



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**SHEILA MAGDA FERREIRA DE HOLANDA**

**A ESCOLA TAMBÉM É O LUGAR DOS ORIXÁS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS  
RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA SALA DE AULA**

**RECIFE**

**2023**

**SHEILA MAGDA FERREIRA DE HOLANDA**

**A ESCOLA TAMBÉM É O LUGAR DOS ORIXÁS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS  
RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Área de concentração:** Ensino de História

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Adriana Maria Paulo da Silva.

**RECIFE**

**2023**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

H722e Holanda, Sheila Magda Ferreira de.  
A escola também é o lugar dos orixás : o ensino de História e as religiões de matriz africana na sala de aula / Sheila Magda Ferreira de Holanda. – 2023.  
133 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Maria Paulo da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2023.  
Inclui referências.

1. História - Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Antirracismo. 4. Religiões de matriz africana. 5. Diversidade cultural. 6. Intolerância religiosa. I. Silva, Adriana Maria Paulo da (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2023-183)

**SHEILA MAGDA FERREIRA DE HOLANDA**

**A ESCOLA TAMBÉM É O LUGAR DOS ORIXÁS: O ENSINO DE HISTÓRIA E AS  
RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Área de concentração:** Ensino de História

Aprovada em: 11 /09 / 2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Maria Paulo da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Lucas Victor Silva (Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Danielle Cristine Camelo Farias (Examinador externo)

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho a Deus, que me faz renascer a cada manhã e me fortalece na luta diária.

Aos meus filhos, Italo de Holanda, Ivson do Egito e Isa de Holanda Egito pelo apoio, compreensão e companheirismo.

A meus pais Márcio José Lopes de Holanda e Maria José Ferreira de Holanda pelo amor e esforço em me educar. Sei o quanto são orgulhosos de mim e da minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido mais uma chance de continuar entre os meus familiares e amigos.

Gratidão a todos os colaboradores que diretamente e indiretamente contribuíram na produção deste trabalho e que não será possível citá-los aqui neste momento, mas que seguirão guardados em meu coração. Por vocês tenho um profundo afeto, por todos os cuidados e os ensinamentos profissionais e de vida.

Aos meus pais, por me concederem à vida e por todo amor a mim dispensado.

Aos meus filhos, motivo das minhas alegrias e preocupações, mas também, fonte de minhas aspirações e inspirações.

A todos os familiares que sempre me apoiaram e entenderam quando precisei me ausentar para me dedicar à realização deste trabalho.

Aos meus amigos, que me apoiaram e celebraram comigo mais esta conquista. Obrigada a todos e, em especial, aos que faço questão de evidenciar agora, pois sem eles não estaria hoje escrevendo estes agradecimentos.

Ao meu amigo Ferdiramar, por me incentivar e me fazer acreditar que eu era capaz, de sonhar junto comigo. Querido, demorei um pouco, mas consegui. Obrigada!

A minha amiga e companheira de todas as horas, Ana Flávia, que sem seu apoio eu teria desistido mesmo antes de começar e, durante o meu tratamento seguiu firme no propósito de não me deixar desistir. Neste momento quero lhe agradecer e me desculpar por ter lhe aperreado tanto na construção deste trabalho. Sei das vezes que deixou de produzir a sua dissertação para me ajudar a construir a minha.

A minha amiga Luciana Alexandre, que com paciência escutou os meus relatos de angústia e ouviu, pacientemente, a leitura dos textos que eu ia produzindo.

Ao meu amigo Emanuel Natalino, que embarcou comigo na construção do meu produto e foi peça fundamental para materializar o que eu idealizava.

A minha amiga Sheyla Oliveira, que conheci no Profhistória mas levarei para sempre na minha vida, agradeço pelo apoio e atenção.

A Mãe Juliana, pelos seus ensinamentos e acolhida no desenvolvimento da pesquisa.

A minha orientadora Adriana Maria Paulo da Silva, pela paciência, pela troca de saberes, pela parceria e amizade. Suas orientações e lições, levarei para vida.

A todos e todas, muito obrigada.

“Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2003, p. 56).

## RESUMO

A presente dissertação propõe a efetivação de ações no Ensino de História para o exercício de uma prática docente antirracista, a partir do estudo historiográfico da presença das religiões de matriz africana no Brasil. No desenvolvimento deste estudo, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo de Pernambuco (PE) para o Ensino Médio (EM) e verificamos que as religiões de matriz africana, apesar de serem citadas nestes documentos, não são “levadas” para as salas de aula. Em defesa da urgência de ensinar um olhar singular sobre as religiões de matriz africana nas aulas de História, utilizamos Arroyo (2013; 2014), Cavalleiro (2001), Candau (2010), Foucault (2012), Mattos (1991), Meirieu (1998), Prandi (1997), Reis (1989), Rufino (2021), Santos (2009), Silva (1995) e Walsh (2008) como principais referenciais teóricos. Defendemos um Ensino de História voltado para uma educação que valorize a diversidade cultural e que seja emancipatória. Como estratégia didática direcionada à história escolar, elaboramos uma sequência baseada no assunto “Brasil Imperial”, objetivando aproximar os estudantes 2º ano do Ensino Médio às religiões de matriz africana, por meio aulas dialogadas, discussão de materiais fílmicos, desafios e da realização de tour virtual num tradicional terreiro de Candomblé, de Olinda. Nesta sequência argumentamos que as tradições dos Orixás, reunidas de diferentes maneiras, nos diferentes terreiros, com diferentes nomenclaturas, todas elas, expressam não só a grandeza da fé das populações afrodescendentes, mas também, uma ética eco-ambiental positiva e seu compromisso diário com as lutas anti-escravocratas e antirracistas, ontem e hoje.

**Palavras-chave:** ensino de história; religiões de matriz africana; resistência; diversidade cultural; intolerância religiosa.

## ABSTRACT

This dissertation proposes the implementation of actions in the teaching of history for the exercise of an anti-racist teaching practice, based on the historiographical study of the presence of religions of African origin in Brazil. In the development of this study, we have relied on the Curricular Common Nacional Basis (CCNB) and to the Curriculum from Pernambuco (PE) to High School (HS), and we have verified that the religions of african matrix, although they are quoted into these documents, they are not approached into the classrooms. In defense of the urgency of teaching a singular vision about the religions of african matrix into the History classes, we have relied on Arroyo (2013; 2014), Cavalleiro (2001), Candau (2010), Foucault (2012), Gomes (2001), Mattos (1991), Meirieu (1998), Prandi (1997), Reis (1989), Rufino (2021), Santos (2009) and Silva (1995) as main theoretical basis. We have defended a Teaching of History turned to a education which valorizes the cultural diversity and which is emancipatory. As didactical estrategy diretionated to the school history, we have elaborated a sequence based on the content “Imperial Brazil” aiming to aproximate the students of the 2nd grade of High School to the religions of african matrix through dialogal classes, discussions about movie materials. Challenges, and the realzation of a virtual tour into a tradicional Candomblé yard from Olinda. In this sequence, we have argued that the traditions of Orixás reunited in different ways, in different yards, with different nomenclatures; all them express not only the greatness of the faith of the afrodencentent populations but, as well, a positive eco-environmental ethic and its daily commitment to anti-slavery and anti-racist struggles, yesterday and today.

**Keywords:** teaching of history; religions of african matrix; resistance; cultural diversity; religious intolerance.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Captura de tela do Tour Virtual.....	96
Figura 2 - Captura de tela do Vídeo.....	96
Figura 3 - Fachada do Palácio de Iemanjá.....	98
Figura 4 - Localização do Palácio de Iemanjá.....	99
Figura 5 - Salão.....	100
Figura 6 - Placas de Congratulações.....	100
Figura 7 - Capela de Exú.....	101
Figura 8 - Capela de Magdala.....	101
Figura 9 - Peji.....	102
Figura 10 - Capela dos Erês.....	102
Figura 11 - Capela de Obaluaê.....	103
Figura 12 - Capela de Nanã.....	103
Figura 13 - Capela de Xangô.....	104
Figura 14 - Capela de Iansã.....	104
Figura 15 - Capela de Oxum.....	105
Figura 16 - Capela de Oxalá.....	105
Figura 17 - Capela de Iemanjá.....	106
Figura 18 - Capela de Ogun.....	106
Figura 19 - Gongá – Quarto da Jurema Sagrada.....	107
Figura 20 - Ilus.....	107
Figura 21 - Jardim de Ossanha.....	108
Figura 22 - Pingo de Ouro de Oxum.....	108
Figura 23 - Fachada das casas apresentadas no filme.....	110
Figura 24 - Cena do Filme.....	110
Figura 25 - Reportagem – Terreiro de Candomblé é destruído em Vitória da Conquista/BA.....	112
Figura 26 - Reportagem – Templo de matriz africana e indígena é incendiado em São José da Coroa Grande/PE.....	112
Figura 27 - Terreiro destruído em São José da Coroa Grande/PE.....	113
Figura 28 - Terreiro destruído na Baixada/RJ, em 2019.....	113
Figura 29 - Motorista de aplicativo se recusa a levar família com trajes religiosos para terreiro.....	114
Figura 30 - País vivia maior ato de intolerância religiosa a 111 anos em Maceió.....	114
Figura 31 - Layout do Padlet – Mural Interativo.....	118
Figura 32 - Card divulgação da página web.....	120
Figura 33 - Layout da página web.....	120

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dissertações do Profhistória Nacional, da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) – (2011 a 2021) .....	32
Tabela 02	Artigos publicados em periódicos na Capes e SCiELO - Brasil – (2011 a 2021) .....	33

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
FGB	Formação Geral Básica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IF's	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
RENAFRO	Rede Nacional de Religiões Afro-brasileira e Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
TPE	Todos pela educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA....</b>	<b>21</b>
2.1	E assim surgiu o Candomblé.....	21
2.2	As religiões de matriz africana e o ensino de história nas produções acadêmicas: um estudo do estado do conhecimento.....	29
2.3	O lugar das religiões de matriz africana no ensino de História presente na BNCC e no Currículo de Pernambuco.....	48
2.4	As religiões de matriz africana como uma estratégia de resistência no contexto da sociedade escravista.....	58
<b>3</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.....</b>	<b>64</b>
3.1	O multiculturalismo e a descolonização dos currículos: caminhos para a valorização da diversidade cultural.....	73
<b>4</b>	<b>LEVANDO O TERREIRO PARA A SALA DE AULA.....</b>	<b>83</b>
4.1	Sobre a sequência didática.....	87
4.2	Detalhando a sequência didática.....	92
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Oxalá se mostrou assim tão grande  
 Como um espelho colorido a mostrar  
 Pro próprio Cristo como ele era mulato  
 Já que Deus é uma espécie de mulato  
 Salve, em nome de qualquer Deus, salve  
 Se eu me salvei, foi pela fé,  
 Minha fé é minha cultura  
 Minha fé, minha fé  
 É meu jogo de cintura, minha fé.  
**Cristo e Oxalá – O Rappa**

A ausência da história dos negros no espaço escolar representa um desrespeito para com aqueles que foram responsáveis, em grande medida, pela construção do Brasil. Com a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Afro-brasileiros, a partir da aprovação da lei 10.639/03<sup>1</sup>, idealizamos que as populações negras passariam a ser respeitadas e valorizadas, afinal, as escolas, são sempre arregimentadas quando se pretende atingir a população em massa, estavam, agora, obrigadas a difundir conhecimentos sobre os africanos em diáspora.

No entanto, ao tentar colocar em prática o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em relação ao ensino da História da África e dos afro-brasileiros, percebemos que, por vezes, o espaço escolar tem se mostrado resistente à implantação da referida lei e, a obrigatoriedade por ela determinada, não vem conseguindo suplantar o modelo de educação racista que, historicamente, macula o sistema educacional brasileiro.

Esta percepção se deu quando, ao desenvolvermos o projeto “Pelos caminhos da África: cores, sabores, tambores e dores”, no ano de 2017, com o objetivo de apresentarmos a África e sua diversidade cultural aos estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, localizada na cidade de Sertânia/PE, distante 312 KM do Recife, enfrentamos dificuldades por parte dos educandos e de alguns profissionais da educação, que se mostraram resistentes e manifestaram preconceitos frente às temáticas abordadas nas oficinas, principalmente nas referentes às danças e às religiões de matriz africana.

---

<sup>1</sup>Modificada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

Quando pensamos em abordar a diversidade africana não imaginávamos enfrentar tal dificuldade, pois, sempre se vivenciava na escola atividades sobre a cultura afro-brasileira e a clientela atendida na instituição é composta, em sua maioria, por “pardos” e pretos. Mas, mais uma vez, a cristalização do cristianismo enraizado em nossa sociedade foi determinante para a repulsa dos educandos frente a temática a ser abordada, visto que, em grande medida, eram oriundos de famílias seguidoras das doutrinas cristãs. Assim, os poucos pertencentes às famílias adeptas às religiões de matriz africana não se manifestaram, preferiram continuar invisibilizados, talvez, temendo serem alvos de racismo.

A incidência de atitudes preconceituosas dentro das escolas e em seu entorno fez surgir em nós o desejo de compreender o porquê da permanência de tanto preconceito em relação à população preta e, sobretudo, às religiões de axé. Com essa inquietação sentimos a necessidade de melhorar a nossa prática e, assim, transpor os obstáculos que dificultam ou mesmo impedem que determinadas temáticas sejam trazidas para a sala de aula.

Em busca de aprimorar e ampliar nossos conhecimentos nos deparamos com o Profhistória, que despontou como uma bússola para o caminho que almejávamos seguir. As leituras e discussões desenvolvidas durante as aulas nos fizeram perceber que a escola, em virtude da multiplicidade dos grupos sociais que se fazem presentes, é um lugar de conflitos e o modelo de educação ali ofertado não está voltado a problematizar as questões resultantes desses conflitos, mas objetiva atender a um grupo que apresente os requisitos de uma sociedade enraizada na colonização.

Ao atender os interesses de um grupo em detrimento de outro, a escola tende a naturalizar os problemas enfrentados pela população que se encontra à margem da sociedade. Quando se refere à população negra, a situação se agrava, sobretudo, em relação às religiões de matriz africana, que não são abordadas na sala de aula e têm sido alvo constante de atos de intolerância, elevando os índices de violência no país.

Estas constatações, somadas às experiências vividas no chão da escola, nos levaram a refletir e questionar se a resistência em vivenciar a lei 10.639/03 não estaria relacionada aos currículos prescritos para o ensino de História, cujos conteúdos elencados são propostos na intenção de preservar os interesses das elites e conservar as estruturas coloniais. Dessa forma, ao sustentar as relações de

poder que mantém na marginalidade as pessoas, os saberes e as expressões culturais não europeizadas, a vivência destes currículos contribuem para a desvalorização dos diferentes grupos sociais presentes na escola.

Diante disso, a história ensinada na escola precisa caminhar para a construção de novos olhares sobre as populações negras e às práticas desenvolvidas na sala de aula devem resultar em aprendizagens que superem preconceitos, transformem vidas e percebam o “outro” em suas diferenças e singularidades.

É importante ressaltar que a dignidade das pessoas negras nunca esteve e nem está dentro dos interesses das elites. Continuamente tais pessoas são vistas como não-cidadãs e relegadas à própria sorte. Os africanos em diáspora, bem como seus descendentes, nascidos nas terras colonizadas, tiveram que encontrar meios para sobreviver e resistir às inúmeras violências sofridas.

No caso das Américas, sua presença decorreu da escravidão moderna, em um contexto social secular, dentro do qual pessoas livres e escravizadas, africanos e afrodescendentes encontraram, na religião, uma forma de manter viva suas culturas e tradições.

João José Reis (1989), historiador dedicado ao estudo de história e da escravidão no século XIX, na obra “Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil”, ao analisar a escravidão no contexto baiano, discutiu sobre as limitações dos estudos sobre o tema e procurou mostrar uma outra face do regime escravista, na qual enfatizou a arte de negociar com os senhores e as práticas religiosas como uma estratégia de resistência silenciosa encontrada pelos escravos.

Segundo Reis (1989, p. 47), “a religião africana, desde antes, desde muito cedo, procurou furar o bloqueio do isolamento, conseguindo seduzir não só crioulos, mas também mulatos e brancos que procuravam os serviços de seus sacerdotes ou o encanto de seus rituais”. O candomblé, que se desenvolveu, principalmente, a partir do século XIX, desempenhou um papel de destaque na representação política e na reinvenção cultural desses povos subalternizados.

É preciso levar para a sala de aula discussões que permitam ao educando conhecer essas religiões e contribuam para a descolonização do pensar e do agir, evitando que práticas racistas continuem sendo recorrentes em nossa sociedade.

Nas escolas, a aplicação da lei 10.639/03, evidenciada nas comemorações do “Dia da Consciência Negra”, tem representado o esforço de professores e demais

profissionais da educação para levar a história e cultura da África para as salas de aula. As vivências realizadas, em geral, têm culminado em apresentações e festividades que enaltecem e procuram mostrar a importância do africano para a construção do Brasil, sendo indicativas da possibilidade de transformar a visão depreciativa acerca da população preta. Todavia, nesse cenário de comemorações, quase nunca se faz alusão às religiões de matriz africana e, quando ocorre, elas são sempre abordadas sob a perspectiva do exotismo, do folclorismo ou do sincretismo, se limitando a associar os orixás aos santos católicos. Estas religiões ainda são um tabu e enfrentam resistências por parte de educandos e educadores.

Em uma sociedade multicultural, a laicidade do Estado precisa se manifestar nas instituições escolares para que tanto os santos católicos, quanto os orixás e todas as demais divindades possam dividir o mesmo espaço, numa relação de respeito e harmonia, possibilitando a convivência entre os adeptos dos diferentes credos. As religiões de matriz africana só deixarão de ser demonizadas quando os estudantes tiverem conhecimento sobre elas e as religiões judaico-cristãs não forem mais vistas como as únicas crenças válidas.

Dessa forma, mais do que resultado do sincretismo, as religiões de matriz africana devem ser abordadas como forma de resistência, como prática de sociabilidade e de luta pela sobrevivência dos seus adeptos, numa sociedade edificada na escravidão. Só assim, a situação vivida pelos africanos e afro-brasileiros, desde a diáspora aos tempos atuais, será desnaturalizada.

A escritora indiana Gayatri Chakrovorty Spivak, teórica literária e crítica feminista, em seu livro “Pode o Subalterno Falar?” (2010), indaga sobre a possibilidade de pessoas invisibilizadas socialmente terem o poder da fala, em um contexto que sempre os excluiu. Segundo a autora, não é dado ao sujeito subalterno o direito à fala e tampouco de ser ouvido. Ao prefaciá-la referida obra, a professora Sandra Regina Goulart Almeida, afirmou ser a estudiosa defensora da ideia de que “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)” (Almeida, 2010, p. 14).

Nesse sentido, é tarefa dos professores deixar ecoar, por meio dos seus discursos, as vozes silenciadas e fomentar o diálogo para que as pessoas negras encontrem na sala de aula um espaço de e para a sua fala. Mais que o

reconhecimento da participação na construção da história nacional, os negros têm direito à sua própria história.

Abordar a religião como resistência em sala de aula foi o eixo motivador para o desenvolvimento desse trabalho, surgido como uma inquietação, por se tratar de uma temática que dispõe de dispositivo legal e, no entanto, continua a ser tratada na mesma perspectiva de outrora, sendo minimizada em sua importância e significado.

Este pressuposto, provocou em nós reflexões e questionamentos que desencadearam no desejo de investigar e compreender o porquê de não haver mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagens sobre a população afrodescendente, bem como, identificar qual o lugar ocupado pelas religiões de matriz africana na sala de aula, mesmo após a aprovação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do estudo da temática "História da África e Cultura Afro-Brasileira", nos currículos do Ensino Fundamental e Médio em todas as Redes de Ensino.

Partindo da hipótese de que às religiões de matriz africana ocupam um lugar secundário no currículo escolar devido a história de poder exercida pela cultura cristã, responsável pela cristalização de valores e normas judaico-cristãs no processo de educação escolar, iniciamos o desenvolvimento dessa pesquisa com o tema "A escola também é o lugar dos Orixás: o ensino de história e as religiões de matriz africana na sala de aula". Objetivamos indicar a importância do Ensino de História na promoção de uma educação antirracista que favoreça a abordagem de temáticas sensíveis na sala de aula. Supomos que um Ensino da História, pautado no diálogo sobre as diferenças étnicas e culturais existentes em nosso país, pode promover a empatia e identificação das pessoas negras como sujeitos históricos que, numa sociedade alicerçada na escravidão, lutaram para resistir à desumanização usando, entre outras formas de resistência, a religião.

Como suporte para a concretização do objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o lugar ocupado pelas religiões de matriz africana na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco, ambos para o Ensino Médio;
- Analisar, historiograficamente, o lugar dos africanos e afro-brasileiros na historicidade brasileira, tendo em vista os estudos decoloniais;

- Produzir uma estratégia didática de ensino de História para o Ensino Médio, que aproxime os estudantes das religiões de matriz africana.

Para a construção do presente trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa, por meio da qual realizamos um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que abordam o ensino de História e às religiões de matriz africana e, fizemos a análise dos documentos curriculares oficiais.

O texto está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, trazemos um breve histórico do candomblé, apresentamos os resultados obtidos no levantamento dos trabalhos acadêmicos e das análises da BNCC e Currículo de PE para o ensino médio. Analisamos o contexto da sociedade imperial, enfatizando a religião como uma maneira encontrada pelos afrodescendentes para resistir à desumanização promovida pelo sistema escravista. A apresentação será feita a partir das contribuições teórico-metodológicas que subsidiaram a nossa produção textual e, por meio das quais refletimos sobre diferentes conceitos e categorias necessários ao entendimento e consolidação do ensino de História que se pretende em sala de aula.

A compreensão da estrutura imperial brasileira será ressaltada a partir do pensamento de Ilmar Mattos expresso em seu livro “O Império da Boa Sociedade: A consolidação do Estado imperial brasileiro” (1991). Essa obra foi utilizada como recorte espaço-temporal para o estudo das religiões de matriz africana como forma de resistência, conceito esse que teve como base a teoria de João José Reis (1989), manifestada na supracitada obra “Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista”.

No capítulo 2, discutimos a trajetória do ensino de História e, apoiados em Cavalleiro (2001) e Gomes (2001), enfatizamos a necessidade de fazer da história ensinada um instrumento de promoção de uma educação voltada para as relações étnico raciais, capaz de mitigar os preconceitos e as violências sofridas pelas populações marginalizadas.

Ainda neste capítulo, para falarmos de religião de matriz africana em um país multicultural, buscamos refletir sobre os conceitos de multiculturalismo, interculturalidade e sobre a necessidade de descolonizar os currículos, como um meio de educar para o respeito à diferença. As reflexões propostas estão ancoradas em Santos (2009), Stuart Hall (2010), Rufino (2021), Vera Candau (2010), Tomaz Tadeu Silva (1995 e 2010) e Miguel Arroio (2013 e 2014), estes últimos foram

referência para o estudo do conceito de currículo que, em virtude das transformações ocorridas no contexto educacional nas últimas décadas e do fortalecimento dos movimentos negros, tem sido discutido em uma perspectiva inserida no pensamento decolonial.

O presente estudo não tem a intenção de incentivar o ensino das religiões de matriz africana na escola, mas propor um outro olhar sobre elas, pois, assim como as religiões cristãs trazidas pelos europeus, o candomblé, a umbanda e demais cultos afro-brasileiros são elementos estruturantes de nossa sociedade e, sobretudo, de nossa cultura. É preciso levar para a sala de aula um currículo descolonizado, que não subalternize aqueles que, ao longo da História, foram essenciais para o desenvolvimento do país e são seus cidadãos, de fato e de direito.

Partindo dessa premissa, as reflexões teórico-metodológicas, norteadas pelas discussões realizadas no percurso do Profhistória, direcionaram o nosso olhar às necessidades de uma educação que carece de mudanças para que as aprendizagens se efetivem e respondam às exigências do difícil contexto social no qual vivemos.

No capítulo 3, pensando no ensino de História como ferramenta de transformação social e emancipacionista, apresentamos uma estratégia didática de ensino de História. Para isso, apoiamos-nos em teóricos como Philippe Meirieu, ao tratarmos do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, para Meirieu (1998), o professor precisa apoiar o aluno e desafiá-lo, despertando nele o desejo pelo aprender. Subsidiemo-nos, também, em Wash (2008), para defender o exercício de uma pedagogia que descolonize o saber e promova uma educação emancipatória.

As estratégias didáticas criadas para o ensino de História, consistiram na elaboração de um passeio virtual por um terreiro de candomblé e na realização de atividades, com o objetivo de aproximar o estudante a este espaço religioso e trazer a história do presente para a sala. Também foi criada uma página web para servir de suporte às estratégias, objetivando motivar e levar o estudante a protagonizar suas aprendizagens e expressar os conhecimentos adquiridos por meio de desafios que o farão pensar historicamente sobre as religiões afro-brasileiras no cenário social atual.

## 2 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1 E assim surgiu o Candomblé

Os orixás podiam de novo conviver com os mortais. Os orixás estavam felizes. Na roda das feitas, no corpo das iaôs, eles dançavam e dançavam e dançavam. Estava inventado o Candomblé.

(Mito Queto)

A crença no culto aos orixás, trazida pelos africanos escravizados que aportaram aqui no Brasil ao longo de 4 séculos, deu origem ao candomblé. Essa religião se desenvolveu primeiramente no Nordeste e se expandiu para outras regiões do país, tanto por causa do tráfico internacional, quanto em virtude da migração interna, decorrente das diversas atividades econômicas realizadas com a utilização de mão de obra escrava e se consolidou, ao final da primeira metade do século XIX, com a chegada dos últimos grupos de escravizados.

Vindos de diferentes partes da África, os escravizados trouxeram e mantiveram consigo (e com os seus) suas culturas que, mesmo não sendo aceitas pelos colonizadores, sobreviveram e serviram de suporte à sua organização e adaptação à realidade que precisavam enfrentar.

Mintz e Prince (2003), antropólogos norte-americanos, dedicados ao estudo das sociedades do Caribe e do Suriname, no livro “O nascimento da cultura afro-americana. Uma perspectiva antropológica”, apontam para a importância da comparação entre os diferentes sistemas escravistas instalados na América. A obra, publicada pela primeira vez em 1976, enfatiza a necessidade de haver uma análise histórica e antropológica acerca das culturas afro-americanas, na compreensão do papel desempenhado pelos escravos, que atuaram como sujeitos históricos para criar novos valores e uma cultura própria, singular das Américas. Para os autores,

Os africanos que chegaram ao Novo Mundo não compuseram grupos logo de saída. Na verdade, na maioria dos casos, talvez fosse até mais exato vê-los como multidões, aliás multidões muito heterogêneas [...]. O que os escravos compartilhavam no começo, inegavelmente, era sua escravização; todo – ou quase todo – o resto teve que ser criado por eles (Mintz; Prince, 2003, p. 37-38).

Foi nesse contexto, marcado pela necessidade de se estruturar para sobreviver às condições encontradas no novo mundo, que os africanos mantiveram

suas tradições culturais e criaram o candomblé, construído a partir dos fragmentos de memória dos diversos grupos étnicos traficados para este lado do Atlântico. Essa diversidade étnica, cujas raízes africanas apresentam diferentes aspectos culturais e nos remete a existências de várias Áfricas, se refletiu também nas religiões que aqui se formaram.

Reginaldo Prandi, sociólogo e professor da Universidade de São Paulo, tem desenvolvido pesquisas no campo das religiões, entre as quais, as de matriz africana (candomblé e umbanda). Em “Deuses africanos no Brasil”, capítulo 1 do livro “Herdeiras do Axé”, de 1997, o autor apresenta uma historicização das religiões de axé, enfatizando a inserção dessas religiões nos diferentes grupos de cor, bem como, abordando às condições encontradas pelos adeptos das religiões dos orixás que contribuíram para a expansão do candomblé. De acordo Prandi (1997),

Estas religiões formaram-se em diferentes áreas do Brasil com diferentes ritos e nomes locais derivados de tradições africanas diversas: candomblé na Bahia, xangô em Pernambuco e Alagoas, tambor de mina no Maranhão e no Pará, batuque no Rio Grande do Sul e macumba no Rio de Janeiro (Prandi, 1997, p. 2).

Assim, embora tenha o continente africano como referência de sua origem, o candomblé é uma religião afro-brasileira, por meio da qual a população descendente de escravizados procurou fazer uma releitura da África, conservando, em certa medida, características sociais e religiosas próprias daquele continente, mas recriando-as.

O antropólogo Vagner Gonçalves da Silva, professor vinculado ao Departamento de Antropologia da USP, desenvolve estudos sobre a etnografia das populações afro-brasileiras, sobretudo no que se refere a religiosidade. Em “Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira” (2005), o autor apresenta a trajetória religiosa do Brasil a partir da inserção do catolicismo com o início da colonização. Em um passeio pelo imaginário religioso brasileiro, ele mostrou que as religiões de matriz africana criadas no Novo Mundo se inserem no contexto nacional, tendo em vista, terem se constituído em meio a um diálogo com as matrizes indígenas e católica, responsáveis pela formação da identidade brasileira.

Nessa perspectiva, Silva (2005), aponta para aspectos comuns entre estas matrizes e explica a criação de uma religião própria por parte de africanos e afrodescendentes:

O desenvolvimento do Candomblé [...] foi marcado, entre outros fatores, pela necessidade por parte os grupos negros de reelaborarem sua identidade social e religiosa, sob as condições adversas da escravidão e posteriormente do desamparo social, tendo como referência as matrizes religiosas de origem africana. (Silva, 2005, p. 15).

Embora carregue consigo elementos do cristianismo, as religiões de matriz africana não possuem um livro sagrado como as abraâmicas (Judaísmo, Catolicismo, Islamismo) sendo os ensinamentos do candomblé, em grande medida, propagados entre os seus devotos através da oralidade. Essa prática conserva uma particularidade cultural bastante cultivada entre os ancestrais dos povos da África, que se apoiavam na memória para, por meio da tradição oral, disseminar seus conhecimentos e segredos entre os seus pares, mantendo guardadas e vivas suas crenças e tradições para sucessivas gerações.

No ensaio “Candomblé: memória e transmissão cultural em uma comunidade religiosa de matriz africana”, apresentado em 2011, no I Seminário Nacional do Programa de Pós-Graduação da UFES, Milena Xibile Batista e Osvaldo Martins de Oliveira defenderam a importância da tradição oral para a disseminação da cultura e da construção da identidade dos povos de terreiros. Segundo os autores,

O candomblé [...], foi criado e é recriado até a atualidade pela transmissão de suas tradições e ritos pela oralidade. A tradição oral nas comunidades de terreiro é um dos elementos demarcadores da construção da sua identidade. Os terreiros de candomblé desenvolvem uma organização interna a partir do aprendizado hierarquicamente transmitido pelos mais antigos, considerados os mais sábios e detentores dos segredos (Batista; Oliveira, 2011, p. 4).

Essa conservação das memórias e o uso da oralidade pelos africanos foi muito importante para que os escravizados conseguissem manter vivos seus valores e se resguardar dos padrões culturais impostos pela classe senhorial, que considerava a cultura africana e, posteriormente, a afro-brasileira inferior e primitiva, em virtude da encantaria, do batuque e dos movimentos frenéticos efetuados nas danças presentes nos rituais.

É nesse contexto, onde as diferentes culturas oriundas de várias partes do continente africano se cruzam e são marginalizadas pela classe senhorial, que o candomblé surge e passa a atuar como um elemento universalizador, garantindo que as memórias trazidas pelos africanos para o Brasil permanecessem vivas.

Organizado no seio de uma sociedade regida pelo catolicismo, as religiões praticadas pelos africanos em diáspora e seus descendentes se expuseram, publicamente através do culto aos santos católicos, como uma estratégia encontrada por eles para preservar a crença nas suas entidades e sobreviver na sociedade escravista. A presença de pessoas de cor nas celebrações cristãs não era bem aceita pela aristocracia e, por isso, elas foram sistematicamente impedidas de participar destas cerimônias.

A segregação entre “negros” e “brancos” também acontecia nas associações de leigos criadas pela igreja católica para organizar as festas religiosas ou mesmo prestar assistência aos mais necessitados. Assim, “os negros, impedidos de participarem das irmandades dos brancos, foram reunidos em irmandades religiosas próprias [...]” (Silva, 2005, p. 40) e, puderam, fora do espaço das igrejas, se reunir e cultuar seus deuses africanos.

Além das confrarias, as irmandades religiosas católicas tiveram forte influência na criação do candomblé, tendo em vista, essas instituições, organizadas no período colonial para atuar no controle dos escravos, no século XIX terem assumido um caráter assistencialista e, de forma indireta, colaborado na preservação das tradições e costumes africanos. Assim, as confrarias e as irmandades católicas podem ser concebidas como embrionárias do candomblé, que se formou aqui em decorrência das circunstâncias da escravidão, tornando-se instituições necessárias para o enfiamento dos infortúnios que os escravizados necessitavam encarar.

É importante ressaltar que, embora os africanos realizassem seus cultos e rituais religiosos desde a chegada aqui no Brasil, inclusive adotando o sincretismo para burlar as perseguições e poder cultuar seus orixás através dos santos católicos, foi somente no final do século XIX que as religiões de matriz africana passaram a ser mais organizadas. Segundo Prandi (1997, p. 2), “os africanos desse período puderam viver no Brasil em maior contato uns com os outros, físico e socialmente, com maior mobilidade e, de certo modo, liberdade de movimentos, num processo de interação que não conheceram antes”. Esse contato entre os

escravizados, em virtude de se estabelecerem mais nas cidades e do crescimento da população negra livre e pobre, possibilitou uma maior comunicação entre eles, favorecendo a organização dos terreiros onde, mesmo pertencendo a etnias diferentes, manifestavam suas crenças. Segundo Silva (2005),

[...] uma população considerável de indivíduos mestiços, negros alforriados e “escravos de ganho”, que trabalhavam como vendedores, barbeiros e carregadores, andavam livremente pelas ruas, se reuniam pelas esquinas e becos e formavam associações de ofício e de lazer, onde se entregavam efusivamente as suas danças e rodas de capoeira e de batuque (Silva, 2005, p. 37).

Assim, quando os africanos e os afro-brasileiros se reuniam para realizar seus rituais religiosos cultuavam suas divindades através das danças, cantos, alimentos, práticas de cura e expressões trazidos por eles em sua herança cultural.

Embora tenham criado práticas religiosas diferentes das existentes em suas terras de origem (ou em terras de origem de seus ancestrais), os afrodescendentes procuravam reviver, em suas celebrações, a sua ancestralidade. De acordo com Prandi (1996),

[...] a própria estrutura social e familiar às quais a religião dava sentido aqui nunca se reproduziram. [...] . O tecido social do negro escravo nada tinha a ver com família, grupos e estratos sociais dos africanos nas suas origens. Assim, a religião negra só parcialmente pôde se reproduzir aqui. A parte ritual da religião original mais importante para a vida cotidiana, constituída no culto aos antepassados familiares e da aldeia, pouco se refez, pois, a família se perdeu, a tribo se perdeu (Prandi, 1996, p. 67).

A desestruturação familiar ocasionada pela escravização e a prática de mercado impossibilitaram os escravizados de conviverem com seus familiares, em virtude de terem sido brutalmente separados e espalhados pelas diferentes regiões do Brasil, inviabilizando que as religiões aqui praticadas fossem fiéis às realizadas na África, fundadas nas famílias e nas linhagens, dedicadas a cultuar os ancestrais. Todavia, tais religiões, mesmo de forma fragmentada, recriaram o sentido de família (as “famílias de santo”) e promoveram aos adeptos um sentimento de proteção, pertencimento e identidade.

Por ter como base o culto aos orixás, considerados como forças da natureza, o candomblé conseguiu amalgamar seguidores - africanos escravizados ou libertos e brancos pobres, que compartilhavam a diversidade de crenças existentes na

sociedade escravista, sempre entendendo as hierarquias que as separavam: Para Prandi (1996),

[...] era através do catolicismo, [...] que ele podia se encontrar e se mover no mundo real do dia-a-dia, na sociedade dos brancos dominadores, responsável pela garantia da sua existência, não importa em que condições de privação e dor. Qualquer tentativa de superação da condição escrava, como realidade ou como herança histórica, implicava primeiro a necessária inclusão no mundo branco. E logo passava a significar o imperativo de ser, sentir-se e parecer brasileiro. Nunca puderam ser brasileiros sem ser católicos. Podiam preservar suas crenças no estrito limite dos grupos familiares, muitas vezes reproduzindo simbolicamente a família e os laços familiares através da congregação religiosa, daí a origem dos terreiros e das famílias-de-santo (Prandi, 1996, p. 68).

Essa organização do candomblé sob o modelo de família, reflete a forte presença da mulher na condução dos terreiros e na preocupação com os ensinamentos pautados no modo de vida que vão além da prática religiosa, se estendendo ao atendimento das necessidades sociais dos seus adeptos. Assim, para os africanos em diáspora, o candomblé não era apenas um reduto onde procuravam se conectar com o seu passado e reafirmar sua etnicidade por meio dos rituais religiosos, consubstanciou-se em um espaço de sociabilidade de culto aos orixás, sepultamento dos mortos e de ajuda coletiva. A assistência recebida nesses espaços concorreu para que a população marginalizada procurasse cada vez mais frequentar o candomblé. Prandi (1997) afirma que,

O candomblé encontrou condições sociais, econômicas e culturais muito favoráveis para o seu renascimento num novo território, em que a presença de instituições de origem negra até então pouco contavam. Nos novos terreiros de orixás que foram se criando então, entretanto, podiam ser encontrados pobres de todas as origens étnicas e raciais. Eles se interessaram pelo candomblé. E os terreiros cresceram às centenas (Prandi, 1997, p. 6).

A participação das diferentes etnias nos terreiros deu origem às chamadas nações<sup>2</sup> de candomblé que apresentam distinção por conservar elementos culturais da identidade de cada grupo étnico traficado para o Brasil. Em virtude dessa

---

<sup>2</sup> O termo nação foi utilizado pelos portugueses para distinguir os grupos étnicos de africanos escravizados, que acabaram incorporando essa distinção nas suas relações. Na segunda metade do século XIX, com o decréscimo do tráfico de escravos africanos no Brasil, as distinções étnicas (de nações) que os senhores faziam “deixaram de ser operacionais para a classe senhorial”, mas “persistiram entre os africanos e seus descendentes crioulos no âmbito de suas redes de solidariedade familiar e, sobretudo, de práticas religiosas” (PARÉS, 2006, p. 102).

diversidade, os panteões de divindades africanas organizados nos terreiros variam de acordo com a “nação” a qual o candomblé pertence, diferenciando-se tanto por meio da língua usada nos ritos, quanto pelo vestuário, toque dos tambores, músicas, danças e instrumentos utilizados nos rituais.

A prática do Candomblé foi proibida até a década de 1930. A proibição ocorria, sobretudo, pela hegemonia da igreja católica sobre a sociedade, que argumentava sua desaprovação da magia e do encantamento presentes na realização dos rituais organizados para cultuar os orixás. Esta desaprovação (fundamentada no racismo) levou o candomblé a ser considerado um culto diabólico, fato que justificou e continua justificando a destruição dos espaços sagrados, a agressão e, por vezes, prisão, dos seus adeptos.

As práticas religiosas do candomblé e das demais religiões de matriz africana, desenvolvidas no Brasil, se apresentam como estranhas aos olhos das religiões judaico-cristãs. E muito embora sejam “demonizadas”, é importante ressaltar que a figura do “demônio” não se faz presente nas religiões de axé. As “noções ocidentais de bem e de mal estão ausentes da religião dos orixás no Brasil” (Prandi, 1997, p. 12). Como toda religião, o candomblé tem seus mistérios e uma forma própria de se organizar e de disseminar os conhecimentos entre os seus adeptos. Segundo referido autor,

[...] o aprendizado religioso sempre se dá longe dos olhos do público, a religião acaba por se recobrir de uma aura de sombras e mistérios, embora todas as danças, que são o ponto alto das celebrações, ocorram sempre no barracão, que é o espaço aberto ao público. [...] O lado público do candomblé é sempre festivo, bonito, esplendoroso, esteticamente exagerado para os padrões europeus e extrovertido (Prandi, 1997, p. 10-11).

Essa visão negativa que os cristãos criaram e propagaram em relação às religiões de terreiro continua presente em nossa sociedade. Se por um lado a fuga aos padrões europeus resultou na intolerância às religiões de matriz africana, por outro, o candomblé se tornou um espaço de acolhimento para os diferentes segmentos sociais excluídos por não se encaixarem nos padrões ocidentais ditados pela religião católica. Entendido por muito tempo como uma religião dos pretos, o candomblé é hoje uma religião de todos, que não tem a ambição de evangelizar seus seguidores, mas cultivar os valores necessários à convivência harmoniosa entre os adeptos e a sociedade em geral.

O candomblé não discrimina o bandido, a adúltera, o travesti e todo tipo de rejeitado social. Mas se o candomblé libera o indivíduo, ele também libera o mundo: não tem para este, nenhuma mensagem de mudança; não deseja transformá-lo em outra coisa, como se propõem, por exemplo, os católicos que seguem a Teologia da Libertação, sempre interessados em substituir este mundo por outro mais justo (Prandi, 1997, p. 30).

Como toda instituição, o candomblé se organiza de maneira hierárquica, no entanto, a hierarquia não é imposta, mas concebida como uma necessidade ritualística própria da religião, tendo como base o aprendizado, o respeito, a humildade e a obediência que deve ser exercida entre os seguidores e estão no cerne da organização das comunidades de terreiro. Através dos ensinamentos e das histórias contadas pelos mais velhos, os seguidores das religiões de matriz de africana reconstruem suas identidades e exercem sua ancestralidade. Mais que uma religião, o candomblé é um estilo de vida e precisa ser respeitado.

O debate em torno do preconceito precisa ser mais abrangente e o racismo religioso deve ser tratado com maior rigor, para que as pessoas não continuem a ser estigmatizadas pela sua crença e intimidadas quando vivenciam a sua religiosidade. É inaceitável, em pleno século XXI, os povos de santo terem seus espaços sagrados destruídos e serem agredidos, como mostra a pesquisa realizada em 2022, pela Rede Nacional de Religiões Afro-brasileira e Saúde (RENAFRO) e o Ilê Omulu Oxum<sup>3</sup> ao apontar que, aqui no Brasil, são registradas três queixas de intolerância religiosa por dia. Segundo a referida pesquisa,

Só neste ano, o país teve 383 denúncias de intolerância religiosa, de acordo com o número de queixas recebidas entre janeiro e junho apenas no Disque 100, serviço para denunciar violações de direitos do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. [...] A maioria dos relatos foram feitos por praticantes de religiões de matriz africana. Grande parte das vítimas, 65,8% são mulheres. A situação se agrava no ambiente virtual, com 2.813 denúncias entre janeiro e junho deste ano, onde houve um acréscimo de 654,1%, em relação ao mesmo período do ano passado (RENAFRO; Ilê Omulu Oxum, 2022, p. 5).

Esses dados explicitam que o racismo religioso tem aumentado a cada ano e reforçam a necessidade de ações para combater o racismo religioso. Todavia, o

---

<sup>3</sup> O Ilê Omulu e Oxum é um centro de adeptos do Candomblé, religião brasileira de origem africana. O centro foi fundado pela Iyalorixá Meninazinha de Oxum em 1968, e está localizado no distrito de São Matheus (município de São João de Meriti) desde 1972, perto da cidade do Rio de Janeiro. <<https://www.lapora.sociology.cam.ac.uk/pt-br/ile-omolu-e-oxum>> acesso em 24 mai. 2023.

aumento da participação dos negros nos espaços públicos, como nas universidades, no parlamento e no entretenimento, tem sido um mecanismo de combate ao racismo. Em virtude desta participação, que vem transformando pessoas comuns em ídolos ou personalidades importantes, algumas práticas racistas têm sido tratadas com mais rigor pelas autoridades e sociedade civil. Contudo, quando o alvo da violência são simples adeptos das religiões de matriz africana, os debates não são acalorados e a indignação social ainda é sutil. Assim, de maneira geral, percebe-se uma certa preocupação em combater o preconceito de cor, mas o racismo religioso ainda não é tratado com a seriedade que merece.

## 2.2 As religiões de matriz africana e o ensino de história nas produções acadêmicas: um estudo do estado do conhecimento

As práticas de discriminação e racismo presentes em nossa sociedade são o reflexo de uma estrutura social construída com base no preconceito e na desvalorização de toda e qualquer forma de expressão ou valores que não sejam originários do contexto europeu ocidental.

Nesse sentido, trazer para a escola, em especial para a sala de aula, temáticas que abordem situações de preconceito em relação às culturas negras, pode contribuir para que a população afrodescendente seja reconhecida em sua importância para a construção de nossa sociedade e, principalmente, respeitada enquanto seres humanos. Contudo, não se trata apenas de respeitar as culturas ou identificar contribuições, é preciso perceber o outro como um ser portador de alteridade.

Abordar uma história silenciada e contada sob a ótica dos grupos dominantes, por meio da qual seja possível refletir e discutir sobre a situação desses grupos oprimidos e invisibilizados é, sem dúvida, avançar na desconstrução de saberes que, ao rotularem e marginalizarem os afrodescendentes e suas expressões culturais, precisam ser reconstruídos em direção a uma sociedade melhor e mais justa.

Oswaldo de Oliveira Santos Júnior<sup>4</sup>, em seu artigo “Educação das Relações Étnico-raciais na Trajetória das Lutas dos Afro-brasileiro”, propôs uma reflexão sobre os fatores que favorecem o racismo no Brasil e analisou as lutas sociais em busca da promoção da igualdade racial e do combate ao racismo. No texto, enfatiza a importância da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino como um meio para desconstruir a visão estereotipada do negro e desnaturalizar a condição socioeconômica e cultural atribuída aos afrodescendentes. Para Santos Junior (2020),

A exploração, o racismo e a opressão da população afrodescendente ao longo da história não constituem exceção, mas regra, e isto precisa ser explicitado para que se possa edificar uma história do Brasil que corresponda efetivamente a todas as matrizes que constituem o povo brasileiro, e assim estabelecer justiça (Santos Júnior, 2020, p. 308).

Diante disso, identificar o lugar ocupado pelas religiões de matriz africana nas escolas pode ser um caminho para, através deste conhecimento, explicitar o preconceito que cerca essas religiões e superar os sentimentos pejorativos dispensados a elas e aos seus adeptos.

Cientes da necessidade de conhecer as produções acadêmicas sobre as religiões de matriz africana e o ensino de história, bem como de avançar nas discussões a elas pertinentes, foi realizado um levantamento bibliográfico nas plataformas de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) e no banco de teses e dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória).

Para iniciar a pesquisa foi definido que a busca deveria ocorrer a partir da utilização das palavras-chave “Ensino de História/Religiões”. Contudo, ao iniciar o levantamento no banco de dissertações do Profhistória, com as chaves predefinidas nenhum registro foi encontrado, o que nos levou a utilizá-las em separado, “Ensino de História” e “Religiões”, com um total de 273 dissertações encontradas e dessas, 07 a respeito de religiões, sendo 06 delas relevantes por abordarem o ensino de

---

<sup>4</sup> Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2007). Coordenador do Núcleo de Formação Cidadã da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

história e as religiões de matriz africana e 1, por apresentar estratégias relevantes para a construção do nosso produto final.

Na Capes, a busca iniciou-se pelo Portal Domínio Público. Usando as palavras-chave “Ensino de História” e “Religiões”, foram encontradas 57 dissertações, dentre as quais 08 abordam as religiões de matriz africana, mas não apresentam relação com o ensino de história e, apenas uma delas, intitulada “O discurso de Raimundo Nina Rodrigues acerca das religiões africanas na Bahia do século XIX”, que foi desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação na área de História, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), se mostrou relevante para o nosso trabalho. Nessa dissertação, Vanda Fortuna Serafim, trouxe uma discussão em torno de Nina Rodrigues, como precursor de um discurso científico sobre as religiões africanas na Bahia do século XIX e na produção de obras que marcaram o início dos estudos sobre os negros no Brasil. Apoiado em autores como Edgar Morin (2005), Bruno Latour (1994) e Michel de Certeau (1982), neste trabalho são discutidos os conceitos de “pensamento complexo”, “seres híbridos” e de “lugar social”. O trabalho foi desenvolvido a partir da análise de diferentes obras, por meio das quais a autora buscou mostrar os diferentes modos de pensar de Nina Rodrigues em relação ao negro enquanto ser social, que era visto por ele como um ser inferior, bem como, a forma como ele procurou explicar cientificamente os comportamentos das mulheres e os gestos e movimentos dos rituais do candomblé.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram utilizados os filtros “Dissertações” “Ciências Humanas” “História” e a chave “Ensino de História/Religiões”, tendo sido encontrados 6 153 trabalhos, dos quais, 426 abordam o tema das religiões mas, apenas, 36 desses, produzidos pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, História, História Social e Serviço Social, ofertados nas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas em diferentes regiões do país, apresentavam propostas de análises e discussões sobre a temática das religiões de matriz africana ou se relacionam com outros aspectos da cultura afro-brasileira.

Na pesquisa realizada no IBCTI, foram aplicados de forma permanente, os filtros “dissertação” e o período equivalente ao intervalo 2011-2021, sendo utilizada a chave “Ensino de História/Religiões”, por meio da qual foi encontrada apenas uma dissertação. Este número reduzido nos levou a utilizar as palavras-chave “Religiões

Afro-brasileiras”, e obtivemos 20 registros, contudo, os mesmos não foram considerados relevantes para o nosso trabalho por não estarem direcionados ao ensino de história, ao combate ao racismo e à intolerância religiosa, que são os fios condutores da nossa pesquisa. Já com a chave “Religiões de Matriz Africana, encontramos 95 dissertações, das quais 09 estão diretamente ligadas às questões elencadas acima.

**Tabela 01: Dissertações do Profhistória Nacional, da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) – (2011 a 2021)**

Banco de dados	Total	Religiões	Religiões de Matriz Africana
Profhistória	273	7	6
Capes (Domínio Público)	57	19	8
Capes (Catálogo de Teses e Dissertações)	6 153	426	36
IBICT	95	9	9
<b>Total</b>	<b>6 578</b>	<b>461</b>	<b>59</b>

Fonte: produção de autoria da pesquisadora a partir dos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações do Profhistória, no Repositório da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT).

Na plataforma SciELO Brasil, a busca foi realizada mediante o uso das chaves utilizadas nas demais plataformas e, por se tratar de um banco de artigos publicados em coleções de periódicos, os filtros utilizados variaram de acordo com as palavras-chave que iam sendo utilizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, ficando definido de forma permanente, apenas os filtros referentes a área “Ciências Humanas” e o período das publicações, compreendido entre os anos de 2011 e 2021. Com a chave “Ensino de História”, foram encontrados 15 artigos publicados na Revista Brasileira de História, abordando temáticas que são mais comumente trabalhadas em sala de aula, dos quais, 03 versam sobre questões que se referem ao campo epistemológico da História. Sob a chave “Religiões”, encontramos 32 registros, desses, 13 discorrem sobre religiões de matriz africana e, embora não estejam relacionados com o ensino de história, 05 deles, publicados na Revista Religião e Sociedade e pertencentes aos campos de conhecimento da Antropologia, da História e das Ciências Sociais, guardam relevância para a investigação que intencionamos fazer.

**Tabela 02: Artigos publicados em periódicos na Capes e SCiELO - Brasil – (2011 a 2021)**

Periódico	Total	Religiões de Matriz Africana	Relevante
Revista Espaço Acadêmico	1	1	1
Revista Brasileira de História	15	-	3
Revista Religião e Sociedade	32	13	5
<b>Total</b>	58	14	9

Fonte: produção de autoria da pesquisadora a partir dos dados obtidos no Repositório da Capes e na Plataforma da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCiELO – Brasil).

Faremos a seguir a discussão dos trabalhos acadêmicos encontrados e são relevantes para esse trabalho.

As seis dissertações produzidas no Profhistória, por terem sua tônica voltada às religiões de matriz africana e estarem vinculadas ao ensino de história, apresentam maior relevância para o desenvolvimento dessa pesquisa. Objetivam discutir questões que vão além dos muros da escola e maculam a nossa sociedade.

A primeira delas, produzida em 2019, por Kássio Vinicius Fontes de Azevedo, com o título “Neopentecostalismo, raça e ensino de história da África: disputa de narrativas no ensino básico no Rio de Janeiro”, abordou as tensões causadas pela aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo escolar e os desafios enfrentados por professores de História em geral e alunos, em especial, de origem evangélica (neo)pentecostal, na abordagem de temas sensíveis que entrelaçam a religião, o pensamento social brasileiro e o processo de ensino-aprendizagem de história. Neste trabalho, foi proposto, como produto final, cinco procedimentos didáticos objetivando coibir práticas racistas; refletir sobre o preconceito racial e social no século XX; estimular o respeito a fé alheia, além de propor o debate sobre a demonização das religiões de matriz africana, questão que interessa ao nosso trabalho por entendermos que esse é um fator decisivo na estigmatização dessas religiões. O autor concluiu que cabe à escola, por meio do ensino de História da África e as Igrejas Evangélicas, em seus ensinamentos bíblicos, construir uma ponte para acabar com o preconceito.

A obra, “Religião e Ensino de História: representações e narrativas de estudantes de Ensino Médio em Araruna/PR”, publicada em 2020, fez uma análise

das narrativas dos estudantes acerca das religiões e práticas religiosas em Araruna/PR, ao tempo que problematizou a construção de estereótipos sobre as religiões de matriz africana, buscando promover uma cultura de respeito e tolerância na convivência com crenças e práticas religiosas diferentes. Neste trabalho, o autor, Ademir Ferreira da Silva, enfatizou a necessidade de se abordar as diferentes religiões no ensino de História, e defendeu uma aprendizagem na qual a história ensinada faça sentido na vida do estudante, ampliando sua visão de si e do outro, contribuindo para a superação do preconceito e do racismo. Para tanto, propôs uma sequência didática, por meio da qual, com a orientação do professor, os estudantes protagonizam suas aprendizagens e, ao tempo que trocavam informações, ressignificam seus conhecimentos prévios sobre as diferentes religiões.

Um terceiro trabalho, intitulado “Isso é coisa da macumba? Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro”, do ano de 2016, Carolina Barcellos Ferreira discutiu a intolerância religiosa a partir de objetos religiosos expostos em três museus do Rio de Janeiro, por meio dos quais pretendeu-se ajudar a combater a intolerância religiosa e estimular o diálogo entre as diferentes religiões. A autora apoiou-se em Koselleck (2006), Hartog (2013), Meneses (1992), Fernandes (2012) e Haymann (2006), para trabalhar os conceitos de tempo histórico, memória e dever de memória. Como produto final foi desenvolvido um livreto interativo acompanhado de uma carta ao professor. Neste livreto, a autora utilizou imagens para colocar o estudante diante de objetos sagrados das religiões de matriz africana e tecia comentários sobre eles, enriquecendo a exposição das imagens.

Deste ano também foi a dissertação de Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho, intitulada “O Axé na Sala de Aula: Abordando as Religiões Afro-brasileiras no Ensino de História”. Neste trabalho, a autora aprofundou as reflexões teórico-metodológicas sobre as questões étnico raciais, em especial, a questão sobre a intolerância e o preconceito sofrido pelas religiões de matriz africana. Apresentou como proposta pedagógica o “Balaio de Ideias: Axé na sala de aula”, composto por um manual do professor e um conjunto de “ideias” que se constituíam em propostas de atividades que tinha por finalidade desconstruir os preconceitos que legitimam a intolerância religiosa. A pesquisa, se pautou na fundamentação dos conceitos de “ética da alteridade”, “descolonização” e “racismo epistemológico” e apresentou uma contribuição bastante pertinente ao nosso trabalho. Como referencial teórico, a

autora dialogou com Candau (2011), Fanon (2006 e 2008), Grosfoguel (2007), Lander (2005), Mignolo (2003 e 2005), Quijano (2005, 2007 e 2010), Silva (2013), Soto (2007), Torres (2007) e Wash (2009).

Um terceiro trabalho, produzido por Jessika Rezende Souza, também publicado em 2016 e que muito nos interessou pela relevância da discussão apresentada foi “Entre a Cruz e o Terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o ensino de história no Museu do negro”. Este abordou o silenciamento da religiosidade africana e afro-brasileira nas salas de aula e problematizou a marginalização das manifestações culturais ligadas à temática religiosa no ensino de história. A autora propôs a construção de narrativas históricas sobre as populações negras em diferentes períodos, a partir da visita ao Museu do negro, que fica localizado na cidade do Rio de Janeiro, por entender a cultura afro-brasileira como espaço de resistência. Tal entendimento foi muito relevante para nós, visto que a prática de rituais religiosos e a organização dos espaços de terreiros pelos africanos e afro-brasileiros, segundo a nossa perspectiva, representou uma estratégia de resistência. No desenvolvimento do trabalho a autora discutiu os conceitos de memória, patrimônio cultural, identidade, representação, lugares de memória e educação patrimonial, a partir do pensamento de Pollak (1989), Heymann (2006), Fonseca (2003), Gonçalves (2008), Hall (2003), Horta (1999) e Nora (1993).

Uma outra dissertação desenvolvida por Leonardo de Jesus Tavares, mestrando do Profhistória, foi “Esse terreiro tem História”: ensinando história e cultura afro-brasileira por meio de um estudo sobre o Candomblé”, produção publicada em 2019, que se mostrou relevante, pois apresentou um estudo sobre a importância das religiões de matriz africana no contexto da aplicação da lei 10.639/03 e abordou a questão do racismo religioso. A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevista com uma mãe de Santo, por meio da qual o autor enfatizou a importância da oralidade entre os povos africanos e, partindo da análise do que foi narrado na entrevista, foram trabalhados os conceitos de memória, griôs e encantamento. No decorrer do trabalho, o autor discorreu também sobre os conceitos de religiosidade, intolerância, violência, resistência, colonialidade e utilizou como aporte teórico Munanga (2008 e 2015), Caputo (2012), Verger (2002), Quijano (2009), Bâ (2010 e 2013) e Santos (1996). Como resultado da pesquisa, foi proposto um material literário direcionado para uma educação das relações étnico raciais.

Apesar de não se referir diretamente às religiões de matriz africana, a dissertação intitulada “A história ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e proposição de atividades”, publicada em 2019, apresentou uma discussão relevante sobre a lei 10.639/03. No trabalho, o autor, Leandro da Silva Melo, observou que após a implementação da referida lei, vem se desenvolvendo uma outra narrativa histórica acerca da temática da História da África e da cultura africana, bem como das contribuições das populações afrodescendentes para a formação do Brasil. Analisou, também, o modo como a História da África e a cultura afro-brasileiras foram abordadas no ensino da história escolar do tempo presente, a partir dos textos curriculares produzidos no Rio de Janeiro e em circulação na rede estadual de ensino e, ao constatar o silenciamento dessa temática na sala de aula, propôs um roteiro guiado pela região da Pequena África, no Rio de Janeiro, para demonstrar aos estudantes o quanto a história da África e dos afrodescendentes tem sido silenciada. Para abordar os conceitos de representação, currículo e livro didático, o autor dialogou com Chartier (2002), Goodson (2007), Silva (2007), Apple (1995) e Bettencourt (2010).

Outro trabalho desenvolvido no Profhistória que se mostrou relevante para a nossa pesquisa, foi a dissertação “Aprender a desejar”: aprendizagem histórica a partir de enigmas, publicada em 2020. Nesta pesquisa, a autora, Carolyne do Monte de Paula, abordou a necessidade de despertar nos estudantes o desejo de aprender como um mecanismo para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. Com o propósito de conduzir o educando a pensar historicamente e de promover mudanças conceituais, utilizou como referencial teórico Koselleck (2006), Skliar (2014), Meirieu (1998) e Carretero (1997). Na intenção de levar para a sala, aulas de História instigantes que despertassem o desejo de aprender, elaborou um questionário de diagnose para ser usado pelos docentes que também vislumbram uma educação melhor, a partir de práticas pedagógicas dinâmicas e, elaborou também, um Caderno de Enigmas sobre o conteúdo programático “Tempo”. Com a aplicação do questionário e a utilização do Caderno de Enigmas na sua sala de aula, concluiu que as estratégias elaboradas contribuem para que as aprendizagens aconteçam: a primeira porque cria um ponto de apoio ao trabalho do professor e, a segunda, facilita a relação docente-discente, bem como, a compreensão do conteúdo ensinado. Por trazer essa preocupação em promover aprendizagens significativas e

que tenham relação com o mundo exterior à escola vivido pelos educandos, essa dissertação dialoga com o produto final que pretendemos elaborar.

Além das dissertações do Profhistória, que contemplam o ensino de História e as religiões de matriz africana, outros nove trabalhos acadêmicos foram encontrados na pesquisa realizada no IBCTI, dos quais, quatro versam sobre a Lei 10.639/03. O primeiro, desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP, de autoria de Sebastiana de Fátima Gomes, publicado em 2016, sob o título “A diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica e as religiões Brasileiras de Matriz Africana”, apresentou uma proposta de prática pedagógica que atende à Lei 10.639/03, utilizando a informática educacional como recurso para o ensino das religiões brasileiras de matriz africana, com vistas a desconstruir o preconceito racial que se relaciona à diáspora africana, sendo bastante relevante para a nossa pesquisa, tendo em vista que pode nortear a construção do produto final, uma vez que, a autora propôs uma sequência didática e utilizou recursos de informática para aproximar o conteúdo ensinado da realidade do estudante que, em grande medida, se encontra imerso em um mundo digital.

O segundo, produzido por Adriano Ferreira de Paulo, que se intitula “Religiões de matriz africana e renovação carismática católica: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de história em escolas públicas do grande Bom Jardim”, foi publicado em 2016 e abordou as tensões e embates simbólicos que ocorrem em sala de aula com relação às religiões de matriz africana, em virtude da não aceitação dessas religiões como ritual sagrado. De acordo com essa pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC, o autor concluiu que a demonstração de discriminação e violência religiosa ocorre, principalmente, entre os alunos cristãos que têm seus discursos embasados nos ensinamentos que ocorrem dentro das instituições religiosas que frequentam, com destaque para a Renovação Carismática Católica. O autor utilizou Bourdieu e Passeron (1975), Candau (2008), Caputo (2012), Certeau (1996), Charlot (2013), Foucault (2002), Ferreira (2005), Freire (1992), Gomes (2005), Mc Laren (2000), Munanga (2005), Petit (2015), Prandi (1998) e Sodré (2012), como aporte teórico para discorrer sobre os conceitos de representação, relações de poder, multiculturalismo intercultural e revolucionário, diversidade, mestiçagem e história cultural.

O terceiro trabalho, “Religiões afro-gaúchas no ensino de história: batuque, umbanda e linha cruzada”, publicado em 2018, discutiu a inclusão das religiões de matriz africana no ensino, com base na lei 10.639/03, tendo como propósito reduzir a intolerância religiosa, bem como, a intolerância racial, que na visão da autora, quando associadas, promovem uma segregação ainda mais acirrada das religiões de matriz africana. Para desenvolver o trabalho, a autora dialogou com Bastide (2001), Maestri (1993 e 1994), Burke (2005), Prandi (2001,2005 e 2013), Oliveira (2014), Munanga (2012), Hermann (1997) e Silva (2010), por meio dos quais, refletiu sobre religião e religiosidade, intolerância religiosa, cultura, resistência e pluralidade. Com esse trabalho, produzido pelo Programa de Mestrado Profissional em História da UCS, a autora, Aline Speroni, intencionou diminuir o abismo entre a produção acadêmica e o conhecimento escolar, para isso, produziu e disponibilizou um livro paradidático, com o objetivo de aproximar os educandos dos conhecimentos produzidos na academia, o que faz com que esse trabalho seja importante para a nossa pesquisa, pois ofereceu subsídios que podem ser usados na produção da nossa proposição didática.

Já no quarto trabalho, intitulado “As religiões afro-brasileiras na educação: desafios com a lei 10.639/03 nas escolas públicas na rede municipal de Recife”, publicado em 2020, Josilene Bezerra de Oliveira, buscou compreender a inserção da Lei 10.639/03 no currículo escolar, contextualizando as práticas de ensino aprendizagem em relação às religiões de matriz africana e a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nas escolas. Para ela, as dificuldades para aplicação da lei 10.639/03 ocorre pelo fato de parte dos professores desconhecerem a lei e não entenderem a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, bem como pela resistência que os estudantes apresentam em relação a essa temática, visto que, em sua maioria, são evangélicos. A realização da pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação da UNICAP, na área de Ciência da Religião, pautou-se, em grande medida, em documentos fornecidos pela Prefeitura e Secretaria de Educação da cidade do Recife-PE, mas, a autora também se apoiou em Bastidi (1971), Bourdieu (2015), Campos (2001), Carneiro (2014), Cavalleiro (2006), Freire (2011), Geertz (2015), Motta (1999), Nascimento (2017), Oliveira (2015) e Silva (2011).

Outras dissertações que abordaram o ensino de história e as religiões de matriz africana, também encontradas na plataforma do IBCTI, são relevantes por

promoverem discussões que vão além da implementação da lei 10.639/03 e trouxe reflexões sobre práticas recorrentes no ambiente escolar e social.

A dissertação de Camila Chueire Caldas, publicada em 2019, foi desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, com o título “Religiões de Matriz Africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre cultura histórica e cultura escolar”. Neste trabalho a autora investigou como, e se, as religiões de matriz africana se manifestam na cultura escolar e na cultura de uma escola, é um exemplo. O desenvolvimento deste trabalho ancorou-se no referencial teórico da Educação Histórica, a partir dos autores Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca.

Thaís de Oliveira e Silva, na dissertação “Religiões que fazem oferenda para prejudicar pessoas?: a intolerância e as religiões afro-brasileiras no ensino de história”, de 2018, apresentou o discurso homogeneizador, recorrente no atual sistema de ensino brasileiro, como um desafio para o trabalho com as diferenças em sala de aula. Desenvolvida na área de Ciências Sociais Aplicadas, do Programa de Pós-graduação da UEPB, a pesquisa ressaltou a importância do debate como estratégia de combate à intolerância em relação às religiões de matriz africana, de modo a favorecer a construção do respeito à diferença e a liberdade de culto. Ao mesmo tempo, analisou a ausência das temáticas referentes às religiões de matriz africana na escola e como essa ausência reflete as relações culturais e sociais da sociedade brasileira. Como referencial teórico apoiou-se em Certeau (2005), Chartier (1990), Stuart Hall (1993) e Gomes (2000), para a discussão dos conceitos de lugar de cultura, representação, identidade e religiões afro-brasileira e ensino, respectivamente.

As dissertações “Batuques de Candomblé: histórias, trajetórias e reflexões de cinco yalorixás da Baixada Fluminense para repensar a educação”, de 2015 e “Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso”, de 2017, apresentaram discussões que se inserem no âmbito do pensamento decolonial. A primeira, produzida por Alessandra Maria Almeida de Aguiar, através do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, ao abordar a importância das sacerdotisas do candomblé no combate à intolerância religiosa e na representatividade desses grupos frente a luta por direitos, abriu espaço para pensarmos a representação dos povos sulbaternizados no contexto da colonialidade presente na estrutura da sociedade brasileira e, por conseguinte, da educação

escolar. Com um aporte teórico do grupo Modernidade/Colonialidade, a autora propôs o debate no combate ao racismo a partir dos conceitos da pedagogia decolonial e da interculturalidade.

Já a segunda, desenvolvida por Ariadne Moreira Basílio de Oliveira, no Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania da UnB, discutiu o racismo sob a ótica da modernidade nos moldes europeus e da colonialidade do poder que considera inferiores às populações não europeias e, conseqüentemente, inferiores as culturas relativas a essas populações, como acontece com as religiões de matriz africana, que historicamente foi criminalizada e continua sendo alvo de preconceito e violência.

Também em 2017 tivemos a produção de Cláudia Maria de Jesus Castro, com o título “Jovens e tambores: preconceitos da religião afro-brasileira no contexto escolar”, desenvolvida a partir da investigação sobre quem são os jovens de religiões afrodescendentes e os sentidos que eles atribuem à sua religião e à escola. Procurou compreender em que medida o espaço “laico” da instituição de ensino se articulava com as religiões. Tal investigação, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC/GO, levou a autora a concluir que às religiões de terreiro possuem um sentido simbólico para os jovens, por representar conhecimentos sagrados que aprendem no dia a dia nos terreiros. Nesse cenário, a escola tem um papel essencial, figurando como um espaço de ligação entre o que se aprende e se pratica no terreiro e, defendendo esses saberes e culturas frente aos conhecimentos socialmente reconhecidos. Tendo o jovem como elemento central da pesquisa, a autora, buscando entender a juventude em sua pluralidade, ancorou-se nos estudos de Abramo (2012), Pais (1990), Talga (2013), Novaes (2011), Lima (2003) entre outros.

Nas dissertações encontradas na plataforma da Capes, foi possível verificar que as religiões de matriz africana são abordadas em diferentes perspectivas, sendo entendidas como estratégias de sobrevivência e construção de identidade social, solidariedade, aceitação social, resistência, e por vezes, assumindo caráter subversivo frente aos valores sociais de uma determinada época ou contexto. Essa constatação nos levou a selecionar 8 trabalhos, que foram utilizados como subsídio no desenvolvimento da nossa pesquisa, por constituírem um amálgama de conhecimentos sobre os povos africanos em diáspora. Um desses trabalhos foi a dissertação “Recriando Áfricas: subalternidade e identidade africana no Candomblé

do Ketu”, defendida em 2011, por Natália do Carmo Louzada, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em História da UFG. Este trabalho abordou a história do Candomblé, como resultado da diáspora de africanos escravizados, marcada por perseguições e demonizações causadoras da inferiorização do negro e da cultura africana no Brasil. Analisou características do Candomblé como estratégias de sobrevivência e concluiu que, no decorrer do século XX, essa religião deixou de ser estigmatizada para se tornar expressão da herança cultural africana. Para a autora, a sobrevivência das culturas e religião africana e ameríndias possibilitaram a constituição de novas identidades surgidas em sociedades pós-coloniais.

Numa perspectiva de resistência, dois trabalhos são significativos para as discussões que pretendem situar as religiões de matriz africana num contexto de lutas que marcou o surgimento dos terreiros de candomblé aqui no Brasil. O primeiro, intitulado “Candomblé de São Paulo: fundamentos e tensões de uma comunidade terreiro na metrópole”, publicado em 2017, como resultado da pesquisa realizada por Ana Paula da Silva Fernandes, do Programa de Pós-graduação em História Social da PUC/SP, discutiu as mudanças, tensões e negociações que o Candomblé de São Paulo vivenciou para re(existir) na metrópole. As discussões foram fundamentadas em Azevedo (2016), Bhabha (2015), Bastide (2008), Lima (2003), Prandi (1991), Risério (2015), Sodré (2005) e Verger (2002 e 2012).

O segundo trabalho, desenvolvido por Amanda Peixoto de Carvalho, com o título “As reinvenções das religiões afro-brasileiras em Campina Grande-PB (1920-1980)”, publicado em 2011, problematizou as reinvenções das religiões afro-brasileiras na Paraíba, em meados do século XX, a partir das lutas, conflitos e repressões sofridas pelos adeptos dessas religiões. A problematização da autora não se referiu a uma reinvenção do culto, mas procurou mostrar como as religiões de matriz africana conquistaram espaço em meio a repressão. Desenvolvido no Programa de Mestrado em História, ofertado pela UFCG, apresentou em seu aporte teórico estudiosos como Chartier, Scoot, Thompson, Certeau e Hobsbawn, por meio dos quais foram abordados os conceitos de “estratégia e tática”, resistência, invenção do cotidiano e reinvenção. Essas dissertações, apesar de se situarem num recorte temporal distante da organização dos primeiros terreiros aqui no Brasil, forneceram informações importantes para a nossa pesquisa.

Em 2014, Lizandra Santana da Silva, na dissertação “Do Axé à Aleluia: Transformações no Campo Religioso Cachoeirano (1980-2007)”, fez uma análise do

crescimento no número de conversões de adeptos do candomblé para grupos evangélicos e dos fatores que levam homens e mulheres a essa conversão. Esta pesquisa, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em História da UEFS, analisou também, a demonização do candomblé e o discurso dos candomblecistas diante da desqualificação do candomblé por parte dos seguidores de religiões pentecostais e neopentecostais. A demonização abordada nesse trabalho pode contribuir para o entendimento do medo que aparece de forma constante nos relatos dos jovens e adolescentes quando indagados sobre as religiões afro-brasileiras. A autora trabalhou com os conceitos de poder simbólico, história cultural, identidade e trânsito religioso fundamentados, respectivamente, em Bourdier (2010), Chartier (2002), Hall (2006) e Almeida (2000).

Desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em História da UNICENTRO em Guarapuava e, publicada em 2018, a dissertação “Umbanda: Representações Femininas na Região Sudoeste do Paraná”, analisou as diversas representações femininas na religiosidade umbandista, a partir dos papéis exercidos pelas Mães de Santo e da importância dessas mulheres na vida do povo de santo. Essa abordagem da figura feminina à frente das religiões de matriz africana apresentou uma contribuição importante, tendo em vista que essas religiões se desenvolvem num contexto social patriarcal, que concebe a agregação familiar própria da organização dos terreiros como uma subversão aos padrões morais vigentes. A autora, Dalvana Fernandes, utilizou como referência os autores Albuquerque Júnior (2010), Chartier (1988), Ramos e Perrot (1998) e Portelli (2010).

Victor Hugo Basílio Nunes, na dissertação “ILÊ OJU ODÉ: Políticas de Resistência e Territorialidades no Candomblé de Goiás”, produzida em 2018, através do Programa de Pós-graduação em História da UFG, propôs pensar o candomblé como uma prática de descolonização que, ao valorizar a cultura afrodescendente, criou uma discussão política no qual o terreiro se torna espaço de ressignificação da vida, onde a religião e política se misturam para encontrar saídas para os problemas criados por uma sociedade racista. Para tanto, sugeriu um estudo do candomblé a partir de uma pedagogia decolonial e concluiu que a organização dos terreiros é importante para o combate ao racismo, à intolerância religiosa e a invisibilidade imposta aos praticantes dessa religião. O desenvolvimento da pesquisa pautou-se no debate do grupo modernidade/colonialidade/decolonialidade e no aporte teórico de Catherine Walsh (2013) e Brandão (1999).

No que se refere às religiões de matriz africana como objeto de estudo no ensino de história, foram encontrados três registros. Entre eles, a dissertação de Rachel de Souza da Costa e Oliveira, publicada em 2014, que apesar de ser desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação da PUC/Rio no campo do Serviço Social, nos chamou atenção pelo título “Intolerância religiosa na escola: uma reflexão sobre estratégias de resistência à discriminação religiosa a partir de relatos de memórias de adeptos da Umbanda”. Nesta a autora, utilizando-se das narrativas dos colaboradores da pesquisa sobre atos de violência e intolerância por eles sofridos na escola, identificou as estratégias de resistência mobilizadas no âmbito escolar e como essas estratégias têm contribuído com a luta pela defesa do direito à liberdade religiosa no Brasil. Os relatos de experiências foram usados como subsídios para compreender como o fenômeno da intolerância religiosa se apresenta em diferentes contextos e, também foram observadas as suas particularidades. Na realização da pesquisa a autora abordou os conceitos de memória, violência, resistência, identidade e intolerância, a partir, respectivamente, da concepção de Pollak (1989), Halbwachs (1990), Adorno (1995), Scott (2004), Castells (2012) e Mariano (2007). Ao se referir a educação nos terreiros, a autora utilizou como referencial teórico Caputo (2012) e, embasada em Ferreira (2013), fez uma abordagem sobre os Griôs. Com esse trabalho, a autora concluiu que as principais estratégias de resistência, identificadas entre os seguidores da umbanda, foram o orgulho e o apego aos preceitos e concepções religiosas; o silenciamento e a invisibilização como forma de autoproteção e o enfrentamento aberto e direto de seus agressores.

O outro registro encontrado foi o artigo “Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerância no ensino de história”, que foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da UFC, publicado em 2015 na Revista Espaço Acadêmico. Nesse artigo, o autor, Adriano Ferreira de Paulo, expôs dados sobre as intolerâncias religiosas de professores e alunos diante da abordagem da temática das religiões de matriz africana no ensino de história, assim como abordou as tensões que surgem em sala de aula a este respeito. Discutiu a intolerância como uma barreira para a aprendizagem e ressaltou a importância da aplicação da Lei 10.639/03 no combate à intolerância religiosa. Por fim, apresentou como resultado da pesquisa que as religiões de matriz africana são estigmatizadas tanto por católicos quanto por evangélicos. Utilizou como referencial teórico Certeau (1996),

Cunha Jr. (2009), Foucault (2002), Munanga (2005) e Souza (2008), para trabalhar os conceitos de identidade, resistência, diversidade, racismo e as relações de poder presentes nos discursos e narrativas.

Dos trabalhos acadêmicos encontrados na plataforma da SciELO Brasil e que concorrem para o desenvolvimento da nossa pesquisa, três discorreram sobre categorias que têm fomentado as discussões no meio acadêmico, dentro do campo epistemológico da História.

Publicado em 2011, com o título “Ensino de História e consciência histórica latino-americana”, o artigo produzido por Juliana Pirola da Conceição e Maria de Fátima Sabino Dias, abordou o ensino de história como espaço privilegiado para a difusão e consolidação de conhecimentos que contribuem para a formação de identidades. Neste trabalho, as autoras observaram como o processo de formação da consciência histórica dos jovens e adolescentes têm ocorrido na sala de aula, bem como procuraram identificar quais os saberes históricos estavam sendo privilegiados e quais recursos eram mobilizados no processo de formação. A realização da pesquisa se deu por meio da realização de duas atividades, pelas quais os estudantes foram estimulados a construir uma narrativa que relacionasse passado, presente e futuro. A intenção foi levar os jovens a, partindo de questões significativas do passado, pensarem numa perspectiva de futuro e se orientarem na tomada de decisões para a sua vida prática, diante dos problemas do presente. O trabalho foi desenvolvido com base nos quatro eixos constituintes de sentido narrativo elaborados por Jörn Rüsen (2011): percepção de mudança no tempo; interpretação do passado; orientação da vida prática pela experiência do passado; motivação do agir que resulta dessa orientação.

O artigo “Conhecimento histórico e diálogo social”, publicado em 2014, de autoria de Benito Bisso Schmidt, foi importante para a nossa proposta de trabalho pois, ao discutir o conhecimento histórico nas vertentes acadêmica e escolar, enfatizou a necessidade de haver um diálogo social do conhecimento histórico com os grupos sociais, aproximando a história acadêmica das situações cotidianas que permeiam o universo escolar e que precisam fazer sentido para quem aprende, sem que o professor deixe de lado o conhecimento produzido na academia. Como referencial teórico, o autor se apoiou em Certeau (1982), Cezar (2002), Gumbrecht (2011), Hartog (2013), Huyssen (2000) e Le Goff (1996).

“Operações do pensamento histórico de jovens estudantes: um estudo sobre a concepção de evidência”, foi o último dos trabalhos que tratam da questão epistemológica, que analisamos e apresentamos aqui. Esse artigo, produzido por Aaron Sena Cerqueira Reis, publicado em 2021, teve como base o conceito de consciência histórica de Rüsen, por meio do qual o autor analisou as operações do pensamento histórico, enfatizando a concepção de ‘evidência’ nas narrativas escritas e examinou a forma como o estudante se apropria dos referenciais históricos para respaldar suas opiniões, interpretar conceitos e traçar seu panorama futuro, propondo uma aprendizagem histórica pautada no pensar historicamente. Este trabalho pode contribuir para o planejamento da estratégia de ensino de história que pretendemos construir ao final desse trabalho.

Na busca por trabalhos com a temática das religiões de matriz africana, nos deparamos com uma quantidade significativa de produções, publicadas na Revista *Religião e Sociedade* que, em grande medida, trazem conhecimentos que podem contribuir para elucidar questões que corroboram para a manutenção dos preconceitos em torno dessas religiões, embora não tenham relação com o ensino de história. Entre os artigos encontrados, cinco nos chamou a atenção pelas questões abordadas, como podem ser observadas nas descrições abaixo. Os três primeiros situam-se na área da Antropologia e os dois últimos pertencem, respectivamente, às áreas de História e das Ciências Sociais.

O artigo “O Sacrifício de Animais nas Religiões Afro-Brasileiras: uma polêmica recorrente no Rio Grande do Sul”, publicado em 2017, analisou a intolerância e perseguição sofridas pelos seguidores dessas religiões. Os autores, Ari Pedro Oro, Erico Tavares de Carvalho e Juan Scuro, abordaram as polêmicas geradas por projetos de lei apresentados, por legisladores evangélicos, na Assembleia Legislativa do RS, que visavam proibir o sacrifício de animais pelas religiões afro-brasileiras no Estado. Para isso, realizaram análises dos artigos do projeto de lei, dos discursos e debates ocorridos na Assembleia veiculados em jornais, mídias digitais, programas de TV e rádio, bem como da escuta dos envolvidos. Eles concluíram que, no Brasil, as religiões de matriz africana são alvos de intolerância religiosa, principalmente pelos seguidores das religiões pentecostais e neopentecostais e que a influência política exercida por religiosos cristãos é usada na tentativa de impor, por meio da lei, proibições a vivência dos rituais das religiões afro-brasileiras, que são tidas como ‘primitivas e arcaicas’ e, portanto, inadequada

ao tempo atual. Os autores, ainda, apontam uma contradição que se manifesta quando se defende a democracia, mas são proferidos discursos que ofendem e desrespeitam os cultos religiosos afro-brasileiros, mesmo estando esses, garantidos na Constituição Federal.

Outro artigo, também publicado em 2017, foi “Em público, é preciso se unir”: conflitos, demandas e estratégias políticas entre religiosos de matriz afro-brasileira na cidade do Rio de Janeiro”, que analisou como grupos políticos e religiosos se unem e constroem seus discursos para reivindicar direitos. A análise foi realizada a partir da observação e participação em reuniões da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR) e do Elos da diversidade com agentes públicos, que tratavam das questões da intolerância religiosa e a da ocupação do espaço urbano. Nessas reuniões, os interesses e objetivos dos participantes explicitados nos discursos deram origem a uma agenda político-religiosa, que conferiu aos religiosos o status de agente político. Com essa pesquisa, as autoras, Ana Paula Mendes de Miranda e Roberta machado Boniolo, concluíram que as formas de mobilização propostas pelos religiosos constituíram estratégias de diálogo, que trouxeram para a esfera pública os problemas de intolerância religiosa, dando maior visibilidade à violência sofrida pelos praticantes de religiões afro-brasileiras, bem como às questões que referiam ao uso do espaço público pelos adeptos das religiões de matriz africana, evidenciando que o espaço público brasileiro sempre foi religioso, mas nunca esteve à disposição para a realização das práticas e rituais não-cristãos.

No ano de 2018, Marcello Felipe Múscari, no artigo “No rastro de Ajeun: religião, estado e sociedade em perspectiva relacional”, versou sobre as dinâmicas e possibilidades de existência das religiões afro-brasileiras na modernidade. Construído a partir do relato de experiências das lideranças da Assobecaty<sup>5</sup>, localizada em Porto Alegre/RS, o autor concluiu que o envolvimento dos adeptos das religiões de matriz africana em propostas do Estado para atender as necessidades da população tem sido fundamental para a sobrevivência dessas religiões nos espaços públicos na modernidade. A relação que se estabelece entre o que é moderno, e está posto nas propostas do Estado, e o que é tradicional, e está presente na organização das religiões afro-brasileiras, têm garantido direitos à

---

<sup>5</sup> Situada desde a década de 1980 no município de Guaíba, região metropolitana de Porto Alegre, a Assobecaty é uma instituição que conta com mais de 80 anos de existência e 28 de registro em civil, conforme narrado por suas lideranças. Fundada como casa de umbanda no município de Pelotas – RS por Mãe Quina de Yemanjá (falecida em 2000).

população e ampliado as possibilidades de existência dessas religiões no contexto urbano contemporâneo. O desenvolvimento da pesquisa teve como aporte teórico as produções de Giumbelli (2002 e 2004), Prandi (2012), Pompa (2012), Silva (1995), Peixoto (2000), Ramos (1942) e Sodré (1988).

O artigo “Guerra de Xangô: ritual, perseguição e conflito na formação do campo religioso afro-sergipano”, publicado em 2019, Petrônio Domingues, investigou a formação do campo religioso afro-sergipano, a partir das práticas de ‘bruxaria’ e ‘feitiçaria’, na primeira metade do século XX, atingindo o auge durante o Estado Novo, levando os adeptos das religiões afro-brasileiras a serem perseguidos pela justiça. Os jornais da época, cujos artigos foram utilizados como fontes de pesquisa, atuavam como instrumento de perseguição ao promoverem, por meio de suas notícias, a intolerância religiosa nos leitores sob a alegação de que essas religiões eram nocivas à sociedade. Diante disso, percebe-se que os estigmas e a intolerância presentes na sociedade transformaram as religiões afro-brasileiras em algozes dos mais diferentes acontecimentos. Se os envolvidos em delitos fossem adeptos do candomblé ou de qualquer outra religião com alicerce na diáspora africana, logo o delito cometido seria associado às práticas religiosas. Os teóricos Amaral (2012), Bastide (1978), Dantas (2002), Maggie (1992), Parés (2014), Prandi (2001), Oliveira (1978) e Rodrigues (1935), serviram de referência para o desenvolvimento deste trabalho.

A última produção analisada, desenvolvida por Roberta Bivar Carneiro e Raoni Neri, foi publicada em 2020, com o título “Religiões Afro-Indo-Brasileiras e Esfera Pública: um ensaio de classificação de suas formas de presença”, esse artigo, desenvolvido a partir da observação da atuação do povo de santo na esfera pública e de literatura socioantropológica referente à essa questão, analisou a relação entre as religiões afro-indo-brasileiras e como elas se projetam na esfera pública. Seus autores concluíram que as religiões afro-indo-brasileiras têm se inserido na esfera pública de diferentes formas, entre as quais estão a cultural, a cultura de massa, a judicialização, a patrimonialização e a festa pública, bem como por meio da escolarização e da presença de membros de terreiros em instituições públicas e à frente de cargos importantes. Essa inserção tem contribuído para a visibilização dessas religiões e para o combate à intolerância religiosa e ao racismo.

A partir dos trabalhos acadêmicos encontrados e selecionados neste levantamento bibliográfico foi possível perceber que há uma quantidade significativa

de produções publicadas sobre Ensino de História e Religiões de Matriz Africana, em sua maioria produzidas nas regiões Sudeste e Sul do país. Todavia, a abordagem acerca do Ensino de História e das religiões de matriz africana como uma temática relacionada a sala de aula ainda é tímida e, embora tenha apresentado um crescimento a partir de 2016, há ainda, espaço para produções que pretendam levar para a sala de aula discussões que permitam ao educando conhecer essas religiões e contribuam para a descolonização do currículo escolar, que tem perpetuado práticas colonialistas em nosso sistema educacional e, por conseguinte, em nossa sociedade.

### 2.3 O lugar das religiões de matriz africana no ensino de História presente na BNCC e no Currículo de Pernambuco

A História e cultura da África e dos Afro-brasileiros tem sido bastante discutida no meio acadêmico, principalmente, após a aprovação da Lei 10.639/03, a qual tornou obrigatório o ensino dessa temática em sala de aula, sobretudo na disciplina de História. Contudo, apesar da obrigatoriedade da lei, essas discussões ainda precisam ser aprofundadas nas escolas e levadas à prática em sala de aula, evitando que o tratamento dispensado a um assunto tão importante não se restrinja a comemorações folcloristas, contribuindo para a superação do preconceito e das práticas discriminatórias que vêm marcando as populações negras, bem como, as pessoas e as comunidades que se identificam com as culturas afro-brasileiras, em especial, os adeptos das religiões de matriz africana, que têm sido um alvo constante de ataques de violência.

Diante disso, se faz necessário compreender como as religiões de matriz africana vêm sendo abordadas na sala de aula após a implementação da lei 10.639/03, haja vista, a referida lei representar um grande avanço na luta pela igualdade em nosso país, embora, não tenha atingido os resultados desejados, visto que, as desigualdades prevalecem e as práticas de violência acontecem como se fossem uma regra e não como acontecimentos esporádicos, mesmo depois de duas décadas de vigência da referida lei.

A pedagoga Nilma Lino Gomes, pesquisadora de tópicos relevantes no campo da organização escolar e de temas relacionados à diversidade cultural, de gênero e étnico-racial, no texto “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico

da diversidade” (2001), discutiu aspectos da escola brasileira e apresentou forte preocupação com a maneira como a escola está lidando com a História e a cultura de tradição africana. Para a autora, é crucial tecer indagações sobre como a questão racial está sendo abordada na prática pedagógica e a relevância que esta abordagem representa para a construção de uma educação mais justa e uma sociedade mais democrática. Segundo Gomes (2001),

[...] a existência do texto legal só se transformará em direito para toda a comunidade escolar à medida que a escola construir, no seu interior, práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem excluam nenhum grupo social, étnico e religioso, principalmente os que já trazem consigo um histórico de exclusão e discriminação como o povo negro (Gomes, 2001, p. 90).

Partindo deste pressuposto, vimos a necessidade de conhecer melhor os dispositivos legais que regulamentam os currículos, em virtude de o conhecimento destes dispositivos ser imprescindível para que os discursos e narrativas construídos, junto aos estudantes nas aulas de história, não sejam estereis e contribuam para a superação dos preconceitos que inferiorizam, marginalizam e demonizam as crenças religiosas que não se situam no universo cristão, em especial, as religiões afro-brasileiras. Ao defender um discurso fecundo no ambiente escolar, nos embasamos na seguinte afirmação de Foucault (2012):

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (Foucault, 2012, p. 10).

Para o filósofo francês Michel Foucault, o discurso sustenta as relações de poder que estruturam a sociedade e esta, por sua vez, através de instituições como a escola, utiliza os discursos nelas proferidos como mecanismos de exercício de poder. No livro “A ordem do discurso” (2012), o autor procura mostrar a importância e o poder exercido pelo discurso sobre o comportamento dos indivíduos, podendo emancipá-los ou apenas domesticá-los, moldando-os conforme o desejo da sociedade.

As concepções de Foucault (2012), reforçam a nossa intenção de levarmos para as salas de aula discursos desejosos de mudanças, capazes de forjar outras realidades e romper com as relações de poder que têm cerceado liberdades e condenado diferentes grupos à exclusão, pois, o que é ensinado na escola, ou mesmo o que deixa de ser ensinado, interfere na construção das identidades dos que frequentam às instituições de ensino. Por essa razão, a organização dos currículos escolares é muito relevante quando se pretende, por meio dos conhecimentos ensinados nas aulas, construir uma sociedade mais equitativa e igualitária. Com esse intuito fizemos a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Pernambuco, ambos para o Ensino Médio.

Conhecer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é de grande importância para compreendermos a organização do currículo, instrumento norteador do trabalho dos professores em sala de aula, assim como, dos demais profissionais da educação, responsáveis pelo planejamento das ações que objetivam propiciar aos estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, oportunizando que tenham uma visão holística do mundo em que vive.

A criação da BNCC, prevista desde a promulgação da Constituição de 1988, teve a necessidade de sua construção reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9 394/96 -, e foi definida como meta do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014, vislumbrando a existência de um currículo comum, que orientasse a prática educativa para a eliminação das desigualdades educacionais do país e elevasse a qualidade do ensino ofertado.

A construção da BNCC figurou no cenário educacional brasileiro como uma solução para a exclusão de uma parcela significativa da população, excluída do acesso a uma educação de qualidade e, por isso, não conseguia se inserir no mercado de trabalho nem, tão pouco, ingressar no mundo acadêmico. Assim, pensada para garantir a organização de currículos, que atendessem as demandas locais e regionais, dada a proporção continental do país, em 2015 teve início o processo de construção da proposta da BNCC, período marcado por uma polarização política acentuada que colocou em xeque a democracia em nosso país.

Construída neste contexto de instabilidade política, que culminou com o golpe que retirou do poder, em 2016, a então presidenta Dilma Rousseff, a BNCC é alvo de críticas, dentre as quais está a falta de aprofundamento das discussões da

proposta por alguns segmentos sociais e entes ligados às instituições educacionais. Outra crítica tecida sobre o documento se refere à concepção de se construir uma base comum para uma nação tão diversa. Neste sentido, este pensamento dialoga com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, quando esta, alerta sobre “o entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade” (ANPED, 2015, p. 03) levando, assim, a educação por um caminho que não converge para uma sociedade democrática, não valorizando a multiplicidade de conhecimentos presentes na diversidade étnica e cultural do país.

Alguns estudiosos – pesquisadores, pedagogos, historiadores, entre outros –, tecem críticas ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, em virtude da participação de representantes de organizações e fundações privadas como o Todos pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base, visto que, o interesse desses seguimentos na elaboração do documento estava voltado a atender interesses particulares, não havendo uma real preocupação com a instrução do estudante.

Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller, pesquisadoras e professoras nas Universidade Estadual da Pensilvânia e Universidade de Wisconsin, respectivamente, no artigo “O Consenso por Filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil”, publicado em (2020), na revista Currículo sem Fronteiras, discorrem sobre como a Fundação Lemann se destacou na condução do processo de elaboração da BNCC. As autoras, também, questionam o fato de os debates em torno da construção da proposta de uma base nacional curricular comum terem mantido a efervescência em meio à crise política pela qual o país estava passando.

Conforme Tarlau e Moeller (2020),

O alcance expandido dos atores privados e corporativos ocorreu no contexto da redução do investimento do estado na educação pública (e como consequência disso) e dos ataques ideológicos à educação pública em diferentes contextos globais. Como resultado, a educação tornou-se um espaço para expandir a lógica de mercado e aumentar os lucros corporativos (Tarlau; Moeller, 2020, p. 556).

A presença de instituições privadas, atores e ideologias no processo de construção da BNCC evidencia interesses que vão além da proposta de

escolarização, abrangendo uma perspectiva mais mercadológica, transformou a educação pública no Brasil em um negócio lucrativo e, dado o contexto político no qual estava imerso o país no momento da referida construção, essas instituições encontraram um terreno fértil para colocar em prática sua estratégia filantrópica em benefício dos seus negócios.

Para os especialistas, a participação de corporações e fundações privadas na elaboração da BNCC deu ao documento características neoliberais, tendo como objetivo educacional formar o indivíduo para o mercado de trabalho, em detrimento de uma proposta de educação que tivesse como principal objetivo a formação do cidadão, capaz de questionar e analisar criticamente as situações cotidianas, munido dos conhecimentos que lhes possibilitasse transformar a realidade em que estava inserido.

Ao analisar a proposta da BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observou-se uma ênfase ao aprofundamento das aprendizagens iniciadas no Ensino Fundamental, de modo que, o estudante do Ensino Médio desenvolva capacidades de lidar com abstrações e simbolização e, assim, possa construir uma postura questionadora, pela qual e através do diálogo, busque compreender as diferentes relações que estruturam a sociedade, bem como seja capaz de desconstruir conceitos de outrora, que já não respondem às questões e necessidades do agora. Enfatiza, também, a necessidade de haver um diálogo mais aprofundado com as novas tecnologias, tão presentes na vida dos jovens.

Teoricamente, esse documento se pauta em um discurso aparentemente abrangente e promissor para uma educação de qualidade. No entanto, por ter como fio condutor uma política pública escolar em que competências e habilidades são elementos indicativos de excelência para a aprendizagem, pode ocorrer um esvaziamento dos conteúdos, haja vista os assuntos ou temáticas a serem trabalhados na escola não virem especificados, ficando na responsabilidade de Estados e municípios a elaboração dos currículos escolares, que contemplem os conteúdos necessários à aquisição dos conhecimentos pelos estudantes.

Diante dessa observação, foi realizada a análise das competências e habilidades e verificou-se que as competências específicas 5 e 6 apresentam-se como o lugar mais apropriado da BNCC para abordagem das religiões de matriz africana na sala de aula. De acordo com a competência 5, o estudante deve ser capaz de “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência,

adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. Essa competência propõe

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional (BNCC, 2017, p. 564).

Para tanto, os educandos precisam desenvolver as seguintes habilidades:

- a) (EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade);
- b) (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais;
- c) (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos;
- d) (EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (BNCC, 2017, p. 564).

O desenvolvimento da competência específica 6, deve levar o estudante a:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 565).

A referida competência traz questões importantes para o debate público e se refere diretamente aos povos subalternizados. Preconiza, entre outras coisas, que,

As interpretações podem ser variadas e o uso de determinadas palavras no cotidiano podem levar a conflitos, em especial por envolver doutrinas políticas que, não raro, são controvertidas. Diante desse grande desafio, é importante identificar demandas político-sociais de diferentes sociedades e grupos sociais, destacando questões culturais, em especial aquelas que dizem respeito às populações indígenas e afrodescendentes.

As formas de violência física e simbólica, o reconhecimento de diferentes níveis de desigualdade e a relação desigual entre países indicam a importância da ampliação da temática dos Direitos Humanos, relacionada à aquisição de consciência e responsabilização tanto em nível individual como comunitário, nacional e internacional (BNCC, 2017, p. 565).

Para a construção dessa competência destacamos duas habilidades, que ao nosso ver, atendem ao que fora preconizado, como pode ser observado abaixo:

- a) (EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual;
- b) (EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

A BNCC, enquanto dispositivo legal, norteador da organização dos currículos escolares, se apresenta como um leque de possibilidades para que temas sensíveis e importantes na construção de condutas de respeito e de uma sociedade mais justa, sejam abordados em sala de aula, entre os quais a temática das religiões de matriz africana. Para isso, a construção dos currículos pelos Estados e municípios precisa contemplar esta temática, definindo-a como um objeto de conhecimento que ocupe um lugar central na proposta de ensino.

No entanto, se as religiões de matriz africana não estiverem presentes no currículo, o professor pode, no processo de construção das competências e habilidades determinadas na BNCC, fomentar o debate sobre essa temática, transformando a ausência de conteúdos predeterminados em uma oportunidade fecunda para a promoção de aprendizagens significativas, ancoradas na realidade

do público escolar, concepção abordada na construção do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio que se apresenta nos seguintes termos:

Reconhecendo o cenário de uma sociedade em permanente processo de mudança e sujeita a rápidas transformações, o Currículo de Pernambuco tem como perspectiva estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes (res)significar seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar (PERNAMBUCO, 2020, p. 12).

Construído à luz da BNCC, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio apresenta uma estrutura organizacional diferente do currículo elaborado para o Ensino Fundamental, estando estruturado em duas partes que contemplam a Formação Geral Básica (FGB), formada pelas quatro áreas do conhecimento e os Itinerários Formativos (IFs), criados sob a perspectiva de oferecer ao estudante um caminho de aprendizagens que atendam às suas expectativas e necessidades, despertando o interesse e motivando a participação dos educandos na aquisição dos conhecimentos.

Assim como na BNCC, as leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como as DCNERER, não se apresentam referenciadas no processo de construção do Currículo de Pernambuco e este, por sua vez, também tem sido criticado, acusado de trazer para o chão da escola uma proposta educacional que apresenta um caráter neoliberal, influenciado pela presença de instituições privadas, interessadas sobretudo, na formação do estudante para atender a lógica de mercado.

Maria da Conceição Silva Lima e Danyella Jakelyne Lucas Gomes, respectivamente, professora e mestranda vinculadas ao Departamento de Política e Gestão da Educação da Universidade de Pernambuco, no texto “Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos”, de (2022), construído a partir de pesquisa qualitativa, examinaram o processo de implementação do Novo Ensino Médio e constataram que a proposta de ensino para esta etapa da escolaridade apresenta ressalvas que comprometem a qualidade da educação. De acordo com Lima e Gomes (2022),

[...] as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, na esteira do movimento de reforma administrativa do Estado, foram influenciadas pelo discurso da modernização do país, da melhoria da qualificação da força de trabalho e das transformações ocorridas no modo de produção capitalista. A

atuação de diversos grupos empresariais ganhou capilaridade nos espaços de formulação e implementação de políticas sociais, como a educação, assim como consolidaram sua concepção de formação por meio de parcerias com as redes públicas de ensino (Lima; Gomes, 2022, p. 318).

Para as autoras, as mudanças pensadas para a nova política educacional do Estado têm suas raízes presas ao passado e podem, assim como em outros momentos, não promover a equidade entre os estudantes e estar sendo planejada mais para atender a setores privados.

Outro aspecto bastante desaprovado na construção do documento diz respeito à forma como ocorreu a participação dos professores no processo de elaboração do currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, tendo em vista, na ocorrência dos seminários promovidos para a construção do currículo, a contribuição dos educadores ter ocorrido de maneira superficial, por meio de pequenas alterações nas habilidades pré-estabelecidas pelos coordenadores e na sugestão de conteúdos que constituiriam os chamados objetos de estudo.

Para além das críticas, o supracitado documento se apresenta bastante sedutor ao considerar que a educação ofertada aos jovens deve se pautar pela valorização das juventudes presentes na escola. Defende a escola como espaço acolhedor, que privilegie a participação do estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Segundo o documento,

o protagonismo juvenil admite interpretações heterogêneas, incorporando ideias de participação, cidadania, autonomia, responsabilidade, ação individual e/ou coletiva, empoderamento, resiliência; estabelecendo uma relação dialógica com o eu e com outro, transformando a sociedade e as instituições sociais em espaços relevantes de tomadas de decisões sobre questões que repercutem na coletividade e em suas próprias vidas (PERNAMBUCO, 2020, p. 49).

Nesta perspectiva, a proposta de educação para o Ensino Médio apresentada pelo currículo de Pernambuco caminha para a construção de uma visão holística de mundo por parte dos estudantes e, dessa maneira, para uma sociedade menos excludente, onde não tenha espaço para a cultura do ódio, do preconceito e da intolerância. Diante do exposto, direcionamos a análise para o currículo de História, na intenção de identificar se há, nessa proposta de ensino, um lugar determinado para as religiões de matriz africana.

Durante a realização da análise, observamos que o ensino de História para o nível médio, defendido pelo Currículo de Pernambuco, prioriza o desenvolvimento das habilidades expressas na BNCC a partir da articulação dos conteúdos ensinados com os conhecimentos dos educandos, de modo a dar mais significado à história ensinada.

O documento está estruturado em seis unidades temáticas: Espaço, Territórios e Fronteiras; Ética, Democracia e Política; Sociedade, Natureza e Cultura; Ciência, Tecnologia e Conhecimento; Mercado, Consumo e Trabalho; Cidadania e Protagonismo e Direitos Humanos. A organização dessas unidades temáticas engloba categorias definidas pela BNCC, além de outras que ampliam as possibilidades de aprofundamento das discussões acerca dos conteúdos abordados em sala de aula, bem como, a inserção de questões contemporâneas aos estudantes, já que, “a abordagem temática [...] permite contextualizações mais significativas, distantes da história factual e positivista” (PERNAMBUCO, 2020, p. 253). Para isso, o documento enfatiza a necessidade de

atrear a produção de conhecimentos, vinculando pesquisa e ensino tendo os estudantes como protagonistas, ponto de partida das questões históricas de nosso tempo. Oportunizando que sejam sujeitos do processo a partir de uma postura enraizada no questionamento, levantamento de dados e na reflexão (PERNAMBUCO, 2020, p. 253).

Percebe-se no currículo proposto, uma pretensão de mudar a visão que se tem do conhecimento histórico, pois, ao explicita a necessidade de levar os estudantes a assumir uma postura reflexiva e questionadora, indispensável para analisar, problematizar e manifestar um posicionamento diante de questões que são pormenorizadas e naturalizadas pela sociedade.

Diante do exposto, analisamos o currículo prescrito para os três anos do Ensino Médio, buscando identificar o lugar destinado ao estudo das religiões de matriz africana e, na proposta curricular organizada para o 2º ano, identificamos dois objetos do conhecimento que abordam essa temática: o primeiro, “Império Bizantino, Reforma religiosa e Contrarreforma, Expansão Islâmica, Religiões orientais e de matizes africanas”, contempla essas religiões de maneira específica.

No entanto, na pretensão de tecer um discurso no qual o candomblé e a umbanda possam ser conhecidos e respeitados, enquanto espaço de crenças e, sobretudo, de resistência, o segundo objeto do conhecimento identificado –

“Movimentos e revoltas no Brasil Império e na Primeira República, movimento abolicionista no Brasil, luta e resistência dos povos escravizados” – se apresenta como “o lugar” mais apropriado para a abordagem dessa temática. É importante frisar que ambos objetos do conhecimento identificados como sendo o lugar de abordagem para as religiões de matriz africana na sala de aula, devem ser trabalhados com o objetivo de desenvolver no educando a competência (EM13CHS503HI15PE), que apresenta a seguinte descrição:

Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos (PERNAMBUCO, 2020, p. 267).

Todavia, se não houvesse um lugar determinado para as religiões de matriz africana no currículo, a flexibilidade própria do documento, permite ao professor abordar uma temática tão importante para a formação cidadã do estudante. Vale salientar que, tanto a BNCC quanto o Currículo de Pernambuco preconizam, dentre outras coisas, o apreço à diversidade cultural e o respeito às diferenças, endossando toda prática pedagógica que trouxer para o universo escolar propostas ancoradas no multiculturalismo e na interculturalidade que, em grande medida, considere a heterogeneidade presente na pluralidade cultural e desenvolva uma educação voltada para as relações étnico raciais.

#### 2.4 As religiões de matriz africana como uma estratégia de resistência no contexto da sociedade escravista

Desde a chegada dos primeiros africanos ao território brasileiro, os então “escravizados” tiveram que lutar contra a condição de vida que lhes foi imposta pelos escravistas. Nessa conjuntura, muitas foram as táticas planejadas e articuladas por eles para suplantar a violência e a opressão que marcava – e continua marcando – o cotidiano destes povos, agora presos, na outra margem do Atlântico.

Para melhor compreendermos a trajetória de lutas vividas pelos africanos escravizados, apoiamo-nos na obra “Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista”, de João José Reis, visto que, “o personagem central deste livro é

o escravo” e “o enredo é sua resistência permanente a ser um mero objeto nas malhas do sistema” (Reis, 1989, p. 7). No livro, o autor analisa a escravidão na Bahia sob a perspectiva de desconstruir a imagem do escravo brasileiro, visto pelo sistema como vítima ou como herói, enfatizando as diversas maneiras encontradas pelos negros para reclamar a sua liberdade, seja por meio de redes de solidariedade, fugas, rebeliões ou negociações. “Os escravos negociaram mais do que lutaram” (Reis, 1989, p. 14), para isso, se aliavam aos seus senhores para alcançar seus objetivos e estes, por sua vez, aceitavam as alianças para evitar levantes e rebeliões. Para Reis (1989),

Ao ceder um pedaço de terra em usufruto e a folga semanal para trabalhá-la, o senhor aumentava a quantidade de gêneros disponíveis para alimentar a escravaria numerosa, ao mesmo tempo que fornecia uma válvula de escape para as pressões resultantes da escravidão. (Reis, 1989, p. 28).

Percebe-se que a realização de alianças era uma estratégia silenciosa de resistência utilizada pelos escravos para conseguir viver melhor e que os senhores ao cederem ou concederem às exigências dos escravos, faziam na intenção de manter o controle sobre eles. No entanto, de acordo com Reis (1989),

Os africanos recriaram na Bahia uma rede cultural e institucional rica e peculiar, enraizada nas tradições étnicas africanas, mas readaptada ao contexto da escravidão e da sociedade predominantemente europeia do Novo Mundo. Os "cantos" ou grupos de trabalho, as juntas de alforria, as práticas religiosas e lúdicas funcionavam como estratégias de sobrevivência e resistência relativamente autônomas dentro do reduzido espaço social permitido pelo regime escravocrata. [...] a celebração de deuses africanos, a vida lúdica de rua, a dança, a coroação de reis do congo e outras práticas dos negros funcionaram como rituais de reafirmação de suas diferenças étnicas, mas também como rituais de rebelião (Reis, 1989, p. 101).

Assim, podemos considerar que a resistência das populações escravizadas ao cativeiro constituiu sua maior herança, pois, mesmo subjugadas e violentadas souberam negociar melhores condições de vida e conseguiram sobreviver nas malhas de uma sociedade que permaneceu escravista mesmo após proclamada a sua independência.

Na intenção de entender o processo de organização da sociedade brasileira, mais precisamente, no período imperial, quando parte significativa das populações escravizadas se mostravam engajadas nas lutas por sua libertação e se “viu crescer a insubordinação dos escravos africanos e seus aliados libertos” (Reis, 1989, p. 10);

usamos como subsídio o livro “O Império da Boa Sociedade: a consolidação do Estado imperial brasileiro” (1991), de Ilmar Mattos. Na obra, o autor procura mostrar como a sociedade que se formou durante o período imperial foi marcada por interesses e arranjos políticos para beneficiar as elites e se estruturou sob a égide de uma hierarquia que deixava nítida a separação entre homens livres e escravizados.

Ao se referir aos cidadãos, Mattos (1991, p. 14), afirmou: “eram, pois, cidadãos brasileiros todos aqueles que reuniam dois “caracteres” fundamentais: a nacionalidade e a liberdade. E eram “estranhos”, ou não-cidadãos, aqueles que não possuíam tais “caracteres”: os estrangeiros e escravos”. Esta descrição apresentada pelo autor evidencia o quanto o preconceito está enraizado na nossa sociedade e tem sustentado o racismo, que precisa ser combatido em todos os espaços de convivência social, fazendo com que atos de violência venham a ser suprimidos e todas as pessoas sejam tratadas com respeito, independente da sua condição econômica, credo ou cor.

No contexto da sociedade imperial formado após a Independência, a quantidade de pessoas negras circulando pelas ruas, causava incômodo aos que faziam parte da chamada “boa sociedade” apresentada na obra de Mattos. Segundo o autor, “a presença dos escravos negros na cidade sempre atemorizara a população branca” (Mattos, 1991, p. 25). Assim, a grande quantidade de africanos e afrodescendentes escravizados era motivo de preocupação para a classe senhorial do país, que já não conseguia reprimir os levantes utilizando os mesmos métodos repressivos do início da escravização e, por isso, passava a negociar com os escravizados acerca de diversos temas de seu interesse, entre os quais estava a diversão, tendo vista esta atividade funcionar como uma válvula de escape, capaz de acalmar os ânimos dos escravizados e, desse modo, manter a ordem e a civilização.

Diante disso, ao enxergar na diversão uma forma de reprimir atos de rebeldia e uma estratégia para manutenção da ordem, a classe senhorial abriu espaço para a população negra manter viva sua cultura, manifestada nos rituais de dança, nos cantos e nos ritmos que sobreviveram e foram se reinventando para se adequar a sociedade que se formava e se transformava, a exemplo das religiões de matriz africana, que vêm se adequando e resistindo às perseguições que têm sofrido ao longo do tempo.

Ao fazer uma analogia entre a sociedade imperial e a atual, é possível perceber a existência de muitos pontos em comum, possibilitando ao professor tecer discussões importantes sobre a população preta do país e trazer para o universo da sala de aula uma história do tempo presente, na qual questões vivas e sensíveis, que são relevantes para a autoafirmação dos afro-brasileiros, como a ancestralidade, presente sobretudo nas religiões, não fiquem presas ao passado. De acordo com Pereira e Seffner (2018),

Estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio (White, 1995), mas colocá-lo diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos (Pereira; Seffner, 2018, p. 17).

Nilton Mullet Pereira, historiador e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, o também professor da UFRGS, Fernando Seffner desenvolvem pesquisas na área do Ensino de História. Em seus estudos procuram, através dos estudos etnográficos das cenas e registros da cultura escolar, entender como a imaginação e a experiência concorrem para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. No artigo “Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis”, publicado em 2018, os autores defendem que a presença de questões socialmente vivas na contemporaneidade devem se constituir como objetos privilegiados na construção dos currículos de história e precisam ser problematizados na sala de aula.

No desenvolvimento deste trabalho, procuramos abordar as religiões afro-brasileiras como uma estratégia de resistência, posto que, ao se reunirem para cultuar seus orixás, africanos e descendentes procuravam manter viva as suas culturas, suplantando, mesmo de maneira disfarçada, a imposição da cultura escravista. Para Reis (1989, p. 53), “o candomblé participou da contestação violenta aos senhores, mas foi principalmente atuando fora dela que ele desenvolveu e sistematizou um estilo de resistência que iria de alguma forma amortecer a queda dos africanos na escravidão”. Ou seja, uma estratégia para “amortecer” a dor.

Nessa perspectiva, a abordagem das religiões matriz africana possibilita problematizar vários aspectos da situação vivida pelos africanos escravizados e afro-brasileiros desde a diáspora aos tempos atuais. É necessário conhecer o

processo de construção da nossa sociedade, buscando compreender as estratégias utilizadas pelos escravizados para suportar e resistir à violência sofrida, bem como os meios encontrados por eles para se inserirem no contexto social excludente no qual viveram e produziram, tanto a sua cultura, quanto a cultura brasileira.

No período imperial o candomblé desempenhou um papel de destaque na representação política e reinvenção cultural dos africanos no Brasil. “Poucas instituições negras desenvolveram e aperfeiçoaram como o candomblé a sabedoria da negociação escrava” (Reis, 1989, p. 9). Os terreiros passaram a representar a resistência e a dominação cultural dos escravos e, por isso, eram alvo de perseguições constantes, denunciando a intolerância à religião africana e aos seus adeptos.

A imersão na obra de Reis, trouxe à tona questões que precisam ser discutidas em sala de aula. Sua narrativa nos permitiu fazer uma análise das duas faces da escravidão, pois, ao tempo que evidencia a subalternidade e opressão do escravo, o apresenta também, como agente ativo da sua história, capaz de negociar e usar, dentro dos limites do escravismo, a própria condição de escravo em seu favor. Segundo Reis (1989, p. 34), “[...] apesar de mantida a escravidão, [...] ela foi colocada na defensiva por escravos que souberam explorar seus instantes de fraqueza”. Assim, para enfrentar os senhores, os cativos agiam com inteligência e criatividade, aglutinavam a negociação, que na maioria das vezes foi resultado da ação do escravo, com atos de violência para conquistar alguns benefícios.

Vale salientar que, embora os escravizados tenham utilizado formas pacíficas de negociação, eles são sempre descritos como passivos ou como violentos. O não reconhecimento da capacidade de negociar, traçar estratégias, participar de negociações, desenvolver a economia do país e propagar conhecimentos que enriquecem e immortalizam a nossa cultura, se dá em virtude da desvalorização da figura do negro, do racismo, da negação da sua inteligência. Essa situação decorre da ideia de superioridade europeia, propagada pela ação colonizadora empreendida pelos europeus, subjugando os povos colonizados e, conseqüentemente, os conhecimentos por eles produzidos.

Ao subjugar os conhecimentos, valores e crenças dos povos negros, condenamos esses saberes ao esquecimento e nos submetemos a chamada colonialidade do saber, fruto do poder capitalista global que tem determinado as relações de poder e saber presentes nas sociedades modernas, reconhecendo

como válidos somente os conhecimentos construídos pelos europeus, criando uma linha divisória entre os saberes oriundos do Norte e os do Sul do planeta (Santos, 2009).

Neste contexto, assinalamos às religiões de matriz africana como uma maneira encontrada pelos afro-brasileiros para resistir a dominação escravista/racista, uma vez que, mesmo sendo alvo de perseguições e tendo seus espaços sagrados destruídos, continuam a realizar suas celebrações e se adaptam às exigências contemporâneas, rompendo e negando o silêncio que a cultura cristã tenta impor.

Boaventura de Sousa Santos, sociólogo e professor da Universidade de Coimbra, estudioso no campo dos estudos pós-coloniais, no livro “Epistemologias do Sul” (2009), mostrou a dinâmica da linha divisória, instituída pelo pensamento moderno nas sociedades colonizadas, responsável por acentuar o abismo existente entre as diferentes culturas e fazendo com que tantas vozes sejam silenciadas. Para o autor,

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas a inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2009, p. 24).

Partindo dessa perspectiva apresentada por Santos (2009), verificamos que, no contexto das sociedades modernas, regidas pelo capitalismo, às religiões de matriz africana se situam “do outro lado da linha”: são invisíveis e irracionais e, por isso, são inferiorizadas pelas crenças cristãs que, hegemonicamente, dominam o lado de lá da linha. Estar do outro lado da linha e, mesmo assim, se manter atuante no seio de uma sociedade que supervaloriza os saberes oriundos do Norte, reforça o caráter de resistência das religiões de axé.

### 3 O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

A educação brasileira, em todos os seus níveis e modalidades, sempre esteve marcada pela ideologia colonialista. E o ensino de História, desde a inserção da História como disciplina escolar (na primeira metade do século XIX), tem sido usado como instrumento para a manutenção dos interesses do Estado em consonância com os valores socioculturais colonialistas e hegemônicos.

No percurso da história do ensino de História podem ser observadas muitas mudanças e permanências em relação à finalidade da história a ser ensinada. No final do século XIX, envolto às ideias positivistas de progresso<sup>6</sup>, determinantes para o fim do período imperial com a Proclamação da República, o ensino de História esteve voltado à formação do cidadão patriótico e de uma pátria civilizada aos moldes europeus. No século XX, mais especificamente nas décadas de 1950 e 1960, o ensino debruçou-se sobre as questões econômicas, para a formação do cidadão produtivo, em virtude dos ideais do nacional-desenvolvimentismo<sup>7</sup>.

Por ocasião da ditadura militar, em 1964, o ensino vislumbrava a formação moral e cívica do indivíduo pacato e obediente às leis, havendo nesse período a valorização do ensino técnico em detrimento da área de Humanas, que sofreu modificações a partir da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, imposta pelo regime militar e instituiu o ensino de Estudos Sociais como obrigatório no 1º Grau das escolas de todo país, causando um prejuízo para o ensino de História.

A historiadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, pesquisadora do campo da Educação Histórica, no artigo "História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização" (2012), onde discorreu sobre o processo de construção da história do ensino de história e enfatizou a influência do Estado na consolidação da história como disciplina escolar. No texto, a autora procurou, a partir de periodizações, mostrar como as teorias educacionais e as inclinações políticas têm interferido no ensino de história no Brasil, fazendo com que a disciplina escolar

---

<sup>6</sup> Segundo Sousa e Murguia (2015, s/p), "o positivismo de Comte foi o viés para pensar uma sociedade moderna e progressista, oposta ao período monárquico, atrasado e agrário".

<sup>7</sup> Arrojado projeto de desenvolvimento do governo JK, chamado por alguns historiadores de nacional-desenvolvimentismo ou, simplesmente, desenvolvimentismo, que pode ser melhor compreendido se comparado ao nacional-estadismo adotado por Getúlio Vargas (BOULOS, 2013, p. 192).

esteja em constante processo de construção e reconstrução para atender aos interesses dos grupos dominantes.

Schmidt (2012) afirma que:

A doutrina do currículo da lei n. 5.692/71 impôs os Estudos Sociais como matéria. Desta forma, os conteúdos poderiam ser tratados como Atividades (1ª a 4ª séries sob o nome de Integração Social); Áreas de Estudo (5ª a 8ª séries, sob o nome de Estudos Sociais) e Disciplina (somente no 2º Grau) (Schmidt, 2012, p. 85).

Uma vez tratados como atividades, os conteúdos ministrados não recebiam o tratamento necessário para uma aprendizagem histórica capaz de conduzir o estudante a pensar historicamente. Assim, o desenvolvimento desta competência, que só é possível por meio de práticas que abordem questões problematizadoras e favoreçam ao educando refletir sobre o passado e confrontar suas reflexões com os acontecimentos do presente, não se concretizava, ficando o ensino de História reduzido à exaltação dos feitos históricos e de seus heróis e impedindo o estudante de se perceber como sujeito da história.

A partir da década de 1980, o ensino de História vai ser marcado por transformações. Neste período da História do país, assinalado por muitas mudanças, causadas sobretudo pelo processo de redemocratização, um novo cenário educacional, no qual se ansiava por uma educação que rompesse com o modelo centralizador e autoritário que vigorou durante o regime militar, começou a ser construído. Neste contexto, a defesa por um ensino de História que valorizasse a pluralidade cultural começa a embasar as reformulações dos currículos e, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), passaram a valorizar um ensino de História pautado nas experiências cotidianas, de modo a ressignificar os conteúdos abordados, aproximando-os da realidade dos estudantes. Outra inovação para o ensino de História foi a proposta de aproximar o saber acadêmico do saber escolar, dando sentido a história a ser ensinada.

As permanências também se fizeram presentes no novo cenário, haja vista as mudanças propostas não serem aceitas por alguns segmentos sociais, que acusavam os reformadores dos currículos de doutrinadores de esquerda. Apesar da resistência apresentada, novas diretrizes foram traçadas para a educação, por meio das quais o ensino de História vislumbrava, entre outras coisas, a formação do

indivíduo capaz de respeitar os diferentes modos de vida dos grupos sociais, bem como suas manifestações culturais.

Assim sendo, o ensino de História proposto nos PCN's favorecia a convivência entre a diversidade presente na escola e na sociedade, no entanto, as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula, em grande medida, permaneceram propagando um ensino que continuou servindo aos interesses dos grupos dominantes, com a função precípua de construir uma sociedade excludente e silenciou os diferentes grupos sociais que ajudaram a construir este país, como os negros e os indígenas.

Todavia, este contexto de mudanças foi marcado por um paradoxo, pois, o ensino de História permaneceu eurocêntrico e a história ensinada nas escolas, ao invés de emancipar os sujeitos responsáveis pela construção da nação, continuou promovendo o silenciamento e reforçando estereótipos. No entanto, este silenciamento causado pela ocultação de conteúdos referentes aos conhecimentos da população preta e indígena não foi capaz de apagar a trajetória de vida e a cultura desses povos que, aos poucos, têm conseguido conquistar direitos nas diferentes esferas sociais.

A conquista de direitos pelas camadas menos favorecida de nossa sociedade são resultado das lutas e reivindicações empreendidas pelos diferentes movimentos sociais organizados em todo mundo, sobretudo dos movimentos negros<sup>8</sup>, surgidos no final do século XIX, com o objetivo de combater o preconceito e a discriminação. Sua atuação no país, se fortaleceu a partir da década de 1960, quando os movimentos se intensificaram nos Estados Unidos, com a luta pelos direitos civis, liderada por Martin Luther King, Malcon X, entre outros.

Desde a organização de quilombos e das irmandades no período colonial até a conquista das Cotas Raciais em 2003 (e a luta por sua manutenção, agora, em 2023), as ações dos movimentos negros têm sido determinantes para os afrodescendentes do país, bem como para os demais grupos socialmente marginalizados. Podemos assinalar como uma grande conquista destes movimentos a inclusão curricular da historicidade de negros e indígenas na educação básica e no ensino superior, embora esta inclusão não tenha sido suficiente para que estes

---

<sup>8</sup> Os movimentos negros são um fenômeno emergido em diferentes organizações para reivindicar direitos para a população negra, que sofre com o racismo na sociedade. Na maioria dos países onde os negros foram escravizados houve sempre tentativas organizadas de mudar a situação negativa às quais estavam submetidos (BEZERRA, 2003, s/p).

povos sejam reconhecidos em seus costumes, histórias e valores. Suas culturas continuam a ser pormenorizadas e desrespeitadas, violando o que preconiza a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 242, ao determinar que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Reforçando o artigo supracitado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu Art. 26-A, incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Vale ressaltar que, as leis 10.639/03 e 11.645/88, que alteraram a LDB 9.394/96 foram elaboradas no contexto do multiculturalismo, movimento surgido no final do século XIX nos Estados Unidos, como uma ação do movimento negro, em defesa dos direitos civis dos grupos marginalizados.

De acordo com Gomes (2001),

A implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade sociocultural brasileira. O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também, pela diversidade cultural e racial (Gomes, 2001, p. 85).

A existência de uma legislação a favor da valorização étnica e cultural é um fator positivo para o ensino de História. Contudo, as práticas pedagógicas, em grande medida, ainda se apresentam repletas de elementos colonialistas, com visões deturpadas acerca das populações negras e indígenas. Nas discussões e debates estabelecidos em sala de aula, as problemáticas referentes aos aspectos históricos e culturais destes povos ainda são tímidas, tanto por parte do estudante, que teme ser vítima de atitudes preconceituosas, quanto do professor que, muitas vezes, relega os temas referentes à população afro-brasileira e indígena a condição de conhecimento periférico, sem dar a estas temáticas o tratamento necessário.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (2004),

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (DCNERER, 2004, p. 17).

Partindo do exposto, é imprescindível questionar a educação histórica escolar de modo a estabelecer uma relação entre o que se ensina e o que se vive fora da escola para superar o olhar exótico sobre o “outro” e, nos espaços escolares às diferenças, sejam elas étnicas, culturais, religiosas, econômicas ou de gênero possam ser respeitadas.

Superar a visão eurocêntrica que permanece no processo de ensino-aprendizagem é um dos grandes desafios da contemporaneidade no contexto do ensino de História. Nesse sentido, a valorização da diversidade étnico cultural presente no espaço escolar apresenta-se como indispensável para mitigar atitudes de intolerância e preconceito de qualquer natureza. Mas, como superar um ensino marcado pelo eurocentrismo que marginaliza as culturas e os conhecimentos que não sejam do Norte ocidental?

Em uma sociedade pluriétnica e multicultural, a educação precisa questionar o monoculturalismo dominante e atuar numa perspectiva que transforme o ambiente escolar em um espaço de escuta e de fala, que favoreça o exercício da cidadania. Para Gomes (2001),

[...] possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (Gomes, 2001, p. 91).

É preciso considerar o contexto pluricultural existente na escola e, sobretudo, respeitar as diferenças existentes nas diferenças. Contudo, Santos (2001) ressalta que a abordagem das diferenças deve ser feita com cautela, evitando o isolamento de um grupo ou a formação de guetos, aumentando a fragmentação da sociedade ao invés de eliminá-la.

Talvez seja este o grande desafio da educação das relações étnico-raciais: eliminar as diferenças sem promover a segregação dos diferentes grupos, fazendo da escola um espaço de diálogo, onde docentes e discentes possam discutir sobre preconceitos e estereótipos, de modo a impedir que outros estereótipos surjam.

Eliane Cavalleiro (2001), doutora em Educação e pesquisadora nas áreas de educação e relações raciais, compreende a escola como um espaço ideal para o combater o racismo. No texto, “Educação anti-racista: compromisso indispensável

para um mundo melhor”, a autora enfatizou que o fazer pedagógico tem o poder de transformar a diversidade existente na sala de aula em um instrumento de aprendizagem e valorização de si e do outro.

No discurso da posse para o exercício do seu terceiro mandato, proferido no dia 01 de janeiro de 2023, o atual presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, ao afirmar que “a alma do Brasil reside na diversidade”, deu ênfase à necessidade de nos reconhecermos como um país multicultural, assinalando que as políticas públicas devem ser pensadas para atender às demandas deste grupo tão diverso que é a nação brasileira. Diante disso, a escola tem um papel fundamental na efetivação de uma educação para as relações étnico raciais, que possibilite a construção de uma sociedade mais democrática e livre dos preconceitos que lhe estruturam, dentre eles, o racismo.

Isabel Aparecida dos Santos (2001), educadora e, especialista em Pedagogia Social, no seu texto “A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos”, refletiu sobre como a escola tem se posicionado e atuado diante da problemática da discriminação que inferioriza negros e indígenas. Nesta reflexão, atribuiu à escola o dever de combater o racismo e criticou o discurso de que a referida instituição seja um “instrumento ideológico do Estado”, defendendo-a como espaço privilegiado de transformação social. Segundo a autora,

É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a muitas vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos (Santos, 2001, p. 107).

Partindo deste pressuposto, o ensino de História pode ser o grande protagonista para uma educação das relações étnico raciais, tendo em vista que a escola, por ser um lugar onde os conflitos se fazem presentes e as relações de poder são estabelecidas é, também, o espaço privilegiado para o debate e a problematização das questões referentes à construção das identidades.

Realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade (Cavalleiro, 2001, p. 155). Assim, para avançarmos na educação para as relações étnico raciais, precisamos ampliar as reflexões e aprofundar as discussões sobre o preconceito e o racismo existentes e, por

consequente, pensar nos processos de exclusão presentes em nossa sociedade. De acordo com Gomes (2001),

O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Entender a complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (Gomes, 2001, p. 89).

A compreensão de diferentes questões referentes ao passado e ao presente pode contribuir para uma formação social mais humanizada dos estudantes, que respeite e valorize as diferentes culturas, favorecendo à construção de novos saberes, a partir da análise da trajetória vivida, das lutas e das contribuições dos grupos excluídos para a constituição da nossa sociedade. Para tanto, tais análises precisam levar em conta a violência, o sofrimento e a dor sentida pelos grupos marginalizados, nunca considerados protagonistas de suas histórias.

A historiadora francesa Arlette Farge, especializada em estudos sobre a França do século XVIII, em sua obra “Lugares para a História”, de 2011, voltou o olhar para as camadas populares do período e ressaltou a importância dos arquivos para se conhecer as memórias de homens e mulheres que têm suas histórias negadas ou ocultadas da História oficial. Segundo Farge (2011, p. 19), a dor tem o seu significado, portanto, “a maneira como a sociedade a capta ou a recusa é extremamente importante”. Dessa forma, aproximar os estudantes de uma história não contada pela historiografia, favorecerá a aprendizagem e o desenvolvimento de uma consciência histórica pautada nas lutas e conquistas de um povo que continua invisível e carece ser reconhecido.

No Brasil, mais de 50% da população é negra, no entanto, a história e cultura destes povos é desconhecida por grande parte da população. A África é um continente desconhecido para a imensa maioria dos brasileiros. A ignorância em relação a este continente, atinge todas as modalidades e níveis de ensino, e aponta para práticas pedagógicas que negligenciam aos estudantes o contato com esta temática, pois, nem o passado, nem o presente do continente africano são abordados na escola, apesar de se fazer presente no cotidiano nacional, através da palavra falada, cultura, religiões e de outros aspectos que contribuem para a nossa riqueza e diversidade cultural.

Dagoberto José Fonseca, professor e pesquisador da História da África, com ênfase nas populações afro-brasileiras e africanas, tem se dedicado a ressaltar a grandiosidade da cultura africana e modificar, por meio dos seus escritos, tece críticas sobre como a visão do continente africano e dos afrodescendentes tem sido difundida de maneira deturpada. Para o autor, só o conhecimento pode acabar com o preconceito e o racismo e, para isso, se faz necessário que as instituições e os profissionais responsáveis pela educação do país, se posicionem e tenham um outro olhar para a África.

No livro “África: Desconstruindo Mitos” (2009), Fonseca afirma que “esse desconhecimento e o silêncio em relação à África têm sido uma opção arbitrária, portanto, política, dos nossos educadores, docentes e das lideranças culturais, políticas e econômicas” (FONSECA, 2009, p. 14-15). Diante disso, a educação para as relações étnico raciais exige dos professores a adoção de novas práticas educativas e tragam para a sala de aula discussões que promovam uma visão positiva dos negros, pois, ao introduzirmos a discussão sobre a História e Cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros possibilitamos o contato com o universo cultural de outros povos e, caminhamos para rompermos com a homogeneidade eurocêntrica dos currículos, que apresenta o negro apenas como sinônimo de escravo ou de escravizado.

De acordo com Santos (2001),

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não-negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação, que tenham impacto em suas vidas e na sociedade como um todo (Santos, 2001, p. 106).

Para transformar a sociedade por meio da educação é preciso considerar a complexidade em torno da questão étnica, de modo a não a reduzir, apenas, a um traço genético. É importante saber lidar com as diferenças culturais, percebendo-as como indispensáveis à construção da imagem do outro, bem como para a autoidentidade dos afro-brasileiros. De acordo com Gomes (2001),

[...] a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana (Gomes, 2001, p. 88).

Se reconhecer cidadão afrodescendente no Brasil é, sem dúvidas, um ato de coragem. A inclusão tardia da História da África e dos afrodescendentes nos currículos favorece que os negros e sua forma de enxergar o mundo não sejam respeitadas. Os afro-brasileiros são órfãos de suas memórias ancestrais e valorizar sua ancestralidade é também uma maneira de reparar as injustiças sofridas por esta maioria da população, sendo necessário incluir, no leque de reparações, as perseguições religiosas, fazendo com que os “povos de santo” sejam, no tempo presente, agredidos em sua fé e sofram com a destruição de seus terreiros, dos seus objetos de fé e com o insulto aos seus devotos.

Para o historiador Daniel Pinha Silva (2017), levar para a sala de aula a história do tempo presente é essencial para a produção do sentido histórico daquilo que se ensina na escola. Segundo autor, “o tempo presente dirige e orienta a história ensinada na escola e este é um traço inevitável que atravessa e constitui a história do ensino de história” (Silva, 2017, p.125).

Em um país onde as práticas racistas são recorrentes e diariamente atualizadas, a educação para as relações étnico raciais deve nortear os currículos e a História ensinada na escola precisa primar por práticas educativas que promovam um diálogo horizontal entre os diferentes saberes e sujeitos, promovendo uma imagem positiva de negros, mulheres e indígenas. Para Gomes (2001),

Enquanto a educação escolar discutir a questão racial como um “problema do negro”, negando-se a integrá-la nas reflexões sobre a sociedade brasileira, continuaremos dando muito espaço aos mais diversos equívocos e a práticas intencionalmente racistas (Gomes, 2001, p. 93).

A educação escolar tem um papel fundamental no combate ao racismo estrutural, e o ensino de História deve estar pautado em uma educação para as relações étnico raciais, assumindo um lugar preponderante no combate ao preconceito de raça, de gênero e de qualquer outra espécie e na garantia de uma equidade social que se manifeste nas ações cotidianas, nos diferentes espaços sociais.

O ambiente da sala de aula precisa ser palco para discussões e debates acerca das questões raciais. Faz-se necessário despertar no estudante o desejo de mudar a atual realidade social, compreendendo as manifestações culturais e religiosas como um caminho, encontrado pelos negros, indígenas, ciganos e demais

povos marginalizados, para preservar suas vidas, identidades e resistir às adversidades em suas trajetórias de vida.

### 3.1 O multiculturalismo e a descolonização dos currículos: caminhos para a valorização da diversidade cultural

A predominância do abismo entre os conhecimentos produzidos pelos povos do Norte e do Sul do planeta tem suscitado muitos debates e colocado em xeque o papel desempenhado pelas instituições sociais, sobretudo da escola que, ao invés de conduzir uma prática educativa voltada à construção de uma sociedade democrática, na qual os diferentes grupos étnicos sejam ouvidos, tem caminhado na contramão e propagado a perpetuação dos saberes europeizados.

Contrariamente a esta tendência somos levados a questionar: qual tem sido o papel desempenhado pela educação para atender as demandas sociais da maioria, culturalmente marginalizada, da população brasileira? Como a escola tem lidado com a diferentes culturas? Qual o tratamento a escola tem dado aos conhecimentos produzidos pelos grupos marginalizados?

Procurando respostas para esses questionamentos, achamos pertinente trazer uma discussão sobre os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade. Com isso, objetivamos entender em que dimensão esses conceitos aplicados, com frequência, no desenvolvimento de políticas públicas e inseridos nas propostas educacionais, têm contribuído para o reconhecimento e o respeito às diferentes culturas presentes na nossa sociedade e na escola.

O termo multiculturalismo foi muito utilizado como bandeira política por governantes para a definição de políticas públicas e como instrumento de inserção dos grupos marginalizados no sistema capitalista.

O multiculturalismo se estrutura na ideia de que todas as culturas devem ser respeitadas, devendo haver uma interação harmônica entre as distintas expressões culturais que ocupam um mesmo lugar. Para Santos (2003, p. 26), a “expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas [...]”.

No Brasil a disseminação do multiculturalismo tem ocorrido, principalmente, por meio da adoção de políticas afirmativas, utilizadas para promover o acesso de diferentes grupos étnicos, historicamente marginalizados, a bens, serviços e direitos.

Segundo as doutoras em Educação, Maria José Albuquerque Silva e Maria Rejane Lima Brandim (2008, p. 56), “os precursores do multiculturalismo foram professores, doutores afro-americanos, docentes universitários, na área dos estudos sociais, que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes”. No texto intitulado “Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural”, publicado em (2008), as autoras ressaltaram ser impossível pensar e viver no mundo atual sem o reconhecimento da diversidade de sujeitos e culturas. Enfatizaram a necessidade e a importância da valorização e do acolhimento das identidades plurais, desde que o racismo e o preconceito não sejam naturalizados.

A abordagem de temas sensíveis pelos idealizadores do movimento multiculturalista reforçou os ideais de lutas, que há muito vinham (e continuam) sendo travadas pelas minorias contra o preconceito e a discriminação sofrida por todos os que não se enquadram nos modelos sociais e culturais – tanto europeus quanto norte-americanos – considerados, por muitos, como superiores as demais culturas. Desse modo, em meio à efervescência do movimento multiculturalista, ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, a inclusão das minorias nas diferentes esferas sociais suscitou debates importantes, norteou discursos políticos e passou a ser, também, o centro das discussões no sistema educacional.

A abordagem da diversidade cultural representou um grande avanço, mas tendeu a justificar uma espécie de generalização cultural, criticada por Gomes (2001) nos seguintes termos:

Entender como a questão da raça se construiu historicamente em nosso país nos ajudará a compreender a complexidade que envolve a construção da identidade racial dos negros e mestiços brasileiros. [...]. Mesmo que vejamos a população negra como um grupo étnico, não podemos desconsiderar as suas singularidades, as quais remetem à descendência africana, aos padrões físicos e estéticos específicos (Gomes, 2001, p. 91).

Ligado ao processo de globalização que alargou as fronteiras culturais, mas não superou o poder hegemônico das elites capitalistas, mantendo sob o seu controle os países em desenvolvimento, o multiculturalismo foi muito importante para a conquista de direitos das minorias, mas, ao generalizar as diferenças dos diversos grupos, não foi capaz de promover o reconhecimento das singularidades dos grupos e subgrupos culturais.

Stuart Hall, sociólogo britânico-jamaicano, estudioso da questão cultural e, um expoente nos estudos sobre raça, etnia, história nacional e identidade cultural, no ensaio “A Questão Multicultural”, publicado em 2010, no livro “Sin Garantias: Trayectorias y problemáticas em estúdios culturales”, fez uma crítica aos termos multicultural e multiculturalismo, onde procurou mostrar que ambos são distintos mas, no entanto, são utilizados como sinônimos para justificar a pluralidade étnica e cultural presentes nas sociedades.

As críticas ao termo multiculturalismo, muito utilizado para referenciar as diferentes problemáticas tratadas pelos movimentos sociais, partem da premissa de que ao ser usado como uma estratégia política, o referido termo tende a generalizar e homogeneizar as culturas de uma nação. Stuart Hall (2010), se referenciado na autora feminista Michele Wallace (1994) afirmou:

Todo el mundo sabe [...] que el multiculturalismo no es la tierra prometida [...] [Sin embargo], aun en su grado más cínico y pragmático, hay en el multiculturalismo algo que vale la pena perseguir [...] Necesitamos encontrar maneras de expresar públicamente la importancia de la diversidad cultural [y] de integrar los aportes de las personas de color en el tejido social (WALLACE, 1994, apud HALL, 2010, p. 585).

Assim, permanece então a questão: como fazer esta integração? Percebemos que alguns frutos do multiculturalismo já foram colhidos, como é possível verificar com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros nas escolas, contudo, é preciso ressaltar a necessidade de se respeitar as singularidades culturais de cada grupo e sub-grupo étnico. Ter acesso à educação de forma ampla implica ir além do direito de frequentar instituições de ensino, sendo preciso, sobretudo, que as populações negras e afro-brasileiras tenham suas culturas, crenças e saberes reconhecidos e valorizados e, dessa forma, a escola estará desempenhando o seu papel.

Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Cristina Russo de Souza (2010), pesquisadoras na área de Educação, Cultura e Interculturalidade, defendem uma educação voltada à construção de estados plurais, nos quais a diversidade étnica, linguística e nacionais sejam reconhecidas e dialoguem entre si e, onde os diferentes saberes sejam respeitados. No artigo “Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa”, as autoras afirmam que:

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau; Russo, 2010, p. 154).

Nesta perspectiva, a educação escolar só conseguirá suplantar o modelo eurocêntrico, se o ensino ofertado não considerar todas as culturas como iguais. Com esse propósito, Candau e Russo (2010) propuseram a adoção de uma educação intercultural como o modelo mais adequado para superar a homogeneização das culturas e reconhecer as identidades culturais como elementos fundantes para a construção de uma sociedade democrática.

Ana Maria D'Ávila Lopes (2011), doutora em Direito e estudiosa da área dos direitos das minorias e dos grupos vulneráveis, no artigo, "Da Coexistência à Convivência com o Outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade", defendeu as interações interculturais como um caminho para a convivência harmoniosa na sociedade e, referenciando-se em Alvarado (2003), afirmou haver divergências entre o multiculturalismo e a interculturalidade. Segundo o referido autor,

A interculturalidade diverge do multiculturalismo pois, enquanto o multiculturalismo propugna a convivência num mesmo espaço social de culturas diferentes sob o princípio da tolerância e do respeito à diferença, a interculturalidade, ao pressupor como inevitável a interação entre essas culturas, propõe um projeto político que permita estabelecer um diálogo entre elas, como forma de garantir uma real convivência pacífica (Alvarado (2003), apud Lopes, 2011 p.1213).

Diante do exposto, pensar uma educação que valorize as diferentes culturas e reconheça as lutas dos afrodescendentes por condições dignas de vida exige da escola, principalmente da escola pública, um olhar muito crítico sobre as práticas desenvolvidas no seu chão, em especial, às narrativas a respeito das religiões de matriz africana, uma vez que, ao envolver a ancestralidade e o mundo mítico, confronta os saberes ocidentais e acentua os abismos existentes entre os dois mundos criados pelo colonialismo. Nesse sentido, abordar as religiões de matriz africana na sala de aula é um desafio para o professor, pois o coloca em duas frentes: de um lado, terá que vencer o currículo prescrito e do outro, despertar nos estudantes o desejo de ampliar seus conhecimentos sobre um tema repleto de preconceitos. Para Prandi (2013),

O preconceito é fator poderoso na motivação da disputa religiosa. Dele se valem certos evangélicos, que atribuem a entidades sagradas afro-brasileiras a marca do diabo, atingindo, particularmente, a Umbanda, por seu culto aos Exus e Pombagiras – identificados erroneamente como figuras demoníacas (Prandi, 2013, p. 213).

Como afirmamos anteriormente, nossa pretensão com este trabalho não é ensinar os conteúdos específicos dos dogmas das religiões de matriz africana na escola – como fazem os cristãos, mesmo em escolas públicas, que deveriam ser laicas –, mas dirigir a elas um olhar afirmativo, na intenção de combater os preconceitos e as atitudes de intolerância deles decorrentes. A falta de conhecimento e a veiculação constante e atual dos valores colonialistas demonizam as religiões de matriz africana e, por conseguinte, alicerçam na sociedade um sentimento de reprovação em relação à organização dos terreiros, comumente, associados ao ambiente das forças do mal.

Assim, eliminar a visão negativa que circunda as religiões de axé se apresenta como um obstáculo a ser vencido pela educação e, por sua vez, só será possível se o fazer docente mobilizar conhecimentos acerca das religiões de matriz africana e a prática educativa não priorizar as narrativas dos colonizadores (homens, brancos, europeus e heterossexuais). Para isso, é preciso atentar para a difícil tarefa de descolonizar os currículos escolares, pois a descolonização só será efetivada se for além da produção de conhecimentos e alcançar as estruturas sociais e de poder.

Para nortear nossa pesquisa acerca da descolonização dos currículos, sobretudo no que se refere ao conhecimento histórico e ao seu ensino, buscamos nos apoiar em autores, cujas pesquisas e produções têm se pautado nos estudos decoloniais, para os quais, a colonialidade<sup>9</sup> é a maior barreira a ser transposta.

Luiz Rufino, pedagogo, doutor em Educação e pesquisador das culturas brasileiras, em seu livro “Vence-Demanda: educação e descolonização” (2021), enfatizou o poder do ato educativo para libertar da colonização, os que continuam aprisionados em seus preceitos e são excluídos pelo domínio monocultural que rege a sociedade.

Segundo Rufino (2021),

---

<sup>9</sup> Colonialidade, segundo Anibal Quijano significa: “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (in: QUIJANO, 2009, p. 75)

A descolonização como processo de luta e libertação da dominação de modos de existir, conceber e praticar o mundo se dá como uma contínua batalha do colonizado em firmar sua presença no tempo/espaço, fazendo com que as vibrações desse ato mobilizem deslocamentos na ordem vigente. A descolonização não é milagre, nem uma mudança de posições, é uma transgressão do que é imposto, uma ação tática que contraria as dimensões de poder desse projeto e inscreve outras possibilidades de mundo via alargamento das experiências (Rufino, 2021, p. 54).

Partindo desse pressuposto, enfatizamos a necessidade de descolonizar os currículos escolares e, para isso, precisamos quebrar as algemas coloniais que dificultam práticas educativas libertadoras e mantém no cativeiro os saberes dos povos marginalizados.

De acordo com Gomes (2018), “o racismo nas Américas e, especificamente, o racismo ambíguo brasileiro é um dos pulmões por meio do qual se exala a colonialidade e o colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais, culturais, políticas e epistemológicas brasileiras” (Gomes, 2018, p. 224). Tal afirmação nos remete à postura assumida pelos setores conservadores da nossa sociedade, quando manifestam oposição diante das discussões sobre temáticas como igualdade de gênero e sexualidade na escola, e se voltam contra os educadores que levam essas discussões para suas salas de aula. O mesmo acontece quando se trata das religiões de matriz africana que, associadas ao mal supremo, têm sofrido a perseguição aos seus seguidores, a destruição de terreiros, inúmeros, liderados por mulheres e por homossexuais.

As práticas de racismo e a violência sofridas pelos grupos marginalizados se encontram ocultadas nos currículos escolares e, por conseguinte, têm se perpetuado na prática da sala de aula, por meio de narrativas que contribuem para a manutenção das relações de poder, características do colonialismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e da exploração capitalista.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para a descolonização do conhecimento, pois, como afirma Tomaz Tadeu da Silva, importante estudioso na área da educação, com ênfase em Teoria do Currículo, no seu livro “Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais” (1995):

As narrativas contidas nos currículos explícita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais, sobre a sexualidade. Essas narrativas são potentes. Elas dizem qual conhecimento

é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo, o que é errado, o que é moral, o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes estão autorizadas a falar e quais não o são. São silenciadas (Silva, 1995, p. 136).

Silva (2010) enfatizou que os currículos são documentos de identidade. Nos currículos, a valorização de alguns grupos sociais em detrimento de outros, relega os saberes e culturas dos povos indígenas e negros a um lugar secundário, caindo no esquecimento ou sendo marginalizados, como acontece com as religiões de matriz africana. Diante disso, o currículo praticado na escola deve observar a diversidade cultural presente na instituição e no seu entorno, para que a história ensinada atenda às necessidades dos estudantes.

Proporcionar aos estudantes, nas aulas de história, a análise das trajetórias de vida, de lutas e de conquistas dos africanos e afrodescendentes é colocá-los diante das africanidades brasileiras, que se expressam de forma genuína nos modos de viver, de enxergar o mundo e de enfrentar as adversidades. Reconhecer a imensa pluralidade de sujeitos (africanos, afro-brasileiros, indígenas, ciganos), estudar e ter a liberdade de vivenciar estas culturas é o grande desafio a ser vencido nas escolas e em seus currículos.

Miguel González Arroyo, cientista social e educador, defensor da educação integral e estudioso do currículo, desenvolve estudos voltados a pensar propostas de educação que valorizem a cultura e privilegiem o diálogo na construção de pedagogias que possam recuperar a dignidade dos grupos socialmente segregados. Nessa perspectiva, o autor defende a presença dos conhecimentos e da produção cultural das minorias nas salas de aula e enfatiza que, se os estudantes são oriundos de culturas, etnias e classes sociais distintas, as práticas e concepções pedagógicas devem ser pensadas para esses “outros” sujeitos que estão tendo acesso à educação.

Para Arroyo (2013), o currículo é um território em disputa. Segundo o autor,

[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado (Arroyo, 2013, p.13).

A presença dos grupos menos favorecidos nas instituições escolares têm provocado transformações, forçando-as a repensarem seus currículos e pedagogias,

haja vista, os estudantes levarem para as salas de aulas suas histórias, culturas, saberes e crenças e, cada vez mais politizados, cobram o reconhecimento de suas identidades no espaço escolar.

As tensões em torno dos currículos não se restringem apenas a presença de estudantes que, em outras épocas, não tinham o direito de ir à escola, elas também vêm à tona quando os profissionais sentem necessidade de, em certa medida, burlar o currículo para ficar mais próximo da realidade, transformando a sala de aula em um campo de disputas e de possibilidades.

O doutor em Educação, professor Juarez Dayrell (2007), no artigo “A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, discutiu as relações entre a juventude e a escola. Problematizou o lugar da escola no processo de socialização dos jovens, em especial, das camadas populares, evidenciando a contribuição do perfil da juventude atual para o distanciamento dos jovens em relação à escola. Para o autor, a escola sofreu muitas transformações, mas ainda continua injusta e tem falhado no processo de socialização dos estudantes, em virtude da existência de uma lacuna entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o que se ensina na escola.

Conforme Dayrell (2007),

Na frequência cotidiana à escola, o jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, [...] constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela (Dayrell, 2007, p. 1118).

A escola precisa corresponder às expectativas e responder às demandas dos estudantes, considerando as experiências e saberes dos diversos grupos sociais ali presentes. Para atender a pluralidade cultural presente na escola, é preciso pensar na descolonização do currículo e executar, na sala de aula, metodologias que constituam pontes para o combate à intolerância. Diante disso, atentamos para a pedagogia decolonial, criada por Catherine Walsh (2008), intelectual norte-americana, crítica do pensamento hegemônico eurocêntrico, para quem, esse modelo de pedagogia, além de fortalecer as estruturas socioeducativas, mune os subalternizados com as ferramentas necessárias para identificar as causas de sua opressão e desumanização.

Walsh, ao lado de intelectuais como Walter Mignolo, defendem princípios assemelhados ao pensamento de Paulo Freire, em prol de uma educação emancipatória e libertadora, na qual a prática pedagógica supere a transmissão de conteúdos que não façam sentido para os estudantes.

A historiadora Larissa Costard, em seu artigo “Gênero, Currículo e Pedagogia Decolonial: anotações para o pensarmos as mulheres no ensino de história”, publicado em 2017, discutiu a concepção de currículo de História enquanto recurso potente para problematizar as narrativas construídas e socialmente compartilhadas a respeito dos grupos politicamente subalternizados:

Uma pedagogia decolonial teria como objetivo, portanto, visibilizar os dispositivos de poder e questionar as ausências de grupos sociais em nossas narrativas sobre a História da humanidade. Não basta apenas “adicionar” essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras. Urge, inclusive, não apenas incluir os grupos subalternos em uma epistemologia que não foi projetada para que eles tenham dignidade como agentes históricos, mas questionar, inclusive, as raízes dessa epistemologia. Como consequência, é urgente pensar a subalternização dos grupos dominados nas aulas de História como produtos de disputas de poder historicamente dadas (Costard, 2017, p. 172).

Mais do que abordar as religiões afrodescendentes na sala de aula, é preciso questionar seu silenciamento público e, sobretudo, tratar da temática com equidade, desnaturalizando o tratamento pejorativo e a invisibilidade social dos seus adeptos. Segundo Rufino (2021),

A luta por descolonização se faz com memórias e sabedorias presentes antes mesmo da primeira sensação do acontecimento colonial. Hoje, o caráter principal dessa luta continua sendo a reivindicação pelo direito de existir plenamente como uma condição da diversidade do mundo. Descolonizar é um ato educativo que parte da capacidade de lutar incansavelmente pela dignidade existencial dos viventes, pela diversidade, e pelo caráter inconcluso das coisas (Rufino, 2021, p. 36-37).

Para desconstruir preconceitos enraizados nas memórias é preciso ter uma proposta de construção de outros conceitos. Isso não implica esquecer as antigas aprendizagens, mas é imprescindível resignificá-las. “Para isso, é necessária uma educação que nos envolva em aprendizagens que recuperem, acionem e utilizem repertórios transgressores dos parâmetros coloniais” (Rufino, 2021, p. 36).

Pensando a construção de novos conceitos, como resultado de outras aprendizagens significativas surgidas no espaço escolar, nos pautamos em Philippe

Meirieu (1998), escritor francês, pesquisador na área da educação, quem em sua caminhada como professor da educação básica, estudou as relações presentes no processo de ensino e aprendizagem e enfatizou a necessidade de os professores analisarem suas práticas e transformarem a escola em um espaço de aprendizagem. Na sua perspectiva, a aprendizagem só ocorre se houver interação entre o sujeito que quer ensinar e o que se propõe a aprender. Nessa relação interativa entre o ensinar e o aprender, nos propusemos a mediar descobertas e orientar aprendizagens que rompam preconceitos e transformem vidas.

#### 4 LEVANDO O TERREIRO PARA A SALA DE AULA

Respeite mais, julgue menos!  
Perdoe mais, condene menos!  
Abraça mais, empurre menos!  
E se o assunto for religião,  
Seja razão, seja sua razão.

[...]

Deixe Deus ser o Deus de cada um!  
Deixe cada um ter o Deus que quiser ter!  
Seja você! E deixe o outro ser  
O que ele quiser ser!  
Seja menos preconceito!  
Seja mais amor no peito!  
Seja amor, seja muito amor!  
E se mesmo assim for difícil ser  
Não precisa ser perfeito.  
Se não der pra ser amor  
Seja pelo menos RESPEITO!

Bráulio Bessa

Imagine se todas as pessoas seguissem os ensinamentos do poeta?

Que sociedade teríamos se os pais ensinassem aos seus filhos, os professores aos seus alunos e os vizinhos uns aos outros, o valor que tem o respeito? Já pensou se o Pai de Santo, com toda indumentária, tivesse o passe livre do Padre e do Pastor, para entrar na escola, andar na feira ou mesmo ir ao doutor?

Se pudéssemos acenar positivamente para todos estes questionamentos não estaríamos aqui concluindo este trabalho, pois a intolerância e o racismo religioso já teriam sido vencidos e, com certeza, viveríamos em uma sociedade menos desigual. Transformar uma sociedade é uma tarefa árdua e a educação ainda é um dos instrumentos mais apropriados para provocar alguma mudança. Mas, como combater a intolerância e o racismo religioso?

Segundo Cavalleiro (2001),

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, aliado muitos indivíduos do direito à cidadania (Cavalleiro, 2001, p. 151).

Pensando na responsabilidade delegada à escola para a formação do cidadão e de uma sociedade com mais igualdade e menos preconceito, elaboramos uma estratégia didática de História, com o objetivo de aproximar os estudantes do 2º

ano do Ensino Médio à temática das Religiões de Matriz africana e problematizar a intolerância religiosa, recorrente em nossa sociedade. Para isso, pretendeu-se promover o envolvimento dos estudantes em atividades que problematizassem seus preconceitos em relação às religiões afro-brasileiras, conduzindo-os a uma autocrítica e, conseqüentemente, ao questionamento de seus preconceitos.

Sabemos que a educação tem um papel fundamental no combate ao preconceito e ao racismo e, até mesmo a obrigação de combatê-los, pois, sempre esteve ancorada no pensamento do colonizador e foi mensageira da superioridade da cultura europeia em relação às demais. No entanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas no chão da escola não podem ficar limitadas ao letramento e precisam estabelecer vínculos entre o que se ensina e a realidade vivida fora dos muros das instituições.

Meirieu (1998, p. 37), ao se referir ao processo de ensino e aprendizagem, faz uma importante análise de como os ensinamentos ofertados na escola precisam estar relacionados com os saberes que permeiam o cotidiano do estudante. Para o autor, “[...] aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam mais possibilidades de ação sobre esse mundo. [...]”. O professor deve levar para a sala de aula, temáticas relevantes para o dia a dia dos estudantes, despertando neles a vontade de aprender, esta, uma vez despertada, será o ponto de apoio para que sua aprendizagem aconteça. Para Meirieu (1998),

O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo nele, só a mecânica pode responder. [...]. Na verdade, só atingirão o saber aqueles que precisamente o veem como desejável [...] (Meirieu, 1998, p. 86-87).

A valorização da cultura extraescolar no espaço da sala de aula favorece a aprendizagem e promove a interação entre as diferentes culturas presentes na escola e, por conseguinte, fomenta no estudante o desejo de conhecer, saber mais e compreender melhor a sua realidade. Mas, como abordar o candomblé, a umbanda ou outra religião de matriz africana na sala de aula? Como vencer a intolerância e o preconceito quando “muitos aspectos do cotidiano escolar contribuem para que

crianças e adolescentes apreendam e cristalizem ideias racistas e práticas discriminatórias”? (Cavalleiro, 2001, p. 152).

Tratar da temática das religiões de matriz africana tem sido desafiador para os professores que defendem uma educação antirracista e precisam vencer a ignorância do imaginário popular alimentado por ideologias fundamentalistas. Nesse cenário, se faz necessário considerar a escola como um espaço de disseminação de conhecimentos científicos, mas, também, humanamente relevantes; não devendo permanecer sob o domínio da intolerância, nem se manter inerte no combate ao preconceito, se omitindo ao debate e às discussões que podem transformar a ignorância em reconhecimento cidadão e respeito às diferenças culturais. É imprescindível aos professores levar para as suas aulas, em especial às de História, discussões que divulguem e valorizem as diferentes culturas e, sobretudo, problematizem as causas da intolerância e do racismo religioso no tempo presente.

Na perspectiva de motivar a aprendizagem e despertar a vontade de aprender, pensamos uma estratégia de ensino, com o objetivo de levar o estudante a conhecer um pouco das religiões de matriz africana existentes no Brasil.

Nossa intenção é aproximar o estudante do universo das religiões de axé, de modo a conduzir o educando a pensar historicamente e desenvolver um olhar empático para a situação da população negra no país, sobretudo, ao tratamento dispensado às suas religiões, quando estas não se equivalem ao catolicismo ou ao neopentecostalismo. Entendemos que conhecer as religiões de matrizes africanas ajudará os estudantes a compreender a desigualdade e a marginalização imposta à população preta em nossa sociedade.

A estratégia de ensino elaborada se insere nos conteúdos de Brasil Império, prescritos no currículo do 2º Ano do Ensino Médio, e consiste em uma sequência didática na qual, a partir de discussões referentes às condições sociais dos afrodescendentes naquele período e de suas lutas pela inserção na sociedade imperial, as práticas culturais e religiosas serão abordadas como forma de valorizar a ancestralidade africana e de demonstrar uma de suas formas de resistência.

O estudo destas temáticas objetiva produzir narrativas para apresentar os afrodescendentes do século XIX não apenas como escravos, mas como cidadãos que, dentro do sistema escravista, lutavam pelos seus direitos. Por meio de vídeos, fotografias e textos, os estudantes terão acesso a informações e construirão aprendizagens significativas, levando-os a compreensão dos processos que

moldaram a sociedade na qual vivem. Nosso foco principal é trabalhar à temática das religiões de matriz africana, apresentando a organização dos terreiros como uma estratégia utilizada pelos adeptos para reconstruir suas identidades, formar laços de sociabilidade e resistir às condições impostas pela escravidão.

Reis (1989), ao se referir a sociedade escravista baiana do século XIX, afirmou que o candomblé desempenhou um papel privilegiado na representação política e na reinvenção cultural dos africanos. Conduzido, principalmente, por mulheres, os terreiros representavam uma afronta à sociedade patriarcal. Essa origem subversiva dos candomblés, somadas às práticas de encantaria, desafiava à ordem social e provocava a ira da “boa sociedade imperial” (Mattos, 1991), resultando na invasão de terreiros e na destruição de objetos sagrados.

O assalto ao terreiro, a destruição dos objetos de culto, a prisão dos participantes são atos que ressaltam a intolerância da dominação escravista. A repressão à cultura negra, à religião em particular, foi um fato comum na vida dos escravos” (Reis, 1989, p. 37).

A discussão em relação aos ataques e desrespeito aos terreiros de candomblé, ao serem levadas para as aulas de história, favorecem o estabelecimento das necessárias pontes entre o “ontem” e o “hoje” e ilumina um caminho a ser seguido na luta contra o preconceito e o racismo religioso.

Nas atividades propostas na sequência didática, os questionamentos e problematizações desenvolvidas junto aos estudantes acerca das religiões de matriz africana, tanto em relação aos conhecimentos prévios, quanto às suas refutações, serão utilizados como apoio à reflexão e à construção de novas narrativas em relação às religiões de terreiro.

O historiador Keith Jenkins, no livro “A História Repensada” (2007), afirmou que a história discursa sobre o passado e que um mesmo acontecimento pode apresentar diferentes leituras e interpretações, de acordo com o tempo e o espaço no qual acontecem. Segundo o autor, “[...] precisamos entender que o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal modo que se possa ter uma, e apenas uma leitura de qualquer fenômeno [...]” (Jenkins, 2007, p. 27).

Partindo desse pressuposto, na abordagem sobre a organização dos terreiros no século XIX, feita durante a realização das atividades pretende-se mostrar que o preconceito com as pessoas pretas e o racismo religioso não ficou preso ao passado

e, por meio dos discursos e da escuta dos estudantes, construir outras narrativas e situá-las no tempo presente.

#### 4.1 Sobre a sequência didática

A sequência didática será desenvolvida em três etapas de duas aulas de 50 minutos, perfazendo um total de seis horas/aula. As atividades deverão ser iniciadas após o professor ter abordado o contexto político, econômico, social e cultural no período imperial brasileiro. Na abordagem, deverá enfatizar a situação da população preta no país, a partir de discussões sobre questões referentes a promulgação das leis abolicionistas, da organização das irmandades, bem como, das práticas culturais utilizadas pelos afrodescendentes para manter viva sua ancestralidade e resistir às condições impostas pela escravidão.

No enfoque sobre as práticas culturais, poderão se fazer referências ao samba, a capoeira e, principalmente, às religiões de terreiro, tendo em vista termos a pretensão de, através deste estudo, ampliar os conhecimentos e romper paradigmas, que, no decorrer da história, serviram para rotular e instituir, de forma perversa, o preconceito religioso.

As atividades propostas na sequência didática, objetivam discutir historicamente como o candomblé surgiu no Brasil e em quais circunstâncias se deu a sua organização, bem como, refletir sobre a situação dos seus adeptos em contextos históricos diferentes, identificando práticas racistas e instigando atitudes ou ações que possam mitigá-las.

A primeira etapa, foi pensada como um caminho para abordar a história dos terreiros aqui no Brasil, desde o surgimento até os dias atuais. Para isso, decidimos levar um terreiro de candomblé para a sala de aula, através da apresentação de um tour e um vídeo, que serão usados como ferramentas para realização de um passeio virtual, com o objetivo de aproximar os educandos do espaço de culto das religiões de axé. A realização desta atividade procura apresentar uma realidade ainda desconhecida para alguns (esta atividade foi elaborada para ser executada na minha cidade, Sertânia, localizada a 312 Km do Recife) e, ao mesmo tempo, promover a valorização dessa realidade para os que praticam as religiões de terreiro.

Antes de iniciarmos o passeio virtual pelo terreiro, será feita a escuta da música Diferenças (Tabu Brasil), de Criolo. Após a análise e discussão da letra da

música, o professor, se referenciando em estrofes e versos, abordará a diversidade cultural brasileira, propondo uma reflexão sobre a importância da valorização das diferentes culturas e, questionará acerca do que sabem sobre as religiões de matriz africana e dos espaços nos quais são realizados seus rituais. Partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes, o professor fará uma explicação, problematizando a origem dos terreiros e a afirmação do candomblé no contexto imperial brasileiro. Em seguida, os educandos serão convidados a conhecer o Palácio de Iemanjá, também conhecido como Terreiro de Pai Edu, localizado em Olinda, e coordenado pela Juremeira Mãe Juliana, filha de Pai Edu, à frente do espaço desde a morte do seu fundador, Edwin Barbosa da Silva, em 2011.

A proposta de realizar esse passeio virtual em um terreiro de candomblé foi motivada em primeiro lugar, por entendermos que a falta de conhecimento contribui para a propagação da intolerância religiosa e, também, devido às dificuldades de levar os estudantes para este espaço religioso, visto que, em muitas cidades não existem espaços como estes (como em Sertânia, por exemplo). Em segundo lugar, por observarmos que o público alvo vive cercado pelas tecnologias digitais, o que permite sua utilização em favor do aprendizado escolar. Vimos nessa estratégia um meio para envolver os estudantes nesse percurso de aprendizagem.

Vale salientar que, ao apresentar o passeio pelo Palácio de Iemanjá aos estudantes, o professor deve ressaltar a existência de diferenças entre os terreiros em virtude da diversidade cultural dos grupos de africanos trazidos para o Brasil. Presumimos que esse contato, mesmo que virtual, com os espaços sagrados do terreiro, como as capelas dos orixás e algumas singularidades que simbolizam essas religiões, vai favorecer um ensino de História mais crítico e significativo para a construção de empatia, solidariedade e, por conseguinte, para uma sociedade mais digna.

Para o desenvolvimento do passeio virtual utilizamos os recursos e ferramentas disponíveis no smartphone para a captura das imagens em 360° e a filmagem do terreiro, devidamente autorizadas para divulgação. Na criação do *tour* virtual utilizamos plataforma gratuita *Theasys*, que permite aos usuários criar experiências interativas e imersivas para mostrar espaços ou locais em 360 graus, através de imagens panorâmicas, com armazenamento baseado em nuvem. Pensando proporcionar um acesso mais intuitivo ao espaço do terreiro, usamos a ferramenta de edição de vídeo *CapCut*, um aplicativo gratuito disponível para

dispositivos Android e iOS, onde é possível editar vídeos de forma simples e eficiente, e produzimos um vídeo legendado e narrado, mostrando detalhes do Palácio de Iemanjá.

Além do passeio virtual, serão exibidas imagens do Palácio de Iemanjá, onde podem ser observadas, na porta de entrada duas pedras pretas chamadas de Exu da Porteira. No interior do espaço, as imagens mostrarão as capelas dos orixás; o Peji (quarto do orixá, espaço de recolhimento dos laôs– recém-iniciados na religião– onde, também, são colocados os objetos sagrados e as tigelas com as libações especiais para cada orixá).

No espaço externo, será mostrado o Jardim de Ossanha, local das ervas que, segundo informado pela responsável pelo terreiro, são usadas nos banhos de limpeza, rituais e outros amassis, como lavar a louça usada no preparo das comidas dos orixás, lavar a cabeça e realizar batizados. A apresentação das imagens, acompanhadas das suas respectivas descrições, foi organizada em slides construídos no Canva, plataforma de design gráfico gratuita, que permite a criação de diversos materiais visuais de forma fácil e intuitiva, possibilitando ao professor utilizar recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que, antes de iniciar o passeio e a apresentação das imagens, o professor deve orientar os estudantes a observar atentamente os espaços apresentados para, em seguida, numa roda de conversa, esboçar suas impressões e compará-las com as que tinham no início da etapa anterior. Este diálogo subsidiará o professor na desconstrução de estereótipos e na construção de narrativas positivas acerca das religiões de matriz africana. Essas narrativas poderão contribuir para uma aprendizagem histórica e humana e, também, possibilitarão ao estudante vítima de preconceito (por ser candomblecista ou de outra religião), se reconhecer como parte integrante de um grupo e a superar seus medos e incertezas.

Na segunda etapa, discutiremos as diferentes maneiras como o preconceito se manifesta contra as religiões afro-brasileira, no contexto de uma sociedade plural. Para isso, será exibido o vídeo “Do meu lado”, curta-metragem dirigido por Tarcísio Lara, em 2014, que retrata o cotidiano de duas mulheres negras, uma seguidora de religião de matriz africana e a outra evangélica, que moram em casas conjugadas e têm, no preconceito religioso, um motivo de rivalidade, impedindo-as de se comunicar e interagir de alguma forma. Um aspecto importante do filme é mostrar, a

partir de um acidente com uma das mulheres, que a solidariedade pode ser superior a qualquer preconceito e que as religiões precisam ser respeitadas.

Após a exibição do vídeo, os estudantes apresentarão suas percepções acerca do vídeo e discutirão sobre as diferentes situações de preconceito e estigmatização sofridas pelos adeptos das religiões de matriz africana. Em seguida, o professor conduzirá uma discussão sobre os conceitos de intolerância e racismo religioso, estimulando os estudantes a retomar os conhecimentos adquiridos na etapa anterior quando refletiram sobre a diversidade cultural, observando que mesmo as personagens sendo negras, possuem culturas diferentes.

Partindo desse viés, o professor deverá problematizar as origens do preconceito, relacionando-as com o domínio colonial, com a escravidão e enfatizando que as perseguições e violências aos adeptos das religiões de matriz africana não ficaram presas no passado; para isso, mostrará imagens e reportagens das violências contra os terreiros e seguidores das religiões de matriz africana e pedirá aos estudantes para pesquisarem sobre a intolerância religiosa nos dias atuais. A pesquisa servirá de base para a próxima etapa.

A terceira etapa, será dividida em duas partes: na primeira, objetivamos trazer para a sala de aula uma discussão sobre a atual situação dos seguidores das religiões afro-brasileiras, levando os estudantes a refletirem e se posicionar diante das agressões sofridas pelos Povos de Santo, apontando caminhos para combater o preconceito religioso.

Iniciaremos com a leitura e reflexão do poema FÉ, RELIGIÃO, AMOR E RESPEITO, do poeta Bráulio Bessa. Em seguida, os estudantes apresentarão as pesquisas realizadas e serão indagados sobre a existência de uma relação de pertinência entre a mensagem deixada pelo poema e os resultados das pesquisas realizadas.

Na segunda parte, intencionamos obter um feedback dos estudantes que, divididos em grupos, serão convidados a explicitar as aprendizagens adquiridas no percurso vivenciando na sequência didática através da produção de paródias, desenhos, vídeos ou poesias, que devem apresentar um olhar crítico sobre o racismo religioso. Os estudantes também deverão propor uma ação de combate às práticas racistas contra os povos de terreiro.

As produções e as ações sugeridas pelos grupos serão expostas para a comunidade escolar e, também, depositadas em um mural digital – *Padlet* -,

oportunizando o acesso de todos. Ainda na intenção de favorecer o acesso dos estudantes de outros turnos ou de outras escolas às atividades e materiais utilizados na sequência didática, bem como oportunizar professores e demais profissionais interessados em levar às religiões de matriz africana para a sala de aula, criamos uma página web, com o mesmo título deste trabalho, para hospedar as orientações e os recursos utilizados na nossa proposição didática. Meirieu (1998), afirma que,

Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza [...] (Meirieu, 1998, p. 92).

Partindo dessa proposição de Meirieu, procuramos envolver e motivar os estudantes a aprender mais sobre as religiões de matriz africana, através de atividades dialogadas e lúdicas. Para isso, utilizamos diferentes linguagens – musical, fílmica, literária – e recursos digitais, tendo em vista, os educandos se encontrarem inseridos no mundo tecnológico e o uso de ferramentas e plataformas ter se mostrado uma eficiente estratégia de dinamização e motivação das aprendizagens, por promover maior envolvimento e interação dos jovens nas temáticas vivenciadas na sala de aula.

Educar em um mundo em constante mudança é, com certeza, uma tarefa desafiadora, exigindo cada vez mais práticas pedagógicas que envolvam e ressignifiquem as diferentes linguagens que adentram no ambiente escolar e são representativas das identidades dos diversos grupos sociais presentes nas salas de aula.

Crislane Barbosa Azevedo, doutora em educação, no artigo Saberes Docentes do Professor de História e a Utilização de Diferentes Linguagens em Sala de Aula, apresentou uma discussão sobre os saberes necessários ao professor de História em relação ao exercício da profissão, logo após a sua formação acadêmica e no decorrer da sua experiência docente. Refletiu também sobre as concepções de currículo para uma prática docente eficiente e como as diferentes linguagens vêm sendo utilizada nas salas de aula. Segundo a autora,

[...]as mudanças operadas no campo historiográfico mundial, abriram caminho na história para o trabalho com novos objetos, novas fontes e a partir de novos problemas. A partir da renovação historiográfica ocorrida ao longo do século XX e das possibilidades interpretativas dela decorrentes, a

incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino escolar ganha relevo (Azevedo, 2015, p. 179).

A diversidade de sujeitos presentes no chão da escola proporciona saberes e fazeres que precisam ser acolhidos e ressignificados pela escola. Assim, o uso de vídeos, imagens, poesia, músicas e outros recursos tecnológicos podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem, diminuindo a distância entre os conhecimentos apresentados pela escola e os apreendidos através da vivência extraescolar.

Segundo Azevedo (2015)<sup>10</sup>, a utilização das diferentes linguagens no processo educativo não pode ser meramente ilustrativa. É preciso refletir sobre os limites e os elementos históricos que as constituem, para não perderem o sentido. Nessa perspectiva, a utilização de músicas, poesias, filmes, imagens e vídeos precisa estar ancorada em um propósito pedagógico, devendo ser usado como um recurso para motivação e engajamento estudantes no processo de aquisição de conhecimentos, considerando as diferentes realidades e contextos presentes nas falas e no silêncio que se manifestam nas salas de aula.

#### 4.2 Detalhando as etapas da sequência didática

O planejamento das atividades a serem vivenciadas pelo professor na sala de aula são, em grande medida, norteadas pelas determinações e orientações dos seus princípios de vida e trabalho e, secundariamente, pelos documentos oficiais que regulamentam os currículos. Estes, por sua vez, apontam quais as competências e habilidades os estudantes precisam desenvolver para ter acesso ao mercado de trabalho ou se inserir no mundo acadêmico, no entanto, nem sempre o que está posto nos currículos atende às demandas sociais presentes no chão da escola.

Conhecer a realidade dos estudantes e o modo como enxergam o mundo à sua volta é imprescindível para uma educação de qualidade. Os estudantes precisam desenvolver sua criticidade, fazer uma leitura de si mesmos e do mundo, por isso, acreditamos que a História ensinada favorece a promoção do diálogo e fortalece o convívio com as diferenças presentes na sala de aula, e na sociedade.

---

<sup>10</sup> Para mais informações sobre o uso das diferentes linguagens no ensino de História, leiam o artigo: SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS EM SALA DE AULA. Disponível em: <<https://doi.org/10.33871/nupem.v7i13.277>> Acesso em 27 set de 2023.

As atividades propostas nesta sequência didática objetivam superar as ideologias coloniais vivas na sociedade e desenvolver posturas de convivência e respeito para com os diferentes credos, em especial, os de matriz africana.

Título da Sequência Didática:

As religiões de matriz africana como estratégia de resistência e (re)existência dos afrodescendentes no Brasil.

Competências da BNCC

- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BNCC, 2017, p. 564; Competência 5).
- Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2017, p. 565; Competência 6).

Habilidade no Currículo de PE

(EM13CHS503HI15PE) Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos (PERNAMBUCO, 2020, p. 267).

Público Alvo: 2º ano do Ensino Médio

Carga horária: 6 horas/aula de 50 min.

Objetivos:

- 1) Aproximar os estudantes do 2º ano do Ensino Médio da temática das Religiões de Matriz africana, apresentando-as como uma maneira encontrada pelos afrodescendentes para reinventarem suas identidades e resistirem à escravidão;
- 2) Problematizar a intolerância religiosa, recorrente em nossa sociedade.

## Primeira Etapa

Duração: 2 horas/aula de 50 min.

Tema: Conhecendo o Candomblé

Conteúdos históricos: Terreiros de candomblé: origens e características

Conceitos e atitudes:

- Diversidade cultural
- Ancestralidade/ identidades
- Resistência

Objetivos específicos:

- Discutir a diversidade cultural brasileira;
- Reconhecer a importância das religiões de matriz africana e dos terreiros na preservação das memórias ancestrais e re (construção) das identidades dos afrodescendentes no contexto da diáspora.

Recursos didáticos

- Letra da música em material impresso.
- Data show ou TV
- Caixa de som
- Computador
- Vídeo
- Tour com imagens em 360º
- Imagens em slides.

Motivação inicial (8 - 10min.) – Escuta da música “Diferenças”<sup>11</sup> (Tabu Brasil), de Criolo.

- Análise da letra da música, com destaque para os versos em negrito;

---

<sup>11</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=VIQPopAtJb4>> Acesso em 31 jul. 2023.

Diferenças (Tabu-Brasil) - Criolo

**"Quem vê de longe pode não gostar  
Não entender e até censurar  
Quem tá de perto diz que apenas é  
Cultura, crença, tradição e fé"**

**A gente vê, a gente ouve, a gente quer  
Mas será que a gente sabe como é?**

Quem vê de longe pode não gostar  
Não entender e até censurar  
Quem tá de perto diz que apenas é  
Cultura, crença, tradição e fé

**Terra de avião é céu  
Piso de jangada é mar**

Livre pra poder chegar  
Na curva do vento  
Recorte no tempo  
Os extremos vão se encontrar  
Viver pra poder contar

A gente vê, a gente ouve, a gente quer  
Mas será que a gente sabe como é?  
Na rosa o olho visitar  
Pétalas e espinhos no mesmo lugar  
Pétalas e espinhos no mesmo lugar

Estratégias seguintes (o passo a passo da aula)

- Após a análise e discussão da letra da música, o professor, se referenciando na 4ª estrofe, deverá fazer uma abordagem sobre a diversidade cultural brasileira, levando os estudantes a refletirem sobre a importância de valorizar as diferentes culturas (8 - 10min.).
- A partir da discussão sobre a diversidade cultural, o professor retomará a análise das duas primeiras estrofes e deverá questionar os estudantes sobre as religiões de matriz africana e o espaço sagrado do terreiro: o que sabem? se conhecem? como imaginam que seja um terreiro? se sabem como surgiram estas religiões e os terreiros? (8 - 10min).

- Em seguida, o professor explicará a origem dos terreiros no século XIX, problematizando o contexto político, econômico e social que favoreceram o surgimento e a afirmação do candomblé. Nesse momento, deverá enfatizar o desenvolvimento desta religião como uma estratégia de preservação das memórias ancestrais africanas, das práticas culturais relacionadas às forças da natureza, bem como, de resistência ao sistema escravista (15min).
- Exibição do tour virtual: Conhecendo o Palácio de Iemanjá<sup>12</sup> e do vídeo: Levando o terreiro para a sala de aula<sup>13</sup> (5 - 7min.).

**Figura 1 - Captura de tela do Tour Virtual**



**Fonte: Imagem capturada pela autora**

**Figura 2 - Captura de tela do Vídeo**



## Vídeo Apresentação do Palácio de Iemanjá

Vídeo legendado e narrado apresentando o Palácio de Iemanjá/Terreiro de Pai Edu em Olinda Pernambuco.

**Fonte: Imagem capturada pela autora**

<sup>12</sup> Link de acesso ao tour: Conhecendo o Palácio de Iemanjá <<https://ths.li/Lrt1I9O>>

<sup>13</sup> O vídeo, produzido pela autora do trabalho, foi pensado como uma alternativa para a sala de aula que tenha estudante com deficiência visual e pode ser acessado pelo link <<https://youtu.be/05PidXpXluU>>.

- Após a exibição do tour e, se necessário, do vídeo, os estudantes deverão expor suas impressões sobre o que observaram e comparar as impressões adquiridas com as que tinham antes do passeio virtual, assinalando mudanças e permanências. Esta atividade possibilitará ao professor, retomando as anotações dos conhecimentos prévios dos estudantes, conduzir o processo de desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca dos terreiros e das religiões de matriz africana, que tenham sido evidenciados no início da aula (15min.).
- Apresentar alguns espaços do terreiro de Pai Edu, através de imagens projetadas em slides, destacando algumas particularidades do Palácio de Iemanjá e do Candomblé, como por exemplo: o pertencimento do terreiro a nação Nagô, que se manifesta nos rituais, nos cantos e na utilização dos Ilus para fazer os sons durante as celebrações, enquanto em que em outros terreiros são usados atabaques; a Fogueira de Oyá, que é acesa no dia 4 de dezembro, apenas pelos membros do Palácio de Iemanjá; o nome dado ao Quarto da Jurema – o Gongá, que no terreiro de Pai Edu se chama Congá, em virtude de uma Preta Velha, chamada no terreiro de Vovó Maria Congá e tem uma forte ligação com à ancestralidade vivenciada no terreiro; o Peji, espaço de acesso restrito, onde os filhos de santo são recolhidos quando se iniciam e que se destina às oferendas de sacralização animal; a prática da caridade; a relação com a natureza e o cuidado com o meio ambiente, que se reflete nas oferendas orgânicas que são entregues nas matas ou deixadas em touceiras de plantas e árvores (22 -25min.).
- Considerações finais e encaminhamentos do processo de avaliação (8min.).

Figura 3 - Fachada do Palácio de Iemanjá



Fonte: Foto tirada pela autora.

O Palácio de Iemanjá é um Terreiro de Candomblé - Nação Nagô, também conhecido como Terreiro de Pai Edu. Fundado em 1952, por Edwin Barbosa da Silva, o Pai Edu, que faleceu em 2011 é, atualmente, coordenado pela Juremeira Mãe Juliana, filha caçula do Pai Edu.

Referência do candomblé pernambucano, o terreiro, que homenageia o orixá feminino Iemanjá, orixá guia do Pai Edu, em 2016, pelo Decreto nº 034, recebeu o título de Patrimônio Imaterial de Olinda.

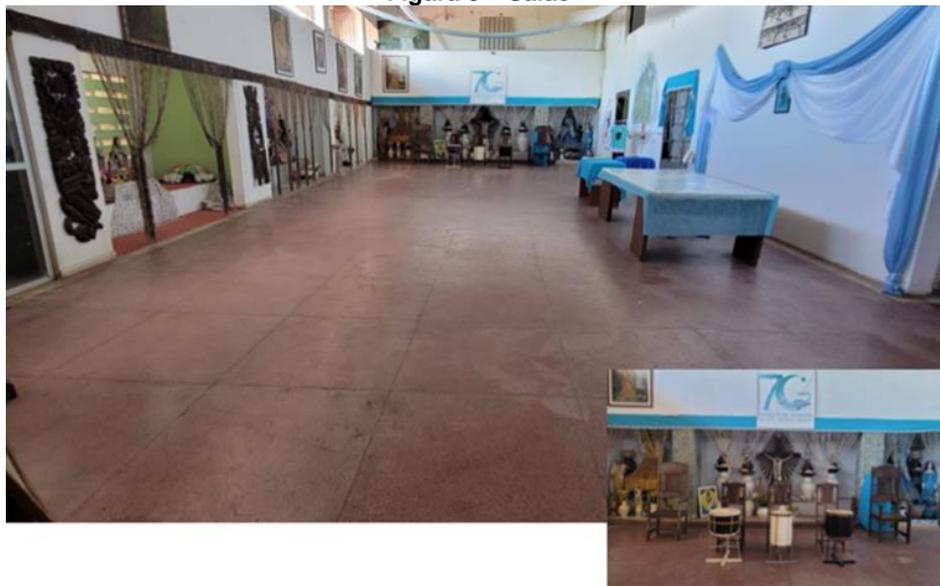
Ao caminhar pelo terreiro é possível perceber a coexistência das raízes religiosas indígena, católica e africana, que deram origem às religiões afro-brasileiras, como o candomblé. A presença de imagens de santos católicos nas capelas dos orixás e do Gongá demonstram a prática do sincretismo religioso.

**Figura 4 - Localização do Palácio de Iemanjá**

Fonte: Google Maps

O Palácio de Iemanjá ou Terreiro de Pai Edu, fica localizado no Alto da Sé de Olinda e, desde a sua fundação, funciona em uma casa localizada na rua da Bertioga, que foi adquirida pelo Pai Edu, em 1951. Devido ao crescimento das moradias em seu entorno, não dispõe de área arborizada e a entrega das oferendas acontecem em outros espaços, como a Mata de Manguinhos, localizada próximo ao terreiro.

**Figura 5 – Salão**



Fonte: Fotos tiradas pela autora

Espaço onde ficam as capelas dos orixás, que são a personificação das forças da natureza. No salão são realizadas as festividades – toque ou batuque, as comemorações e eventos organizados pela comunidade do terreiro. É no salão que os filhos de santo se reúnem para cultuar seus orixás.

**Figura 6 - Placas de Congratulações**



Fonte: Fotos tiradas pela autora

Placas recebidas pelo Pai Edu, em agradecimento pelas doações recebidas. O reconhecimento pela prática de filantropia e de ações solidárias, características das religiões de matriz africana.

**Figura 7 - Capela de Exú**

Fonte: Foto tirada pela autora

Exú – O que abre caminhos. Mensageiro dos orixás. Para as religiões de matriz africana é onde tudo começa. No Palácio de Iemanjá, essa imagem de Exú é dedicada a Seu Tranca-ruas. Ao lado está a imagem de Pomba-gira, considerada uma versão feminina de Exú.

**Figura 8 - Cigana Magdala**

Fonte: Foto tirada pela autora

A cigana Magdala, também chamada de Pombagira, é considerada o Exú feminino. Guardiã do comportamento humano, das casas e das aldeias, está associada à figura de uma mulher independente, avessa às convenções sociais.

**Figura 9 – Peji**

Fonte: Foto tirada pela autora

Peji é o quarto do santo. Espaço de recolhimento dos laôs (recém-iniciados na religião) e onde, também, ficam guardados os assentamentos (objetos sagrados e artefatos, comidas rituais) dos orixás.

**Figura 10 - Capela dos Erês**

Fonte: Foto tirada pela autora

Beije ou Ibeji, considerados orixás protetores das crianças. Muitas lendas apontam que os orixás gêmeos são netos de Orixalá – o Orixá maior. Tem sincretismo com os santos católicos Cosme e Damião.

**Figura 11 - Capela de Obaluaê**

Fonte: Foto tirada pela autora

Obaluaê - Orixá da Saúde. Reina sobre as moléstias contagiosas. Traz a cura. As doenças psíquicas não pertencem ao domínio de Obaluaê, somente as de contágio. No sincretismo religioso, é associado a São Sebastião e São Lázaro.

**Figura 12 - Capela de Nanã**

Fonte: Foto tirada pela autora

Nanã – Orixá da chuva, velhice e do fim das coisas. Como orixá da chuva, é considerada a mãe da vida e, sendo o mais antigo elementais da vida, é o orixá mais velho do panteão (de origens pré-históricas) e, por isso, preside o final de tudo.

**Figura 13 - Capela de Xangô**

Fonte: Foto tirada pela autora

Xangô – Orixá do fogo, das pedreiras e das explosões, por isso, simboliza o trovão. Representa a força física, masculina. Juntamente com Oxum, tornam tudo que o cercam pleno de vida e de força.

**Figura 14 - Capela de Iansã**

Fonte: Foto tirada pela autora

Iansã – Orixá das tempestades, dos raios e dos coriscos. Reina sobre os espíritos, mas o domínio de Iansã é sobre os Eguns – espíritos desencarnados. O sincretismo de Iansã com os Santos Católicos é feito através de Santa Bárbara e de Joana D'Arc.

**Figura 15 - Capela de Oxum**



Fonte: Foto tirada pela autora

Oxum – Orixá feminino, reina sobre todos os seres que se reproduzem através do sexo, como as plantas, os animais e os homens. É o orixá da reprodução, da gravidez, reside nas águas doces e calmas.

**Figura 16 - Capela de Oxalá**



Fonte: Foto tirada pela autora

Oxalá – É o orixá maior. É o Senhor da Paz. Como orixá maior, pode intervir sobre qualquer orixá. Faz parte da Trindade Divina e é o Orixá de Jesus. Intervém em todos os Reinos da Natureza.

**Figura 17 - Capela de Iemanjá**

Fonte: Foto tirada pela autora

Iemanjá – Orixá da Vida. É a mãe de todos os orixás. Denominada Mãe Universal, é a Senhora dos Oceanos e protetora dos pescadores. No Nordeste, seu sincretismo com a Religião Católica, identifica Iemanjá com a Virgem Maria e, em especial, com a Virgem da Conceição.

**Figura 18 - Capela de Ogun**

Fonte: Foto tirada pela autora

Ogun – É o orixá da guerra. Representa o aço, a tecnologia, a metalurgia, o minério de ferro. No sincretismo da Religião Católica com o Candomblé, faz de São Jorge seu representante nesta Terra.

**Figura 19 - Gongá - Quarto da Jurema Sagrada**



Fonte: Foto tirada pela autora

Gongá – Palavra de origem africana que designa o lugar das imagens dos Pretos-velhos e dos Caboclos. A Jurema Sagrada é uma religião de matriz indígena que existia aqui antes da vinda dos portugueses e dos escravizados. É sinônimo de resiliência, resistindo a dominação de outros credos e se inserido no contexto de outras religiões, como as de matriz africana. A árvore sagrada é a Jurema Preta, de onde se extrai uma espécie de vinho, usado nos rituais.

**Figura 20 – Ilus**



Fonte: Foto tirada pela autora

Ilus – espécie de tambor, utilizado nos rituais das religiões de matriz africana, da nação Nagô. Na construção dos Ilus, são usadas peles de animais. No Candomblé, os Ilus são considerados objetos sagrados e não podem sair do terreiro.

**Figura 21 - Jardim de Ossanha**

Fonte: Foto tirada pela autora

Jardim de Ossanha – é o espaço das ervas, que são usadas nos banhos de limpeza, rituais e outros amassis como: lavar a louça usada no preparo das comidas dos orixás, lavar a cabeça e realizar batizados. As religiões de matriz africana, são religiões da natureza, valorizam os fenômenos naturais, os animais e os vegetais e consideram estes últimos elementos sagrados.

**Figura 22 - Pingo de Ouro de Oxum.**

Fonte: Foto tirada pela autora

Entre as ervas cultivadas estão o Pathouli, Manjeriçã, Hortelã Miúdo, Corona Branca, Tapete de Oxalá, Pitanga, Alfavaca de Caboclo, Aroeira e Pingo de Ouro de Oxum.

## Estratégias de Avaliação das Aprendizagens

Participar das discussões propostas pelo professor, posicionando-se oralmente sobre a importância de reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes em uma sociedade.

Em grupos, produzir um texto, descrevendo as impressões acerca das religiões de matriz africana, antes e depois do passeio realizado e, enfatizando a importância dos terreiros para a população afro-brasileira.

## Referências

Criolo “Diferenças” – Tabu Brasil. TABU BRASIL. Canal NatGeo. 2012. (2min04). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=VIQPopAtJb4>> Acesso em 31 jul. 2023.

SILVA, Edwin Barbosa da. PRESENÇA AFRICANA EM RELIGIÕES BRASILEIRAS. [S.l.: s.n], 1980.

## Segunda Etapa

Duração: 2 horas/aula de 50 min.

Tema: Intolerância ou racismo religioso?: As faces do preconceito em um contexto social plural.

Conteúdos conceituais:

Racismo

Intolerância

Objetivos específicos:

- Discutir os conceitos de intolerância religiosa e racismo religioso.
- Diferenciar práticas de intolerância ou racismo religioso.
- Conhecer o atual cenário de violência contra as religiões de matriz africana.

Recursos didáticos

- Data show ou TV

- Caixa de som
- Computador
- Vídeos
- Curta-metragem

Motivação inicial – Exibição do curta-metragem (14:10min.) – Do Meu Lado<sup>14</sup>.

**Figura 23 - Fachada das casas apresentadas no filme**



Fonte: Imagem apresentada aos 00:57

**Figura 24: Cena do filme**



Fonte: Imagem apresentada aos 05:14

Estratégias seguintes (o passo a passo da aula)

<sup>14</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DSBVBLAI-yw>> Acesso em 20 Jul. 2023.

- Análise do filme exibido a partir de provocações feitas pelo professor (20min.); Os estudantes serão questionados sobre: as impressões que tiveram do filme; a mensagem deixada pelo enredo; as causas das situações vividas pelas personagens.
- Discussão dos conceitos de intolerância e racismo religioso (15min.); Após a discussão os estudantes apontarão em qual conceito se encaixa a situação apresentada no filme.
- Problematizações sobre as raízes do preconceito e do racismo (20min.); O professor deverá conduzir a discussão mostrando como as relações de poder, estabelecidas no contexto da dominação colonial, enraizaram estes conceitos nas sociedades colonizadas.
- Exibição de imagens e reportagens mostrando a destruição de terreiros e agressão contra seguidores de religiões afro-brasileiras. Em seguida, os estudantes refletirão sobre o material exibido, associando-os aos conceitos de intolerância ou racismo religioso (15 - 18min.).  
Obs.: A partir da imagem da reportagem veiculada na década de 1920, o professor deverá enfatizar que todas as culturas devem ser respeitadas, mostrando que a associação das religiões afro-brasileiras à bruxaria, reforça o preconceito.
- Orientação para a realização e apresentação de pesquisas sobre a situação da intolerância religiosa no Brasil (10min.).

Figura 25 - Reportagem – Terreiro de Candomblé é destruído em Vitória da Conquista/BA



Fonte: globoplay.globo.com

Figura 26 - Reportagem – Templo de matrizes africana e indígena é incendiado em São José da Coroa Grande – PE



Fonte: g1.globo.com

Figura 27 - Terreiro destruído em São José da Coroa Grande/PE



Fonte: g1.globo.com

Figura 28 - Terreiro destruído na Baixada/RJ, em 2019.



Fonte: g1.globo.com

Figura 29: Motorista de aplicativo se recusa a levar família com trajes religiosos para terreiro



Fonte: g1.globo.com/rj

Figura 30: País vivia maior ato de intolerância religiosa a 111 anos em Maceió



Fonte: noticias.uol.com.br

## Estratégias de Avaliação das Aprendizagens

Empregar, corretamente, os conceitos de intolerância e racismo religioso quando questionado durante as discussões propostas.

Em grupos, pesquisar e apresentar dados sobre a incidência de casos de preconceito religioso, classificando-os como racismo ou intolerância.

## Referências

DO MEU LADO. Boituí. Inhauma: Boituí, 2019. (14min10). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DSBVBLAI-yw>> Acesso em 20 jul. 2023.

BOM DIA RIO. Terreiro de candomblé é depredado em Nova Iguaçu e religiosos são expulsos. 29/03/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/29/terreiro-de-candomble-e-depredado-em-nova-iguacu-religiosos-foram-expulsos.ghtml>>; Acesso em 26 de jul. 2023.

BATV. Terreiro de candomblé é destruído em Vitória da Conquista. 03/01/2023. Disponível em < <https://globoplay.globo.com/v/11250869/>>; Acesso em 26 de jul. 2023.

NE1. Templo de matrizes africana e indígena é incendiado em São José da Coroa Grande. 3 de jan. de 2022. Disponível em <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2022/01/03/terreiro-de-religoes-de-matrizes-africanas-e-destruido-por-incendio-e-representantes-denunciam-forma-brutal-de-racismo-religioso.ghtml>>; Acesso em 24 de jul. 2023.

BOM DIA RJ. Motorista de aplicativo se recusa a levar família com trajes religiosos para terreiro. 04/05/2023. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/05/04/mpf-investiga-empresa-uber-apos-denuncia-de-intolerancia-religiosa-na-baixada-fluminense.ghtml>; Acesso em 24 de jul. 2023.

MADEIRO, Carlos. Maior ato de intolerância religiosa do Brasil destruiu 150 xangôs. 02/02/2023. Disponível em < <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2023/02/02/quebra-de-xango-pais-vivia-maior-ato-de-intolerancia-religiosa-ha-111-anos.htm>>; Acesso em 28 de jul. 2023.

Terceira etapa

Duração: 2 horas/aula de 50 min.

Tema: Racismo religioso: uma ferida aberta na escravidão

Conteúdos: O atual cenário das religiões de matriz africana no Brasil.

Conceitos: Democracia /Igualdade de direitos

Pluralidade Cultural

Objetivos específicos:

- Posicionar-se, criticamente, diante de atitudes de preconceito e racismo religioso;
- Propor ações de combate ao racismo religioso.

Recursos didáticos

- Poema impresso;
- Computador
- Data show
- Cartolinas
- Pincéis
- Lápis de cor
- Tinta guache
- Papel sulfite
- Ferramenta digital *Padlet*.

Motivação inicial (5min.) – Leitura da Poema FÉ, RELIGIÃO, AMOR E RESPEITO<sup>15</sup>, do poeta Bráulio Bessa.

### **FÉ, RELIGIÃO, AMOR E RESPEITO**

Respeite mais, julgue menos!  
Perdoe mais, condene menos!

Pratique o bem  
sem olhar a quem!

---

<sup>15</sup> Disponível em <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-fe-religiao-amor-e-respeito/> Acesso em 28 jul. 2023.

Abrace mais, empurre menos!  
Faça mais, fale menos!

E se o assunto for religião,  
seja razão, seja sua razão.  
Mas também seja coração,  
aliás, seja plural, seja corações  
de todas as crenças,  
de todas cores,  
de todas as fés,  
de todos os povos,  
de todas as nações!

**Não transforme sua fé  
em uma cerca de arames cortantes!  
Use ela pra se transformar  
em alguém melhor que antes.  
Em alguém melhor que ontem!**

Se transforme,  
transforme alguém,  
afinal, do que vale uma prece  
se você não vai além?  
Se você não praticar o bem?!

Sem se preocupar com a crença de  
ninguém!  
Pois acredite, Deus não tem religião  
também!  
Deus é o próprio bem!

Deixe Deus, ser o Deus de cada um!  
**Deixe cada um ter o Deus que quiser  
ter!  
Seja você! E deixe o outro ser o que ele  
quiser ser!**

Seja menos preconceito!  
Seja mais amor no peito!  
Seja amor, seja muito amor!

**E se mesmo assim for difícil ser  
não precisa ser perfeito.  
Se não der pra ser amor  
seja pelo menos RESPEITO!**

Bráulio Bessa, Poesia com rapadura

- Reflexão sobre a mensagem do poema.

Obs.: Os professores podem substituir o poema por materiais de sua preferência como: lendas, orikis (músicas) entre outros.

Estratégias seguintes (o passo a passo da aula)

- Apresentação das pesquisas solicitadas na aula anterior (20min.).
- Após a apresentação das pesquisas, os estudantes serão questionados se a mensagem expressa no poema tem relação com as pesquisas desenvolvidas? E como se eles analisam o cenário atual vivido pelos adeptos das religiões afro-brasileiras? (10min.).
- Em seguida, cada grupo deverá demonstrar as aprendizagens adquiridas durante as atividades realizadas na sequência didática, através da produção de poesias, paródias, vídeos ou desenhos e, propor uma ação de combate ao

racismo religioso, que serão, posteriormente, apresentadas para a comunidade escolar (65min.).

Obs.: Cada grupo deverá, também, depositar sua produção e sua proposta de ação, no mural interativo – *Padlet* – criado pelo professor. O acesso ao mural será através de um link<sup>16</sup>. Ao acessar o link, o estudante será direcionado para a página de abertura e clicando na publicação do professor, terá acesso às instruções para a inserção das atividades.

Para inserir as produções e contribuir com a construção do mural, os estudantes clicam no sinal (+), adicionam suas produções e propostas de ação e, também podem apreciar as produções dos colegas.

O mural pode ser acessado por toda comunidade escolar, que poderão apreciar as produções dos estudantes, discutir e vivenciar as ações propostas.

**Figura 31: Layout do Padlet – Mural Interativo**



Fonte: Imagem capturada pela autora.

## Estratégias de Avaliação das Aprendizagens

Produzir desenhos, poesias, paródias ou vídeos que expressem, de forma crítica, suas opiniões e argumentos sobre o preconceito e o racismo religioso.

Elaborar uma proposta de combate ao racismo religioso.

<sup>16</sup> <https://padlet.com/sheilamagnaholanda/diga-n-o-ao-preconceito-viva-a-diversidade-7n4euxds3q14b9lu>

## Referências

BESSA, Bráulio. **FÉ, RELIGIÃO, AMOR E RESPEITO**. [s.l.]. 2018. Disponível em <<https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-fe-religiao-amor-e-respeito/>>.

Acesso em 28 de jul. 2023.

Os recursos propostos para a realização das etapas da sequência didática, estão disponibilizados em uma página web, hospedada no Google, podendo ser acessada por todos que tiverem acesso ao link<sup>17</sup>. A página dispõe de três menus de orientação para navegação. Ao clicar no link, os estudantes serão direcionados à página de início e terão acesso à poesia, filme, reportagens e imagens sobre intolerância religiosa, música e ao mural interativo, onde poderão apreciar as produções dos colegas.

Pelo menu *tour* virtual, poderão passear pelo Palácio de Iemanjá, através de imagens em 360° e de um vídeo, além de conhecer um pouco dos orixás presentes naquele espaço religioso e ter acesso a outras informações disponibilizadas em uma apresentação de slides.

O menu cordel, colocará o estudante em contato com um cordel que possibilita reflexões sobre a necessidade de respeitarmos os diferentes credos.

---

<sup>17</sup> Link de acesso a página web < <https://sites.google.com/view/tour-terreiro/inicio>>

Figura 32 - Card divulgação da página web



Fonte: Imagem capturada pela autora.

Figura 33 - Layout da página web



Fonte: Imagem capturada pela autora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconheça a existência  
Dos vários credos e fé  
Tenha mais consciência  
Trate o outro com respeito  
Diga não ao preconceito  
Não menospreze o axé  
[...]  
Lute contra o racismo  
Diminua o abismo  
Que santos e orixás, separa  
Defenda a liberdade  
Respeite a diversidade  
Cultura não se compara.

Por Sheila Holanda

As desigualdades sociais, somadas ao desrespeito para com a população negra, é um problema estrutural grave que precisa ser discutido e a escola não pode ficar de fora. Por ser um espaço de conhecimento, a escola carrega em sua pauta o compromisso de ofertar uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnica, cultural e religiosa alicerçadas em nossa sociedade. Pensando no reconhecimento e na valorização da História dos africanos e afrodescendentes, desenvolvemos essa pesquisa, defendendo nos diálogos teóricos uma educação capaz de romper com os paradigmas coloniais que mantêm na marginalidade a população preta do país.

Acreditando no poder transformador da educação, propomos trazer as religiões de matriz africana para a escola e problematizarmos a intolerância religiosa, através de discussões que coloquem o estudante como protagonista das suas aprendizagens. De acordo com Rufino (2021, p. 35), “a educação como prática de liberdade e como ação responsável atua integralmente na defesa da dignidade existencial dos seres afetados pela humilhação produzida sistematicamente pela dominação colonial”. Nesse sentido, defendemos uma educação que seja espaço de diálogo, onde ao expressar suas angústias e manifestar seus anseios, o estudante se liberte pela fala, e reconheça em si e no outro o valor que, ao longo da história, lhes fora negado.

Com esse entendimento, fizemos uma imersão nos bancos de dados, onde ficam depositadas as produções acadêmicas, procurando verificar como às religiões de matriz africana têm sido abordadas nas referidas produções e observamos que,

entre os anos de 2011 e 2021, esta temática foi objeto de estudo de pouco mais de 1% dos trabalhos desenvolvidos. E, embora tenha ocorrido um aumento no número de produções sobre às religiões afro-brasileiras, a partir de 2016, este constitui ainda um campo vasto para pesquisas.

Inquietados com a ausência das religiões afrodescendentes nas escolas, analisamos os documentos oficiais, norteadores do processo de ensino e aprendizagem para o nível médio e identificamos que a temática está contemplada na proposta do ensino de História. Passamos então, a enfatizar a necessidade de descolonizar os currículos e direcionar o fazer pedagógico pelo caminho de uma educação que priorize às relações étnico raciais e tenha como preocupação precípua desconstruir estereótipos e combater o preconceito.

Abordar a temática das religiões de matriz africana vai além do cumprimento de um currículo é, sobretudo, responder a demanda latente de uma sociedade que nutre ojeriza às crenças dos afrodescendentes, negando a população negra o direito de exercer a liberdade de culto, desrespeitando a Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 5º, inciso VI, determina ser “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Destacamos ser necessário ter um outro olhar para esta temática na sala de aula e, principalmente, ter um olhar crítico para as diferenças presentes no chão da escola. Com esta percepção, ressaltamos a relevância da nossa pesquisa ao reforçamos com este trabalho que o ensino da História da África e dos Afro-brasileiros não pode ser reduzido à comemoração do Dia da Consciência Negra, pois, além de não se configurar como uma conscientização efetiva tem, em contrapartida, causado o esquecimento das lutas que culminaram com o treze de maio.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, ressaltamos a importância do ensino de história na aquisição das aprendizagens capazes de promover mudanças efetivas para a sociedade. Reconhecemos a sala de aula como um ambiente de muitas pressões, mas, não podemos cometer anacronismos, nem cometer o mesmo erro de querer ensinar dogmas das religiões de matriz africana como, por muito tempo, se fez e faz com as religiões cristãs. No entanto, consideramos ser preciso que os orixás e o axé estejam também presentes na sala de aula, assim como os santos e a “aleluia” estão; garantir esta presença, exige dos professores a utilização

dos seus discursos para desconstruir os estereótipos que inferiorizam os cultos e rituais afro-brasileiros, levando os estudantes a perceber que, todas às vezes que um umbandista ou candomblecista é agredido, o racismo religioso se fortalece.

Com a aproximação dos estudantes ao espaço do terreiro, pretendemos encurtar os caminhos no combate ao preconceito religioso, para isso, as atividades propostas intencionam agregar conhecimentos, favorecendo um outro olhar, agora mais crítico e consciente, acerca dos efeitos que a violência pode causar no outro. Por esse motivo, nos propusemos a discutir os conceitos de ancestralidade/identidade, intolerância e racismo religioso, diversidade cultural e democracia, por entendermos que aplicados a problematizações e contextualizados em situações reais, tais conceitos possibilitam trazer para a sala de aula questões acerca da origem do racismo, bem como provocar reflexões sobre como este problema têm alijado uma grande parcela da população preta do país, do direito de culto e de se inserir, efetivamente, na sociedade.

Segundo Arroyo (2014, p. 246-247), “quando se promete a escola como um lugar de direito, mas se negam os direitos a outros lugares de dignidade, justiça, humanidade, a própria escola perde sua radicalidade de promessa de um justo e digno viver”. Não vivemos com dignidade quando somos apontados como exóticos ou impedidos de circular livremente por professar nossa fé, do mesmo modo não estamos incluídos socialmente quando apenas somos tolerados. Com essa preocupação nos empenhamos em propor discussões, reflexões e análises sobre diferentes contextos e situações para que os estudantes compreendessem que outras religiões existem, têm sua importância e precisam ser respeitadas.

A presença de diferentes sujeitos nas salas de aula tem exigido da escola práticas pedagógicas que sejam espaço de debates, opiniões e tomada de decisões. Assim, considerando que a temática da religião não seja a mais desejada pelos estudantes (e por outros sujeitos presentes nas escolas) nem possa concorrer, igualmente, com os conteúdos midiáticos, jogos e outros entretenimentos que têm espaço garantido no chão da escola, buscamos utilizar alguns recursos tecnológicos na intenção de motivar e engajar os educandos nas atividades propostas.

Acreditamos que agregando tecnologia a uma pedagogia que problematize a estrutura social, provocando reflexões sobre como as relações de poder determinam comportamentos, estaremos no caminho certo para desnaturalizar práticas racistas e

desconstruir estereótipos, bem como, despertar nos estudantes o sentimento de alteridade, fazendo-os enxergar às diferenças sob uma nova ótica.

Ao utilizarmos tecnologia no desenvolvimento das atividades propostas na estratégia didática, deduzimos ser possível levar a nossa mensagem de reconhecimento e respeito, a um número maior de jovens, crianças, visto que, os ensinamentos da sala de aula podem ultrapassar os muros das escolas e chegar a outros espaços.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alessandra Maria Almeida de. **Batuques de Candomblé: histórias, trajetórias e reflexões de cinco yalorixás da Baixada Fluminense para repensar a educação**. 2015. 148f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em <<https://anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em 08 de abri. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. SABERES DOCENTES DO PROFESSOR DE HISTÓRIA E A UTILIZAÇÃO DE DIFERENTES LINGUAGENS EM SALA DE AULA. **Revista NUPEM**, Campos Mourão, vol. 7, n. 13, 2015, 169-191. Disponível em <<https://doi.org/10.33871/nupem.v7i13.277>> Acesso em 27 set de 2023.

AZEVEDO, Kássio Vinicius Fontes. **Neopentecostalismo, Raça e Ensino de História da África: disputas de narrativas no ensino básico do Rio de Janeiro**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BATISTA, Milena Xibile. Oliveira, Osvaldo Martins de. Candomblé: memória e transmissão cultural em uma comunidade religiosa de matriz africana. In.: **I Seminário Nacional do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PGCS-UFES**. 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/snpgcs/article/download/1477/1193>>. Acesso em 18 de mai. 2023.

BATV. Terreiro de candomblé é destruído em Vitória da Conquista. 03/01/2023. Disponível em <<https://globoplay.globo.com/v/11250869/>>; Acesso em 26 de jul. 2023.

BOM DIA RIO. Terreiro de candomblé é depredado em Nova Iguaçu e religiosos são expulsos. 29/03/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/29/terreiro-de-candomble-e-depredado-em-nova-iguacu-religiosos-foram-expulsos.ghtml>>; Acesso em 26 de jul. 2023.

BOM DIA RJ. Motorista de aplicativo se recusa a levar família com trajes religiosos para terreiro. 04/05/2023. Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/05/04/mpf-investiga-empresa-uber-apos-denuncia-de-intolerancia-religiosa-na-baixada-fluminense.ghtml>; Acesso em 24 de jul. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BESSA, Bráulio. **FÉ, RELIGIÃO, AMOR E RESPEITO**. [s.l.]. 2018. Disponível em <<https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-fe-religiao-amor-e-respeito/>>. Acesso em 28 de jul. 2023.

CALDAS, Camila Chueire. **Religiões de Matriz Africana como um tema controverso: diálogos possíveis entre cultura histórica e cultura escolar**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro; NERI, Raoni. Religiões Afro-Indo-Brasileiras e Esfera Pública: um ensaio de classificação de suas formas de presença. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, 2020, p. 133-156. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-85872020000100133&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872020000100133&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 25 de abr. 2021.

CANDAU, V. M. F.; Russo, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARVALHO, Amanda Peixoto de. **AS REINVENÇÕES DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS EM CAMPINA GRANDE- PB (1920-1980)**. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado) - Universidade federal de Campina Grande, Campina Grande, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In.: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CASTRO, Claudia Maria de Jesus. **Jovens e tambores[manuscrito]: preconceitos da religião afro-brasileira no contexto escolar**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. **O Axé na Sala de Aula: Abordando as Religiões Afro-brasileiras no Ensino de História**. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, 2011, p. 173-191. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882011000200010&lang=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882011000200010&lang=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 de abr. 2021.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras e Debates**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017.

CRIOLO “Diferenças” – Tabu Brasil. TABU BRASIL. Canal NatGeo. 2012. (2min04). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=VIQPopAtJb4> > Acesso em 31 jul. de 2023.

DAYRELL, Juarez. A ESCOLA “FAZ” AS JUVENTUDES? REFLEXÕES EM TORNO DA SOCIALIZAÇÃO JUVENIL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>>. Acesso em 28 de mai. 2023.

DO MEU LADO. Boituí. Inhauma: Boituí, 2019. (14min10). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DSBVBLAI-yw> > Acesso em 20 jul. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Guerra de Xangô: ritual, perseguição e conflito na formação do campo religioso afro-sergipano. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, 2019, p. 120-146. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-85872019000100120&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872019000100120&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 23 de abr. 2021.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

FERNANDES, Ana Paula da Silva. **Candomblé de São Paulo: fundamentos e tensões de uma comunidade terreiro na metrópole**. 2017. 129f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERNANDES, Dalvana. **UMBANDA: REPRESENTAÇÕES FEMININAS NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-oeste, Guarapuava, 2018.

FERREIRA, Carolina Barcellos. **“Isso é coisa de macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro**. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2016.

FERREIRA, Lúcio Menezes. Prólogo. In.: CAMPOS, Yussef Daibert Salomão de. **Percepção do intangível: entre genealogias e apropriações do patrimônio cultural imaterial**. Goiânia: Arraes, 2017, p. 17.

FONSECA, Dagoberto José. **África - desconstruindo mitos**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro descolonizando os currículos**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramon (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 223-246.

\_\_\_\_\_. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In.: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Sebastiana de Fátima. **A Diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica e as religiões brasileiras de matriz africana**. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES. **Documento Curricular do Ensino Médio**. Pernambuco, 2021.

HALL, Stuart. **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Editores Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich. 2010.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. Tradução de Mário Vilela. 3. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, M. da C. S., & Lucas Gomes, D. J. (2022). Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos Da Escola**, 16(35), 315–336. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1478>>. Acesso em 10 de fev. 2023.

LOPES, Ana Maria D'ávila. Interculturalidade e Direitos fundamentais culturais. In: Direitos económicos, sociais, culturais e ambientais. PIOVESAN, Flavia. e GARCIA, Maria (org.). Coleção Doutrinas Essenciais: **Direitos Humanos**; Vol. III. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

LOUZADA, Natália do Carmo. **RECRIANDO ÁFRICAS: SUBALTERNIDADE E IDENTIDADE AFRICANA NO CANDOMBLÉ DE KETU**. 2011. 401f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2011.

MADEIRO, Carlos. Maior ato de intolerância religiosa do Brasil destruiu 150 xangôs. 02/02/2023. Disponível em < <https://noticias.uol.com.br/colunas/carlos-madeiro/2023/02/02/quebra-de-xango-pais-vivia-maior-ato-de-intolerancia-religiosa-ha-111-anos.htm>>; Acesso em 28 jul. 2023.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O império da boa sociedade: a consolidação do Estado imperial brasileiro**. São Paulo: Atual, 1991.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como**. Philippe Meurieu; trad. Vanise Dresch – 7. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELO, Leandro da Silva. **A história ensinada no tempo presente: o lugar da África nos currículos de História e proposição de atividades**. 2019. 70f.



em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-85872017000200229&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872017000200229&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 de abr. 2021.

PAULA, Carolyne do Monte de. **“Aprender a desejar”:** **aprendizagem histórica a partir de enigmas.** 2020. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

PAULO, A. F. de. (2015). Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerâncias no ensino de história. *Revista Espaço Acadêmico*, 15(174), 67-78. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/28964> - Acesso em 25 nov. 2021.

PAULO, Adriano Ferreira de. **Religiões de matriz africana e renovação carismática católica : tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de História em escolas públicas do grande Bom Jardim.** 2016. 155f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2016.

PEREIRA, Nilton Mullet. Seffner, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

PRANDI, Reginaldo. **As religiões afro-brasileiras em ascensão e declínio.** In.: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Orgs.). *Religiões em movimento: o censo de 2010.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Herdeiras do Axé.** São Paulo, Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. As religiões negras do Brasil: Para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. *Revista USP*, São Paulo, v. 28, 1995/1996, p. 64-83. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28365>>. Acesso em 20 de mai. 2023.

REDE NACIONAL DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRA E SAÚDE. Pesquisa sobre o racismo religioso contra os povos tradicionais de religiões de matriz africana. **Projeto: RESPEITE O MEU TERREIRO**, Rio de Janeiro, jul. 2022, p. 18. Disponível em <<https://defensoria.rj.def.br/uploads/imagens/2e80ce9ffa1647a881eb7551f6846c0a.pdf>>. Acesso em 10 de mai. 2023.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Operações do pensamento histórico de jovens estudantes: um estudo sobre a concepção de evidência. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 41, n. 86, 2021, p. 67-86. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882021000100067&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882021000100067&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 16 de abr. 2021.

REIS, João José. Silva, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra ao Brasil escravista.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização.** Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS JUNIOR, Oswaldo de Oliveira. Educação das Relações Étnico-raciais na Trajetória das Lutas dos Afro-brasileiros. In: RÉ, Henrique Antonio; SAES, Laurent Azevedo Marques de; VELLOSO, Gustavo (Org.). **História e Historiografia do Trabalho Escravo no Brasil: Novas Perspectivas**. São Paulo: Publicações BBM, 2020. p. 308.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a ecologia de saberes**. In: MENESES, Maria Paula; Santos, Boaventura de Souza (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Boaventura de Souza Santos (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001, vol. 26, nº 1, p. 13-32.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**. In.: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SCHMIDT, Benito Bisso. Conhecimento histórico e diálogo social. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 67, 2014, p. 325-345. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882014000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882014000100015&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 16 de abr. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, 2012, p. 73-91.

SERAFIM, Vanda Fortuna. **O discurso de Raimundo Nina Rodrigues acerca das religiões africanas na Bahia do século XIX**. 2010. 215f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SILVA, Ademir Ferreira da. **Religião e Ensino de História: representações e narrativas de estudantes de Ensino Médio em Araruna/PR**. 2020. 183f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná, Campos Mourão, 2020.

SILVA, Adriana Maria Paulo da; SILVA, Lucas Victor. O "Currículo de Pernambuco" fugindo da mira da BNCC. 2021. In: FERREIRA, Angela Ribeiro Ferreira et al (Org.). **BNCC de História nos estados: o futuro do presente**. -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

SILVA, Edwin Barbosa da. **PRESENÇA AFRICANA EM RELIGIÕES BRASILEIRAS**. [S.l.: s.n], 1980.

SILVA, Maria José Albuquerque, BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**. Ano I, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em < [https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4\\_mariasilva.PDF](https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF)>. Acesso em 03 de mar. 2023.

SILVA, Lizandra Santana da. **DO AXÉ À ALELUIA: TRANSFORMAÇÕES NO CAMPO RELIGIOSO CACHOEIRANO (1980-2007)**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Espaços para as relações interétnicas; contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: **A escola cidadã no contexto da globalização**. SILVA, Luiz H. (org). Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 156 p, 2010.

SILVA, Thaís de Oliveira e. “**Religiões que fazem oferenda para prejudicar pessoas?**”: a intolerância e as religiões afro-brasileiras no ensino de história”. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: caminhos da devoção brasileira**. 5 ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SOUZA, Jessika Rezende. **Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afrobrasileira e o Ensino de História no Museu do Negro**. 2016. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SPERONI, Aline. **Religiões afro-gaúchas no ensino de história: batuque, umbanda e linha cruzada**. 2018. 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?**. Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> . Acesso em: 30.01.2023.

TAVARES, Leonardo de Jesus. **"Esse terreiro tem História": ensinando história e cultura afro-brasileira por meio de um estudo sobre Candomblé'**. 2019. 152f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

WALSH, C. 2008. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.