

**“CORUJA DE MINERVA AQUI É GALINHA D’ANGOLA
REFLEXÕES E PRÁTICAS ACERCA DA(S) FILOSOFIA(S) AFRICANA(S) PARA
CRIANÇAS”**

Trabalho de conclusão do curso de licenciatura
apresentado ao Departamento de Filosofia da
Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciado em
Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Sofiste

Juiz de Fora
2026

Introdução

O presente projeto tem como título: “Coruja de Minerva aqui é galinha d’angola: reflexões e práticas acerca da(s) filosofia(s) africana(s) para crianças”, como o próprio nome aborda, trabalharei a temática sobre o ensino de filosofia, especialmente africana, para as crianças da educação básica. Nessa perspectiva, transfere-se o eixo da metáfora hegeliana de que a filosofia seria a coruja de Minerva, a qual somente consegue analisar a realidade ao final dos acontecimentos, isto é, no crepúsculo, carregado do seu viés privilegiado europeu, para a figura da galinha d’angola advinda do continente africano, mas foi trazida para o Brasil pelos portugueses no período da colonização. Na simbologia afro-brasileira, a “galinha-do-mato” ou “galinha guiné” representa em seu espírito filosófico a ação de ciscar, ou seja, a procura crítica, sempre (re)avaliando e construindo os saberes. Como citado por MELLO, VOGEL & BARROS (pg. 4. 1998) “(...) desconfiar dos julgamentos tradicionais, mas, da mesma forma, das opiniões singulares e das novidades em moda (...); não considerar a ousadia nem a prudência como a virtude por excelência, mas valer-se de uma e outra (...)”. O objeto do projeto é ancorado a partir do estudo acerca das reflexões e práticas sobre da(s) filosofia(s) africana(s) na educação infantil nas escolas. Surge daí o foco principal da pesquisa que se converge para a pergunta: Por que não há a presença e o ensino de filosofias africanas na educação infantil e quais estratégias adotar para a efetivação deste ensino?

Diante do exposto, o primeiro problema a ser considerado é a não obrigatoriedade do ensino de filosofia na educação infantil. Desse modo, apesar de ter algumas escolas que trabalham a filosofia com as crianças, ainda assim, existe a falta do ensino de filosofias africanas em específico. Além disso, é recente até no ensino médio, no qual o ensino de filosofia é obrigatório, e superior à presença e discussão de outras filosofias que não sejam do continente europeu ou norte-americano. Conjectura-se que tal cenário é fruto da marginalização desses saberes não-brancos, causados pelo epistemicídio dos modos de viver e (re)existir da cultura africana e suas influências no Brasil, dado o racismo estrutural. Assim, a tradição filosófica perpetuada em solo brasileiro ainda carrega forte teor do eurocentrismo, embora a corrente do pensamento decolonial cresça a cada dia dentro e fora do ambiente acadêmico. Portanto, para transformar essa realidade, é preciso, como afirma Chimamanda Ngozi (2019), apresentar outras

narrativas, isto é, filosofias outras, o que (re) afirma o reconhecimento do outro e não sua invisibilidade.

A pesquisa consiste na leitura dos livros e textos que se seguem, e serão posteriormente retirados os fundamentos teóricos para a sustentação do trabalho, bem como elaboração de um programa pedagógico voltado para a educação infantil que trabalhe as filosofias africanas. Assim, a bibliografia base do projeto consiste em: (1) “Filosofia com Crianças: O que é? Como se faz?” (2023) de Juarez Sofiste, que traz a Investigação Dialógica como instrumento para o filosofar *com* crianças; (2) “Lugares da infância: filosofia” do organizador Walter Kohan (2004); (3) “Filosofia da educação a partir de outras paisagens: infâncias afro-brasileiras e pedagogia decolonial” (2022) de Amanaiara Conceição & Luis Carlos Ferreira e (4) “Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras” (2022) das organizadoras Helen Pinto, Luciana Silva, Míghian Nunes.

Filosofia para crianças, que bicho é esse ?

Antes de começarmos a sugerir e apontar possibilidades e caminhos pedagógicos para se trabalhar as filosofias africanas nas escolas, temos que discutir e apresentar, brevemente, como atuar e o que significa a atuação da filosofia no contexto infantil. No cenário brasileiro, de um modo geral, só temos contato com a disciplina quando estamos na pré-adolescência e na adolescência, ou seja, no final do ensino fundamental e, majoritariamente, no ensino médio. A inserção da filosofia como disciplina obrigatória no Brasil é cercada de problemas e desafios, avanços e retrocessos, assim, como expõe Dalton Alves (*apud* TRENTIN & GOTO, 2009) , um dos problemas relacionados a esse ensino tem como origem as contradições presentes na Lei n.º 9.394/ 96, chamada também de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em que houve a criação de um código legal que estabelecia diretrizes e bases comuns para a educação nos diferentes níveis educacionais no Brasil. Embora a LDB tenha exposto o valor da filosofia e da sociologia como campos do conhecimento necessários para o exercício da cidadania para os alunos do ensino médio, ela não especificou ambas como disciplinas curriculares obrigatórias. Logo, essas podiam ser ensinadas como tema transversal, projetos multidisciplinares ou então nem abordadas, por conta de sua não obrigatoriedade, ou seja, a presença ou não da filosofia e da

sociologia ficava a cargo dos dirigentes escolares, por consequência as práticas desses conhecimentos poderiam ser diversas ou contrárias às que a lei preconizava. Tal problemática já é antiga, visto que na década de 80, com a lei n.º 7.044/82, a Filosofia foi incluída nos currículos escolares secundaristas como disciplinas optativa, isso gerou, na época, movimentos de educadores a favor da obrigatoriedade da disciplina já visualizando os efeitos negativos dessa escolha, como, por exemplo, conchaves entre diretores(as) e professores(as) acerca do cargo, a impossibilidade e insuficiência da transversalidade desses conhecimentos dada a estrutura disciplinar brasileira, entre outros. A corrente contra a obrigatoriedade da filosofia tinha o temor de que, com a implementação de novas disciplinas, haveria uma redução do salário e da carga horária dos professores das demais matérias (SILVEIRA, 1991 *apud* ALVES, pg. 38, 2009). Somente em 2008, com a promulgação da lei n.º 11.684 que se tem a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia em todas as séries do ensino médio, embora tenha-se esse respaldo legal, os ataques à filosofia continuam, vide recentemente, com o projeto de lei, nomeado popularmente como “Novo Ensino Médio”, em que, num primeiro momento, defendia a não obrigatoriedade do ensino dessas áreas nas escolas. Ou seja, observa-se que, em âmbito legal, a filosofia só é regulamentada nas séries finais, com todas as dificuldades, e não nas iniciais.

Então, se só há filosofia no ensino médio, como é possível a filosofia para crianças? O criador da Filosofia para crianças foi o filósofo estadunidense Matthew Lipman (1923–2010). Ao lecionar a disciplina de Lógica na Universidade de Columbia, deparou-se com a falta de interesse dos alunos e os obstáculos enfrentados pelos estudantes no que se refere à capacidade de raciocinar, além do próprio objetivo da disciplina em si. Nessa perspectiva, Lipman nota a importância de desenvolver a habilidade do pensar desde a tenra idade, então, ele cria um Programa de Filosofia para Crianças no modelo de uma novela filosófica, isto é, de histórias fictícias em formato de diálogos e com personagens infantis que atrelaram o contexto familiar e escolar, a fim de “(...) ajudar as crianças pensarem com maior habilidade, o problema não era a capacidade de pensar das crianças, mas de como conseguir que elas pensassem bem” (LIPMAN, 1998 *apud* SOFISTE, 2023). Emerge daí um conceito importante do “*pensar bem*”, assim, este perpassa dois aspectos: “aprender a pensar” (assistir no enriquecimento e desenvolvimento da capacidade do pensar que é inata ao ser humano) e “pensar por si mesmo” (expressa a noção de autonomia, no sentido de propiciar uma reflexão própria acerca de si e do mundo), unidos estes aspectos formam um “pensar de ordem superior” que correlacionam o

pensamento crítico e criativo, desenvolvendo as habilidades cognitivas tais como : raciocinar, investigar , conceituar e interpretar (LIPMAN, 1995 *apud* SOFISTE, 2023). Conforme conjectura Lipman, o “pensar bem” desenvolve-se primordialmente por meio da investigação filosófica. Neste sentido, é o filosofar, isto significa, a atitude filosófica que abarca o caráter prático deste saber, o qual referencia a ação e reflexão diante do cotidiano e da existência.

“ Não significa, no entanto, que o seu programa abandonou, não tem relação ou é uma negação da filosofia enquanto sistema ou teoria. Em princípio, é preciso notar que Matthew Lipman articulou com muita competência os temas e problemas dos saberes filosóficos, isto é, da cultura filosófica (teoria) enquanto aspecto prático, a filosofia enquanto atitude ou postura diante da existência e problemas cotidianos. Neste sentido, postulo que sua proposta pedagógica de Filosofia para crianças é uma excelente alternativa para o ensino de filosofia de forma especial , para educação básica” (SOFISTE, pg.14, 2023)

Nota-se outro ponto importante: a acessibilidade do conhecimento. No seu capítulo, “ *O Filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação*”, Lúcia Maria Rodrigo (*apud* TRENTIN & GOTO, 2009) nota que a política educacional brasileira dicotomiza a produção de conhecimento e o ensino, ou seja, a pesquisa e o ensino, nesse viés existem as universidades que se consolidam voltadas para a pesquisa, outras debruçam-se sobre o ensino, no caso dos centros universitários e faculdades integradas, enquanto as escolas do ensino médio dedicam-se exclusivamente ao ensino. Rodrigo (2009) argumenta a inevitabilidade da distinção do saber especializado e o saber didático em virtude da condição de possibilidade do ensino de Filosofia nos anos do ensino médio, assim sem hierarquização entre o pesquisador e o professor, é preciso diferenciar ambas as funções para que se possa realizá-las, principalmente no que tange ao ensino de conteúdos filosóficos. Nesse sentido, é próprio do professor de filosofia “(...) produzir um discurso pedagógico pelo qual a tradição filosófica possa converter-se em saber ensinável.” (RODRIGO, pg. 82, 2009), em contraposição, cabe ao pesquisador ser produtor de um discurso filosófico original”. Logo, a tarefa do docente não é criar um discurso filosófico novo, mas sim, como “reformulador do saber”, traduzir de modo acessível os conteúdos filosóficos.

Não é impossível utilizar a história da filosofia ou as abordagens de problemas filosóficos na filosofia para crianças, obviamente, haverá de se ter adaptações quanto ao linguajar e formas de abordagens, dado que estamos falando de uma fase biológica em que não há a completude de uma maturação psicofisiológica como há na adolescência. Não estou aqui diminuindo a capacidade infantil, apenas expondo as potencialidades e limites que enfrentamos ao lecionar para a educação básica, afinal estamos na fase, justamente, de desenvolvimento de habilidades, isso somado ao fato de estarmos falando da disciplina de filosofia acrescenta outras questões. Assim, para Lipman, ao ensinar para as crianças, utiliza-se da ironia (indução do interlocutor a (re)pensar e (re)construir os valores sobre uma determinada temática por meio de perguntas que questionam e põem em xeque os valores e noções pré-estabelecidas) e da maiêutica (método dialético em que auxilia o interlocutor a reconhecer sua ignorância, descobrindo racionalmente a verdade) a fim de garantir a acessibilidade da filosofia para crianças.

“O caráter prático da filosofia que Lipman deseja levar às crianças é de inspiração socrática: o que, por si mesmo, é um resgate do papel social da filosofia enquanto atividade existencial, no sentido ético, pedagógico e político. É a filosofia incorporada ao modo de vida, uma filosofia socialmente compartilhada e construída” (SOFISTE, pg. 15, 2023)

Filosofia *para* ou *com* crianças ?

O que foi apresentado até agora é um panorama do desenvolvimento da Filosofia para crianças, ou seja, o primeiro campo de possibilidade em que filosofia relacionada à criança se tornou possível pelas ideias de Lipman. Falaremos agora, então, de um dos fundamentos do trabalho e uma nova virada em toda esta discussão: a Filosofia *com* Crianças. Desenvolvida pelo “Pensando Bem...”-Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora com orientação do Prof. Dr Juarez Sofiste, a Filosofia *com* Crianças expressa com a transição de preposição de “*para*” à “*com*” “(...) uma mudança substantiva de caráter pedagógico, epistemológico e político, (...) indicando para tal perspectiva de mudança os princípios que pautam a proposta (...)” (SOFISTE, pp.29-20,2023) marcada pela Investigação Dialógica. Em primeiro plano, na Filosofia *com* Crianças, são inegáveis as

contribuições de Matthew Lipman, que preconizou e colocou em voga a viabilidade da junção de filosofia e crianças, bem como os princípios educativos e pedagógicos baseados no diálogo e na investigação, além das influências de Sócrates e o próprio Lipman, acrescentadas por Merleau-Ponty e Paulo Freire. Em segundo lugar, é importante traçar que para a filosofia *com* crianças da Investigação Dialógica, diferentemente da filosofia *para* crianças de Lipman, compreende que esta não pode ter um programa de educação universal, assim, as escolas são locais primordialmente coletivos dotados de “intencionalidade educativa”, ou seja, neste corpo institucional apresentam-se ideias, princípios e ideologias, e, talvez, mais importante ainda, é o entendimento das diferenças e diversidades culturais e geografias em que essa escola está inserida. Por fim, a Filosofia *com* Crianças tem como base a Investigação Dialógica, isto é, fundamenta-se no método de “(...) vivência filosófica que visa a aprendizagem e a apropriação da atitude do filosofar mediante o desenvolvimento das competências filosóficas do PAC: Problematicar, Argumentar e Conceituar” (SOFISTE, pg. 58, 2023), logo, a aprendizagem aqui dá-se pelo corpo, como citado por Merleau-Ponty (1999, pg.23 apud SOFISTE, pg. 64, 2023), se o corpo aprendeu, o hábito está adquirido.

“O diálogo é o lugar desse encontro e a palavra é essencialmente dialógica. O prefixo *dia* -, divisão e separação (através de), e *logoi* (palavra, discurso, fala), que formam a palavra ‘diálogo’, supõem a presença de um entre unificador e diversificador. A categoria primordial da dialogicidade da palavra é, portanto, o *entre*. O diálogo não está em cada um dos interlocutores, mas na troca que ocorre entre eles.” (SOFISTE,pg. 45, 2023)

Neste viés, não se trata do ensino, isto é, a mera reprodução dos conceitos entre um professor e o aluno, mas sim, a relação dialogal de ideias, argumentos, pensamentos e dúvidas entre alunado e professorado. Surgem daí os horizontes mais abrangentes para a discussão da inserção de programas que abarquem as filosofias africanas nas escolas, tal condição que não parecia ser efetivada com tamanha liberdade no projeto de Filosofia para Crianças de Lipman.

Entre o Olhar e a Caça: decolonialidade e epistemicídio

Abordamos anteriormente os motivos legais de não haver a presença de filosofias africanas com crianças, dada a sua não obrigatoriedade legal. Neste tópico, traremos a perspectiva sócio-histórica e política, fundamentada num problema estrutural: o racismo. O pensamento decolonial advém do movimento, principalmente latino-americano, de recuperação dos saberes, modos de vida e de (re) existência dos povos silenciados. Nessa ótica, tal concepção persiste contra as “colonialidades” instauradas no ser por meio da colonização, processo histórico. Segundo Dussel (1993), o *ego conquiro* (“ego conquistador”) do colonizador impõe uma *práxis* de violência que afeta não somente os corpos, mas também as mentes, a política, a cultura, a economia, entre outros. Portanto, tal lógica do conquistador inviabiliza e apaga as alteridades, ocorrendo, então, a objetificação dos seres fundamentada na dicotomia maniqueísta que nega a humanidade do outro. Quijano (2005), por sua vez, exprime as diferentes formas de colonialidades: “colonialidade do ser” (hierarquização, classe e posteriormente sexualidade, gênero e religião), a “colonialidade do poder” (instituições políticas e configurações sociais para gerir o bem comum) e a “colonialidade do saber” (“legitimação racional e homogênea do conhecimento” e da verdade). Por consequência, a colonização é entendida como não só a conquista territorial, mas também todo o esforço de dominação cultural, econômica, social e política.

“A “conquista” do *Novus Mundos* teria sido, então, a afirmação prática do *ego conquiro* e da negação do Outro em sua distinção, o qual, subsumido e alienado, é violentamente incorporado à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como escravo, não-humano, sem-razão, sem-espírito, como “não-ser” (no sentido platônico que atribui à alteridade o status de não-ser). Nas palavras de Dussel, “o conquistador [luso hispano] é o primeiro homem moderno ativo, prático, que impõe sua ‘individualidade’ violenta a outras pessoas, ao Outro” (DUSSEL, 1993, p. 43).

É dentro da “colonialidade do saber” que temos o epistemicídio, que pode ser entendido como “(...) processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio se efetiva, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores racialmente (...)” (CARNEIRO, pg. 89, 2023). Portanto, este Outro / o não-branco, como coloca a filósofa Sueli Carneiro, é desqualificado em seu ser, isto significa dizer que, com o processo da colonização, o conhecimento, a vivência e o

ser negro são destituídos de qualquer humanidade, sem alma, sem cérebro e sem cultura. Tal pensamento é corroborado e arraigado na História da Filosofia ao excluírem da “grande narrativa” qualquer indício de que o Outro pudesse produzir conhecimento. E isso não se dá aleatoriamente, como bem expressa Cida Bento em “*O Pacto da Branquitude*”:

“É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter os seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se fosse assim: as formas de exclusão e de manutenção dos privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas e silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o ‘universal’” (BENTO, pg. 18, 2022)

Isto posto, o pensamento decolonial abarca diferentes visões, a fim de ressaltar a pluralidade de pensamentos e dos corpos, portanto, entendendo o ser como ente que não se segrega corpo e mente, mas que dialogam entre si, logo, juntamos filosofias africanas, a literatura, campo da oralidade e da escrita do pensamento e as brincadeiras, mostrando a corporeidade.

O infantil¹ e as filosofias africanas: sugestões de oficinas de investigação dialógica

Conforme o texto, “*A infância da educação: o conceito devir-criança*” (2004), de Walter Kohan, é necessário compreender a infância como duas potências: “(...) a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento (...) e (...) a infância minoritária (...) a infância como experiência, como acontecimento, (...) como criação (...)” (KOHAN, pg. 63). Esta visão também é escrita pelo documento da Base Curricular Comum (BNCC), a qual entende a criança “ (...) como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social (...)” (BRASIL, 2018), nessa perspectiva, a escola como espaço de formação deve propiciar uma

¹ O neologismo “*infantil*” é criação de Sandra Corazza (2003;2004) que significa menina, devir-criança, devir-infantil, etc (*apud* KOHAN, 2004)

cultura escolar que possibilite o diálogo entre diferentes culturas. Vale ressaltar também, como marco legal, a alteração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) com a sanção da lei 10.639/03 que promulga a obrigatoriedade curricular do ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, do ensino fundamental e médio. Tal aparato legal não restringe o ensino somente na grade curricular das disciplinas de história, mas sim possibilita e garante a transversalidade. Logo, as crianças *têm o direito de acesso e conhecimento das mais variadas culturas*, incluso, obviamente, a cultura africana. Assim, essa pode ser exposta de maneiras diferentes, como por exemplo, pela sua filosofia, a fim de mudar este cenário excludente e retomar os espaços de conhecimento negados.

Retomamos, então, a discussão de como inserir esse diálogo na educação infantil. Pautados pela BNCC, observamos que a ação do diálogo na educação infantil perpassa pelo lúdico, pelo brincar, isto é, a criança absorve novos conhecimentos, mundos, através da criatividade. Logo, é a partir do brincar e das interações que se consolida os eixos estruturantes das práticas pedagógicas com as crianças de acordo com o artigo nono da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nesta lógica, a Base Nacional Curricular Comum preconiza os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram “(...) as condições para as crianças aprenderem em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los (...)” (BRASIL, 2018). Portanto, as crianças têm direito a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Foca-se, principalmente, no direito de brincar, de expressar e de conhecer-se. De acordo com a BNCC, entende-se:

“ **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.” (BRASIL, 2018)

“**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2018)

“**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.” (BRASIL, 2018)

Portanto, através da literatura e dos jogos/brincadeiras que expressam as filosofias africanas, iremos propiciar que as crianças produzam, interpretem este novo (velho) cosmos. Diante disso, para pensarmos a Filosofia com Crianças em seu método da Investigação Dialógica, Sofiste expressa ser necessário entender que esta exclui as ideias de aula, ensino, prova, nota, conteúdo e professor. Neste sentido, ao valorizar o filosofar, entende-se que o “(...) o método de docência de filosofia que visa a promoção da apropriação/aprendizagem da atitude de filosofar.” (pg. 67, 2023). Logo, as competências/ações a serem apropriadas são as da (1) incentivação (sensibilização acerca do tema/problema a ser investigado), (2) da investigação (momento do diálogo investigativo em que se promovem as habilidades necessárias para o filosofar), (3) da fixação (retomar a investigação no intuito de expor as aprendizagens e discussões feitas) e (4) da avaliação (consiste na avaliação de até que ponto a turma filosofou e contribui com a investigação).

Conforme estruturado por Sofiste (2023), iremos, então, aplicar isso às filosofias africanas na educação infantil por meio de livros de literatura e jogos que promovam o conhecimento das temáticas desta área. Apresentamos abaixo duas sugestões de roteiros de planejamento para as sessões/oficinas dialógicas. Ressalta-se que os dados de identificação expressos nas tabelas são fictícios.

| INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA I |
|---|
| Dados de identificação: Nome da escola: Escola Estadual Laura Ferreira Rodrigues Nome do professor: Maria Clara Resende Série/turma: 3 ° ano |
| Título : Ubuntu - “ Eu sou , porque nós somos” (2013) - Pedro Sarmiento |
| Tema: O eu e outro em relação |

Objetivos:

Geral: Reconhecimento do coletivo

Específico: Associação da filosofia ubuntu no cotidiano por meio das noções de amizade, solidariedade e empatia.

Conteúdos:

Conceituais: Coletivo, Eu, Outro e pertencimento

Procedimentais: Leitura, escuta, partilha

Atitudinais: Trabalho em equipe

Recursos didáticos: Livro , cartolina, papel colorido, giz de cera

Procedimentos didáticos: Contação de história, exercício de compreensão textual , diálogo investigativo do tema, fixação e avaliação.

Introdução: Incentivação / motivação : leitura dinâmica (solicitar a contribuição de leitura dos alunos interessados)

Levantamento dos ideias , perguntas e entendimentos do livro.

Desenvolvimento: Por meio da leitura do livro e após a discussão deste , será solicitado que as crianças escrevam palavras-chave que surgem em suas mentes ao final da discussão. Com isso, será montado um cartaz coletivo com as palavras escolhidas e os desenhos das partes que mais chamaram a atenção delas.

Fixação: Retomada do ponto principal da relação de alteridade expressa no livro com situações cotidianas em que se deva propiciar a empatia.

Avaliação: O resultado final do cartaz e a capacidade das crianças de se expressarem e trazerem contribuições para a oficina.

Comentários, aprofundamentos e sugestões: “Ubuntu” é uma terminologia da filosofia africana antiga que não tem uma origem exata, sendo associada ao tronco linguístico Banto e Zulu (localizados na região ao sul do deserto do Saara) e à região do Egito Antigo (engloba atualmente as regiões do sul do Egito, atualmente no Sudão, Eritreia, Etiópia e Somália). Podendo ser traduzido por “eu sou porque nós somos”, “ser-com-os-outros” ou “eu sou porque você é”, o termo revela uma ética social humanitária que prega pelo respeito e reconhecimento da alteridade. Na infância, principalmente, as escolas são os locais onde temos os primeiros contatos com realidades e pessoas diferentes, assim, trazer esse termo e trabalhá-lo reforça o respeito e a solidariedade diante das diversidades. O livro de Pedro Sarmiento utiliza tanto as ilustrações quanto frases que expressam dicotomias, tais como tudo e vazio ou eu e nós, de modo não excludente, faz com que as crianças possam discutir e analisar a própria realidade à sua volta de maneira lúdica. Logo, é fundamental que o docente fomente junto das crianças senso de coletividade e respeito baseado na empatia e reconhecimento do outro na construção da humanidade. A produção do cartaz com as contribuições de todos da turma já é uma prática “*ubuntualizada*”, vamos dizer assim, pois é com a visão de todos que é um trabalho coletivo

que será possível expressar a filosofia do “eu sou porque nós somos”. Sugestão de algumas palavras-chave bases que se espera serem colocadas no cartaz : amizade, solidariedade, comunidade, empatia, gentileza, nós, generosidade, harmonia, respeito, etc.

| INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA II |
|---|
| Dados de identificação: Nome da escola: Escola Estadual Laura Ferreira Rodrigues Nome do professor: Maria Clara Resende Série/turma: 3 ° ano |
| Título: Mitologia dos Orixás |
| Tema: Cosmologias africanas |
| Objetivos: Geral: Conhecimento da cosmologia yorubá Específico: Estimulação da criatividade , da expressão corporal e verbal e para promoção da apreciação cultural africana de forma lúdica e reflexiva. |
| Conteúdos: Conceituais: Debate do significado de mitologia Procedimentais: Assitir o vídeo Atitudinais: Encenação e discussão |
| Recursos didáticos: vídeo e quadro. |
| Procedimentos didáticos: Assistir o vídeo, exercício de compreensão de significados , diálogo investigativo do tema, fixação e avaliação. |
| Introdução: Incentivação / motivação : debate sobre o entendimento do que significa mitologia e o que chamou atenção no vídeo Levantamento dos ideias , perguntas e entendimentos acerca do vídeo |
| Desenvolvimento: Na oficina será discutido o que significa mitologia e, em seguida, apresentaremos o vídeo “Mitologia dos Orixás para crianças e jovens”. Depois, os alunos farão uma encenação do vídeo, narrando novamente com as suas visões sobre o que eles entenderam. |
| Fixação: Elaboração com a turma do conceito de mitologia |
| Avaliação: Pedir que as crianças relatem o que entenderam das história e o que acharam da sua encenação. |

Comentários, aprofundamentos e sugestões: A mitologia é justamente a crença dos povos quanto à origem do mundo (cosmos) e de sua ordenação. Assim, na perspectiva dos povos iorubás, presentes em sua maioria na atual Nigéria, temos as entidades/deidades chamadas de Orixás que personificam as forças da natureza. Historicamente, nós somos bombardeados com mitos e os reconhecemos desde pequenos, especialmente os mitos gregos, estes são inclusive incorporados à cultura pop infantil com filmes, séries e livros. Trazer outros tipos de mitologia, com foco na iorubá, que tem presença no Brasil pelas religiões do Candomblé e da Umbanda, com interfaces com o Catolicismo, é relembrar e resgatar algo que já faz parte da cultura brasileira com ligação direta às filosofias africanas. Nesse viés, tal sessão de oficina tem como objetivos principais a serem alcançados: compreender e entender o conceito de mitologia, (re)conhecer símbolos, tradições, histórias e costumes do povo iorubá, entender a importância de se registrar, escrita ou oralmente, os acontecimentos de um povo. Diante disso, o teatro emerge como uma possibilidade para as crianças expressarem o que aprenderam num exemplo concreto, sendo o do mito de Xangô representado pelo vídeo. Assim, desenvolve-se pelo recurso lúdico e pedagógico o conhecer de um conceito filosófico. Como sugestão, pode-se utilizar o livro “Conhecendo os Orixás: De Exu a Oxalá” de Waldete Tristão e Caco Bressane como recurso complementar, pois nesta obra os autores apresentam de forma acessível os Orixás, contando suas origens, características, entre outros.

Considerações finais

O interesse pela temática parte da inquietação diante das narrativas repetitivas que frequentemente excluem outras histórias. Por meio da curiosidade e necessidade, vi-me compelida a dizer e procurar de alguma forma, na docência em filosofia, suprir os vácuos e silenciamentos deixados pela não presença, e às vezes, nem menção de outros pensamentos filosóficos que sejam não-europeus ou norte-americanos. Não estou aqui para taxá-los de ruins ou pejorativos, apenas alerta, como Adichie (2019), sobre os perigos de esses serem os únicos a serem visitados e revisitados. Circando por caminhos possíveis, creio que o trabalho esclarece os pontos principais a serem abordados na pergunta da pesquisa, é evidente que cada tópico aqui apresentado é um mundo de gente e ideias que podem ser cada vez mais aprofundadas em seu cerne, além disso, as sugestões das oficinas mostrando exemplarmente as potencialidades presentes no brincar e na própria literatura de produção negra, demonstra as capacidades de

construirmos infâncias que tenham conhecimento e acesso às diversas e plurais culturas africanas. Logo, trabalhar estes campos é “(...) permitir que cada criança, negra ou não negra, a partir de práticas críticas, criativas e conduzidas por professoras/es decolonizadas/dos, reinvente-se sem se alienar.” (MIRANDA & SANTOS, pg. 10, 2022). Como cita Bárbara Carine (2023):

“ (...) a perspectiva antirracista tem como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem “suas vidas são desimportantes” , nós retrucamos “vidas negras importam”; eles dizem que nós somos feios , burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar ao contrário.” (CARINE, pg. 59, 2023)

Deste modo, o trabalho não se encerra aqui e nem se pretende ser um ponto final na discussão sobre a temática, mas sim, aprende que com o *diálogo* este cisca e semeia as potencialidades e possibilidades diante de um grandioso cosmos e tempo.

Bibliografia

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL, **Lei nº 10.639**, 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20Noe%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 07 junho de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 07 junho de 2025.
- CARINE, Bárbara Soares Pinheiro. **Como ser um educador antirracista**. 3 ed. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 1 ed. Rio de Janeiro : Zahar, 2023.
- DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- HEGEL, G.W.F. **Princípios da Filosofia do Direito**. Tradução de Orlando Vitorino . São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- KOHAN, Walter O (Orgs). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: Dp & A, 2004.
- MELLO, Marco Antonio da Silva; VOGEL, Arno & BARROS, José Flávio Pessoa de. **Galinha d'Angola: Iniciação e identidade na cultura afro-brasileira**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 1998 [1993].
- MITOLOGIA DOS ORIXÁS PARA CRIANÇAS E JOVENS . Youtube, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FDMgA_zCW4s. Acesso em : 20 de setembro de 2025.
- PINTO, Helen (Org). **Catálogo de jogos e brincadeira africanas e afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza Editora, 2022.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.
- SARMENTO, Pedro. **Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”**. 2 ed. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2013.
- SANTANA MIRANDA, Amanaiara Conceição de; DOS SANTOS, Luís Carlos Ferreira. **Filosofia da educação a partir de outras paisagens: infâncias afro-brasileiras e pedagogia decolonial**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa , v. 17, e2219434, 2022 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18093092022000100411&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jul. 2025. Epub 23-Fev-2022. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19434.013>.
- SOFISTE, Juarez. **Filosofia com Crianças: O que é ? Como se faz?**. São Paulo: Edições Loyola, 2023.
- TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (Orgs). **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.