

**CONTRIBUIÇÕES DE MITOS DE CRIAÇÃO IKÓLÓÉHJ E YORUBÁ PARA
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS****CONTRIBUTIONS OF IKÓLÓÉHJ AND YORUBA CREATION MYTHS TO
DECOLONIAL PEDAGOGICAL PRACTICES****CONTRIBUCIONES DE LOS MITOS DE CREACIÓN IKÓLÓÉHJ Y YORUBA A
LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIALES**

DOI: 10.54899/dcs.v23i95.6918

Submitted: 9/4/2026

Approved: 9/9/2026

Published on: 9/18/2026

Larissa Santos Menezes Freire

Graduada em Pedagogia

Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Lediane Fani Felzke

Doutora em Antropologia

Instituição: Instituto Federal de Rondônia (IFRO)

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições de mitos de criação dos povos Ikólóéhj e Yorubá para a construção de práticas pedagógicas interculturais e decoloniais, considerando os processos de colonialidade e epistemicídio presentes na educação brasileira. O objetivo é identificar elementos dessas narrativas que possam ampliar os referenciais epistemológicos do currículo e problematizar concepções sobre conhecimento, humanidade, natureza, corpo, ancestralidade e coletividade. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-descritiva, de natureza bibliográfica, baseada na análise de dois mitos Ikólóéhj e dois mitos Yorubá, por meio do Método de Interpretação de Sentidos (MIS). Os resultados evidenciam quatro núcleos de sentido: relações entre humanos, não humanos e natureza; corpo e diferença; ancestralidade, oralidade e transmissão de conhecimentos; e responsabilidade, coletividade e relações de saber. Conclui-se que essas narrativas podem contribuir para práticas pedagógicas decoloniais quando abordadas de forma contextualizada e crítica, preservando as especificidades de cada povo. Ao serem incluídas no trabalho pedagógico, podem favorecer a valorização da diversidade cultural e epistemológica, além de questionar hierarquias de conhecimento e contribuir para o enfrentamento do epistemicídio.

Palavras-chave: mitos de criação; educação intercultural; diversidade cultural; educação.**ABSTRACT**

This article analyzes the contributions of creation myths from the Ikólóéhj and Yoruba peoples to the development of intercultural and decolonial pedagogical practices, considering the processes of coloniality and epistemicide present in Brazilian education. The objective is to identify elements in these narratives that can broaden the epistemological frameworks of the curriculum and problematize conceptions of knowledge, humanity, nature, the body, ancestry, and collectivity. This is a qualitative-descriptive bibliographic study based on the analysis of two Ikólóéhj myths and two Yoruba myths

through the Method of Interpretation of Meanings (MIS). The results reveal four meaning nuclei: relationships between humans, non-humans, and nature; the body and difference; ancestry, orality, and knowledge transmission; and responsibility, collectivity, and relations of knowledge. It is concluded that these narratives can contribute to decolonial pedagogical practices when approached in a contextualized, critical manner, while preserving the specificities of each people. Thus, their pedagogical use can promote the appreciation of cultural and epistemological diversity, while questioning knowledge hierarchies and contributing to the confrontation of epistemicide.

Keywords: creation myths; intercultural education; cultural diversity; education.

RESUMEN

El presente artículo analiza las contribuciones de los mitos de creación de los pueblos Ikólóéhj y Yoruba a la construcción de prácticas pedagógicas interculturales y decoloniales, considerando los procesos de colonialidad y epistemicidio presentes en la educación brasileña. El objetivo es identificar elementos de estas narrativas que puedan ampliar los referentes epistemológicos del currículo y problematizar concepciones sobre el conocimiento, la humanidad, la naturaleza, el cuerpo, la ancestralidad y la colectividad. Se trata de una investigación cualitativa-descriptiva, de naturaleza bibliográfica, basada en el análisis de dos mitos Ikólóéhj y dos Yoruba, mediante el Método de Interpretación de Sentidos (MIS). Los resultados evidencian cuatro núcleos de sentido: relaciones entre humanos, no humanos y naturaleza; cuerpo y diferencia; ancestralidad, oralidad y transmisión de conocimientos; y responsabilidad, colectividad y relaciones de saber. Se concluye que estas narrativas pueden contribuir a prácticas pedagógicas decoloniales cuando se abordan de manera contextualizada y crítica, preservando las especificidades de cada pueblo. Así, su trabajo pedagógico puede favorecer la valorización de la diversidad cultural y epistemológica, además de cuestionar las jerarquías del conocimiento y contribuir al enfrentamiento del epistemicidio.

Palabras clave: mitos de creación; educación intercultural; diversidad cultural; educación.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira ainda é fortemente marcada por perspectivas eurocêntricas que historicamente têm marginalizado e invisibilizado os saberes dos povos indígenas, africanos e de comunidades populares. A despeito de avanços legais como as Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008), que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, em muitos casos a presença dessas epistemologias na educação continua superficial e descontextualizada.

Nesse sentido, observam-se contínuos processos de apagamento dos modos de ser, pensar e viver desses povos e comunidades, deslegitimando, na escola, as formas de conhecimento não ocidentais; dentre as quais, os saberes conhecidos como mitos de criação dos povos indígenas e africanos, que expressam aspectos complexos e estruturantes das cosmovisões das sociedades que representam.

Diante disso, o presente artigo se propõe a questionar de que maneira os mitos de criação dos povos Ikólóéhj e Yorubá podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas decoloniais?

Para esta reflexão, utilizamos os conceitos de colonialidade e decolonialidade, os quais são fundamentais para a problematização das relações de poder que atravessam a produção do conhecimento e os projetos educacionais no Brasil. Nesse sentido, faz-se necessário considerar outras formas de produção e transmissão de conhecimentos, especialmente aquelas historicamente deslegitimadas pelas epistemologias hegemônicas.

É aqui que entram os chamados mitos de criação, os quais são entendidos como formas legítimas de conhecimento que expressam modos próprios de organização da realidade, conforme autores como Kopenawa e Albert (2015), Krenak (2019), Eliade (2016), Lévi-Strauss (1987, 1989), Baniwa (2017), dentre outros.

Este artigo defende que o trabalho com cosmologias indígenas e africanas no espaço escolar não deve ser reduzido às datas comemorativas ou aplicações ocasionais das Leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008). As histórias míticas dos povos chamados contracoloniais (Bispo, 2015, 2023) expressam racionalidades outras capazes de desafiar os aspectos da colonialidade que permeiam o currículo hegemônico moderno.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar as narrativas de criação dos povos Ikólóéhj e Yorubá, identificando elementos que possam subsidiar práticas pedagógicas voltadas à valorização destes e de outros povos cujo arcabouço interpretativo do mundo se diferencia, em alguma medida, das sociedades ditas ocidentais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Colonialidade é um conceito discutido nas reflexões teóricas do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que abrange três dimensões principais pelas quais a colonialidade atua: colonialidade do saber, colonialidade do poder e colonialidade do ser. Tal grupo é composto por intelectuais como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Walter Dignolo, Enrique Dussel, María Lugones, dentre outros pensadores latino-americanos.

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2005), embasa-se na ideia de que a raça foi a base para a nova estrutura de controle do trabalho e da autoridade no capitalismo mundial, vindo a se configurar conceitualmente como a continuidade das estruturas de dominação política, econômica, social e racial criadas pelo colonialismo mesmo após o fim formal deste, especialmente por meio da classificação das populações.

Já a colonialidade do saber é, dentre outras coisas, “um legado epistemológico do eurocentrismo” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3), que desqualifica conhecimentos provindos de culturas não ocidentais e tem como exclusivas matrizes científico-intelectuais a ciência e a filosofia ocidentais. Tal conceito inicialmente foi fixado por Lander (2005) no âmbito das ciências sociais, e depois autores como Castro-Gómez (2007), Mignolo (2017) e Dussel (2005) o ampliaram discutindo a ilusão da neutralidade da ciência ocidental junto ao racismo epistêmico que operam na manutenção dessa hegemonia.

A colonialidade do ser foi sistematizada por Maldonado-Torres (2007, 2008), ao discutir como as hierarquias posteriores ao fim do domínio colonial recaíram sobre a condição de ser de diversos coletivos, que passaram a ser vistos como inferiores, menos racionais, menos civilizados e até menos humanos, tendo a Europa e os Estados Unidos como referências intelectuais, culturais e civilizacionais.

Além dessas três dimensões destacadas, a colonialidade é discutida também a partir de suas dimensões pedagógicas e cosmogônicas (Walsh, 2009; 2005; 2013) e de gênero (Lugones, 2020); ela configura-se, afirma Mignolo (2017, p. 2), como “a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”.

Essa lógica opera junto a processos sistemáticos de desqualificação e apagamento de povos africanos, asiáticos e indígenas, em suas dimensões epistêmicas, sociais e políticas, como forma de manutenção das estruturas coloniais e das epistemologias hegemônicas. Esses processos são conhecidos como epistemicídio (Carneiro, 2005; Santos, 2009), por negar a estes coletivos a racionalidade, a alteridade, seus direitos políticos e sua existência como humanos, conforme explicitado no trecho abaixo:

[...] não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como

sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Como resposta a esses processos que continuam a vigorar no Sul Global após o fim do colonialismo formal, emerge a corrente intelectual conhecida como decolonialidade, principalmente a partir das discussões propiciadas pelo referido grupo M/C, nos anos 1980-1990. E junto dela, articula-se também a chamada pedagogia decolonial (também conhecida como interculturalidade crítica), discutida pela educadora Catherine Walsh:

[...] Pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado “re-existencia”; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con (Walsh, 2013, p. 19).

As ideias propiciadas por esse conceito têm trazido contribuições para diferentes teorias e práticas educativas, configurando o campo epistemológico das pedagogias decoloniais, que propõem a valorização de saberes historicamente subalternizados e promovem o diálogo entre diferentes cosmovisões.

Assim, a proposta do estudo consiste em realizar uma virada epistêmica no tratamento dessas narrativas no espaço escolar, deslocando-as da condição de histórias exóticas ou complementares ao conhecimento hegemônico para reconhecê-las como produções intelectuais e cosmológicas de seus respectivos povos. Ao analisar os elementos presentes nas narrativas Ikólóéhj e Yorubá à luz dos referenciais da colonialidade e da decolonialidade, pretende-se contribuir para a reflexão sobre práticas educativas que valorizem diferentes modos de conceber o corpo, a natureza, as relações sociais, o gênero e a vida comunitária.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e voltada à análise de narrativas míticas. O corpus de análise consiste em dois mitos de criação do povo Ikólóéhj (Lovold, 1986; Mindlin, 2001) e dois mitos de criação do povo Yorubá (Beniste, 2020). A seleção das narrativas míticas baseou-se no critério temático de sua natureza cosmogônica.

Foram escolhidos mitos de criação que abordam a origem da Terra, o surgimento dos seres humanos e a explicação de como as coisas vieram a existir a partir da perspectiva cultural e cosmológica dos povos analisados. A escolha dessas narrativas justifica-se pela necessidade de acessar os saberes fundacionais desses povos, permitindo tensionar suas visões de mundo frente às compreensões eurocêtricas. Após levantamento bibliográfico e seleção do corpus, procedeu-se à análise interpretativa das narrativas.

A análise foi feita com base no Método de Interpretação de Sentidos (MIS), conforme proposto por Gomes (2007). Trata-se de uma perspectiva de análise que busca ultrapassar a descrição de um conteúdo textual para alcançar os contextos, relações e lógicas socioculturais que conferem sentido a um material de análise.

Desse processo emergiram quatro núcleos de sentido que orientam a discussão: a relação entre humanos e não humanos e as concepções de natureza; o corpo e a diferença; ancestralidade, memória e transmissão de conhecimentos; e responsabilidade, coletividade e relações de saber. É necessário destacar que a aproximação entre os dois conjuntos míticos não significa uma paridade entre as cosmologias Ikólóéhj e Yorubá.

Mitos são narrativas produzidas em contextos históricos, culturais e territoriais distintos e devem ser compreendidas em sua especificidade (Lévi-Strauss, 1987, 1989; Eliade, 2016). A comparação realizada neste estudo teve caráter analítico e pedagógico. Procurou-se identificar possibilidades de problematização do conhecimento escolar, mas sem transformar diferentes tradições míticas em uma unidade cultural, e também se evitou a descontextualização; os mitos não devem ser utilizados como meros recursos ilustrativos para conteúdos previamente definidos pela escola, pois são formas de conhecimento que podem interrogar as próprias categorias por meio das quais o currículo organiza aquilo que considera legítimo conhecer.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, são apresentadas as análises e discussões fundamentadas no referencial teórico decolonial, articuladas a partir das narrativas míticas selecionadas.

4.1 MITOS IKÓLÓÉHJ

Os mitos de criação Ikólóéhj apresentam uma compreensão de mundo na qual seres humanos, não humanos e diferentes planos de existência encontram-se relacionados (Lovold, 1986; Mindlin, 2001; Felzke, 2017; Gavião, 2015). Por exemplo, no mito de criação da humanidade (Lovold, 1986), Gorá, o demiurgo criador do povo Ikólóéhj, após uma confusão em uma festa comunitária, tranca os seres humanos dentro de uma grande pedra.

Mais tarde, com a ajuda de vários tipos de pássaros, a humanidade sai da pedra formando diferentes grupos que se autoidentificam como: “*Eu sou Gavião!*”, “*Eu sou Zoró!*”, “*Eu sou Arara!*”, entre outros coletivos indígenas e não indígenas. A participação dos pássaros evidencia que a transformação do mundo Ikólóéhj é um processo que envolve diferentes formas de existência, o que é particularmente significativo para a análise pedagógica porque desloca a concepção antropocêntrica segundo a qual a natureza constitui apenas um cenário ou um conjunto de recursos destinados a usufruto da humanidade. Nesse mito, os seres não humanos participam de acontecimentos fundamentais para a constituição do mundo e, conseqüentemente, assumem uma posição que ultrapassa a de simples objetos.

Aqui, os limites entre humanidade e natureza são fluidos e interdependentes, algo característico da cosmologia Ikólóéhj e de outras cosmovisões indígenas, em que, por exemplo, pessoas se transformam em animais e animais exibem características humanas, ou seja, nelas a humanidade não é um aspecto exclusivo dos seres humanos:

Então Gorá pensou de novo: “E agora, o que vou fazer com eles? — Vou fazer isso outra vez!”

Então ele convidou um mutirão de trabalho. “Trabalhem para mim outra vez!”, convidou a todos. “Vamos fazer trabalho comunitário?”, convidou os papagaios. “Sim, vamos trabalhar!”, responderam. Também falou com outros e outros mais. Convidou todos os que tinham bico.

Então eles foram. As araras-vermelhas (Ararapiranga; Ara macao) foram. “Oi-oi-oi-oi-oi”, vinham gritando. “Oh, estamos vindo trabalhar!”, diziam. “Sejam bem-vindos!”, respondeu ele. Então lhes deu instruções. “Vocês podem abrir um buraco aqui”, mostrou-lhes.

E eles batiam e martelavam, batiam e martelavam. Mas então seus machados começaram a quebrar! Estavam golpeando e batendo, golpeando, golpeando, golpeando, até que todos os seus machados se acabaram. Então disseram a Gorá: “Não, é impossível. Isso destruiu todos os nossos machados!”

(...)

E assim a história continua por um tempo — com outros tipos de papagaios menores começando a trabalhar com seus machados, e depois vários tipos de canários. Todos trabalhando diligentemente, e todos em vão — seus machados se desgastando antes que conseguissem abrir um buraco na pedra.¹ (Lovold, 1986, p. 4-5, grifo nosso)

É possível observar que nesse mito Ikólóéhj, assim como em outras narrativas indígenas, a natureza não é um recurso a ser explorado de maneira irrestrita, mas parte integrante da existência, na qual elementos como a terra, os rios e os diferentes animais não ocupam uma posição inferior à humanidade, estando todos estes em um mesmo patamar valorativo de existência (Mindlin, 2001; Felzke, 2017), e os humanos não estão separados ou isentos das consequências do que é feito com a natureza.

Dando continuidade a isso, no mito “*A alagação de Malolan, o goihan desprezado*” (Mindlin, 2001), o cacique dos espíritos *Gojánéhj*, Malolan, disfarça-se como um homem velho, feio e sujo para testar as famílias de suas filhas casadas com os Ikólóéhj durante uma visita, para saber se o respeitariam ou se caçoariam dele. Como apenas os familiares dos genros se mostram respeitosos e hospitaleiros, Malolan pune os outros humanos que o desprezaram com uma inundação, um dilúvio do qual se salvam apenas as famílias de suas duas filhas:

(...)

Então Malolan falou para o genro:

- Aqui entre as malocas de vocês vão nascer dois buritis. Eu não estou satisfeito com seu povo, não. Estou desgostoso, vou embora logo.

Enfiou uma vara bem num canto da maloca do genro, e mais uma no outro canto. Assim fez nos quatro cantos – nos quatro pontos cardeais. Fez um furo também no centro da casa, perto do pilão ou do esteio. Onde punha a vara, a água saía. (...)

Malolan foi à maloca do outro genro, e fez o mesmo. A terra foi alagando, ia jorrando água dos furos feitos com a vara do goihan.

Entre as malocas dos genros nasceram dois buritis. O goihan recomendara:

– Quando nascerem os buritis, vocês devem entrar no olho da palmeira. A árvore vai crescer, vai crescer, vai subir acompanhando as águas. Vocês não vão morrer, mas os outros vão morrer todos.

Do céu, goihan trovejou forte. Veio muita, muita água. Encheu o rio, inundando as aldeias. Os que não eram genros deles viraram bichos, viraram lontra, ariranha. Muita gente morreu. As filhas e genros do goihan salvaram-se, pois para os dois genros ele avisara para subirem no galho dos buritis que iam nascer. (Mindlin, 2001, p. 71).

Para além da punição infligida sobre a humanidade pelo desrespeito a Malolan, o mito mostra os diferentes coletivos e planos que coexistem e se relacionam na

¹ Tradução livre.

cosmologia Ikólóéhj. Nela, os *Gojánéhj* são seres associados às águas, organizados sob a liderança de *Goján* e frequentemente estão em contato com os humanos por compartilharem os mesmos espaços, que são as águas. Já o *Garpí*, o plano celeste, é a morada dos seres *garpiehj* e das almas *pàáxo*; todos estes interagem e atuam junto aos Ikólóéhj na manutenção da realidade.

Alguns interlocutores mais jovens dizem que os *Gojánéhj* são os “espíritos das águas”, outros afirmam ser Satanás, a personificação do mal. Os mais velhos se referem a eles como gente, um povo que possuem um chefe, *Goján*. Esta gente são seres materializados pela água, seja ela da chuva, dos lagos, dos rios, dos igarapés, subterrâneas e do mar, que conhecem da televisão; pelos trovões, pelo arco-íris e pelos animais que vivem ou possuem alguma relação com ambientes aquáticos (grandes peixes de pele, jacarés, antas, capivaras, entre outros). “Tudo isso é *Goján*” afirmou Sebirop. (Felzke, 2017, p. 197)

Esses outros planos de existência (as aldeias no *garpí* acima, e o mundo das águas dos *Gojánéhj* abaixo) estão ligados ao plano terreno e mantêm-se em equilíbrio graças a regras de convivência que o povo Ikólóéhj e outros coletivos indígenas mantêm com os seres humanos e não humanos com os quais partilham este mundo. Também é importante destacar que os jovens indígenas que se referem aos *Gojánéhj* como Satanás, em contraste com as falas dos indígenas mais velhos, são um sintoma explícito da continuidade do epistemicídio e da colonialidade que permeiam as sociedades indígenas no mundo moderno, influenciando seus saberes e seu modo de viver e de se relacionar com o mundo e com os outros.

Conforme indicado nos trabalhos de Mindlin (2001), Felzke (2017) e Gavião (2015), para os Ikólóéhj o mundo é visto de uma perspectiva relacional na qual não há separação entre humanidade e natureza, e onde todos têm um papel no equilíbrio inter-relacional entre os diferentes planos de existência:

Traduzindo nos termos que eu pudesse entender, cacique Sebirop explicou que estes planos são outros “planetas”, onde habitam vários tipos de *gente* e de *povos* em malocas como as dos índios aqui na terra. Estas *gentes* caçam, dançam, bebem, se divertem e se relacionam com os humanos. “Não são espíritos” insistiu várias vezes meu amigo durante nossas conversas, “são *gente*”, portanto, é como gente que venho me referindo a estes seres desde o começo deste trabalho. Além do plano terreno, *Gàla* (floresta) ou *Gój* (terra), há dois outros planos, o celeste (*Garpí*) e o subaquático, chamado de *I*, ou ainda de morada dos *Gojánéhj*, os donos das águas. *I*, na verdade, não se refere apenas ao mundo subaquático, mas a qualquer tipo de água. Há vários tipos de *gente* habitando estes planos, demiurgos, espíritos-donos, espíritos auxiliares dos xamãs e as almas dos mortos, das quais apenas uma, a *pàágóhkàhv* é considerada *gente* de verdade, as outras duas são o “lado ruim, vingativo, da gente” como disse Sebirop. (Felzke, 2017, p. 167)

Como se pode observar, os dois mitos analisados apresentam aspectos centrais da cosmologia Ikólóéhj, em especial a compreensão de que a existência se organiza a partir de relações de interdependência entre diferentes coletivos que compõem o cosmos e compartilham sociabilidade e responsabilidades mútuas, inserindo-os em um mesmo patamar relacional de existência.

Os mitos Ikólóéhj servem também como orientações éticas para a convivência entre os diversos seres que habitam a realidade. Conforme visto na ação de Gorá em trancar os humanos após a confusão na festa (Lovold, 1986), e no dilúvio causado por Malolan após ser desrespeitado (Mindlin, 2001), a manutenção do equilíbrio inter-relacional depende de vínculos de respeito, hospitalidade, escuta e deferência ao outro, e as ações humanas e não humanas possuem consequências que atravessam os diferentes planos de existência.

Ao trazer essas narrativas para o debate pedagógico, o foco é reconhecê-las como produtoras de conhecimentos e sentidos sobre o mundo a partir de outros pressupostos para além da ciência e filosofia ocidentais, e de modo algum isso as invalida ou as torna subordinadas a outros saberes.

4.2 MITOS YORUBÁS

De modo semelhante, os mitos de criação Yorubá apresentam uma estrutura cosmológica na qual os Orixás desempenham papel fundamental na organização da realidade. No mito “*A criação da Terra*” (Beniste, 2020), são essas divindades — especialmente a figura de Obatalá/Oxalá — que estabelecem relações entre os diferentes planos de existência, ao integrar o plano material (Terra) ao espiritual (Orun) nos primórdios da cosmologia Yorubá, conforme o trecho a seguir:

O que agora é a nossa Terra foi, certa vez, uma aguacenta e pantanosa imensidão. Acima havia o éter, o espaço celestial, denominado *orun* e que era a morada de *Olódùmarè*, o Ser Supremo, dos *Òrìṣà* e de outros seres primordiais. A aguacenta imensidão constituía, de certa forma, o local de caça para seus habitantes, que costumavam descer por cordas de teias de aranha formando pontes pelas quais andavam.

Conviviam com *Olódùmarè* vários *Òrìṣà*; entre eles, *Ọ̀bàtálá* (também conhecido por *Ọ̀ṣàlá*), *Ọ̀rúnmílá*, *Èṣù*, *Ọ̀gún* e mais *Agẹmọ*, o camaleão, criado de confiança do Ser Supremo. Na parte de baixo vivia *Olókun*, a divindade feminina que governava a vasta expansão de água e os pântanos selvagens. Certa vez, *Ọ̀bàtálá*, observando essa região, disse: "Todo este espaço não tem a marca de nenhuma inspiração ou coisa viva. Tudo é muito monótono." Em seguida, foi até *Olódùmarè* e expôs seu pensamento: "O lugar governado por *Olókun* é uma mistura de mar, pântano e nevoeiro. Se

existisse terra sólida naquele lugar - campos, florestas, morros e vales -, seguramente ele poderia ser habitado pelos *Òrìṣà* e por outras formas vivas." *Olódùmarè* respondeu: "Sim, seria uma boa ideia cobrir as águas com terra. Mas trata-se de um empreendimento ambicioso! Quem faria esse trabalho?" *Ọbàtálá* respondeu: "Eu tentarei e farei tudo conforme o Seu desejo." (Beniste, 2020, p. 45)

Nesse mito, é possível discernir que para os Yorubás não foram criados povos superiores aos outros, e que todos os seres ocupam lugar legítimo no mundo, além de que, nesse mito, também fica evidente o respeito às diferenças e o reconhecimento da dignidade de todos os seres e diferentes corpos, conforme trecho posterior:

(...) Com todos os elementos em seu poder, *Ọbàtálá* complementou a tarefa, equipando a Terra com matas, florestas, rios e cachoeiras. Logo depois foi designado para outro trabalho, o de modelar a imagem física daquele que deveriam habitar toda a Terra criada. Para isso, revolveu o barro e o umedeceu com a água das fontes, modelando, na forma determinada por *Olódùmarè*, figuras idênticas aos seres humanos. *Ọbàtálá* trabalhou sem descanso, vindo a ficar esgotado e com muita sede. Buscou socorrer-se com vinho de palma, o *emu*. Assim sendo, foi buscar, entre as palmeiras do dendezeiro, o líquido para aliviar a sua sede. Ao extrair o líquido, deixou-o fermentar e depois bebeu-o por longo tempo até que sentiu seu corpo amolecer e tudo à sua volta girar. Ao conseguir manter-se de pé, voltou ao trabalho, mas sem as condições iniciais. Com isso, vários modelos das figuras ficaram desajeitados, disformes, com pernas e braços tortos. Outros apresentavam as costas altas, cabeça desproporcional e estatura irregular, idênticos a anões. Mesmo assim, todos foram colocados em posição apropriada, aguardando a presença do Ser Supremo para dar vida a todas as figuras inanimadas.

Quando cessou o efeito do vinho de palma, *Ọbàtálá* viu que alguns humanos que havia moldado estavam deformados. Ficou triste e sentiu remorso. Então disse: "Nunca mais beberei vinho de palma. Serei sempre o protetor de todos os humanos defeituosos ou que tenham sido criados imperfeitos." **Por causa dessa promessa, os seres humanos coxos, cegos, sem braços, surdos, mudos e aqueles que não têm pigmentos em suas peles, os albinos, são chamado de *Ẹni Ọrìṣà*, pessoas especiais sob a sua proteção.** (Beniste, 2020, p. 47-48, grifo nosso)

Na cosmologia Yorubá, a natureza tem papel fundamental, sendo frequentemente entendida como manifestação dos Orixás (Bomfim, 2025; Parizi, 2020; Beniste, 2020). Por sua vez, os Orixás foram agraciados com seus poderes e atribuições pelo ser supremo Olodumaré, o que reforça a ideia de interdependência entre diferentes elementos da existência e mostra que a natureza, para eles, é vista como uma extensão do próprio divino, e dela a humanidade não está separada, pois foi criada por ele.

No segundo mito Yorubá analisado, chamado "*Iyá mi Ọsòròngá e a criação do manto de Egungun*" (Beniste, 2020), há um ponto particularmente relevante que fala

sobre a vida dos iorubás da época: nele, os ancestrais (coletivamente reunidos sob culto ao manto de Egungun) são vistos como presenças ativas que influenciam e orientam a existência dos vivos, enquanto Iyami representa uma força primordial ligada à origem da vida, ao conhecimento e ao poder das mulheres.

A disputa simbólica em torno do manto de Egungun aponta para transformações nas relações sociais dos iorubás do tempo mítico — uma reconfiguração do papel social do feminino — sem que isso implique necessariamente em subordinação; no final do mito, embora as mulheres tenham perdido seu espaço original no centro do culto de Egungun e não possam mais vestir seu manto, elas ainda podem dançar e ir ao seu encontro, o que mostra que o feminino não foi subordinado ao masculino, tampouco que há domínio de um sobre o outro — seguindo a lógica de gênero que permeia as sociedades ocidentais:

Ìyá mi ironizou: “Muito bem, então era o meu manto que você estava vestindo. De fato, ele fica melhor em você do que em mim. *Olòdúmarè* deu primeiramente a inteligência e o poder à mulher, porém, com astúcia, o homem tomou o poder das mãos das mulheres.”

A partir dessa data, *Ìyá mi* concedeu o poder dos *Egúngún* aos homens. Nenhuma mulher, nunca mais, ousou entrar no manto por causa de *Òṣàlá*. Mas a amizade de *Egúngún* e *Èléiyè* se perpetuou, pois onde estava um estava o outro. **Nenhuma mulher poderá voltar a vestir o manto de Egúngún, mas poderá dançar e ir de encontro dele. Só não poderá entrar no local de culto** (Beniste, 2020, p. 170, grifo nosso).

Embora exista uma reconfiguração social entre masculino e feminino retratada no mito em questão, as mulheres ainda estão presentes no culto de Egungun, mas não podem mais usar o manto nem entrar no local de culto. O cântico final à Iyami é também um cântico de louvor e um alerta para as mulheres:

(...) Quanto à mulher, ninguém, nem crianças pequenas, nem velhos, poderão lhe faltar com o respeito. Todas as pessoas nascerão da mulher, e se não forem ajudadas por ela, nada conseguirão. A mulher terá mais poder na Terra, pois colocou todos os seres humanos no mundo. É por isso que *Òṣàlá* canta no *Odù Òsá Méjì*, saudando todas as mulheres:

Ekúnlè o, ekúnlè f'òbìnrin o
E obìnrin l'ó bí wa, k'awa to d'enia
Ogbón àiyé t'obìnrin ni, ekúnlè f'obìnrin o
E obìnrin l'ó bí wa, k'awa to d'enia.

Ajoelhem-se, ajoelhem-se para as mulheres
Ela colocou vocês no mundo, somos seres humanos
A mulher é a inteligência da Terra, ajoelhem-se
Ela colocou vocês no mundo, somos seres humanos.
(Beniste, 2020, p. 170-171)

Nesse mito, a ancestralidade é figura ativa nas transformações míticas e, mesmo com mudanças, o feminino permanece como princípio de poder e origem do culto à vida, assim como há complementaridade entre masculino e feminino a partir das ações de Iyami e Oxalá, e não de dominação absoluta.

Nos dois mitos Yorubá analisados, fica nítida a profunda conexão entre espiritualidade, natureza e humanidade que perpassa a cosmovisão Yorubá, na qual a organização do mundo se distancia das dicotomias estabelecidas pela tradição ocidental (“homem versus natureza”, “homens versus mulheres”) e se ancora em compreensões próprias dessas sociedades que não devem ser analisadas fora de seu contexto social e histórico (Oyewumi, 2022), assim como ocorre com os mitos Ikólóéhj e outras narrativas de povos indígenas e africanos.

Assim como nas narrativas Ikólóéhj, a análise dos mitos Yorubá permite perceber que diferentes planos de existência são articulados sem que seja necessário reproduzir a separação rígida entre natureza, sociedade, espiritualidade e conhecimento, característica de determinados modelos ocidentais.

4.3 ANÁLISE COMPARATIVA E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A exploração do corpus, conforme o Método de Interpretação de Sentidos (Gomes, 2007), permitiu deslocar a análise e a apreensão de sentidos acerca das relações entre humanidade, natureza, corpo, ancestralidade, conhecimento e vida coletiva presentes nos mitos analisados. A aproximação entre as narrativas Ikólóéhj e Yorubá não significa afirmar que elas constituam cosmologias equivalentes; pelo contrário, justamente permite identificar questões educacionais que emergem de sistemas culturais distintos sem submetê-los a uma mesma matriz de referência.

Nesse sentido, a análise interpretativa evidencia quatro núcleos de sentido: relações entre humanos e não humanos e concepções de natureza; corpo e diferença; ancestralidade, memória e transmissão de conhecimentos; e responsabilidade, coletividade e relações de saber.

4.3.1 Relações entre humanos e não-humanos e concepções de natureza

O primeiro núcleo diz respeito à compreensão relacional da existência. Nas narrativas Ikólóéhj analisadas, diferentes grupos humanos e não humanos estão

envolvidos em relações de convivência e interdependência. O mito de origem da humanidade (Lovold, 1986) não estabelece uma separação rígida entre humanidade e natureza, enquanto a narrativa de Malolan (Mindlin, 2001) articula comportamento coletivo, seres não humanos e equilíbrio cosmológico.

Os planos de existência apresentados por Felzke (2017) e os laços de sociabilidade e parentesco reforçados pelas festas tradicionais descritas por Gavião (2015) também evidenciam uma visão de mundo na qual diferentes coletivos compartilham espaços, relações e responsabilidades. Essa perspectiva também aparece nos mitos Yorubás analisados, nos quais seres humanos e não humanos participam da constituição do mundo.

Do ponto de vista decolonial, esse aspecto permite questionar a colonialidade do saber e categorias apresentadas como universais. A separação entre natureza e cultura não constitui a única maneira possível de compreender o mundo, pois diferentes sociedades organizam a experiência e produzem conhecimentos a partir de histórias e relações sociais específicas com seus territórios (Walsh, 2013).

Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las “repúblicas”— nunca pudieron del todo lograr. (Walsh, 2013, p. 26)

Pedagogicamente, essa discussão pode contribuir para que a escola apresente diferentes formas de compreender a relação entre humanidade e ambiente, evitando transformar uma perspectiva particular em referência universal. O objetivo não é substituir uma explicação científica por uma narrativa mítica, mas possibilitar que os estudantes reconheçam diferentes formas de produzir sentidos sobre a existência (Walsh, 2009, 2013; Oliveira e Candau, 2013).

4.3.2 Corpo e diferença

O corpo constitui um núcleo expressivo no mito Yorubá da criação dos seres humanos por Oxalá (Beniste, 2020), no qual diferentes características físicas são incorporadas à criação e os indivíduos considerados *Ẹni Òrìṣà* passam à proteção desse Orixá. A narrativa permite problematizar a tendência ocidental de naturalizar e

hierarquizar as diferenças humanas, compreendendo o corpo também como dimensão social, cultural e histórica (Lugones, 2020; Oyewumi, 2022).

No âmbito educacional, hooks (2013) e Gomes (2012, 2021) compreendem o corpo como espaço de construção identitária e atravessado por relações raciais. A aproximação com os mitos analisados possibilita discutir diferenças corporais para além de uma perspectiva exclusivamente biológica, reconhecendo o corpo como lugar de memória, pertencimento e produção de sentidos e problematizando os mecanismos pelos quais determinados corpos são considerados normais, superiores ou aceitáveis.

4.3.3 Ancestralidade, memória e transmissão de conhecimentos

A ancestralidade constitui outro elemento central dos mitos analisados. Nos mitos Yorubá, a presença dos ancestrais sob o manto de Egungun e dos Orixás evidencia a continuidade entre passado e presente. Nos mitos Ikólóéhj, a transmissão das narrativas articula-se à memória coletiva e à continuidade dos conhecimentos do povo (Gavião, 2015; Felzke, 2017; Mindlin, 2001; Lovold, 1986).

Essa característica questiona a concepção de conhecimento como produção exclusivamente individual e escrita. A oralidade é também uma forma de transmissão de conhecimentos, a qual envolve memória, autoridade, senso de pertencimento e responsabilidade. Isso não significa romantizar a oralidade ou tratá-la como característica homogênea de todos os povos indígenas e africanos e afro-brasileiros, pois cada sociedade possui formas próprias de preservar conhecimentos e definir quem pode transmitir determinados saberes (ex: sabedores e anciãos). Por isso, a utilização pedagógica dos mitos desses povos exige atenção aos seus contextos.

Esse cuidado é necessário porque a escola pode reproduzir processos de apropriação ao retirar uma narrativa de seu contexto e transformá-la em material didático:

No conjunto dessas ações, penso que merece especial atenção a construção de currículos pluriculturais para as escolas indígenas e não-indígenas. O reconhecimento do caráter social e cultural dos currículos permite, de acordo com Silva (2004), colocar os conhecimentos tradicionais e os científicos lado a lado, uma vez que ambos passam a ser vistos como objetos culturais, que expressam significados social e culturalmente construídos, buscam influenciar pessoas, estão envolvidos em relações de poder e produzem identidades. **Quando concebidos dentro de um projeto deliberado de promoção do diálogo intercultural, os currículos funcionam como**

instrumentos de luta pela legitimidade de expressão de distintas culturas (Perrelli, 2008, p. 393-394, grifo nosso).

Conforme destaque, currículos interculturais podem colocar conhecimentos tradicionais e científicos em diálogo, reconhecendo-os como produções atravessadas por relações de poder e pela produção de identidades. Desse modo, a escola não deve pressupor que todo conhecimento tradicional pode ser retirado de seu contexto e convertido livremente em material pedagógico, por isso é importante manter contato e escuta com os povos contracoloniais.

Gomes (2012) argumenta que a descolonização dos currículos compreende uma questão epistemológica e política. A presença de referências africanas, afro-brasileiras e indígenas não deve significar apenas a adição de conteúdos, mas questionar quais conhecimentos são reconhecidos e quem pode produzi-los. A oralidade, portanto, pode ser compreendida como prática epistemológica, e não simplesmente como recurso auxiliar da escrita, uma vez que saberes transmitidos oralmente também envolvem sistematização, memória e formas próprias de preservação (Perrelli, 2008; Gavião, 2015).

4.3.4 Responsabilidade, coletividade e relações de saber

Quando um mito é apresentado apenas como curiosidade cultural, ilustração ou atividade comemorativa, pode permanecer submetido à mesma hierarquia epistemológica que historicamente marginalizou os conhecimentos de seus povos de origem. A questão central é, portanto, quais critérios determinam o que conta como conhecimento legítimo, aspecto presente na interculturalidade crítica de Walsh (2005, 2009, 2013).

Em diálogo com Freire (2005, 2015), hooks (2013) e Gomes (2012), essa perspectiva compreende a educação como práxis problematizadora, na qual os estudantes são convidados a questionar aquilo que consideram natural ou universal. Trabalhar com os mitos Ikólóéhj e Yorubá implica, assim, problematizar a própria posição da escola como instituição que seleciona, classifica e legitima os conhecimentos que compõem seu currículo (Silva, 2003). Ciência, oralidade, memória e ancestralidade surgem em contextos distintos e respondem a diferentes concepções de mundo, sem que a escola precise submetê-los a uma hierarquia única de legitimidade.

A dimensão coletiva presente nas narrativas também permite questionar práticas educacionais excessivamente individualizantes, centradas no desempenho, na competição e na avaliação de sujeitos isolados. Nos mitos analisados, a criação do mundo constitui-se por relações entre diferentes seres humanos e não humanos, evidenciando pertencimento, responsabilidade e interdependência. Essa perspectiva permite compreender a aprendizagem como processo relacional, no qual o conhecimento também é produzido na relação entre sujeitos e com a historicidade de seu mundo (Freire, 2005, 2015; hooks, 2013; Gomes, 2012; Bispo, 2015, 2023; Walsh, 2005, 2009, 2013). Nesse sentido, o trabalho pedagógico com os mitos pode favorecer práticas pautadas pela escuta, pelo diálogo, pela cooperação e pela responsabilidade coletiva.

4.3.5 Proposta de aplicação pedagógica

A partir dos núcleos de sentido identificados, propõe-se uma sequência didático-pedagógica para o 5º ano do Ensino Fundamental, articulando História, Geografia e Ciências. A proposta está estruturada conforme as Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná (Ji-Paraná, 2020) e organizada segundo a perspectiva de sequência didática de Zabala (1998).

A proposta organiza-se em três momentos. No primeiro, os estudantes entram em contato com uma narrativa Ikólóéhj e uma Yorubá, apresentadas de forma contextualizada, discutindo diferentes formas de produzir e transmitir conhecimentos. No segundo, as narrativas são retomadas a partir dos quatro núcleos de sentido identificados na pesquisa. No terceiro, problematiza-se a própria ideia de conhecimento legítimo por meio da construção coletiva de um painel, com questões sobre quem produz conhecimento, como determinados saberes são legitimados e quais conhecimentos aparecem com menor frequência no espaço escolar.

No caso do mito Ikólóéhj da criação da humanidade, o professor deverá adaptar o trecho referente à intimidade física de Gorá com uma mulher, considerando a faixa etária dos estudantes e preservando o respeito ao conteúdo e à narrativa.

Nessa sequência, a avaliação deve privilegiar a capacidade de argumentação, comparação contextualizada, respeito às diferenças e compreensão da diversidade epistemológica. O professor deve mediar a construção de perguntas e relações que permitam aos alunos perceber a existência de diferentes formas de conhecer, ao

mesmo tempo compreendendo as relações históricas de poder que determinam quais delas receberam maior legitimidade institucional.

Dessa forma, a proposta busca deslocar a abordagem pedagógica de uma perspectiva meramente celebratória para uma prática intercultural crítica, permitindo que as formas de produzir sentidos de povos contracoloniais contribuam para questionar concepções naturalizadas no espaço escolar sobre conhecimento, humanidade, natureza e diferença.

Sequência Didática

Tema: Outras formas de conhecer o mundo, com mitos de criação Ikólóéhj e Yorubá

Público-Alvo: 5º ano do Ensino Fundamental

Duração: 5 aulas de aproximadamente 50 minutos

Componentes Curriculares: História, com articulação interdisciplinar com Língua Portuguesa e Geografia.

Metodologia: Trabalho colaborativo, com atividades orais e escritas mediadas pelo professor e desenvolvidas em interação entre pares.

Recursos: Quadro, materiais de escrita, cartolinas, fichas de registro e versões impressas ou digitais dos mitos (Lovold, 1986; Beniste, 2020).

Quadro 1. Operacionalização da sequência didática

Etapas	Desenvolvimento	Produto e avaliação formativa
Momento 1: Matriz Ikólóéhj	Aula 1 (Introdução e contextualização): O professor localiza geograficamente o povo Ikólóéhj e introduz a importância da oralidade. Realiza-se a contação do mito de criação da humanidade por Gorá (utilizando a versão disponível no <i>Apêndice A</i> do artigo).	Produto: Ficha de análise por grupo. Avaliação: O professor observa a capacidade de escuta na Aula 1, e na Aula 2 avalia como os alunos localizam informações específicas de seu eixo e se respeitam a narrativa indígena sem inferiorizá-la.
	Aula 2 (Análise colaborativa): A turma é dividida em quatro grupos. Para otimizar o tempo, cada grupo recebe apenas um eixo para analisar na narrativa: a) relação humanos/natureza; b) cooperação dos animais; c) punição e respeito; d) o que o mito ensina.	

Etapa	Desenvolvimento	Produto e avaliação formativa
Momento 2: Matriz Yorubá	Aula 3 (Contexto histórico e criação): O professor contextualiza a África Ocidental e a diáspora Yorubá no Brasil. Ocorre a contação do mito de Oxalá modelando a humanidade a mando de Olodumaré.	Produto: Criação de um pequeno símbolo em argila ou desenho representando a diversidade humana.
	Aula 4 (Roda de conversa): Roda de conversa focada na criação dos <i>Eni Òrìṣà</i> (pessoas com deficiência, albinos, etc., vistos como protegidos de Oxalá). Debate-se como o mito Yorubá acolhe a diferença corporal e a diversidade, contrastando com preconceitos modernos.	Avaliação: Verifica-se a apreensão conceitual de que diferentes corpos possuem espaços de legitimidade no mundo Yorubá. Avalia-se a postura ética e o respeito à diversidade e às matrizes africanas.
Momento 3: Tecendo saberes	Aula 5 (Painel intercultural e fechamento): A turma constrói um painel de saberes respondendo juntos: <i>Como Gorá e Oxalá explicam o mundo? Quem produz conhecimento? O que aprendemos com esses povos?</i> O professor media a correlação entre as duas matrizes culturais e epistemológicas.	Produto: Painel coletivo final e uma frase reflexiva individual no caderno (<i>"O que mudou na minha forma de ver o mundo?"</i>). Avaliação: O professor avalia a capacidade de argumentação e a compreensão atitudinal de que a ciência ocidental é apenas uma das muitas formas legítimas de explicar a realidade.

Fonte: Autoral.

4.4 JUSTIFICATIVA E CONTEXTUALIZAÇÃO TERRITORIAL

A escolha dos mitos aproxima o currículo das realidades territoriais, históricas e demográficas locais. O trabalho com o mito Ikólóéhj da criação da humanidade dialoga diretamente com a presença do povo Ikólóéhj Gavião no município de Ji-Paraná (RO) e região, reconhecendo suas tradições orais como parte da identidade cultural do povo, conforme explicitado nas Orientações Curriculares do Município de Ji-Paraná:

No município de Ji-Paraná está localizada a Terra Indígena Igarapé Lourdes, território das etnias **Arara-Karo** e **Gavião-Ikolen** distribuídas em dois povos: a **Pajgap** e a **Iterap**. Falam a língua caró, pertencente à família Ramarama, do tronco tupi. Já o povo indígena **Gavião-Ikolen** fala uma língua pertencente à família linguística mondé e estão organizados em seis aldeias: **Ikolen**, **Igarapé Lourdes**, **Cacoal**, **Castanheira**, **Tucumã** e **Nova Esperança**.

Os diferentes grupos étnicos e culturais que habitam em Ji-Paraná têm organizações políticas internas próprias e estas são conteúdo a transversalizar em História, ao tratar, por exemplo, da vida nas aldeias indígenas, ou dos processos de chegada e integração dos migrantes, assim como da formação de estruturas político-partidárias, entrelaçadas com aspectos culturais na história do Brasil (Ji-Paraná, 2020, p. 18).

Do mesmo modo, a escolha do mito Yorubá também se relaciona à presença de religiosidades afro-brasileiras em Rondônia (Teixeira e Araújo, 2020; Lima e Fonseca, 2011), reafirmando a necessidade de reconhecer as matrizes africanas e afro-brasileiras na formação cultural e educacional brasileira.

4.5 AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, contínua e formativa, realizada por meio da observação docente, das fichas de análise, das produções coletivas e do registro reflexivo individual. Serão considerados a capacidade de localizar e relacionar informações das narrativas, estabelecer comparações contextualizadas e argumentar sobre diferentes formas de produzir conhecimentos. Também serão observadas a escuta ativa, o respeito às diferenças culturais, corporais e cosmológicas e a valorização dos saberes indígenas e africanos.

Os registros poderão ser realizados em fichas de observação e portfólios das produções textuais e gráficas. Busca-se, assim, acompanhar não apenas a apreensão dos conteúdos trabalhados, mas a capacidade dos estudantes de reconhecer a diversidade epistemológica e questionar hierarquias de conhecimento.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo analisou mitos de criação Ikólóéhj e Yorubá, buscando identificar núcleos de sentido capazes de contribuir para práticas pedagógicas interculturais críticas e decoloniais. A partir do Método de Interpretação de Sentidos (Gomes, 2007), foram identificados quatro núcleos: relações entre humanos, não humanos e natureza; corpo e diferença; ancestralidade, oralidade e transmissão de conhecimentos; e responsabilidade, coletividade e relações de saber. A análise preservou as especificidades históricas, culturais e epistemológicas das narrativas, sem pretender generalizar suas cosmologias.

Os resultados indicam que o trabalho pedagógico com essas narrativas pode ampliar os referenciais epistemológicos do currículo e problematizar concepções naturalizadas sobre conhecimento, humanidade, natureza, corpo e diferença. Desse modo, uma abordagem pedagógica decolonial implica questionar as hierarquias que definem quais conhecimentos são reconhecidos como legítimos. Quando contextualizados e tratados de forma crítica, os mitos podem contribuir para a valorização da diversidade cultural e epistemológica e para o enfrentamento do epistemicídio.

Por fim, a sequência didático-pedagógica proposta constitui uma possibilidade de articulação desses resultados ao contexto escolar, mas ressalta-se, contudo, que o estudo possui caráter teórico-analítico e que a proposta ainda não foi aplicada em contexto escolar, sendo necessária sua avaliação em experiências pedagógicas concretas.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: *Diário Oficial da União: seção 1*, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 295–310, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4996. Disponível em: <https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 24 ago. 2026.

BENISTE, José. **Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BISPO, Antônio. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BISPO, Antônio. **Somos da terra**. In: CARNEVALLI, Felipe et al. (org.). Terra: antologia afro-indígena. São Paulo: Piseagrama, Ubu, 2023, p. 7-17.

BOMFIM, Thalisson. Cosmovisão Iorubana no Candomblé Nagô. **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE**, v. 16, n. 1, p. 88-95, 2025. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/view/6038/5496>. Acesso em: 22 mar. 2026.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 339 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-169. Disponível em:

<http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Coleção Sur-Sur, set. 2005, p. 24-32. Disponível em: https://www.professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/a_colonialidade_do_saber_landier.pdf. Acesso em: 24 ago. 2026.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FELZKE, Lediane Fani. **Dança e imortalidade: Igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia.** 2017. 324f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22959>. Acesso em: 22 out. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAVIÃO, Iram Káv Sona. **Festas tradicionais do povo Ikólóéhj Gavião.** Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Departamento em Educação Básica Intercultural, Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 61 f., 2015. Disponível em: <https://deinter.unir.br/uploads/87443803/tcc/2015%20Iram%20Gaviao.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2026.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79-108.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, maio/ago 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Ji-PARANÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná/RO: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Ji-Paraná/RO, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23. (Coleção Sur-Sur). Disponível em: https://www.professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/a_colonialidade_do_saber_landier.pdf. Acesso em: 24 ago. 2026.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1987.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 1989.

LIMA, Luciano Leal da Costa; FONSECA, Dante Ribeiro da. A formação dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho/RO. **Veredas Amazônicas [S. l.]**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/veredasamazonicas/article/view/237>. Acesso em: 30 ago. 2026.

LOVOLD, Lars. **Through mythical eyes: the traditional world view of the Gavião and the Zoró Indians of Brazil**. Acervo ISA. Institute of Social Anthropology, Oslo. International Peace Research Institute, Oslo, 26 ago. 1986. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/through-mythical-eyes-traditional-world-view-gaviao-and-zoro-indians-brazil>. Acesso em: 22 mar. 2026.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamentos feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007. Disponível em: https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_latinos_EU/Sobre_colonialidad-Nelson_Maldonado.pdf. Acesso em: 07 mai. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais [online]**, n. 80, 1º mar. 2008, p. 71-114. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.695>. Acesso em: 02 set. 2026.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2026.

MINDLIN, Betty (org.). **Couro dos espíritos**: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião Ikolen de Rondônia. São Paulo: Editora SENAC São Paulo; Editora Terceiro Nome, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, nov. 2013, p. 275-304. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

PARIZI, Vicente Galvão. **O livro dos Orixás**: África e Brasil. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. "Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 14, n. 3, p. 381–396, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kyk6mbRj3Vbcp6JZDb6HDWf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2026.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Coleção Sur-Sur, set. 2005, p. 3-5. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 107-130. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; ARAÚJO, Wilma Inês França. Memórias e Narrativas: Os Cultos Afrobrasileiros em Porto Velho. **Afros & Amazônicos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/afroseamazonicos/article/view/5678>. Acesso em: 30 ago. 2026.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad**. Signo Y Pensamiento, 24(46), 2005, p. 39-50.

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>. Acesso em: 08 nov. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 22 mar. 2026.

WALSH, Catherine. Prefacio. In: _____ (org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, nov. 2013, p. 19-20. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.