítica e conceito, entendendo a produção do conhecimento como socialmente construída e distante de uma premissa cristalizada, ao mesmo tempo que nos apresenta a urgência em olhar para a construção teórica analítica ao longo dos anos e toda sua reverberação na crítica às dinâmicas de poder sistemáticas, assim como formação de identidades e relações sociais dentro e fora do ambiente educacional.

O diálogo teórico promovido pelo encontro das Ciências Sociais com a Educação parte da análise relacional desses processos de inserção e participação das crianças na sociedade contemporânea em suas potências atuais – devires – e não como uma etapa de desenvolvimento imposta pelo capital. Tal premissa aproxima o conceito de infância ao de experiência, que Abramowicz et al (2009, p. 195) salientam não se restringir apenas à idade, à cronologia, a um estágio psicológico ou a uma progressão linear, cumulativa e gradual. Pelo contrário, está intrinsecamente ligado ao evento, à expressão artística, à inventividade, ao inesperado e ao ocasional que muitas das vezes é obliterado pelos adultos.

A compreensão do impacto e das consequências dos processos globais sobre as crianças em diferentes contextos é essencial, tornando-se necessário levar em consideração a vulnerabilidade diante dos processos de exclusão social (SARMENTO, 2004). Desta forma, questiona-se a universalidade desse conceito de infância no singular e busca-se adensamentos teóricos e metodológicos para apresentar a multiplicidade e especificidades do “ser criança”, que está atrelado aos fatores culturais, sociais, econômicos, entre outros que vão além do conjunto de sentidos normativos e que nos convidam a falar em infâncias no plural.

Nesse sentido, uma das principais autoras da temática na área é Clarice Cohn (2005), que contribuiu significativamente para os estudos sobre as infâncias indígenas nas

Ciências Sociais, indicando como é fundamental reconhecer as crianças como agentes ativos e interlocutores plenos no processo de construção das relações. Seu trabalho proporcionou uma visão crítica e reflexiva sobre o conceito, desafiando noções preconcebidas e questionando as formas pelas quais a infância é compreendida e vivenciada na sociedade e nos estudos que a antecederam, que apresentavam as crianças em suas etnografias com papéis secundários ou apenas endossando as ações dos adultos no contexto estudado, como o caso do trabalho clássico de Margaret Mead<sup>[5]</sup> realizado em Samoa em 1928. Partindo da perspectiva da autora, é possível perceber que a concepção de infância é socialmente construída e historicamente influenciada.

Em suas obras, Cohn (2005) destaca a importância de se considerar as relações de poder, as desigualdades sociais e as relações sociais presentes na sociedade que viveram a experiência da infância, portanto, um olhar multisituado para o conceito de infância, inovador para um momento que ainda era recorrente o olhar sob o prisma essencialista e normativo do que se pensa sobre infâncias no plural. Ao revisitar criticamente os paradigmas vigentes na discussão, a autora argumenta que as noções de infância são moldadas por normas culturais, ideologias e estruturas sociais, influenciando a forma como as crianças são socializadas, cabendo sempre uma reflexão dessas relações conjunturais.

Ao articular as ideias de Cohn (2005) com outros autores, como o historiador Philippe Ariès<sup>[6]</sup> (1981), podemos ampliar uma compreensão crítica sobre o conceito de infância. Ariès (1981), em sua obra “História Social da Criança e da Família”, destaca a ideia de que a infância, como a conhecemos hoje, é uma construção relativamente recente na história ocidental, fruto de invenção da modernidade. Dando seguimento à sua argumentação, afirma que, ao longo do tempo, houve uma transformação no papel atribuído às crianças na sociedade, passando de adultos em miniatura para seres que merecem cuidado, proteção e educação. Logo, o autor também faz sistemáticas críticas ao processo de adultocentrismo que reverbera nos escritos da época e que apontam para uma concepção da infância centrada na fragilidade e na inocência, além de fazer da infância um instrumento biopolítico. Esse preceito também se aproxima do que Cohn (2000) alerta com seu estudo realizado junto aos indígenas da etnia Kayapó-Xikrin do Bacajá<sup>[7]</sup>, onde ela afirma que o conceito de infância pode inclusive nem existir em certas sociedades, algo que implica na urgência de estabelecer uma postura teórica-metodológica dentro dessa área nomeada como “Antropologia da Criança”. Assim,

[...] não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela

---

<sup>5</sup> A obra intitulada “Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation” foi publicada em 1928 e buscou compreender como os indivíduos em Samoa atravessavam a adolescência.

<sup>6</sup> Philippe Ariès é um historiador francês que utilizou o conceito de sentimento de infância para referir-se à postura adotada para com as crianças, demarcando esse distanciamento delas enquanto sujeitos que se diferem dos adultos. Para o autor o conceito de infância foi uma invenção da modernidade e só a partir da influência de psicólogos e de educadores que as crianças são vistas como sujeitos de direitos.

<sup>7</sup> Dissertação de mestrado defendida em 2000 na Universidade de São Paulo intitulada “A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado”.

sociedade – e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole (COHN, 2005, p. 9).

A intersecção entre as ideias de Cohn (2005) e Ariès (1981) oferece uma perspectiva crítica e abrangente sobre o conceito de infância. Ambos os autores nos convidam a refletir sobre a historicidade, a construção social e as influências culturais que moldam a forma como entendemos e vivenciamos a infância, mas principalmente como refletimos teoricamente sobre a categoria e que dialoga com as interpretações afroperspectivistas que a entende como “um modo de lançar olhares inéditos sobre o mundo em busca de percursos que estão por fazer” (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 18). Ambos nos alertam para a importância de considerar as relações de poder, as desigualdades, o racismo e os impactos múltiplos na experiência infantil na abordagem afroperspectivista para compreensão desses desafios de apagamento das infâncias negras que operam por meio de uma dimensão maquínica de micro ações que velam as opressões.

Em suma, o legado deixado pelas obras visa incentivar a adoção de uma crítica sobre o conceito de infância, reconhecendo que ela é uma construção social, histórica e que promove suas experiências localizadas, assim como suas tradições e conhecimentos que desafia. As crianças vivenciam o mundo de forma ativa e formulam suas próprias concepções sobre ele, sendo vistas como agentes independentes, sujeitos sociais, agentes de mudança, e não como sujeitos incompletos ou adultos em miniatura em processo de amadurecimento.

Ao acompanhar a intenção de ver as crianças com um papel de atuação protagonista, Cohn (2005) associa o conceito de agência, entendendo-as enquanto criadoras de seu próprio sistema de símbolos e visão de mundo, provocando transformações ao seu redor. Essa mudança de perspectiva nega o olhar preconcebido onde as crianças desempenham apenas papéis sociais pré-definidos e permite que elas sejam vistas como autoras de seu próprio sistema simbólico. Ao reconhecer essa agência das crianças, entendemos que elas possuem a capacidade de influenciar e transformar o ambiente em que estão inseridas.

Logo, não são apenas passivas e receptoras de conhecimento ou reprodutoras de comportamentos estipulados, mas ativas construtoras de significados objetivos e subjetivos da sua existência. De maneira muito peculiar são desenvolvidas suas próprias formas de compreensão e interpretação da realidade na qual estão inseridas e a infância, nesse contexto, deixa de ser vista como um estágio isolado e passivo de desenvolvimento, mas compreendida dentro das suas produções simbólicas e resistentes aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes (Kohan, 2005).

Essa perspectiva valoriza a individualidade e a singularidade das experiências infantis. Cada criança traz consigo sua bagagem cultural, emocional e cognitiva, sendo plenamente competente para criar significados únicos a partir de suas vivências. Dessa forma, reforçamos a urgência de pensar, na prática docente e em nossas pesquisas, as crianças não mais como receptáculos de papéis e expectativas ditadas por uma sociedade

*adultocêntrica*<sup>[8]</sup> (NUNES, 2002). Elas precisam ser reconhecidas como sujeitos ativos que participam integralmente na construção de sua identidade e resistindo ao esquecimento da infância e do aniquilamento do imaginário. Tal como Exu, Ibejis são combatidos e marginalizados no imaginário brasileiro.

(...) nos interessa outra dimensão da infância. A noção de que ela significa um sentido humano, ao lado de olfato, visão, paladar, tato e audição. Infância seria justamente a possibilidade de produção de cosmosensações inéditas diante dos desafios da vida. Entendendo aqui que a categoria cosmosensação sistematizada pela socióloga nigeriana Oyeronke Oyewumi faz contraponto com o conceito mais recorrente de cosmovisão do filósofo estagirita Aristóteles (NOGUERA, 2019. p. 63)

Retomando o debate sobre as controvérsias que tangenciam o conceito moderno de infância e entendendo-o como um dispositivo inventado pela modernidade (SARMENTO, 2020), como uma linha de fuga possível (DELEUZE; GUATTARI, 2011), para entender a criança e seus devires sem enquadrá-las nas concepções dominantes é necessário pensar através das teorizações pós-críticas.

Tais teorizações são conhecidas por questionar essencialidades universalizantes como o conceito filosófico do sujeito da consciência e a hierarquização dos conhecimentos, tidos como mais ou menos verdadeiros a partir de certas perspectivas dominantes. Esse deslocamento conceitual demanda invenção para alterar as relações de poder e saber, agir localmente nas escolas criando outras tramas na hegemonia macro, produzindo outros espaços, outras éticas, outras estéticas.

Até aqui não tratamos de uma temática necessariamente inédita, como nos mostra a produção acadêmica a partir de noções como o professor poeta (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2015), bem como de um professor-artista (CORAZZA, 2015). O que essas criações didático-pedagógicas possuem em comum, além da busca heterotópica, é a abertura para as singularidades da infância. Entretanto, visualizamos em tais movimentos resquícios de um academicismo que, ainda que importante pelo potencial revolucionário, não deixa de serem criações orquestradas a partir da produção eurocêntrica. Isso se deve ao fato de que dentro desse “guarda-chuva” conceitual denominado de pós-crítico, estão muitos movimentos teóricos que nem sempre coincidem nos posicionamentos filosóficos.

Para exemplificar uma via possível, RUFINO (2018) propõe combater os fins homogeneizadores da escola por meio da Pedagogia das Encruzilhadas, um intento poético, político, ético e estético ordenado pela lógica de Exu, orixá que traz suas potências e princípios como forma de arriscar uma educação antirracista. Aqui estamos nos referindo a uma educação que privilegia ambivalências, inacabamentos, exploração de possibilidades, borramento de fronteiras, criação de novas formas de existência.

Nesse sentido, pensando com Patrício Carneiro Araújo (2017) trazemos à baila a importância de se discutir Exu enquanto o senhor da escola:

---

<sup>8</sup> Esse conceito foi trabalhado por Angela Nunes em sua dissertação de mestrado intitulada “A sociedade das crianças A’uwe-xavante: por uma antropologia da criança”, defendida em 1997 no Departamento de Antropologia da USP sob a orientação de Aracy Lopes da Silva.

Exu também é senhor da escola. Ele é dono da escola (...) a entrada da escola é então lugar e tempo sobre os quais Exu ainda consegue atuar, levando a todos a experimentarem a alegria que se é capaz de se comunicar. Brincadeiras, fuxicos, acertos, negociações, socializações (...) (ARAÚJO, 2017, p. 264).

Continuando a pensar com Araújo, o que veremos é que ao invés de Exu adentrar os espaços escolares, o que ocorre é justamente o inverso disso, pois a escola o rejeita enquanto agente civilizador e o expulsa de seus quadros.

Poderíamos nos aprofundar na proposta ou mesmo trazer outras, uma vez que esta linha se mostra profícua a partir da última década. Não se trata, no entanto, de buscar compreensão das possibilidades educativas no interior das instituições oficiais de ensino partindo da teorização já produzida, a ideia é que tenhamos um olhar mais plural diante da realidade apresentada e que não estejamos restritas aos muros da escola, mas que possamos refletir para além deles sobre o quanto essas vivências podem reverberar de maneira que se produza uma educação de caráter de fato emancipatório.

Ainda que cientes de tal potencial, vez que há um devir “cavalo de Tróia” interessante, ansiamos por compreender o que uma pedagogia é capaz quando está distante das linhas molares da instituição escolar, dentro do seu próprio território de gestação: os terreiros das religiões de matriz africana. Chamaremos isso, para fins de compreensão, de pedagogia de terreiro.

Os terreiros, como são conhecidos os espaços de culto das religiões afrodescendentes, são ricos em saberes compartilhados não somente pela via oral, mas pela corporalidade presente nos ritos. Estamos nos referindo a uma forma de estar no mundo incorporada nas vestimentas, nos movimentos corporais, nas músicas, nos ensinamentos, toda uma dinâmica religiosa que, apesar de hierárquica, é mais horizontalizada em suas relações do que as instituições ocidentais modernas. Em tais espaços as crianças vivem e convivem, além de se responsabilizarem por diversas tarefas que não se limitam aos dias de culto, mas estão intrincadas na vida coletiva em todos os aspectos (QUINTANA; RIBEIRO, 2022).

Diante do exposto, nos questionamos: qual a potência da pedagogia dos terreiros das religiões afro-brasileiras? Tal questão se desdobra em muitas outras indagações, como, por exemplo: como as crianças são inseridas na vida do terreiro? Como vão ganhando funções e responsabilidades? Como se relacionam com os adultos? Quais são as exigências e a que espécie de disciplina são submetidas? Como se dá o processo de subjetivação nas relações de poder-saber? Como são produzidas as linhas de composição do desejo?

Os questionamentos se intrincam em redes complexas de indagações que não se exaurem, ao contrário, se retroalimentam e produzem novas interpretações. Desta feita, e contando que estamos nos apoiando em um referencial pós-crítico, não seria possível nem desejável produzir generalizações ou respostas universalizantes. Tanto o quadro teórico quanto a lógica ambivalente de Exu demandam a contingência, o local, a contextualidade micro (RUFINO, 2018).

Sendo assim, compartilhamos da construção do conceito de infância a partir de uma perspectiva pós-crítica, mais especificamente a partir de uma vertente teórica denominada

de pós-estruturalismo. A nomenclatura advém das universidades estadunidenses para classificar as escolas filosóficas da França contemporânea – muitos preferem o termo filosofia(s) da(s) diferença(s). Arduamente temos aqui um movimento coeso; se trata mais de encontrar proximidades entre pensadores muito díspares em seus projetos, conceitos e bases epistêmicas. As aproximações se dão mais ou menos nos mesmos termos anunciados anteriormente a partir de Silva (2007) no que se refere às teorizações pós-críticas.

Entender a infância na ótica pós-estruturalista é concebê-la como experiência que pode ou não atravessar a vida adulta, por não estar vinculada - necessariamente - a uma faixa etária, idade cronológica, momento psicológico estruturado em temporalidade linear. O foco reside mais no acontecimento proporcionado pelos encontros do possível, intempestivo e, de certa forma, ingovernável. Noções como experimentação e criação são muito mais importantes do que ideias como avaliação, controle e regulação (ABRAMOWICZ, 2011). Nesse sentido, estudar crianças está no âmbito do molecular, entender as engrenagens de uma micropolítica como forma de escutar os protagonistas da infância (ALMEIDA; REIS, 2021).

Em nossos processos de subjetivação retomamos o diálogo com nossos saberes ancestrais, saberes esses que são a possibilidade de ruptura com as violências cotidianas que atravessam nossa vivência-existência. Combinamos na tradição a reexistência enquanto autocuidado com a reexistência<sup>9</sup> da construção de cuidados coletivos. O coletivo se sobrepõe ao individual, nossas mais velhas e nossos mais velhos “mandam”, no sentido de nos orí-entar enquanto nossos erês carregam o legado ancestral. Sou porque somos e somamos, reorganizando politicamente, em denúncias e pronúncias, o ódio diariamente empenhado em nós pela forja colonial que nos condena.

## 2.2 PEDAGOGIA DE TERREIRO E INFÂNCIAS AFRODIASPÓRICAS

A pedagogia de terreiro se apresenta como um caminho possível para a construção de conhecimentos que levem em consideração as experiências afrodiaspóricas dos/das estudantes, fazendo uma crítica a um modelo escolar convencionalmente praticado, que na grande maioria das vezes se coloca como um legitimador de intolerância e racismo, à medida que exclui a identidade cultural e ancestral que as crianças negras trazem consigo.

Nesse sentido, busca-se uma ruptura com o modelo colonial judaico-cristão e sobretudo racista que se coloca como a única alternativa no que diz respeito ao fazer educacional em nosso país de tamanha pluralidade. Nessa direção, pensando com Macedo, Maia e Santos (2019), compreendemos a pedagogia de terreiro como algo que se constitui a partir dos saberes cotidianos que não são pautados por alguma literatura de referência, pois:

(...) os saberes registrados na memória, produzidos pela experiência e manifestados pela oralidade, dimensionam-se como uma forma de poder no terreiro. Vinculado à

---

<sup>9</sup> Conceito evidenciado por Souza (2009), em sua tese de doutorado, Letramentos de reexistência: culturas e identidades no Movimento Hip Hop.



experiência, o critério determinante para a distribuição do poder encontra-se no tempo de vivência na religião. (...) É no convívio diário, por intermédio da oralidade, que as memórias coletivas da religião são transmitidas e o conhecimento compartilhado. É preciso estar presente. É uma religião que envolve coletividade e presença (MACEDO, MAIA, SANTOS, 2019, p. 15).

Com isso, compreendemos que o saber se constitui mediante a experiências que envolvem ancestralidades e tradições por meio de gerações, onde a fala dos mais velhos detentora dos maiores conhecimentos, conduz a comunidade de aprendizagem: “Ao criar uma comunidade de aprendizado que valorize o todo acima da divisão, da desassociação, da separação, o educador democrático empenha-se para criar proximidade.” (HOOKS, 2021, p. 99). Esses ensinamentos que não se dão de maneira específica, mas que ocorrem no “ver fazer”, de modo que esse aprendizado se constrói na palavra, no silêncio, no gesto, na observação. O saber se manifesta com o estar, com o sentir, com o ser, ou seja, se dá na cosmopercepção, que de acordo com Oyěwùmí (2002) diz respeito a uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais, que privilegiam não apenas a visão, mas que leva em consideração uma combinação de sentidos.

Ora, se o terreiro é epicentro civilizatório brasileiro conforme nos aponta os estudos do antropólogo Vagner Gonçalves da Silva (2005), não há possibilidade de desassociar nossas culturas, cosmologias e filosofias da nossa religiosidade, não havendo inclusive motivo pertinente e coerente para essa desassociação. No entanto, esse vínculo irrevogável não pode e não deve ser motivo para que as infâncias brasileiras sejam apartadas de nossos saberes ancestrais e das nossas identidades culturais em seu cotidiano. Inclusive, se a religião conceitualmente pressupõe aparatos institucionais que controlam o acesso ao bem religioso e, nesse sentido, o candomblé transborda os limites dos grupos que o praticam (como na metáfora do Mariwo enquanto elaboração de um mundo que transborda) de forma que mesmo na percepção dos próprios iniciados, muitas vezes não se sustenta a ideia ou conceito de religião ao não conceberem o candomblé como um aparelho institucionalizado, mas sim um espaço-território formativo onde se compartilham saberes e patrimônios guardados por séculos, urge às instituições de educação acolher essas epistemologias em seus cotidianos. Enquanto as cosmologias maniqueístas da sociedade burguesa, que despedaçam nossa existência cartesianamente para produzir conhecimentos racionais são soberanas nas instituições que recebem nossas crianças, estamos negando a elas o direito à sua plenitude e inteireza.

Neste sentido, torna-se urgente o deslocamento do lugar comum ocidental e adultocêntrico da pedagogia que entende criança como objeto de estudo em perspectivas biologistas estritamente fixa ao território limitado da instituição escola, para o lugar extraordinário da criança como sujeito histórico e de direitos, ator social das encruzilhadas do mundo. Defende-se aqui a ideia de que não concebemos as crianças como seres selvagens, mas também não há a intenção de naturalizar a infância como forma de universalizar suas existências. As instituições concebidas para processar a criança uniforme, como as famílias, as creches, as clínicas e as escolas acabam por reproduzir a ideia de crianças colonizadas que refutamos, alimentando assim as perspectivas do senso comum de infância.

Lansky (2013) sugere que as instituições criadas para crianças e suas residências se tornam espaços que reafirmam a infância como recipiente da transmissão de valores socioculturais, enquanto os espaços públicos, esse espaço vivido sem distanciamento, vivido com a criança, oferece maior liberdade de ação para que estas se desenvolvam enquanto atores sociais. Apesar de as cidades não serem concebidas para a circulação das crianças, estas ainda assim exercem atração das crianças.

Questionamos assim, a administração simbólica da infância e seu conjunto de regras e normas que, apesar de não registradas, estabelecem-se na relação de poder e responsabilidade da adultez com a infância.

Entende-se que as crianças desenvolvem um mundo autônomo que não reflete necessariamente o desenvolvimento precoce da cultura adulta, apreendendo modos de vida e se apropriando dos contextos culturais, sociais, históricos nos quais é inserida para criar suas próprias culturas. No contexto da comunidade, com seus saberes e aprenderes as crianças vão além dessas expectativas, elas fazem e criam, têm agência e protagonismo. Neste sentido, buscamos uma prática social que supera o discurso e constrói entre crianças e adultos uma relação em que a proteção se sobrepõe ao controle; em que, ainda que não seja possível à criança protagonizar o tempo todo, seja possível e constatável sua agência.

### 3. CONCLUSÃO

Infâncias em corpos pretas têm direito de serem atravessadas por essas vivências e existências. Na mesma lógica, as infâncias em corpos não pretas precisam se relacionar com essas ciências e culturas nas instituições que as atendem nesse momento fértil da construção de suas identidades e pertencimentos, evitando assim a manutenção institucional do ciclo do racismo em nossa sociedade.

Não escrevemos aqui com o intuito de em algum momento varrer das instituições de educação infantil as culturas hoje dominantes, mesmo porque nos parece ser essa uma missão impraticável, mas sim com o sentido das trocas circulares simbólicas das culturas que, no encontro, se transformam reciprocamente. Nas possibilidades das mediações e da agência africana, essa que reagiu e agiu ao longo de séculos contra o processo de dominação que tentou nos tirar o lugar de sujeitos produtores de bens culturais negros, neste país é possível desenhar o encontro imprescindível e transformador.

O encontro, o reconhecimento e o caminhar cotidiano são capazes de fazer romper a hegemonia epistemológica eurocentrada das instituições e, conseqüentemente, avançar com a luta antirracista no ambiente escolar, rompendo com a lógica ocidental hierárquica de verticalização e apagamento histórico das contribuições culturais das matrizes africanas. Em circularidade manifesta a partir dos sujeitos, suas histórias e vivências, como os orixás lúdicos que descem para brincar, ressignificando e quebrando o silenciamento de tambores, agogôs, ganzás, pandeiros, tamborins. É sobre a ocupação do que conhecemos como escola e a restauração de seus ritmos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diane; RODRIGUES, Tatiane. C. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, v. 20, n. 3, 2009.
- ALMEIDA, B. A.; REIS, F. P. G. **Um mergulho nas poéticas das infâncias: percursos e percalços metodológicos da pesquisa com crianças**. Revista Diversidade e Educação, v. 9, n. Especial, p. 651-678, 2021.
- AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M.; ADÓ, M. D. L. **Por alguma poética na docência: a didática como criação**. Educação em Revista, v. 34, janeiro/2018.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché Editora, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do Outro como não ser e como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Editora ZAHAR, 2023.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 60 p. 2005.
- COHN, Clarice. **Uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá**. Revista de Antropologia. v.43, n2, p.195-222. 2000.
- COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. São Paulo, pp. 185, dissertação, USP. 2000.
- CORAZZA, Sandra. M. **Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 105–122, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.
- KOHAN, Walter Omar. **A infância da Educação: o conceito devir-criança**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 2, nº 1, 31 de dezembro de 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>.
- LANSKY, Sami. **Pelas brechas. Em busca de uma etno-grafia numa fronteira urbana, com crianças**. ANAIS DO XV ENANPUR, v. 15, n. 1, 2013. Disponível em <http://anais.anpur.org.br/index.php/anaisenapur/article/view/340>.
- MARX, Dica L. Ijexazim. In: SESC Itaquera (página rede social), 2020 <<https://www.facebook.com/watch/?v=632851430900978>>
- MACEDO, Yuri; MAIA, Cláudia Braga; SANTOS, Mariana Fernandes dos. **Pedagogia de terreiro: pela descolonização dos saberes escolares**. Revista Vivências. Erechim, v. 15, n. 29, p. 13-25, jul./dez. 2019.
- NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. **Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019.

NOGUERA, Renato. **Denúncias e pronúncias: estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais.** *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, July. 2020, p. 01-22.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. **Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI).** In *Revista Educação e Cultura Contemporânea* | v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects.** In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** *Revista Periferia*, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade.** In: Sarmento, M. e Cerisara, A. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.