

HISTÓRIAS DE VIDA E CALENDÁRIO ESCOLAR AFROCENTRADO: KUKUANA NA EDUCAÇÃO DE BEBÊS¹

■ ANA SARAH CARDOSO TEIXEIRA

 <https://orcid.org/0000-0001-8219-5849>

Universidade Federal do Rio de Janeiro

■ GRAÇA REGINA FRANCO DA SILVA REIS

 <https://orcid.org/0000-0002-2420-0985>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO

Ao apresentarmos a Kukuana, celebração do Candomblé de linhagem Congo-Angola², realizada no chão da escola de educação infantil, o artigo aqui apresentado propõe que pensemos sobre as festividades cívicas e religiosas no calendário escolar estarem ligadas à tradição católico-cristã. Como aporte teórico-metodológico utilizamos das escrituras (Evaristo, 1996) e do campo de estudos e pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008) entrelaçados com a narrativa do vivido, ressaltando o modo como o narrado nos marcou enquanto narradoras (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015) de nossas *experiências práticas* (Reis, 2014).

Palavras-chave: Educação infantil. Calendário escolar. Narrativa (Auto)biográfica.

ABSTRACT

LIFE STORIES AND AFROCENTRATED SCHOOL CALENDAR: KUKUANA IN BABY EDUCATION

When we present Kukuana, a Candomblé celebration of Congo-Angola lineage, held on the floor of the kindergarten school, the article presented here proposes that we think about civic and religious festivities in the school calendar being linked to the Catholic-Christian tradition. As a theoretical-methodological contribution, we use writings (Evaristo, 1996) and the field of studies and research in/of with everyday life (Alves, 2008) intertwined with the narrative of the experience, highlighting the way in which the narrated marked us as

1 Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

2 Ou Candomblé Banto, apesar da escolha por assim nomeá-lo ao longo do texto.

narrators (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015) of our *practical experiences* (Reis, 2014).

Keywords: Early childhood education. School calendar. (Auto)biographical narrative.

RESUMEN HISTORIAS DE VIDA Y CALENDARIO ESCOLAR AFROCENTRADO: KUKUANA EM LA EDUCACIÓN DEL BEBÉ

Cuando presentamos la Kukuana, celebración del Candomblé de estirpe Congo-Angola, realizada en el piso de la escuela infantil, el artículo aquí presentado propone pensar en las festividades cívicas y religiosas del calendario escolar vinculadas a la tradición católico-cristiana. Como aporte teórico-metodológico utilizamos *escrivência* (Evaristo, 1996) y el campo de los estudios e investigaciones en/de/com la vida cotidiana (Alves, 2008) entrelazados con la narrativa de lo vivido, destacando la forma en que lo narrado nos marcó como narradores (Lima; Geraldi; Geraldi, 2015) de nuestras *experiênciaspráticas* (Reis, 2014).

Palabras clave: Educación infantil. Calendario escolar. Narrativa (auto)biográfica.

Uma primeira conversa

A pesquisa que realizamos no grupo de pesquisa *Conversas entre professores: alteridades e singularidades ConPAS*, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem sido permeada pelas nossas narrativas das/nas escolas. Dessa forma, temos buscado vivenciar outras formas de pesquisar. Nossas conversas semanais, sempre pautadas em algum ou alguns textos, tem nos ajudado a (re) pensar a todo tempo o que vimos denominando de *experiênciaspráticas*. (Reis, 2014)

Esta expressão, assim, tudo junto e itálico surge na tentativa de expressar que aquilo que comumente é denominado de prática escolar e que tem um significado bem mais amplo, pois, nós, professoras, somos *praticantespensantes* destas práticas. Ou seja, não apenas as colocamos em práticas, mas elaboramos e experien-

ciamos cada uma delas. Assim, surge o termo cunhado por nós. Cada *experienciapracada* é, nessa perspectiva *praticadapensada* (Oliveira, 2023) e experienciada no sentido que Larrosa (2002) dá à palavra, nos atravessando e autoformando nesse processo.

Buscando na contra hegemonia caminhos que deem visibilidade aos conhecimentos docentes, temos praticado a conversa como modo de narrar nossas *experiênciaspráticas*, entendendo que este conhecimento narrado é potente para compreendermos que saberes circulam nos *espaçostempos* escolares para além do que se vê no senso comum, que parece indicar que os currículos escolares são apenas aqueles determinados pelos documentos oficiais e, portanto, elaborados em instâncias distantes do chão das salas de aula.

Nosso objetivo é, a partir do mergulho (Alves, 2008) na pesquisa, encontrar minúcias (Pais, 2003) e resíduos (Ginzburg, 1989) do que é, *a priori*, desconsiderado como conhecimento.

As pesquisas que realizamos se dão nos e com os cotidianos da vida de professoras, afinal este é o lugar no qual nos reconhecemos e nos posicionamos. Queremos nos ouvir e nos reconhecer como *mulheresintelectuaisprofessorasautoras* de nossas *experiênciaspráticas*. Por meio das experiências que burlam o que parece instituído, intentamos mostrar que os saberes que atravessam nossa docência estão para além do que se pensa conhecer sobre eles, entremeadas a outras tantas, nem sempre transgressoras.

Dessa forma, nos propomos a pensar nossa (form)ação numa perspectiva narrativa e narradora, só possível no diálogo entre os conhecimentos que perpassam os cotidianos das escolas, calando nossos silêncios e povoando com nossas vozes o que, *a priori*, já é polifônico: as *experiênciaspraticadas* em nossas salas de aula.

Com base nessas ideias, começamos a trançar este texto, que é heterobiográfico (Emilião, 2022) porque conta as nossas histórias sempre a partir dos nossos olhares e de nossas colegas, compreendendo que somos seres *singularassociais* (Reis, 2022), ou seja, vivenciamos as experiências singularmente a partir de todas as redes de pessoinhas com as quais somos tecidas. Afinal, precisamos das outras para nos ajudar a *olharversentir* esse mundo tão vasto de experiências e saberes diversos.

Bana Njila – pedindo licença

Kiamboté Mpambu Njila^{3!}

Não poderíamos iniciar esta *escritaexperiência* sem saudar *Mpambu Njila*⁴, divindade

³ Salve o Senhor dos caminhos!

⁴ Divindade cultuada no Candomblé de linhagem Congo-Angola.

do Candomblé de linhagem Congo-Angola, que traz movimento e abre os caminhos. Pedimos licença com a reverência dos preceitos ensinados na (com)vivência do sagrado de quem aprendeu que a primeira boca a comer é a de *Mpambu Njila*.

Aqui apresentamos o resultado do desfiar, costurar e trançar da palha da costa, aqui evocado enquanto metáfora do *processoartesia* que envolve o planejamento do fazer docente. Desfiamos memórias e as trançamos com histórias de vida (Souza, 2007) transmutadas no fazer docente.

A palha da costa extraída da palmeira de Jupati liturgicamente ligada à ancestralidade, aqui assume o convite ao movimento *Sankofa*⁵ enquanto alusão à atividade de elaboração, reflexão da/na prática pedagógica: o pensar enquanto faz; fazer enquanto pensa. Assumimos nossa posição enquanto mulheres, uma negra e uma parda atuantes como professoras da educação infantil e do ensino fundamental inicial afirmando um pensamento afrocentrado (Asante, 2009). Destacar essa posição marca nosso compromisso com as crianças de *pele da cor da noite*, pela intimidade com nossas próprias memórias dos *tapas na alma* com os quais estas crianças crescem (Machado, 2013).

Assim, na encruzilhada dos inúmeros caminhos possíveis, escolhemos por uma escrita escrivente (Evaristo, 1996), pois aprendemos com Makota Valdina (2013) a ser “sujeitas de nossa fala, nossa escrita, de nossa história”. Neste percurso, nos inserimos no campo de estudos e pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Certeau, 1994) entrelaçado com a *narrativa do vivido*, ressaltando o modo como o narrado nos marcou enquanto narradoras (Lima; Gerald; Gerald, 2015).

⁵ Ideograma africano representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás ou também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. A etimologia da palavra, em ganês, inclui os termos san (voltar, retornar), ko (ir) e fa (olhar, buscar e pegar).

Afirmar nossa identidade é uma forma de desvelar a esfera de tensão e disputa que envolve o modo de fazer pesquisa da historiografia tradicional (Souza, 2007). Somos professoras e como ensina bell hooks (2013, p. 23-24), “os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que tem moldado as práticas pedagógicas em nossa sociedade e de criar novas maneiras de saber” e, assim, a autora convida a celebrar um “ensino que permita as transgressões”.

Transgressões que têm sido uma luta a fim de subverter o lugar socialmente designado às mulheres negras enquanto babás e amas, reafirmando um corpo político que sai desse lugar imaginário/do assistencialista/ocidental de cuidado das crianças pequenas.

Diferente da perspectiva ocidental, para os Bantos - em particular para os Kôngo - a infância recebe a atenção de toda a comunidade em um sistema de cuidado considerado como uma arte. Com Fu-Kiau (2017), temos aprendido que a chegada de uma criança na comunidade é a representação de um novo e único “sol vivo” e desta maneira percebemos que muntu (ser humano) é tido como sagrado. Essa arte do cuidado que envolve a tarefa de educar as crianças representa uma dicotomia com o pensamento ocidental, uma vez que privilegia não só as crianças, mas suas mães, as crianças mais velhas e os anciãos, compreendendo um sistema político, social, cultural, espiritual e econômico.

O convite a (re)pensar nosso modelo de educação é um chamado à transgressão enquanto seres sociais, principalmente diante do cenário político nacional que vimos retroceder na última década, muito mais claramente no Golpe de Estado de 2016 e no Governo Bolsonaro em 2018. Entremeadas por uma pauta neoliberal tecedora de políticas (ou devemos chamar necropolíticas?⁶) edu-

cionais voltadas para o desmonte, para o contingenciamento de verbas, vinculadas a correntes de pensamento anticientificistas e que privilegiam uma lógica de mercado, nos debruçamos a costurar o avesso, nadar contra a correnteza, ser (anti)tese na urdidura de um cotidiano poético.

Seguindo essa trama de pensamento, ao assumirmos o compromisso de resistir *praticandopensando* nos deparamos com uma inquietude quando analisamos que, mesmo depois de 20 anos da promulgação da Lei 10.639/03⁷, a cultura negra continua limitada no calendário escolar apenas em novembro, no Dia da Consciência Negra. Se considerarmos a forma como as escolas comumente trabalham este dia, ainda podemos ver vestígios de ações voltadas para uma prática antirracista, ou seja, ações que conectam uma narrativa negra ao combate⁸ ao racismo, *apenas*. Atividades que geralmente atrelam/reduzem a história do negro no Brasil à escravização e aos movimentos de resistência que partem deste marco.

Discutir o fato de que os festejos no calendário escolar evidenciam resquícios de uma educação jesuítica parece ser um caminho na tentativa de desvendar o motivo de em meio à pluralidade cultural que representa nossa sociedade, seguirmos optando por celebrações religiosas e cívicas escolares ao “modelo casa-grande e senzala, onde a concepção católica tem uma forte expressão no arranjo de nossa sociedade colonial” (Bergamasco, 2009, p.22).

O que nos leva a tecer as seguintes problematizações: por que não temos nenhuma manifestação cultural africana/afro-brasileira co-

6 Achille Mbembe, 2011.

7 Caro leitor, temos um problema se você desconhece tal Lei.

8 Aqui o termo serve-nos como alusão ao foco de incêndio que deve ser combatido, ou seja, atividades antirracistas podem ser vistas como aquelas que emergem apenas quando há sinais de fumaça do racismo.

memorada no calendário escolar? Dar o mesmo protagonismo às festas populares afro-brasileiras que têm os festejos católico-cristãos no calendário escolar é uma forma de trazer orgulho para crianças negras? Estas são perguntas que gostaríamos de fazer aos produtores de políticas e que servem como provocação.

Sugerimos enquanto celebração que pode ser incorporada no calendário escolar a Kwanzaa e, também, a *Kukuana* festividade das casas de Candomblé de linhagem Congo-Angola que inspirou esta *escritaexperiência*⁹.

Esta narrativa heterobiográfica busca pensar sobre uma pergunta que tem atravessado nosso cotidiano escolar e que temos buscado responder, não com respostas definitivas ou fórmulas prontas, mas no fazer com as crianças, no exercício da docência - se somos antirracistas em novembro: o que fazemos o resto do ano?

O livro e eu – Eu e o livro: vínculos biográficos – a narrativa de Sarah

Buscava inspiração para o terceiro livro a ser trabalhado com a turma de 1 a 2 anos: o *Pé-de-bicho* (2015) escrito por Márcia Leite e ilustrado por Joãocaré, que tinha animais como tema central:

– Animais de novo?! Mas eu já fiz tudo o que podia com os bichos! O que mais posso fazer?

Este livro representava um desafio criativo e a necessidade de um novo momento de pausa e conexão entre a minha jornada e a narrativa do livro. Novo porque rememoro o processo do início do ano letivo de 2023, quando recebi o primeiro livro, o *Tem lugar para todos?* (2013), de Massimo Caccia, e cogitei trocar de livro, pois não me via nele.

⁹ Realizada no segundo semestre de 2023, no contexto de uma turma de bebês de 1 ano da qual lecionava como professora regente em escola privada localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Não me via contando aquela história de forma que pudesse assentar uma geografia vincular no momento de adaptação dos bebês, um momento que representa a travessia de saída do ninho e abarca a transferência amorosa da família para os educadores. Não havia elementos verbais, apenas gravuras, e o texto me ajuda a localizar a história e me conectar de forma que eu possa encontrar minha própria forma de contá-la. Eu precisaria descobrir como contar aquela história e para isso além de me encontrar na narrativa do livro eu precisava encontrar também os bebês.

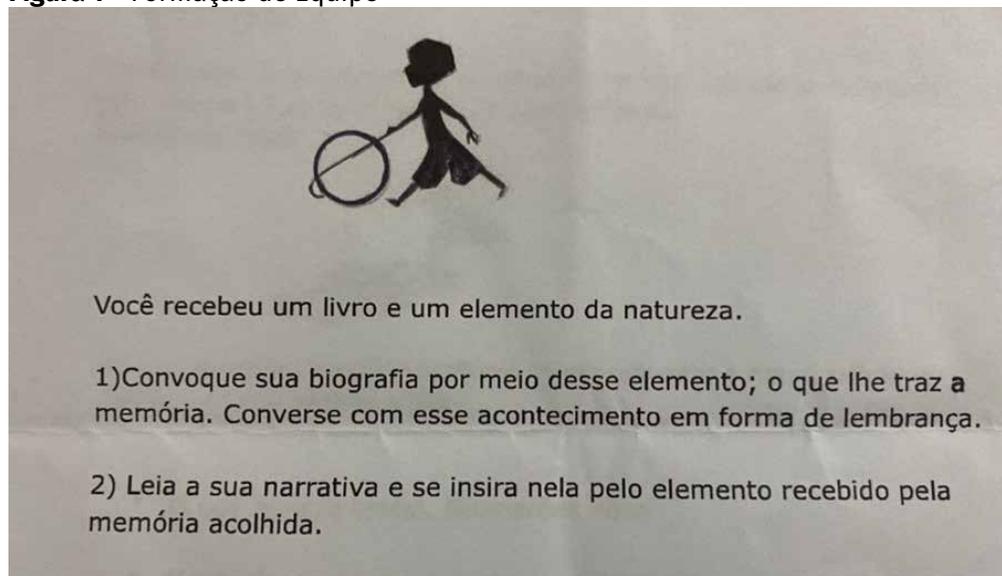
Lembro-me que em uma formação de equipe fomos convidados pela orientação escolar a analisarmos as imagens do livro, lembrarmos de alguma experiência biográfica e associarmos ao elemento de nossa turma. Esse momento para nos conectarmos com o livro aconteceu com um fundo musical que conversava profundamente comigo. A música que tocava era *There is a balm in Gilead/ Luzingu*, de Tiganá Santana, um velho conhecido de minhas aprendizagens no Candomblé de linhagem Congo-Angola.

Filósofo de formação, Tiganá é também doutor em Letras pelo Programa de Estudos da Tradução do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP), com uma pesquisa dedicada à cosmologia bantukongo. Além de acadêmico, é também músico e poeta e seus trabalhos – manifestações da sua desobediência à hegemonia ocidental europeia – representam artística e intelectualmente o pensamento Banto.

Esse terreno familiar tão geograficamente vinculado à minha cosmovisão fez transbordar memórias do momento de minha iniciação - momento de gestação ancestrática. Nesse contexto, quem sabe não posso fazer minhas as palavras de Bosi:

[...] A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, in-

Figura 1 – Formação de Equipe



Fonte: A autora.

terfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência (1994, p. 64).

Enxerguei o sagrado nos bichos e comecei a fazer perguntas para o livro: *como se locomovem? Que sons emitem? De que se alimentam?* Para onde estão indo? O livro trata-se de uma releitura moderna da Arca de Noé vemos sapos, elefantes, cabras e outros animais seguindo em fila, como num cortejo até chegar nessa arca-barco-útero, que me remeteu ao *Manzo*: lugar do recolhimento iniciático, lugar amniótico de renascimento. Nascia meu vínculo com o livro!

Na *viagem* busca por lembranças que se associassem ao ar, elemento elencado pela escola como sendo desta turma, a imagem de um dos pássaros voando me remeteu ao dia que pulei de bungee jump e essa experiência pavimentou o percurso do semestre me aproximando da narrativa do desenvolvimento das crianças de 1 e 2 anos. Minhas memórias foram convidadas a caminhar conosco.

Em meio a tanta gravidade para onde vai o corpo? Um pedaço de perna para um lado, um braço para o outro, tudo solto sem ter onde se

agarrar. Na aterrissagem checo se estou toda ali e que felicidade constatar: estou inteira, tudo no lugar, tudo bem grudadinho, não ficou nenhum pedaço pelo ar.

Essa experiência refletia os sentidos das experiências inaugurais da infância. Nela senti o que aprendi com Winnicott (1989) a chamar por integração, ou seja, processo de construção de unidade, uma lenta junção, para o bebê, dos pedaços que, do ponto de vista do observador externo, fazem parte dele mesmo, como seus dedos das mãos e dos pés, por exemplo.

É o que podemos ver na página final do livro: todos os bichos grudadinhos, contato de pele, calor de corpo, contornos e margens, todos inteiros e com um interior.

Convidei-me novamente a viajar no livro recém-chegado, que apresenta uma grande e acolhedora árvore como ponto de encontro dos bichos da floresta. Pé-de-bicho é um lugar que reúne, agrupa, concentra, aconchega. Percebi que precisaria trazer os bichos com uma roupagem diferente.

Estávamos lanchando no pomar quando as galinhas d'Angola da escola passaram por nós. Meu corpo de iniciada tentou acariciar as galinhas. Foi uma cena engraçada: eu com medo de uma bicada, tentava pegar as galinhas ao

passo que fugia delas. Algumas crianças começaram a espantar as galinhas enquanto outras também tentavam acariciá-las.

Foi nesse momento que pensei em convidar o sagrado para nos acompanhar nessa parte do caminho. A plumagem da galinha d'Angola, cinza com pintas brancas, remeteu alguns elementos cotidianos do Candomblé Congo-Angola. Esse foi o primeiro insight sobre como trazer o livro para o nosso percurso. Novas perguntas surgiram: *seria pé de quê? Um flamboyant? Um baobá? Um Akòko? Uma juremeira? E onde esta árvore está? Na casa das crianças? Na escola? Na Sarah*¹⁰?

A afrocentricidade (Asante, 2009) é uma premissa epistemológica do lugar e da agência e nesse sentido, realociza minhas experiências nas tradições africanas. Apesar de o livro tratar da fauna e flora brasileira, minha experiência com localização centrada em África e sua diáspora me remete à busca por árvores e animais ligados ao contexto africano no Brasil. A esta altura vocês devem estar se perguntando: mas como do livro pulei para a *Kukuana*?

Depois de finalmente me vincular ao novo livro, dialogar com ele e perceber a conexão entre sua narrativa e a faixa etária do grupo, ousei subverter a lógica dos animais e não só trazer a galinha d'Angola, mas os ritos do Candomblé de linhagem Congo-Angola, como forma de expressão da cultura Banto.

Foi a galinha d'Angola que me remeteu a pintura corporal, que por sua vez estabeleceu diálogo com a argila, barro, lama: "*Ora, estamos em agosto! É mês de Kukuana!*".

A construção do chapéu de Nsumbo

O processo de construção do planejamento docente requer entrega e compromisso com a pesquisa que aqui vou chamar de curadoria

¹⁰ A escolha do termo aqui representa o que vem de dentro: memórias e vivências biográficas da autora.

por entender que o que se concretiza do que planejamos tem, também, muito do que buscamos para apresentar. Esse estado de fazedura abarca o pesquisar e selecionar para que o compartilhado seja alinhavado/entrelaçado de significados nas múltiplas dimensões da materialidade.

Nesse processo de curadoria, mapeei mentalmente os elementos ligados a *Kukuana*: argila, barro, lama, terra, palha, etc. Lembrei-me do cheiro da banana da terra sendo frita no dendê, do toque da lama e pintura com argila no corpo em outras atividades com crianças mais velhas. Essas memórias sinestésicas desaguaram e foram vívidas o bastante para indicar os caminhos a percorrer, nesse planejamento, conectados à sensorialidade, por esta estar indissociada do momento da adaptação.

Era momento de chegada de dois bebês ao grupo e revisitar as memórias da adaptação do início do ano letivo, seria inevitável. A vivência sensorial oferece o cenário que concretiza a confiança dos bebês no novo ambiente. Toques, cheiros, sabores e sons: uma ampla gama de estímulos sensoriais assegura a fertilidade do solo para a criação de vínculo entre crianças e professores.

Tendo em vista trazer a sensorialidade para brincar com o nosso cotidiano fiquei apreensiva meditando de que forma poderia apresentar a palha com potencial pedagógico que dialogasse com a faixa etária do grupo, até prestigiar a *Nguécê Katàtu Muvu*¹¹ de minha comadre. Na cerimônia, os *Minkisi*¹² Nsumbo e Kitembo dançaram e observando suas indumentárias pensei mesclar os elementos: chapéu, palha e búzios. Era basicamente uma inspiração e não a reprodução exata das indumentárias litúrgicas.

Em uma formação com a professora de Artes da escola, alguns materiais disponíveis no

¹¹ Cerimônia de aniversário de 3 anos de iniciação.

¹² Plural de *Nkisi*, divindades do culto do Candomblé de linhagem Congo-Angola

ateliê nos foram apresentados e conversamos um pouco sobre possibilidades de uso e formas de guardar, etc.

Por exemplo, ao pensar em uma maior durabilidade, uma das formas de guardar o pincel batedor depois de lavar é com as cerdas para baixo, assim sua estrutura de madeira não apodrece em contato com a água.

Fui tocada pela reflexão trazida pela professora que conduzia a formação. Ela nos relatou um constrangimento sofrido com um professor durante sua graduação e sinalizou como nossas memórias e a forma como nos relacionamos com o fazer artístico deságua no que entregamos para as crianças. Sobre as marcas que deixamos nas mesmas: como reagimos quando uma criança nos pergunta se gostamos do desenho delas? E quando perguntam se está bonito? Estimulamos uma criação livre ou a reprodução da expressão “pinte dentro da linha”?

Ela fechou a formação pedindo para que voltássemos à nossa arte na idade com as quais trabalhamos: que tipo de desenho fazíamos nessa faixa etária? Quais traços? Que memórias temos desse acontecimento?

Nessa formação pude examinar minha relação com a materialidade plástica/artística, apesar de ser muito envolvida com os proces-

so artesanais como o desenho, pintura, bordado e até a costura, a falta de domínio dos materiais possíveis de manusear com os bebês, do que poderia ser oferecido cogitando a probabilidade de ser colocado na boca, que não fosse tóxico ou alergênico: questões que ligadas às especificidades da faixa etária, limitaram as possibilidades da criação e manifestação artística com a turma.

Quando o chapéu foi apresentado foi interessante ver que os bebês logo começaram a se esconder debaixo da palha e abrir os fios dizendo: *cadê? Achou!* Retomando assim a importância da noção da idade que estamos lidando ao selecionar materiais para o planejamento didático.

O chapéu veio como a ideia de algo que pudesse ser usado por todos. Confeccionei sem a participação das crianças, o que depois ponderei que ter sido realizado em conjunto com uma turma de crianças mais velhas - em alfabetização, por exemplo - recebendo orientações em desenho e escrita, como um manual desses que quase já não vemos explicando como montar um brinquedo, teria sido interessante também e está aí a encantaria do exercício reflexivo das nossas práticas: analisar os caminhos e recalculas as rotas.

Figura 2 – Chapéu de Nsumbo



Fonte: A autora.

Afinal: o que é a Kukuana?

As festas escolares são rituais de passagem. Ou de calendário. Indicam o que deve ser lembrado e por extensão, produzem esquecimentos (Bergamasco, 2009).

Consideramos importante descrever parte do processo que envolveu a realização desta celebração, para que outros *professores-pesquisadores* possam ter um panorama dos preceitos que a contextualizem em um chão de escola - não como cartilha para que seja seguida ao pé da letra, mas como vestígio dos encontros entre a experiência vivida e o ato político da pesquisa e documentação pedagógica. Nesse sentido, temos aprendido com Machado e Richter que:

A ação docente de documentar, nesta premissa, se relaciona com a imaginação narrativa, pois quando o docente narra, conta de si mesmo e dos outros. Ao escolher algo para refletir e contar, este algo passa a ser merecedor de se eternizar, pois é algo que para o docente vale a pena contar (2014, p. 14).

A (com)vivência no terreiro ensina que a Kukuana envolve tudo que é ligado à *Ntoto*. Quando pensamos na *terra* que pisamos, pensamos em *Ntoto*. Sem mortos não temos uma terra fértil, por isso a conexão entre doença e saúde, vida e morte. A terra que entregamos nossos mortos é a mesma terra que, fértil, irá nos alimentar.

É em razão disto que iniciamos o mês de agosto reverenciando Kitembo, Nkisi que tem ligação com o ar e que regula a direção dos ventos para dessa forma levar as moléstias. Imaginemos que sem o vento o ar não circula e também não circulam as doenças - não na perspectiva de espalhá-las, mas de levá-las embora.

Assim, terminamos o mês com a Kukuana reverenciando o panteão de divindades ligadas a terra/*ntoto*: Nsumbo, Kingongo, Kafun-

ge, Kavungo, Nzumbá, etc. Por um lado, a celebração simboliza a fartura em razão de sua ligação com o plantio e colheita, mas também representa o pedido por saúde no movimento do vento de carregar as doenças.

Sarah segue: Iniciei a semana enviando uma lição de casa para as famílias convocando-os a contribuírem com os alimentos que iriam compor a mesa¹³, alimentos ligados a terra: banana da terra, milho cozido, batata doce e frutas diversas..

O pensar nesses movimentos é permeado por dois lugares que se contradizem: a felicidade da brecha em transgredir e a inquietação de cogitar que não temos nenhuma manifestação cultural africana/afro-brasileira comemorada no calendário escolar enquanto uma política institucionalizada no currículo nacional.

Continuaremos transgredindo/transgredindo) de forma isolada? Isto porque do que sabemos com Bergamasco (2009), as datas comemorativas na escola são em sua maioria fundamentadas na tradição católico-cristã. Traçando um panorama histórico, a autora nos aponta a relação do resquício jesuítico na educação de nosso país com o calendário escolar.

Queremos aqui refletir sobre os apagamentos produzidos nessa lacuna a partir da narrativa de Vanda Machado quando ela nos relata suas memórias na escola:

Não fomos rainha do milho. Não fomos rainha da primavera. Votávamos em rainhas que não nos representavam: rainha do milho, rainha da primavera, rainha do grêmio. A eleita era sempre uma menina que não tinha nenhuma obrigação de se incomodar com a nossa agonia. Era uma situação naturalizada (p. 34).

Em sua fala, interessa-nos realçar as marcas da “agonia naturalizada” engendrada pelas festividades escolares que apagam a pluralidade cultural que nos representa enquanto sociedade.

¹³ E que seriam compartilhados com toda a escola.

Esperamos transformar as brechas em políticas públicas e insistir na transgre(ação) nos parece o caminho para institucionalizar o orgulho de crianças negras nos espaços escolares, reverberado nas falas de algumas das crianças que participaram da partilha da mesa:

– Essa é a melhor festa que eu já fui!

– Eu amei essa festa. Foi melhor que a festa do meu aniversário!

In-Conclusão (cantar para subir)

Nessa *escritaexperiência* desafiemos, costuramos e trançamos as histórias de vida de Sarah com o seu fazer docente. Ela diz: sou mulher negra o ano inteiro, por isso em minha prática não interessa ser “antirracista” apenas em novembro.

Afirmarmo-nos como identidade negra - uma parda e uma negra - nos coloca em condição de estranhamento e desconforto ao analisar os padrões que institucionalizam os festejos cívicos e religiosos no calendário escolar: porque marcamos a páscoa, a festa junina e o natal na escola e não o kwanzaa e a kukuana?

Percebemos que o calendário escolar estar majoritariamente (ou podemos dizer exclusivamente?) ligado à tradição católico-cristã produz não só *esquecimentos*, como aponta a epígrafe na seção anterior, mas ainda *apagamentos* das plurais culturas que compõem nossa sociedade.

Narrando as histórias de Sarah não respondemos objetivamente às perguntas que fizemos e que têm nos atravessado cotidianamente, pois entendemos que o ato de fechar, cantando para subir, é momento de reflexão – momento este em que compartilhamos não respostas prontas ou fórmulas, mas aflições e inquietações.

O tempo nos terreiros é diferente do tempo de um texto acadêmico. Queremos dizer com isso que este texto trouxe para nós minúcias

(Pais, 2003) e resíduos (Ginzburg, 1989) do cotidiano que nos atravessa. Isto porque mergulhamos (Alves, 2008) em nossas próprias provocações e é neste fazer que tencionamos pensá-las. Esse tempo é circular: perguntamos, pesquisamos, fazemos e voltamos a perguntar.

Dessa forma, não queremos aqui receitar cartilhas a serem seguidas copiosamente, mas pôr em evidência a sensibilidade no fazer docente que envolve o *praticarpensando* e dar visibilidade às linhas tênues que envolvem o trançado biográfico com o percurso pedagógico.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008. p. 39-48.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In.: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BERGAMASCO, Ceci Mara Spagolla. **Festas comemorativas: a religiosidade no calendário escolar**. Anais do II encontro nacional do GT história das religiões e das religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões – ANPUH Maringá (PR) v. 1, n. 3, 2009. ISSN 1983-2859. Disponível em: http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/rbhr/festas_comemorativas.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 05 set. 2023.

CACCIA, Massimo. **Tem lugar para todos**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar. 2. ed. 2013.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.

EMILIÃO, Soymara Vieira. **Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro**. Orientadora: Alexandra Garcia. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Dissertação. Letras, (Mestrado em Literatura Brasileira), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

FU-KIAU, K.K.B.; LUKONDO-WAMBA, A.M. **Kindezi: A Arte Kongo de Cuidar de Crianças**. Tradução: por MÔ Maie. Terreiro de Griôs. 2017. Disponível em: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2017/09/kindezi-arte-kongo-de-cuidar-de.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. - 2. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEITE, Márcia. **Pé-de-bicho**. Ilustração: Joãocaré. São Paulo: Pulo do gato. 1.ed. 2015.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação em Revista [online], v. 31, n. 1, 2015. Acesso em: 15 ago. 2023.

MACHADO, Ingrid Maria. 'É preciso ser sujeito e não objeto', diz Makota Valdina sobre o candomblé. **G1**, 17 out. 2013. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/flica/2013/noticia/2013/10/e-preciso-ser-sujeito-e-nao-objeto-diz-makota-valdina-sobre-o-candomble.html>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MACHADO, Niqueli Streck; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Documentação pedagógica na Educação**

Infantil: por uma Docência Narrativa. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1315-0.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: EDUFBA, 2013. 151 p.

MARQUES, Candu; MENDES, Lu. **A cultura popular gerando ideias na educação infantil - itinerário pedagógico**. São Paulo, SP: ÔZé editora, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos praticados**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 set. 2023.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra Epistemologia de Formação: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados**. Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2014.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patrícia. **Dicionário de Pesquisa Narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In. NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books. <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

WINNICOTT, Donald. W. **Tudo começa em casa.**
Tradução: Paulo Sandler. Ed. WMF – COEDIÇÃO:1 ed.
1989.

Recebido em: 15/05/2024
Revisado em: 20/09/2024
Aprovado em: 01/10/2024
Publicado em: 30/11/2024

Ana Sarah Cardoso Teixeira é Mestranda em educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Pedagoga pela Universidade do Norte Paraná (UNOPAR). Professora na Jangada Escola. Participa do grupo de pesquisa *Conversas entre professores: alteridades e singularidades ConPAS*, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano escolar, formação de professores, pesquisa (auto)biográfica e pesquisa narrativa, com ênfase nos estudos afro-referenciados. E-mail: sarahcardosoufrj@gmail.com

Graça Regina Franco da Silva Reis é Doutora e Mestre em educação, pelo ProPED/UERJ. Professora do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Líder do ConPAS – *Conversas entre professores: alteridades e singularidades*. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, cotidiano escolar, formação de professores, pesquisa (auto)biográfica e pesquisa narrativa. Jovem Cientista do Nosso Estado. E-mail: francodasilvareis@gmail.com