



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

KELI MARIA RODRIGUES DA SILVA

**O Ensino de História das Religiões de Matriz Africana: uma possibilidade no  
Colégio de Aplicação da UFPE**

Recife  
2024

KELI MARIA RODRIGUES DA SILVA

**O Ensino de História das Religiões de Matriz Africana: uma possibilidade no  
Colégio de Aplicação da UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de História -  
Licenciatura da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em  
História.

Orientador (a): André Mendes Salles

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Keli Maria Rodrigues da.

O Ensino de História das Religiões de Matriz Africana: uma possibilidade no Colégio de Aplicação da UFPE / Keli Maria Rodrigues da Silva. - Recife, 2024. 71 p. : il., tab.

Orientador(a): André Mendes Salles

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, História - Licenciatura, 2024.

Inclui referências, apêndices.

1. Ensino de História. 2. Religiões de Matriz Africana. 3. Colégio de Aplicação da UFPE. I. Salles, André Mendes. (Orientação). II. Título.

900 CDD (22.ed.)

KELI MARIA RODRIGUES DA SILVA

**O Ensino de História das Religiões de Matriz Africana: uma possibilidade no  
Colégio de Aplicação da UFPE**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de História -  
Licenciatura da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em  
História.

Aprovado em: 08/02/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. André Mendes Salles (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Cassius Marcelus Cruz (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Luiz Gustavo Mendel (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à mainha. Dedico à dona Eliane tudo que sou, e as felicitações por ter concluído esta graduação são minhas e dela.

Minha mãe foi e é minha maior incentivadora, para ela não importava que curso eu fizesse, contanto que eu estivesse plena e feliz.

Sempre ouvi dela que eu estudasse muito e que prestasse atenção nas aulas, pois ela não saberia me ensinar em casa. Engraçado, aprendi tanto sobre tantas coisas no colo dela.

Como filha obediente que sou, prestei atenção nas aulas e no exemplo dela. É mainha, nem tudo foi a universidade que me ensinou. Aprendi com você e com seu exemplo de fé, a sempre acreditar em mim e no meu potencial, e principalmente a acreditar que as coisas podem melhorar.

Te dedico essa conclusão de curso pois sem você eu nem teria chegado até a universidade. Por sua vida de renúncias, trabalhando arduamente para garantir o meu sustento e assegurar que eu sempre pudesse estudar, te agradeço e te amo para sempre.

## AGRADECIMENTOS

Nessa reta final estou só aquele meme “ACABA PELO AMOR DE DEUS!” Eu não acreditei quando me disseram que “sair da universidade era mais difícil do que entrar”, e senti na pele o quanto isso é verdade, não pelo tempo que permaneci nessa graduação, mas pelo tanto que esse percurso me mudou positiva e negativamente. Nesse caminho eu duvidei de mim mesma mais vezes do que consigo lembrar, me sabotei e me senti inferior. Mas também tive ideias incríveis, trocas fantásticas e aprendi demais. E isso graças às redes de apoio que foram construídas, sou grata demais a todos vocês, espero não esquecer de ninguém.

Agradeço à todas que me antecederam, a Deus e a tudo que é invisível e que de alguma forma me guiou até aqui.

À minha mãe por me apoiar e me amar com toda sua força. Te amo, te amo, te amo!

À vovó Luzia pela sua sabedoria, sua força, sua fé inabalável, seu cuidado e por todos os ensinamentos de vida. O que eu aprendo com a senhora não se ensina nas universidades, obrigada por tanto. Te amo.

A vovô José, minha primeira grande perda. Obrigada por todas as vezes em que cuidou de mim, me levou e buscou na escola, por ter me ensinado a ter sempre um cházinho para curar tudo. Sinto sua falta e sempre te amarei. in memoriam

À família Lopes por me fazer parte dela, sobretudo Karina e Michael. Sou completamente apaixonada por vocês e sei o quanto torcem por mim, obrigada por todo incentivo e todo carinho. Amo vocês.

À Rosa, minha vizinha sempre tão solícita. Obrigada pelo acesso à sua internet em 2018, só assim pude me preparar para o vestibular e ingressar na universidade.

À Larissa, minha amiga mais antiga e tão presente mesmo à distância. Obrigada pela parceria em toda nossa vida escolar, e por ter guiado meus primeiros passos de caloura nessa universidade. Amo você.

À Geovanna e Vitória, meus presentes da graduação, agradeço pela amizade inabalável e leve que construímos. Obrigada por me ouvirem, aguentarem meus surtos e me darem bronca sempre que preciso. Vocês desempenharam papel fundamental nessa graduação, e tornaram esses 4 anos mais tranquilos. Amo vocês.

A Tarsis, amigo que fiz na graduação e que hoje trilha o caminho da psicologia. Obrigada por ser/estar, amigo.

A Atrius, com quem aprendi muito sobre História, espiritualidade e principalmente sobre a vida, sobretudo os encontros e desencontros dela, desencontros esses que nos afastaram. Obrigada por ter acontecido, você foi importante no tema desta pesquisa.

A Jeremias, minha amizade inesperada. Obrigada pela parceria no trabalho, pela escuta e pelas trocas, bom demais passar o dia rindo com você, obrigada por me ensinar tanto sobre História, e sobretudo sobre gostar de você genuinamente.

A Abson, meu amor, meu amigo e meu grande fã. Obrigada por acontecer, você torna meus dias leves e desperta o que há de melhor em mim. Obrigada por todo cuidado, pela paciência e por me dedicar o seu amor. Te amo demais!

Aos amigos Gabriel e Vinícius, obrigada pelos momentos de descontração, piadas e risadas. Vocês ajudaram a amenizar alguns estresses, amo estar com vocês.

A Emerson, à Mileide e Dara pela parceria na licenciatura. Obrigada pelas trocas, pelos trabalhos em grupo, pelas risadas e fofocas, vocês foram essenciais nessa jornada, aprendo demais com vocês. Muito obrigada!

À Irene, Sandra e a Ricardo por me proporcionarem uma ótima experiência de estágio. Foi bom demais conviver e aprender com vocês. Obrigada por todo incentivo e pela amizade que construímos.

A Felipe, meu amigo, obrigada pelas conversas acadêmicas e descontraídas. Você tem grande participação na escrita deste trabalho. Obrigada por toda ajuda.

À Mariana Amorim, pela leveza de nossas conversas, pelas trocas acadêmicas e pelo tempo que passamos no Coletivo Sagarana. Obrigada.

Ao professor Pablo Porfírio, meu supervisor durante minha estadia no Colégio de Aplicação. Obrigada por toda ajuda.

Ao professor André Salles, meu orientador. Obrigada pelo suporte e por ter topado estar comigo nesse momento, me orientando. Sou grata demais por ter conhecido você.

Aos professores José Bento, Severino Vicente, André Maranhão e à professora Érica Lopo por serem marcantes, cada um a seu modo me ensinou e colaborou na construção da professora historiadora que me tornei hoje. Obrigada!

À ausência, em vida, do meu pai. Obrigada por me transmitir a cor da sua pele, o gosto por samba e só. Apesar de você, eu sou o motivo do seu orgulho.

*“Eu não quero mais estudar na sua escola que não conta a minha história, na verdade me mata por dentro” (Música Pedagógica - Thiago Elnino)*

*Assim, me inspiro nas lições passadas por aqueles que foram aprisionados nas margens da história para aqui firmar como verso de encanto a defesa de que a condição do Ser é primordial à manifestação do Saber [...] Não assumiremos o repertório dos senhores colonizadores para sermos aceitos de forma subordinada em seus mundos; o desafio agora é cruzá-los, “imacumbá-los”, avivar o mundo com o axé (força vital) de nossas presenças. (RUFINO, 2019. p. 5-6)*

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso possui como objetivo refletir sobre as questões étnico raciais, no ensino de História, na educação básica; possuindo um recorte com relação às cosmologias de matriz africana presentes em nossa sociedade. Sendo assim, foi através da possibilidade de imersão no ambiente escolar do Colégio de Aplicação da UFPE, por meio do Programa de Residência Pedagógica, que se deu essa pesquisa, pois utilizou-se desse projeto de ensino como campo de pesquisa, ampliando as reflexões na direção da prática pedagógica, resultando em experiência de atuação que é culminância deste trabalho. As reflexões que nortearão esse trabalho se darão a partir da combinação de revisão bibliográfica, acerca do tema, que não se restringe a autores historiadores a fim de trazer interdisciplinaridade, assim como análise, através de entrevistas, com os/as professores/as selecionados/as como sujeitos da pesquisa, sobre como se dão as aulas de História de forma a atender as exigências da lei 10.639/2003, no que tange às religiosidades e por fim elaborar e ministrar aulas que envolvem o ensino de História das religiões de matriz africana e afro-brasileira.

**Palavras-chave:** Colégio de Aplicação; Ensino de História; Religiões de matriz africana.

## **ABSTRACT**

The present undergraduate thesis aims to reflect on ethnic-racial issues in the teaching of History in basic education, with a focus on the cosmologies of African origin present in our society. Thus, this research was carried out through the opportunity to immerse in the school environment of Colégio de Aplicação at UFPE, through the Pedagogical Residency Program. This program served as the research field, expanding reflections towards pedagogical practice and resulting in an experiential culmination of this work. The reflections guiding this study will stem from a combination of literature review on the subject, not limited to historian authors to bring interdisciplinary perspectives. Additionally, analysis through interviews with selected teachers as research subjects will be conducted to understand how History classes are conducted to meet the requirements of Law 10.639/2003, particularly concerning religious aspects. Finally, the thesis aims to develop and deliver lessons that involve teaching the History of African and Afro-Brazilian religions.

**Keywords:** Application School; Teaching of History; African-derived religions.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>AS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS - UM BREVE HISTÓRICO</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>OLHANDO ATRAVÉS DO CURRÍCULO - QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS</b>	<b>23</b>
<b>3.1</b>	<b>O PROJETO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>OS REFLEXOS EM SALA DE AULA - UMA PERSPECTIVA DOCENTE</b>	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>O ENSINO DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA</b>	<b>35</b>
<b>5.1</b>	<b>CARACTERIZANDO A TURMA</b>	<b>40</b>
<b>5.2</b>	<b>A EXPERIÊNCIA DAS AULAS</b>	<b>42</b>
	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>55</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>57</b>
	<b>APÊNDICE A – ATIVIDADES REALIZADAS PELOS/AS ESTUDANTES</b>	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE B – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES</b>	<b>67</b>

## INTRODUÇÃO

Em 2019 tive o prazer de conhecer o professor José Bento que ministrava a disciplina obrigatória de História da África. Dentre tantas leituras trabalhadas, uma me chamou atenção, o texto do professor Juvenal de Carvalho Conceição (2012): “A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil”. Conceição inicia o texto discorrendo acerca da experiência de suas palestras em escolas públicas da periferia, em uma cidade da região metropolitana de Salvador. O público eram crianças de 9 a 17 anos de idade, estudantes negros. Ele conta que iniciou sua apresentação fazendo um convite para o público, dizendo que tinha duas passagens para um passeio pela África e que iria sortear uma entre os presentes. Ao perguntar quem se interessava não encontrou nenhum candidato. E ao questionar sobre o motivo, as respostas foram bastante assertivas, eles não queriam ir para um “lugar de morte, fome, miséria, violência, corrupção, massacres”. Para o autor, a mais reveladora de todas as justificativas foi dada por uma criança de 11 anos: “ele não queria ir para África porque lá era a morada do Diabo”. Conceição aborda a influência da religião na formação das percepções sobre África, mencionando que a imagem negativa do continente foi difundida por meio do cristianismo, que contribuiu para a disseminação de impressões de bestialidade, brutalidade e maldade associadas aos africanos.<sup>1</sup>

Essa leitura, em meu segundo semestre do curso de História, me fez iniciar minhas reflexões sobre raça, e principalmente sobre as possibilidades de abordar essa temática em sala de aula, de forma a fugir dos estereótipos, preconceitos e reducionismos. Todavia, neste momento ainda não havia pensado a questão religiosa. Essa questão surgiu posteriormente enquanto eu estava matriculada numa disciplina optativa chamada “História dos árabes e do islã”, ministrada pelo professor Bruno Uchoa Borgongino. Nela desenvolvi um trabalho com o objetivo de analisar quais eram as percepções de estudantes do ensino básico acerca do islã, e então

---

<sup>1</sup> Ver: CONCEIÇÃO, Juvenal de Carvalho. A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n. 44, pp. 343-353, jun. 2012.

O autor estrutura em seu texto as ideias negativas que foram construídas sobre o continente africano ao longo da história, e explica como deu continuidade às suas palestras após as falas dos estudantes, desconstruindo as percepções negativas e estereotipadas sobre África e incentivando os estudantes a se interessarem pela história e cultura do continente.

tive a ideia de continuar pensando religião, mas relacioná-la com meu interesse do início do curso, após a leitura do texto do professor Juvenal de Carvalho Conceição, então ficou decidido: refletir acerca das religiões de matriz africana em sala de aula.

Menciono ainda as considerações feitas por Oliva (2015) acerca do destaque dado em alguns livros didáticos à religião islã, como uma forma de pensar a formação histórica dessa religião combatendo a islamofobia, e a intolerância religiosa, disseminadas inclusive no Brasil. O autor questiona a razão desse estudo não ser aplicado às religiões de matriz africana, já que a motivação dos estudos são combater intolerâncias e preconceitos e visto que essas religiões são afetadas sobremaneira por essas violências. Destaco que o autor não minimiza as violências sofridas pelos muçulmanos, ao contrário, ele considera fundamental que se apresente uma discussão histórica sobre o islã, que auxilie no combate às práticas intolerantes direcionadas a ela. O ponto aqui discutido é que se torna tema sensível falar sobre religiões de matriz africana em sala de aula, o que possui relação indissociável com o racismo presente na sociedade brasileira.

O racismo está entranhado na nossa sociedade ainda nos dias atuais, e é de extrema importância compreender sua complexidade na história, sobretudo do Brasil. Este trabalho não possui como objetivo suscitar grandes debates sobre racismo, mas vale apresentar aqui a conceituação de racismo feita por Almeida (2020. p. 32), que o compreende enquanto “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento.” O autor enfatiza a condição sistemática do racismo, onde este aparece como um dos pontos que estruturam a sociedade, e não como exceção ou um caso isolado. Dito isso, apontamos para o racismo como causa principal das resistências em se abordar religiões de matriz africana em sala de aula.

Nosso objetivo geral neste trabalho é o de elaborar e analisar abordagens referentes às temáticas que envolvem as religiões de matriz africana e afro-brasileira em aulas de História e ministrá-las no Colégio de Aplicação, vinculado à UFPE, rede federal de ensino de Pernambuco. A imersão no Colégio se deu a partir do Programa de Residência Pedagógica, o qual participei de 2023 a 2024.

E a partir de agora apresentaremos os assuntos abordados neste trabalho, evidenciando a bibliografia principal, de maneira a contemplar esse objetivo.

De início apontaremos qual a nossa percepção acerca do conceito de religião e de cosmologia africana, nos apoiando nos escritos de Luis Nicolau Parés (2007) e Anderson Ribeiro Oliva (2017; 2019). Ainda apresentaremos um breve histórico das religiosidades de matriz africana no Brasil, nos apoiando nos escritos de Wlamyra de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), e ainda nos escritos de Nilma Accioli (2016) e João Amaro Monteiro da Silva (2016). Posteriormente, antes de nos debruçarmos sobre a vivência no Colégio de Aplicação da UFPE, daremos ênfase à percepção de currículo a ser tratada neste trabalho, para isso dialogaremos com Tomaz Tadeu da Silva (2016) e destacaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no que tange à especificidade deste trabalho de pensar religiões.

Em seguida adentraremos mais especificamente no ambiente do Colégio de Aplicação da UFPE. De início mapeando o Projeto Pedagógico da escola dentro da nossa proposta de pesquisa, depois analisando as entrevistas realizadas com dois professores de história do CAP, para compreender como se dão as suas aulas de forma a atender as exigências da lei 10.639/2003 e, finalmente, fazendo a regência de aulas que envolvem o ensino de História das religiões de matriz africana e afro-brasileira.

Para a análise desses documentos e para a realização das aulas, alguns autores foram basilares, a exemplo, Rachel Bakke (2011), Helenice Rocha (2015), Francisco Bethencourt (2018), Denise Botelho e Wanderson Flor do Nascimento (2011), Anderson Ribeiro Oliva (2017; 2019), Hebe Mattos (2009) e Verena Alberti (2013).

O trecho da música e o texto escolhidos para a epígrafe deste trabalho resumem bem nossas reflexões. Estamos inseridos em um sistema educacional que negligenciou e por vezes ainda negligencia a história dita “dos subalternos”, a história da população afro diaspórica<sup>2</sup> e indígena que formam as bases dessa

---

<sup>2</sup> O conceito de diáspora africana se refere a uma experiência de construção de identidade, para além de uma questão de dispersão geográfica da população africana ao longo do tempo. O autor Stuart Hall afirma que a identidade negra na diáspora não é fixa, essencialista ou determinada biologicamente, mas sim social e culturalmente construída. Ver mais em: HALL, Stuart. **Da Diáspora - identidade e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

sociedade brasileira tão racista. Porém, estamos certos de que essas narrativas históricas que privilegiam esses grupos podem e devem ser contadas, sempre a partir de suas próprias perspectivas e não mais tomando como verdade absoluta as narrativas do colonizador, dos senhores de engenho ou da Igreja. Dito isso, este trabalho oferece sua modesta contribuição.

## **1 O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Destaca-se aqui a importância de programas de bolsas de fomento ao ensino e a pesquisa, como a do Programa de Residência Pedagógica financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que visa não apenas proporcionar as vivências no ambiente escolar, mas também possui como um de seus objetivos promover a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vividas em sala de aula.<sup>3</sup>

O Programa de Residência Pedagógica é parte das iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo aprimorar o estágio supervisionado em cursos de licenciatura. Esse programa visa proporcionar aos estudantes de licenciatura uma imersão na educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão envolve atividades como ministrar aulas e intervir pedagogicamente, sob a supervisão de um professor experiente da escola e com orientação de um professor de sua instituição de ensino. A Residência Pedagógica, em conjunto com outros programas da Capes, é parte integrante da Política Nacional e parte do pressuposto fundamental de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve capacitar os graduados com as habilidades e competências necessárias para proporcionar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.<sup>4</sup>

Faria e Pereira (2019) diferenciam a residência pedagógica de outros tipos de formação de professores, como o estágio supervisionado, por exemplo, por ter uma carga horária mais extensa (mínimo de 1.600 horas) e por ser uma prática mais intensiva e sistemática de formação. Os autores elencam o que para eles são as principais contribuições desse programa, segundo eles, a residência pedagógica

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.ufpe.br/prograd/residencia-pedagogica>>

pode contribuir para a melhoria da educação no país ao proporcionar aos professores uma formação mais próxima da realidade da escola e da sala de aula, ajudando-os a desenvolver habilidades e competências necessárias para atuar de forma mais efetiva na educação básica. Ainda mais, a residência pedagógica pode estimular a integração entre teoria e prática na formação de professores, ajudando-os a compreender melhor os desafios e as possibilidades da prática docente. E além disso, a residência pedagógica pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica no país, formando professores mais preparados e qualificados para atuar nas escolas.

Dito isso, participei do Programa de Residência Pedagógica, e ele me possibilitou uma imersão no ambiente escolar do Colégio de Aplicação da UFPE, e através desse Programa, foi realizada a presente pesquisa. O Colégio serviu como campo de pesquisa, ampliando as reflexões na direção da prática pedagógica. Além de proporcionar as vivências no ambiente escolar, o Programa de Residência Pedagógica também possui como um de seus objetivos “induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.”<sup>5</sup> E este trabalho se deu nestes parâmetros.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> Acesso em: 15 de março de 2023.

## 2 AS RELIGIÕES AFRO BRASILEIRAS - UM BREVE HISTÓRICO

Antes de nos debruçarmos na proposta do tópico, cabe aqui explicitar quais as nossas compreensões acerca do uso do termo “religião” para a presente pesquisa. Apoiando-nos em Parés (2007), compreendemos o conceito de “religião” como um conjunto de práticas que promovem a conexão entre o mundo humano e o mundo invisível, onde habitam entidades espirituais responsáveis pela sustentabilidade da vida. A partir dessa colocação, o autor diferencia essas religiões que se preocupam com a sustentabilidade da vida neste mundo, das religiões de revelação (Cristianismo, Islã, Judaísmo), mais interessadas na salvação eterna da alma no além.

Esse conceito de religião tem a vantagem de incluir toda uma série de práticas, como a produção de amuletos, rituais de cura ou atividades de "feitiçaria", que desde o ponto de vista da tradição antropológica e também da ortodoxia das religiões de revelação dificilmente seriam cabíveis sob o rótulo de religião. No entanto, nas sociedades africanas elas constituem parte integrante, às vezes central e não apenas periférica ou marginal, do sistema religioso. (ibid, p. 104)

Oliva (2019) afirma que o conceito de “religião” foi produzido a partir de uma visão de mundo colonialista, cristã e ocidental; e que não se deve equiparar essa concepção às religiões de matriz africana. O autor mapeia em suas fontes - livros didáticos - as expressões utilizadas para definir as cosmologias africanas, destaca-se algumas: “religiões tradicionais”, “práticas religiosas”, “cultos africanos” etc. Seu objetivo com esse mapeamento, não é definir como erro conceitual algumas dessas expressões, nem tão pouco encaixá-las em situação de racismo religioso, mas seus principais incômodos são a simplificação das características históricas dessas cosmologias, e a recusa em associá-las a ideia de religião. O autor então opta por utilizar o termo “cosmologia”, que define como sendo “cosmovisões informadas por uma série de mecanismos de entendimento/explicação e controle dos universos material e imaterial que cercam e compõem a vida pessoal e em sociedade” (ibid. p. 211). Por cosmologias africanas compreendemos como uma cosmovisão composta por diversos mecanismos de entendimento, explicação e controle dos universos material e imaterial que cercam e compõem a vida pessoal e em sociedade. Destacamos que para grande parte das sociedades africanas as fronteiras que

separam o visível do invisível, os mortos dos vivos, são fluídas e mantém contato permanente. (OLIVA, 2017)

Sendo assim, nos apoiando na definição de Parés (2007) para religião, como sendo um conjunto de práticas que promovem vínculos entre o mundo humano e o mundo invisível, onde há entidades espirituais incubidos pela sustentabilidade da vida; e dialogando com o conceito de cosmologias africanas, apresentado por Oliva (2017), como sendo instrumentos de entendimento, explicação e controle dos universos material e imaterial que cercam e compõem a vida pessoal e em sociedade. Usaremos neste trabalho os termos religião e cosmologia como sinônimo. Ciente da preferência de Oliva pelo uso do termo “cosmologia”, ao lê-se “religião de matriz africana”, não deve se confundir ou equiparar à ideia de religião colonialista, cristã e ocidental, criticada pelo autor, mas sim percebê-la num sentido amplo de conexões com o invisível, a fim de reger a vida no mundo visível.

Feito esse preâmbulo, nos deteremos à proposta deste tópico. Diversas cosmologias africanas estão presentes no Brasil desde o período colonial, a partir do tráfico de pessoas escravizadas vindas de África. O termo mais utilizado para descrever as práticas religiosas de origem africana parece ter sido "calundu", uma expressão angolana derivada da palavra "kilundu", que significa divindade na língua umbundo. A mais antiga menção escrita ao termo "candomblé" remonta ao início do século XIX, na Bahia, "Candomblé" também deriva de um termo originário da região de Angola, significando culto ou oração. É sabido que tanto em áreas urbanas quanto rurais, as religiões africanas (ou afro-brasileiras) desempenharam um papel crucial no agrupamento dos escravizados e libertos. (ALBUQUERQUE E FRAGA FILHO, 2006)

Pensando na distribuição dessas religiosidades pelos estados do Brasil, temos a chegada de africanos da África Ocidental exercendo uma forte influência no culto de origem africana na Bahia e no Maranhão. Os grupos provenientes do antigo reino do Daomé (atual República do Benim), conhecidos como jejes na Bahia e minas no Maranhão, adoravam divindades que chamavam de voduns. Enquanto isso, os povos de língua iorubá, referidos como nagôs na Bahia, rendiam culto aos orixás. As tradições jeje e nagô, semelhantes em muitos aspectos às diversas tradições angolanas, fundiram-se em várias dimensões, formando o candomblé jeje-nagô, centrado em um "terreiro" como uma comunidade religiosa genuína, com

estruturas físicas, espaços para preces e hierarquias. Essa prática disseminou-se tanto nas áreas urbanas quanto rurais do Nordeste, principalmente na Bahia, mas também se faz presente em várias regiões, do norte ao sul do país. (ibid)

Contudo, não existia exclusividade de uma única tradição religiosa africana em qualquer lugar do Brasil. Apesar de alguns grupos almejavam um purismo, a religiosidade africana praticada aqui abrangia divindades e crenças de várias regiões. Aqui, novas estruturas religiosas nasceram e se desenvolveram. Por exemplo, nos terreiros de candomblé nagô, divindades cultuadas em regiões distintas da África eram reunidas, como Oxossi do reino de Ketu, Xangô de Oió, Oxum de Oxogbô, e assim por diante. Isso explica por que se afirma que a religiosidade africana foi reinventada no Brasil. “Podemos dizer que a constituição de uma comunidade religiosa "afro-brasileira", o que hoje chamamos povo-de-santo, é resultado do processo de reconstrução de novas instituições religiosas por essa pluralidade de fragmentos culturais.” (ibid, p. 109)

No que diz respeito a Recife, por exemplo, destaca-se o Pátio do Terço no bairro de São José, onde moraram duas mulheres de origem iorubá: Vivina Rodrigues Braga e Emília Rodrigues Castro. A residência delas, conhecida como “A Casa das Tias do Terço” tornou-se com o passar dos anos

o mais importante centro de manutenção da memória africana do Recife, transformando o bairro de São José em área cultural estratégica, repleta de historicidade, onde as tradições do catolicismo popular conviveram “harmoniosamente” com os cultos aos ancestrais e orixás, mantidos por aquelas duas mulheres. (SILVA, 2016, p. 404)

Vale destacar as diversas perseguições sofridas pelos/as adeptos/as dessas religiosidades ao longo da história no Brasil. Apesar de, neste tópico, nos determos a aspectos gerais acerca dos cultos, não é nossa intenção fazer com que pareça que essas religiões sempre foram aceitas e respeitadas no curso da história, pois a realidade é o total oposto disso. Sobre isso dialogamos com Accioli (2016), pois a autora afirma que os africanos e seus descendentes presenciaram desde condenações inquisitoriais, no século XVIII, a intensas perseguições e processos criminais durante o século XIX, devido às suas práticas religiosas.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Neste texto a autora mapeia, através de notícias de jornais que circulavam no Rio de Janeiro e em Recife, as perseguições e vigilância policial direcionadas aos adeptos de religiões de matriz africana.

Ao iniciar o século XX, as religiões afro-brasileiras já tinham estabelecido bases sólidas na sociedade brasileira. E foi em Recife que aconteceu o primeiro congresso afro-brasileiro que, reunindo uma série de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, objetivava analisar cientificamente os problemas relativos aos negros e propor políticas públicas para resolvê-los. Nesse evento foram discutidos diversos temas, inclusive religião, e refletiu-se acerca da diversidade de questões relacionadas à cultura e à identidade afro-brasileira. O congresso foi um marco na percepção da questão negra como um campo de pesquisa fértil e ainda pouco explorado no Brasil, incentivando as pesquisas, principalmente sobre o que se denominava na época de "folclore negro", como as religiões afro-brasileiras e a capoeira. (ALBUQUERQUE E FRAGA FILHO, 2006)

### **3 OLHANDO ATRAVÉS DO CURRÍCULO - QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS**

As teorias curriculares que fundamentam este trabalho estão em boa medida amparadas nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, à medida em que se questiona os fundamentos das teorias tradicionais; pois, ao passo que essas são de aceitação, ajuste e adaptação, as teorias críticas são de desconfiança, questionamento e transformação radical. As reflexões críticas e pós-críticas não se restringem ao “como fazer” o currículo mas em compreender o que o currículo faz. Trata-se de desafiar os modelos dominantes e desnaturalizar as compreensões do mundo social. No que tange a essa pesquisa, essas concepções são de grande valia pois auxiliam nas compreensões que explicam o lugar que as relações étnico-raciais ocupam no currículo. Ao questionar o tipo de conhecimento que está no centro desse documento, a perspectiva crítica busca incorporar a ele estratégias de desconstrução das narrativas e identidades nacionais, étnicas e raciais, não bastando apenas acrescentar a esse documento, informações superficiais sobre outras culturas e identidades. (SILVA, 2016)

Tangenciando às questões étnico-raciais, a teoria crítica do currículo reconhece a existência das desigualdades educacionais relacionadas à raça e etnia, e estabelece as reflexões por meio de uma análise política e sociológica que leva em conta as relações de desigualdade e poder na educação e no currículo. Acerca do que entende-se aqui por texto curricular, estamos compreendendo-o de forma ampla, então pode ser: o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas. Tais textos estão repletos de narrativas nacionais, étnicas e raciais, que costumeiramente celebram os mitos fundantes da pátria e endossam o privilégio das identidades dominantes, tratando as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. (ibid)

Essas perspectivas teóricas do currículo - a partir das teorias crítica e, sobretudo, pós-críticas - buscam descrever e explicar as complexas inter-relações entre as diferentes dinâmicas de hierarquização social, como classe, gênero, raça e etnia. No que tange à representação racial, o texto curricular conserva, escancaradamente, as marcas da herança colonial, sobretudo no campo curricular da História. Essa teoria busca desconstruir o texto racial do currículo e questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem esse documento, incorporando estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades

nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais. (ibid)

Nessa concepção curricular, o racismo é percebido como uma questão institucional e estrutural, que deve ser discutida em suas causas institucionais, históricas e discursivas. Destaca-se que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas que o racismo não deve ser tratado como uma questão individual. Um currículo crítico que levasse em consideração a questão do racismo poderia centralizar suas estratégias pedagógicas na concepção de representação conforme definida pelos Estudos Culturais. Essa abordagem permitiria direcionar o foco de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as maneiras pelas quais a identidade é moldada através da representação. (ibid)

Para citar alguns documentos curriculares importantes para este trabalho, menciona-se aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>7</sup>, publicada pós lei 10.639/2003, trazendo em seu bojo uma série de exigências e norteando o que deve ser a essência desse ensino, um ensino que visa o combate ao racismo e contribui para o respeito à diversidade étnico-racial, deixando claro que a forma de aplicabilidades e metodologias vai depender das regiões e dos profissionais de educação. O documento também menciona a formação continuada de professores, capacitando-os para trabalhar de forma eficaz com a temática, através da promoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a cultura afro-brasileira. A participação da comunidade na qual a escola se insere, também é aludida para a promoção de diálogos e colaboração mútua.

De maneira geral, esse documento é importante uma vez que, segundo Abreu e Mattos (2008), leva para a sala de aula a discussão das relações raciais no Brasil, que muitas vezes foi silenciada ou desqualificada pelas concepções de que o Brasil era uma democracia racial. Esse documento permite a introdução de temas

---

<sup>7</sup> BRASIL, Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, o que é fundamental para a promoção da igualdade racial e combate ao racismo.

Todavia, o documento mencionado apresenta limitações e, no que tange a esse trabalho, por exemplo, apenas se refere ao termo 'religião' uma vez, e faz menção às religiões de matriz africana cinco vezes, sendo uma delas o termo "Irmandades religiosas", que não necessariamente está atrelada a religiosidades afro, mas possui ligação com o catolicismo, apesar de não representar na prática uma conversão total a essa religião. No texto de Moreira (2016), as irmandades aparecem dessa forma, como algo agregado pelos africanos, no Brasil, mas que não significava uma alteração radical nas suas tradições religiosas, nem necessariamente representavam a manifestação de algo sincrético.

A primeira menção está no tópico 'Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas', onde aparece o termo 'religiões de raiz africana'. Nessa parte, o documento enfatiza o respeito e a sensibilidade aos sofrimentos causados pelas práticas pejorativas direcionadas às pessoas negras, e menciona como exemplos dessas práticas "apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana." (BRASIL, 2004. p. 12)

A segunda menção, é o termo 'crença religiosa' encontrado no tópico 'Educação das relações étnico-raciais', e considerado crucial para a proposta desta pesquisa, pois se trata da noção de que o combate ao racismo a partir da abordagem dessas temáticas em sala de aula, deve acontecer independentemente do "pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política" do/a docente. (BRASIL, 2004, p. 16)

A terceira menção, é o termo já sinalizado 'irmandades religiosas', que está no tópico 'Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações', e diz respeito à abrangência do ensino de história afro-brasileira, com relação às iniciativas e organizações negras, dentre elas: "associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro." (BRASIL, 2004, p. 21) A quarta menção, é 'religiosidade africana', encontrada no tópico supracitado, referente a temas a serem trabalhados em história da África. (BRASIL, 2004, p. 22) O que nos chama atenção

é que, ao apresentar os assuntos em ordem cronológica, ou seja, da antiguidade africana até o pós diáspora em outros países, como o Brasil, a religiosidade aparece convenientemente relacionada à antiguidade. A leitura que se faz é a de que se privilegia uma abordagem da religião em seu contexto antigo no continente africano, como algo apenas do passado de sociedades remotas, e como se não houvesse influência direta dessas cosmologias nas religiões que se formam no Brasil e que se apresentam na contemporaneidade.

Todavia, faz-se aqui uma ressalva de que no parágrafo seguinte tratando-se do ensino de Cultura Afro-Brasileira, são mencionadas algumas “celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba”, que possuem grande aspecto religioso, mas como nenhuma religião afro brasileira é mencionada, fica a cargo das interpretações, abordar ou não as cosmologias presentes nessas manifestações culturais. A quinta e última menção, é o termo ‘religião’ que aparece no final do documento na citação de três leis, a 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997 “que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional” (BRASIL, 2004, p. 22-28)

O segundo documento a ser mencionado são os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, especificamente na disciplina de História<sup>8</sup>, na página 32 do documento temos o seguinte “Focalizar, desde os primeiros anos de escolaridade, os elementos que compõem a riqueza e a diversidade cultural dos diversos grupos étnicos que formaram, que fizeram a história do nosso país, certamente, propicia o respeito, a valorização das diferentes culturas, sem distinguir, hierarquizar ou discriminar umas como melhores do que outras.” E ainda, na página 40 “A temática história e cultura afrobrasileira e indígena no currículo da educação básica não constitui mero preceito legal, mas um posicionamento crítico, frente ao papel da História na luta pela superação de concepções racistas, em prol de uma educação inclusiva, republicana, libertadora, e plural.” Sendo assim, a relevância da pesquisa é indissociável dos problemas e reivindicações sociais atuais, assim como atrelada à sala de aula a

---

<sup>8</sup> Disponível em:

[https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs\\_curriculares/PE/Pernambuco\\_Parametros\\_Curriculares\\_de\\_Historia\\_Ensino\\_Fundamental\\_e\\_Medio.pdf](https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PE/Pernambuco_Parametros_Curriculares_de_Historia_Ensino_Fundamental_e_Medio.pdf)

partir do momento em que assumimos o ambiente escolar como uma extensão da sociedade, no qual estamos inseridos.

### 3.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFPE

Tomando como base as informações contidas no Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação, se discorrerá aqui sobre o colégio e sua relação com a formação de professores, assim como suas concepções curriculares no que tange a essa pesquisa. Os Colégios de Aplicação são associados a instituições de ensino superior. Essas escolas se distinguem entre si, pois adaptam seu funcionamento de acordo com as necessidades da instituição à qual estão ligadas. (PPP. p. 19)

Esses Colégios introduzem propostas inovadoras de mudanças no currículo e na abordagem pedagógica. Eles têm como objetivo, não apenas educar alunos que estão na Educação Básica, mas também formar futuros professores, proporcionando um alto padrão de ensino, permitindo que os estudantes de licenciatura observem um saber-fazer docente importante, no campo das abordagens didático-pedagógicas. (PPP. p. 19)

O Colégio de Aplicação da UFPE, fundado em 1958, possuía como um dos objetivos funcionar como “um laboratório experimental, atendendo aos acadêmicos das diversas licenciaturas.”<sup>9</sup> Na atualidade esse objetivo permanece, e o colégio está à disposição dos/as estudantes da UFPE para realizarem seus estágios e pesquisas. A abordagem de modelos de formação de professores no CAp UFPE é desenvolvida a partir de subsídios presentes na racionalidade técnica, na racionalidade prática e na racionalidade crítica; contudo, as estratégias de ensino utilizadas baseadas nesses modelos, manifestam-se de maneiras variadas e concomitantes no dia a dia da prática de ensino na instituição, seja de forma independente ou em conjunto, dependendo dos objetivos da ação em questão, da abordagem de ensino-aprendizagem do professor e das estratégias empregadas para a construção ou aquisição do conhecimento. Coexistem diferentes olhares e práticas pedagógicas que vão se formando e transformando, ou não, no fazer pedagógico. (PPP. p. 30-31)

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.ufpe.br/cap/sobre>. Acesso em: 15 de março de 2023.

Seguindo a abordagem do modelo de formação fundamentado na racionalidade crítica, o Colégio de Aplicação atribui grande importância ao estágio curricular como um momento essencial na formação inicial do futuro professor. O estágio representa um dos momentos mais significativos de conexão entre a universidade e a escola, onde o estudante universitário adquire o papel de professor-aprendiz. Durante esse período, ele efetivamente combina teoria e prática para consolidar sua identidade profissional. (PPP. p. 32) O Colégio vai além do lugar de vivência de sala de aula, contribuindo para a prática docente, e evidencia-se como campo de pesquisa também, quando nos leva a refletir sobre nossa prática. Sob essa perspectiva, a reflexão sobre a prática é intrinsecamente ligada às teorias discutidas ao longo do curso de licenciatura. O aluno, orientado pelo professor da graduação nas disciplinas de Estágios ou Práticas de Ensino, bem como pelo professor da educação básica, que atua como supervisor de estágios, irá teorizar e realizar pesquisas voltadas tanto "na" como "para" a prática educacional. (PPP. p. 32)

O Colégio de Aplicação da UFPE possui uma concepção de currículo que tenciona discutir e refletir acerca do conhecimento produzido historicamente a partir de objetos de ensino específicos, organizados e distribuídos para o ensino fundamental e ensino médio. Apesar do Colégio ter esses objetos sistematizado de forma disciplinar, tem-se o cuidado de trabalhá-los de modo dinâmico e articulado ao cotidiano, coexistindo na instância escolar as diferentes Teorias do Currículo, contudo com manifestações mais próximas das teorias críticas. O CAp UFPE se constitui então, num ambiente educacional que baseia a seleção, definição e exposição dos elementos do currículo em conceitos e princípios que desafiam a abordagem pragmática das teorias tradicionais, a hegemonia predominante (nas esferas social, política e econômica), a lógica técnica e instrumental, as desigualdades sociais, além de outros elementos relacionados à cultura, linguagem, tecnologia, artes e ciências. (PPP. p. 43-44)

Nesse contexto, o CAp possui uma concepção de currículo enquanto um processo que está constantemente se desenvolvendo e sendo revisado, influenciado por fatores históricos e culturais, não sendo algo imutável ou tangível. A multiplicidade é o que permeia esse ambiente escolar, seja de perspectivas teóricas ou práticas. Nesse sentido, apresenta-se no Projeto Pedagógico algumas

estratégias didático-pedagógicas usadas durante as aulas do ensino fundamental e médio. Serão elencadas abaixo as que contribuíram diretamente para essa pesquisa.

- Aulas expositivo-dialogadas
- Roda de conversas
- Dinâmicas de Grupo
- Debate / discussão dirigida (PPP. p. 50-51)

O Colégio ainda conta com algumas práticas metodológicas fixas, ou seja, que estão inseridas no calendário de atividades da escola, são elas: Aulas-Campo, Festival de Artes, Festival de Educação Física, Feira de Conhecimentos, Semana de Matemática, Encontro da Leitura e da Literatura, BioquimiCAp, QuimiCurta e Visitas a Espaços Científicos e Culturais. (PPP. p. 51-55) Destaca-se aqui duas práticas que podem ser transversalizadas com a proposta desta pesquisa, as Aulas-Campo e o Festival de Artes, a definição dada pelo projeto pedagógico para as Aulas-Campo é a de que

Consiste em atividade planejada para além do ensino dos conteúdos conceituais, uma vez que abre possibilidades para um trabalho com a formação de atitudes por parte dos alunos e professores envolvidos, objetivando o desenvolvimento de uma convivência social em que prevaleça o respeito, a ética e a solidariedade, na direção da construção de uma cidadania mais responsável na perspectiva da sustentabilidade das relações humanas e valorização dos contextos histórico-sociais. (PPP. p. 45)

Dito isso, uma possibilidade para que os/as estudantes desenvolvam tais habilidades, tencionando os objetivos da presente pesquisa, é a visita a terreiros, mencionamos aqui o terreiro de Xambá, localizado em Olinda/PE, que é aberto a visitas e possui um espaço museal.

Quanto ao Festival de Artes, a definição dada é a de que se trata de

uma atividade pedagógico-artístico-cultural cuja proposta principal é apresentar um espaço, para além da sala de aula, de socialização e de diálogo sobre as experiências estéticas e artísticas nas diversas modalidades da Arte que são trabalhadas nos debates formativos em processos de ensino-aprendizagem. [...] reflexão sobre os aspectos artísticos de distintos povos e culturas [...] (PPP. p. 45)

Acerca desse projeto, as mais diversas manifestações culturais e religiosas afro-brasileiras podem ser objeto de estudo, para que os/as estudantes

experenciam a forma artística com que os praticantes de religiões de matriz africana produzem, por exemplo, as vestimentas para seus cultos. O significado das cores, das vestes, atribuído pelo povo de terreiro de acordo com sua fé, são exemplos de estudos que podem ser desenvolvidos dentro dessa modalidade de forma a se relacionar com essa pesquisa. Dentre as atividades desenvolvidas no Festival, o projeto pedagógico destaca as apresentações das produções de alunos e professores, dentre os quais destaca-se aqui a música e a dança para exemplificar com algo que experienciei no CAp.

Para finalizar destaco uma apresentação de dança realizada na festividade de São João ocorrida no CAp UFPE em 22 de junho. Tal apresentação foi realizada pelo grupo de dança da escola, e dialoga com a prática pedagógica múltipla da instituição, que abrange o estudo de diversas manifestações culturais, e atravessa a proposta da presente pesquisa. A apresentação foi feita ao som de uma música chamada “São João Xangô Menino”, composição de Caetano Veloso e Gilberto Gil. Tal canção exalta o santo católico João Batista mas coloca no mesmo grau de importância e aclamação o orixá Xangô e ainda menciona o orixá Oxossi.

De acordo com Botelho e Nascimento (2011) a divindade Xangô do candomblé de culto iorubá, legisla em favor dos menos e dos mais afortunados, é a divindade dos trovões. Já a divindade Oxossi, também do candomblé de culto iorubá, é o grande provedor, o responsável pela mesa farta e prosperidade. A devoção a São João é muito sincretizada com a devoção ao orixá Xangô. (SILVA, 2016)

Enfatiza-se aqui esse episódio, sendo um exemplo de como a temática das religiões de matriz africana pode estar presente nos cenários mais diversos do ambiente escolar, desde que a instituição de ensino posicione o seu currículo de forma a abranger as pluralidades da população negra afro diaspórica, não negligenciando suas religiosidades, seja por iniciativa própria ou pela obrigatoriedade da lei 10.639 de 2003.

#### 4 OS REFLEXOS EM SALA DE AULA - UMA PERSPECTIVA DOCENTE

Partimos do pressuposto de que a experiência de sala de aula, extrapola as definições de documentos oficiais, uma vez que é nesse espaço onde os/as docentes mobilizam diversos saberes e práticas: os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do aprender (CAIMI, 2015). Apresenta-se aqui as reflexões em torno de entrevistas realizadas com dois professores do Colégio de Aplicação da UFPE, referente às abordagens em sala de aula pertinentes às temáticas étnico-raciais, e também que envolvam as religiões de matriz africana e afro-brasileira.

As perguntas direcionadas aos dois professores foram as seguintes:

1. Há quanto tempo trabalha no CAp? E como definiria sua trajetória docente nesse espaço?
2. Antes da lei 10.639 e 11.645, já havia no colégio alguma abordagem de sua parte, sobre história afro e indígena? Se sim, como se dava? Se não, por que? O que impossibilitava essa abordagem?
3. Após a lei, o que mudou na sua prática de sala de aula com relação a esses temas? Com relação às cosmologias afro e indígenas, você se sente à vontade para abordar essa temática em sala de aula? Já houve alguma aula voltada para a história dessas cosmologias? Como foi a recepção dos estudantes?
4. Com relação à gestão e cultura escolar, foi possível perceber alguma modificação das práticas pedagógicas, tendo em vista as leis em vigor ao longo desse período?

Apesar de ter conversado com os professores presencialmente, as respostas a essas perguntas foram coletadas via Google Docs, e via mensagens e áudios de WhatsApp. Sabendo disso, as respostas obtidas por escrito serão inseridas aqui da mesma forma que foram enviadas pelos professores; e as respostas obtidas via áudios serão transcritas.

Na primeira pergunta temos um cenário de realidades diversas para os dois professores, mas com pontos de aproximação. O professor 1 está no colégio há 10 anos e define sua trajetória como marcada por muita aprendizagem a respeito da escola, do ensinar história e das relações com os/as estudantes. O professor 2 está na escola há quase 26 anos, e por um tempo também lecionou filosofia por ter

habilitação para tal, e assim como o primeiro, também destaca os aprendizados, as trocas de experiências e as convivências.

O professor 2 (aquele que tem 26 anos de experiência) menciona na primeira pergunta, que vem

acompanhando as mudanças ocorridas no CAp, como a adesão às cotas para estudantes vindo@s de escolas públicas, os/as com PCD e o ingresso por sorteio. São grandes desafios cotidianos, como esse novo público, mudanças ocorridas somente por força de lei e penso não estejamos como docentes, preparad@s para enfrentar as exigências dessas singularidades.

Nesse sentido, destaca-se aqui uma menção às cotas feita também pelo professor 1, na pergunta 04, onde ele enfatiza que uma das grandes mudanças no CAp foi a implementação do sistema de cotas, que enfrentou algumas resistências dentro e fora da escola. A esse respeito Bakke (2011. p. 9), apresenta o histórico de reverberações das lutas e dos debates sociais sobre o racismo, dentro do âmbito escolar. Resultando nas seguintes práticas: a adoção de políticas de cotas em Universidade Federais a partir de 2003; a promulgação da Lei 10.639; a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnico-raciais positivas de 2004; a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara Federal em 9 de setembro de 2009 e a elaboração do Plano Nacional de Implantação da Lei 10.639, também deste ano.

As respostas para a segunda pergunta se diferem um pouco, pois o professor 1 (o que está no colégio há 10 anos), já encontrou um cenário após as leis. Mas ainda assim ele destaca que boa parte dos conteúdos trazidos pela obrigatoriedade da lei eram ofertados pelas PD's (Partes Diversificadas do currículo), e que no geral, os debates propostos pela lei são abordados no CAp sem grandes dificuldades. Ele destaca ainda que o número de PD's do colégio aumentou, então acaba havendo mais carga horária do que estudantes para essas disciplinas. Outro ponto levantado pelo professor é o de que essas temáticas não chamam mais tanto a atenção dos/as estudantes, que se dedicam por exemplo aos assuntos de tecnologia, como robótica, por exemplo. O professor 2 (que está no CAp há mais tempo), afirma que em suas aulas sempre enfatizou os protagonismos indígenas, pois também é pesquisador dessa temática. Ele nos conta ainda que

uma vez discutindo o lugar dos grupos subalternizados na História, busquei evidenciar a História da África, o tráfico, a resistência negra

a escravidão e as (des)continuidades nos processos históricos, pensando os legados dessas situações na atualidade. Não ocorriam problemas, pois sempre busquei provocar reflexões críticas nos/as discentes, acerca dos temas estudados em sala de aula. E além do mais sempre tive liberdade de cátedra, para discussões em sala de aula.

Para a pergunta 3, a respeito das práticas pós leis, o professor 1 afirma que sempre há abordagens, de sua parte, nesse sentido, numa redefinição dos lugares desses sujeitos nas narrativas escolares. Mas ele destaca a dificuldade formativa, afirmando que em sua época de graduação não havia uma disciplina obrigatória de história da África, o que teve foi uma disciplina eletiva, mas que abordava somente a questão do tráfico de escravizados e não abordava religiosidades e culturas, nem qualquer outro tipo de narrativa que não fosse a que reforça o lugar do tráfico, da escravidão. Sendo assim, infere-se que o professor não aborda cosmologias afro ou indígenas especificamente em suas aulas, mas caso necessário não seria contrário a essa abordagem. Pode-se refletir também sobre a formação continuada de professores, e sua importância na realidade desse professor que não teve uma formação inicial ampla, no que tange à essa pesquisa.

Sobre isso, Oliva e Conceição (2023), quando consideram as contribuições da lei 10.639/2003 para a promoção de uma educação antirracista, trazem o exemplo da formação continuada de professores de história, e da inclusão de perspectivas e vozes não hegemônicas nos currículos e nas práticas pedagógicas. Monteiro (2013, p. 39) também discute acerca da formação de professores e conclui seu texto considerando-a

necessária principalmente para que possamos desnaturalizar práticas sociais que constituíram e constituem nossas identidades como pessoas e professores, e que nos paralisam ou dificultam a realização de reflexão mais aprofundada e a busca de alternativas criativas para projetos educacionais que venham a atender demandas do tempo presente.

O professor 2 afirma que as leis formalizaram e ampliaram as abordagens sobre as temáticas afro e indígena, e destaca as excursões pedagógicas que realizou com estudantes, ao Território Indígena Xukuru do Ororubá (Pesqueira). Ele menciona ainda que não foram realizadas discussões específicas sobre cosmologias afro e indígenas, mas que se sente muito tranquilo para tratar as temáticas. A respeito da excursão, o professor escreveu em seu artigo que a proposta

pedagógica para a ida ao Território Xukuru do Ororubá foi discutida e organizada em sala de aula, com exibição de documentários, leituras e informações sobre os Xukuru do Ororubá. Essa atividade foi concebida como parte integrante das ações da PD “*Os Índios na História*”, cujo objetivo é proporcionar experiências educacionais que permitam uma compreensão mais ampla e sensível das configurações socioculturais do nosso país, evitando romantizações, exotismos ou folclorizações simplistas, sem perder de vista as relações de poder que as perpassam e onde estão inseridas. (SILVA, 2018, p. 219-221)

Por fim, com relação à pergunta 4, o professor 1 enfatizou a implementação das cotas, como já mencionado, que teria sido uma das mudanças mais acentuadas no CAp, sobretudo com a concretização do sorteio como forma de acesso à escola, ampliando e diversificando os/as discentes que compõem essa comunidade escolar. O professor também destaca as políticas de permanência criadas a partir do ingresso desses/as estudantes, como alimentação e uma bolsa de assistência. O professor conclui sua resposta da seguinte forma:

Então eu acho que, em termos de gestão escolar, eu destacaria sobretudo o avanço, num é.. da escola é.. como locus para essa, a população negra, né? essa comunidade, é.. dentro da escola. E claro que isso vai se reverberando também em algumas outras manifestações, né? A gente já tem um debate maior sobre a questão racial, né? A gente já tem um debate maior sobre política de reparação, mesmo que isso enfrente, é.. é.. resistências sutis, algumas resistências mais, né? A lei que se.. se transmuta num discurso de meritocracia e tal, então essas questões que a gente conhece na sociedade também se manifesta dentro do do Colégio de Aplicação.

O professor 2, respondeu esta última pergunta da seguinte forma: “Percebo a preocupação, maior sensibilidade dos/as colegas discentes com as citadas temáticas. Todavia, tenho dúvidas se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas.” Sendo assim, podemos inferir que, apesar da gestão escolar não oferecer resistências com relação às temáticas afro e indígenas, o professor ainda se questiona se na sala de aula essas posturas (tencionadas pelas leis) são apresentadas pelos/as demais docentes.

Através da fala dos professores entrevistados, podemos estabelecer reflexões acerca da importância que possui a formação continuada de professores, a importância de uma gestão escolar aberta ao diálogo e que promova autonomia para

os/as docentes em sala de aula, assim como as ressonâncias de uma gama de reivindicações sociais que se concretizam nas já citadas leis.

## **5 O ENSINO DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA**

Bakke (2011), apresenta a década de 1990 no Brasil como um momento de “vitórias significativas para os movimentos sociais negros, no combate ao racismo.” A autora destaca a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida*, em comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi, durante a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, no qual o governo reconheceu oficialmente, pela primeira vez, a existência do racismo. Esse reconhecimento gerou alterações significativas nas abordagens anteriormente adotadas pelas políticas educacionais. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabeleceram a diversidade cultural como um elemento essencial do currículo oficial. No ano seguinte, ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi adicionada a recomendação de incluir nos livros didáticos textos e imagens que promovessem e celebrassem a diversidade cultural e étnico-racial brasileira, proporcionando visibilidade aos negros e indígenas. (ibid)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no tópico “pluralidade cultural e orientação sexual”, admitem que existe racismo não apenas na sociedade brasileira, mas também dentro do ambiente escolar. Compreende ainda que esse é um assunto complexo para ser tratado, principalmente devido à persistência de uma visão uniforme do país, que promove a ideia de uma "democracia racial". (BRASIL, 1997. p. 20)

Ao ser instituída a Lei 10.639 em 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares do ensino básico<sup>10</sup>, abriu-se uma amplitude de temáticas das mais complexas, com relação à aplicabilidade dessa lei, pode-se questionar, por exemplo, em que medida o ensino de história contempla

---

<sup>10</sup> BRASIL, Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

essa temática contribuindo para a desnaturalização de preconceitos e estereótipos? e como aparecem as religiões de matriz africana nesse ensino?

Na história do Brasil, as experiências espirituais baseadas na visão de mundo africana têm sido estigmatizadas e demonizadas. Isso resulta em discriminação contra os praticantes das religiões de origem africana nos dias de hoje, o que é reconhecido como racismo religioso. Dessa perspectiva, essa forma de racismo se manifesta através dos atos violentos direcionados às pessoas que seguem uma fé de raízes africanas. Portanto, o racismo religioso é uma faceta presente na trajetória histórica do Brasil. (ALMEIDA, 2022. p. 7)

O combate ao racismo através dessa proposta de ensino deve abranger as religiões de matriz africana, considerando as sucessões de ataques sofridos por essas matrizes. Alguns dados devem ser pontuados: segundo um mapeamento recente feito pela Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras, cresceram os episódios de violência religiosa com relação às religiões de matriz africana no Brasil. Nesse levantamento foram ouvidos representantes de 255 terreiros de todo o país, quase a metade registrou até cinco ataques nos últimos dois anos e 78% dos entrevistados relataram que indivíduos de suas comunidades já sofreram algum tipo de violência motivada por racismo religioso.<sup>11</sup>

Em notícia de julho de 2022, no G1, Pernambuco aparece entre os Estados com mais registros de queixas de intolerância religiosa por dia, com 13, ficando atrás apenas de São Paulo, com 111 denúncias, seguido do Rio de Janeiro, com 97, Minas Gerais 51, Bahia 39 e Rio Grande do Sul 26.<sup>12</sup> A partir disso, destaca-se aqui a importância desse debate em sala de aula, a partir do ensino de história dessas religiões. Todavia, é notório um tabu em torno da temática religiosa no ambiente escolar, melhor dizendo, com relação às religiões não cristãs, de cosmologia africana ou indígena.

Acerca de pensar esse enfrentamento ao racismo religioso através do ensino de história, dialoga-se aqui com Febvre (2009), em sua afirmação de que o historiador é filho do seu tempo e por isso sempre irá refletir sobre a História a partir

---

<sup>11</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/11/15/quase-metade-dos-terreiros-do-pais-registrou-ate-cinco-ataques-nos-ultimos-dois-anos-mostra-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2022.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/07/22/brasil-registra-tres-queixas-de-intolerancia-religiosa-por-dia-em-2022-total-ja-chega-a-545-no-pais.ghtml>. Acesso em: 16 nov. 2022.

das ferramentas que dispõe em seu presente, e a partir da forma como se insere no seu regime de historicidade. Ainda dialoga-se com Certeau (1982. p.27), quando este afirma que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente.” Sendo assim, apontamos aqui a importância de pesquisas nessa temática, tomando como base as necessidades do presente tempo, se pensarmos nos avanços de ideias que mobilizam atos preconceituosos e racistas, no Brasil, para nos localizarmos no espaço, que está em grande medida sendo atravessado pelo racismo religioso.

Evidenciamos aqui o uso do conceito “racismo religioso” em detrimento do uso de “intolerância religiosa”, pois ao se tratar de religiões de matriz africana, caracterizar somente como intolerância é vago e superficial, se considerarmos o histórico de estigmas e violências sofridos pela população negra, afro diaspórica desde o pós abolição no Brasil. Para isso dialoga-se aqui com Flor do Nascimento (2017. p. 52) que chama esse racismo de fenômeno e o define a partir da

[...] insuficiência da categoria da intolerância religiosa para compreender o que acontece no contexto de violência aos territórios e pessoas que se vinculam aos povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, tendo como hipótese de que tanto o caráter de resistência desses povos como a problemática do racismo são fundamentais para compreender os atuais ataques sobre os quais nos referimos

Esse fenômeno não se limita a uma intolerância com relação à crenças ou práticas religiosas no geral, mas sim a uma discriminação que se direciona a uma religião em particular, com base em preconceitos raciais e culturais. Portanto, é importante compreender o racismo religioso como uma forma específica de racismo, que afeta não apenas a liberdade religiosa, mas também a dignidade e os direitos humanos dos povos tradicionais de matrizes africanas. (ibid)

Dialoga-se ainda com Filizola e Botelho (2020), que definem racismo religioso como uma forma de discriminação e perseguição direcionada às religiões de matriz africana, como o Candomblé, a Umbanda e a Jurema. Essa forma de racismo se manifesta principalmente nas práticas religiosas dessas religiões, como o abate de animais, que é utilizado também por outras religiões, mas que não sofrem o mesmo grau de perseguição. Eles argumentam que o termo "racismo religioso" destaca a relação específica entre o preconceito religioso e a construção de hierarquias sociais, culturais e epistêmicas, que historicamente têm colocado as religiões de

matriz africana em uma posição de inferioridade e marginalização. Portanto, ao utilizar o termo "racismo religioso", os autores buscam evidenciar a natureza enraizada e estrutural desse tipo de discriminação, indo além da mera intolerância individual ou pontual. E ainda, salientar a importância de abordar a questão da intolerância religiosa a partir de uma perspectiva interseccional, no ambiente escolar, que leve em conta as múltiplas dimensões da opressão e da discriminação, incluindo a dimensão racial.

Retomando, para refletir sobre ensino de história e relações étnico raciais, vale destacar que a lei 10.639/2003 é uma importante iniciativa para reparar dívidas históricas que o Brasil tem com a população negra e garantir a equidade social, cultural e educacional. Contudo, a promulgação de uma lei não é garantia de sua efetiva aplicação e ainda há muitos desafios na sua implementação, como a formação de professores e a superação de estereótipos negativos sobre o negro difundidos no processo educacional. (SODRÉ, 2021). É de vital importância abordar esses temas de forma cuidadosa e interdisciplinar, evitando estereótipos, preconceitos e principalmente o confinamento do estudo da história das relações raciais a nichos no currículo, limitado apenas ao período da escravidão ou a momentos específicos do ano letivo. (ALBERTI, 2013)

Acerca da discussão dessas temáticas em sala de aula, fugindo de concepções cristalizadas, Mattos (2009. p. 129), afirma

Em vez de reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, mais ou menos "puras" ou "autênticas", proponho educar para a compreensão e o respeito à dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas. Neste sentido, a história se apresenta como disciplina-chave para construir esta possibilidade de trabalho.

Oliva e Conceição (2023), já mencionados, também auxiliam de maneira fundamental nas reflexões acerca das contribuições da lei 10.639/2003 para a promoção de uma educação antirracista. Para os autores o racismo religioso é apontado como um dos grandes entraves para que as temáticas africanas ou afro-brasileiras sejam trabalhadas nas salas de aula, eles também mencionam que o enfrentamento ao racismo religioso é um aspecto de urgente ação para a construção de uma educação antirracista.

Todavia, dificuldades são encontradas no percurso desse ensino em sala de aula, no que tange às religiosidades, podemos citar a relutância da comunidade, pois segundo Silva (2005, p. 125), “a Constituição Federal não reconhece a existência de uma religião oficial” mas existe uma “hegemonia inspirada em valores europeus e cristãos” que insiste “em desconsiderar o texto constitucional.” Acerca dessa laicidade no ambiente escolar, Fischmann (2012) afirma que se configura algo de grande importância, de forma a garantir que as instituições de ensino sejam espaços onde diferentes crenças e visões de mundo coexistam de maneira equilibrada, preservando a liberdade de consciência e de crença dos estudantes e promovendo a diversidade e o respeito mútuo. A autora ainda menciona que a escola deve ser um espaço de reflexão, debate e aprendizado sobre as diferentes tradições religiosas e filosóficas, sem favorecer uma em detrimento das outras.

Segundo Silva (2005, p. 125), existe ainda uma “negrofobia, ou medo de tudo que a população afrodescendente pudesse representar, que alcançou os bancos escolares e acabou sendo o responsável por uma série de erros que se mantiveram, em uma espécie de círculo vicioso entre educadores e educandos”. Essa negrofobia, “tem um reflexo enorme no plano do sagrado e afeta de modo contundente as religiões de matriz africana e todo o universo mítico que elas evocam”. (ibid, p. 122).

É crucial oferecer oportunidades para que todos na comunidade escolar possam explorar e entender melhor as cosmologias e culturas afro-brasileiras, que estiveram por muito tempo negligenciadas e ainda buscam reconhecimento na construção cultural do Brasil. (SPERONI, 2018) O conhecimento histórico é, nesse sentido, um guia temporal, que nos permite uma interpretação do mundo atual, com base nas leituras do passado.

Para finalizar este tópico assumimos a mesma postura do professor Nelson da Silva,

Que é possível superar algumas incompreensões que se sedimentaram ao longo da história e que inviabilizam o respeito à religiosidade negra. Queremos afirmar que é possível tratar do assunto dentro de um processo cognitivo que não ponha em risco o caráter laico da escola pública. Isso significa dizer que defendemos a idéia de um programa educacional que ao tratar de cultura negra, em uma perspectiva absolutamente informativa e não doutrinária, contemple as mitologias e filosofias religiosas oriundas dos vários grupos étnicos africanos que compõem a sociedade brasileira, mesmo porque não existe cultura negra sem dimensão espiritual. Longe de cogitarmos um processo de doutrinação a partir das

religiosidades africanas, para fazer frente à evangelização constante que ocorre nas escolas públicas, pretendemos e preferimos informar ao invés de doutrinar. (SILVA, 2005, p. 124).

## 5.1 CARACTERIZANDO A TURMA

Estive com a turma do 1º ano de fevereiro a novembro de 2023, e ministrei em torno de 30 aulas. Posso afirmar que foram ótimas experiências onde construímos uma relação de amizade e parceria. Aprendi demais com esses/as estudantes e eles estarão sempre em minha memória. Considero de extrema importância dedicar um espaço deste trabalho para a caracterização dessa turma, dentre outras razões, para tornar mais “humano”, este trabalho acadêmico. Os/as adolescentes com os quais tive o prazer de conviver não são meros sujeitos de pesquisa e sendo assim me ensinaram e contribuíram com minha formação docente.

Feito este preâmbulo, a turma a ser caracterizada se insere no 1º ano do Ensino Médio, e possui cerca de 30 estudantes. Defino essa turma como empenhada, carismática e gentil. Foi uma turma muito boa de trabalhar, que, salvo algumas exceções, sempre abraçavam as propostas de atividades. Então, desenvolver um debate, uma problemática, tecer críticas sempre fluía, ainda que não houvesse participação total da turma. Enfatizo ainda, o esforço empreendido de nossa parte em construir com os/as estudantes, uma relação horizontal, não hierárquica, leve e amorosa, essa última pontuada por Freire (1996) como de grande importância na relação de sala de aula. Para ele, o/a educador deve estabelecer uma convivência afetuosa com os estudantes, adotando uma atitude curiosa e receptiva, que irá incentivá-los a se reconhecerem como sujeitos inseridos na sociedade, na história e na cultura do ato de aprender. O autor destaca que essa postura é fundamental para promover o respeito à dignidade e à autonomia dos alunos, o que implica em romper com concepções e práticas que não reconhecem a educação como uma situação de construção do conhecimento. Ele ainda acrescenta que, a habilidade técnico-científica e a dedicação rigorosa que o professor deve manter em seu trabalho não são incompatíveis com a empatia necessária nas interações educativas. Essa atitude contribui para criar um ambiente propício à produção do conhecimento, onde o temor em relação ao professor e os mitos que podem cercar sua figura são gradualmente dissipados. (ibid)

Destaco ainda como se deu o primeiro contato com a turma, onde já prevíamos conhecê-los e construir boas relações. Resolvemos fazer algumas perguntas para eles/as e ao final respondemos a essas perguntas também, o objetivo era nos conhecermos dentro do que é essencial na construção de afetos e pertinente ao ensino de história. As perguntas foram: qual sua disciplina favorita? assunto preferido de história? personagem histórico que você admira? o que mais gosta de fazer nas horas vagas? e o que não gosta de fazer? A partir das respostas pudemos notar algumas coisas e inferir outras. Nas características pessoais, têm os mais tímidos, os que se colocam em posições de liderança, os que são figurinhas carimbadas nas participações das aulas. No que tange à disciplina de História, grosso modo, podemos afirmar que é uma turma que não gosta muito desse componente curricular e os que gostam se restringem à história da Europa (renascimento, modernidade etc.) isso ficou explícito nas respostas sobre assunto favorito e personagens históricos que admiram. A partir disso já inferimos que seria uma novidade trazer uma perspectiva histórica que destoasse desse ideal eurocêntrico enraizado no imaginário deles(as).

É crucial ressaltar que, apesar de nossa boa relação com a turma e de, no sentido acadêmico, ela se mostrar excelente, esse grupo também apresenta problemas, destacarei um que considero pertinente a essa pesquisa. Essa é uma turma que em sua grande maioria é composta pelas mesmas pessoas desde o sexto ano, em que todos/as haviam ingressado no CAp pelo sistema de provas. Todavia, a partir do ingresso de alunos/as novos/as por sorteio, houve mudanças significativas na forma como essa turma se divide. No geral, todos que estão juntos desde o fundamental, interagem entre si ainda que não sejam grandes amigos, contudo, há uma clara separação na turma no que tange aos/às estudantes novos/as. A partir das observações do conselho de classe e da dinâmica da turma pudemos apreender que a turma “veterana” segregou os “calouros”; e quanto às justificativas dessa segregação, não se deu apenas por serem “novatos”, mas por terem ingressado por meio de sorteio, na escola. Para esses mais antigos, os novos não possuíam aptidão intelectual para estarem ali, já que, diferentemente deles, não haviam passado pelo crivo de uma prova. É recente a decisão do colegiado para tornar oficial o ingresso no CAp por meio de sorteio, até então esse mecanismo havia sido

aplicado devido à pandemia de Covid19 que impossibilitou a realização de provas presenciais em espaço fechado.

A esse respeito, menciono o artigo de opinião publicado pelo professor Flávio Brayner, ex aluno do CAp e professor Emérito da UFPE, que faz colocações importantes acerca dessa situação. Brayner reconhece que o tema é controverso, partindo do olhar dos críticos, que seguem numa linha de raciocínio que compreende como ilógico entregar à sorte o destino escolar de nossas crianças, numa escola considerada a melhor do país em sucessivas avaliações institucionais, seria supostamente absurdo, irracional e injustificável. Dito isso, ele afirma sua discordância desse pensamento, e conta um pouco da época de seu ingresso no entre os anos de 1968 e 1974, onde, em sua turma, não havia nenhum aluno oriundo das "classes subalternas", pois todos vinham das camadas médias intelectualizadas e liberais, com condições de pagar cursos preparatórios para o antigo "exame de admissão" ao Colégio. O professor menciona ainda que o antigo Ginásio de Aplicação, até 1969, era exclusivamente masculino e que não se recorda de nenhum aluno negro. Por fim, enfatizo a crítica feita por Brayner acerca da meritocracia, ele argumenta que ela esconde a realidade das desigualdades sociais e estruturais, sugerindo que a igualdade de oportunidades não é realmente alcançada e que o sucesso individual muitas vezes depende da condição social de nascimento. O autor defende a ideia de que o sorteio não é deixar as coisas ao acaso, mas sim uma crença na igualdade de oportunidades, independentemente da classe social.

Agora, tendo uma percepção acerca da turma, partiremos para os relatos das experiências de regências.

## 5.2 A EXPERIÊNCIA DAS AULAS

Antes das aulas foi elaborado um questionário e aplicado para a turma. Em formato de formulários google, além de idade e nome (opcional), pois os/as estudantes poderiam optar pelo anonimato, foram feitas as seguintes perguntas:

- Você já teve aula no CAp sobre a história de alguma religião específica?
- Se sua resposta à pergunta anterior foi "Sim", qual foi a religião estudada? (nessa pergunta foi utilizada a opção "caixa de seleção" então a/o estudante pôde marcar mais de um)

- Em que disciplina você estudou a história de alguma religião no CAp?(nessa pergunta foram colocadas algumas opções de disciplinas)
- Do seu ponto de vista, como foi abordada a(s) religião(ões) estudada(s)?
- Qual a sua opinião sobre o ensino de história das religiões na escola? Como você acha que isso pode contribuir para o seu aprendizado?

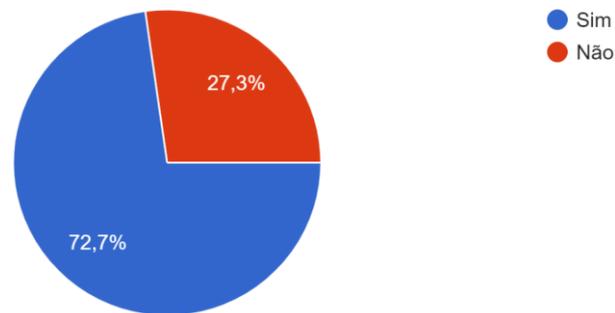
Tinha-se como objetivo, aplicar esse questionário para compreender se haviam aulas sendo ministradas no CAp sobre história de religiões e como estavam sendo ministradas, tudo a partir da perspectiva dos/as estudantes. Um outro objetivo foi o de tentar prever como seria a recepção dos/as estudantes com a proposta da aula, captar o que eles/as pensam sobre isso e fazer um prognóstico dos seus comportamentos.

O formulário teve vinte e duas respostas numa turma com 32 estudantes, desses, 12 não tiveram problemas em se identificar colocando o nome. A idade também foi solicitada e todos/as estão entre 15 e 16 anos, seguindo um padrão de idade para quem está no 1º ano do Ensino Médio.

Acerca da primeira pergunta, já mencionada aqui e escrita no gráfico abaixo, 16 estudantes responderam que “sim”, já tiveram aula sobre a história de alguma religião no CAp, e 6 responderam que “não”. Acerca disso, e dos dados coletados através das entrevistas com os professores pode-se inferir que podem ter havido essas aulas mas com outros docentes, visto que os dois professores entrevistados não mencionaram que tenham ministrado aulas acerca da temática. E para os/as estudantes que responderam não terem tido as aulas, eles/as podem ter faltado, se esqueceram, ou até mesmo não perceberam àquela aula enquadrada numa aula sobre a história de alguma religião.

Você já teve aula no CAP sobre a história de alguma religião específica?

22 respostas

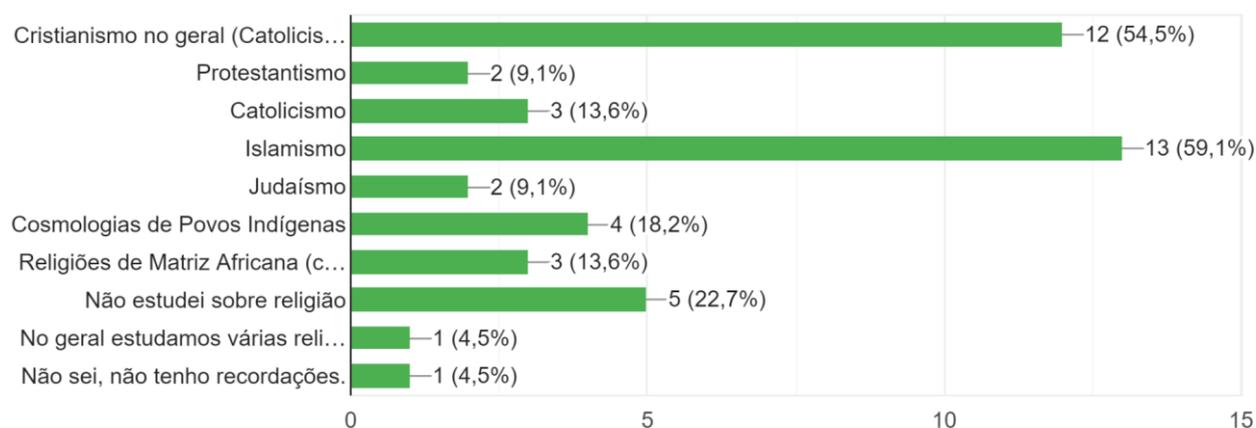


Fonte: Figura produzida pela autora, 2023.

Quando se especifica qual religião foi estudada, temos um cenário já previsto, a maioria dos/as estudantes elencou religiões cristãs, o que diz muito sobre o currículo. Sobre isso, (SILVA, 2005) afirma que religião é tema íntimo, familiar e cultural, e que essa imposição apenas de uma base religiosa representa uma violência simbólica contra os grupos subordinados, que não possuem autoridade para inserir seus conteúdos e significados culturais nos currículos de ensino das nossas escolas. Apesar de o CAP possuir uma postura mais crítica com relação ao currículo, as religiosidades não cristãs ainda são desconsideradas em uma aula específica sobre elas, ainda que em determinados assuntos elas sejam mencionadas.

Se sua resposta à pergunta anterior foi "Sim", qual foi a religião estudada?

22 respostas



Fonte: Figura produzida pela autora, 2023.

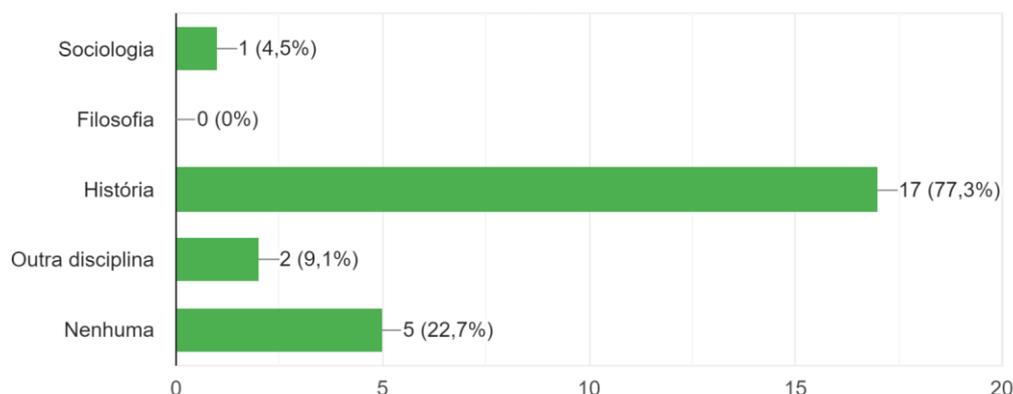
A dinâmica para a resposta dessa pergunta foi de “caixas de seleção” então eles/as poderiam marcar mais de uma religião estudada, o resultado que se obteve foi 12 marcações para “Cristianismo no geral”, 2 para “Protestantismo” e 3 para “Catolicismo”; logo em seguida se tem 13 marcações para o “Islã”, destaco aqui que a aula acerca dessa religião foi ministrada por nós em uma de nossas regências, (durante o período de Residência Pedagógica) e a resposta dos/as estudantes foi referente a essa aula. Em seguida aparece “Cosmologias de povos indígenas” com 4 marcações, “Judaísmo” com 2 marcações e “Religiões de matriz africana” com 3. Destacamos ainda a opção “Não estudei sobre religião”, que teve 5 marcações, e a opção “Outros”, em que tivemos uma resposta de “não sei, não tenho recordações” e outra afirmando “No geral estudamos várias religiões, às vezes não eram aulas específicas para elas mas apareciam quando falavam do assunto ou para introduzir algum povo”. Podemos inferir que, apesar de não haver identificação, por parte dos/as estudantes sobre aulas específicas acerca dessas cosmologias, elas foram mencionadas em algum momento, de forma breve.

Com relação à terceira pergunta: “Em que disciplina você estudou a história de alguma religião no CAP?”, também foi utilizada a ferramenta de “caixas de seleção” então eles/as poderiam marcar mais de uma disciplina. Tivemos então 17 marcações para “História”, 5 marcações para “nenhuma”, 2 marcações para “outra

disciplina”, 1 marcação para “Sociologia” e nenhuma marcação em “Filosofia”, como mostra o gráfico abaixo

Em que disciplina você estudou a história de alguma religião no CAP?

22 respostas



Fonte: Figura produzida pela autora, 2023.

As marcações para a disciplina de História surgem como algo esperado, haja vista que o foco da pergunta diz respeito à história dessas religiões. As cinco indicações na opção “nenhuma”, são quase equivalentes às respostas referentes à primeira pergunta “Você já teve aula no CAP sobre a história de alguma religião específica?”, na qual tivemos 6 respostas para “Não”. Todavia, se dará um destaque às duas indicações na opção “outra disciplina”, infere-se que se tratam das PD’s, parte diversificada do currículo<sup>13</sup>. No colégio de Aplicação, para o ensino médio, somente são ofertadas essas disciplinas nas 1ª e 2ª séries, e no ensino fundamental para todas, todavia não há disciplinas ofertadas para o ensino médio que dialoguem com essa pesquisa, entretanto faz-se aqui a ressalva apontada no Projeto Pedagógico do CAP de que esses componentes curriculares da parte diversificada, não assumem um caráter de permanência, e podem ser modificados de acordo com as necessidades ou características dos contextos regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, dos estudantes, da escola, como apontado na LDB (ver rodapé 12). Destaca-se aqui duas PD’s do ensino fundamental que atravessam de

<sup>13</sup> Art. 26 da LDB No 9.394/96 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

alguma maneira a temática desta pesquisa e podem ter influenciado as respostas dos/as estudantes: História dos povos indígenas (ofertada para o 6º ano), África e Cinema (ofertada para o 9º ano). (PPP CAp. p. 39)

Acerca da percepção dos/as estudantes sobre as aulas, apresenta-se opiniões conflitantes, pois ao passo que alguns/mas consideraram essas abordagens superficiais, breves, gerais. Outros/as acharam que foram abordagens claras, contemplativas e bem apresentadas. Demonstra-se aqui através da nuvem de palavras abaixo.

Nuvem de palavras sobre a pergunta: Do seu ponto de vista, como foi abordada a história da(s) religião(ões) estudada(s)?



Fonte: Figura produzida pela autora, 2023.

Considerando a individualidade de percepções de cada um/a, acrescenta-se que essa multiplicidade de opiniões pode ter relação com a religião abordada na aula lembrada pelos/as estudantes ao responderem essa pergunta. Por exemplo, uma aula clara e contemplativa pode ter sido sobre alguma religião cristã, mas uma aula sobre as cosmologias indígenas pode ter sido breve, e vice versa. Destaca-se ainda outras características atribuídas a essas aulas como “com respeito”, “não eurocêntrico” e “estereotipada”, as duas primeiras atribuições nos remetem ao trato com religiões “não cristãs”, trazendo um compromisso dos/as docentes em desnaturalizar as violências sofridas por elas e não tratá-las em sala de aula sob um viés eurocentrado. A atribuição “estereotipada” foi dada pela mesma pessoa que também caracterizou a aula que teve como “superficial”, para esse/a estudante as aulas foram dadas de forma vaga e “às vezes estereotipada”. Isso nos remete às dificuldades ainda encontradas por docentes para abordar religiões não cristãs em

sala de aula, um exemplo disso é o déficit na formação acadêmica, como pontuado pelo professor 1 em sua entrevista.

Com relação à última pergunta: “Qual a sua opinião sobre o ensino de história de religiões na escola? Como você acha que isso pode contribuir para o seu aprendizado?” A maioria dos/as estudantes fizeram colocações pertinentes, abaixo algumas respostas e uma nuvem de palavras para melhor visualização de frases que mais chamaram a atenção.

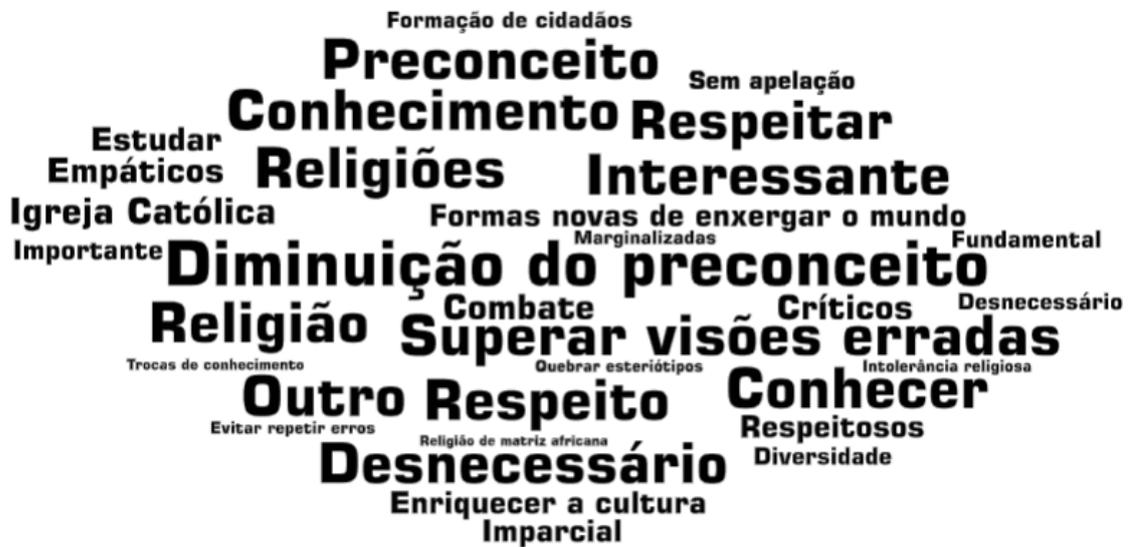
Estudante 01: *“Acho importante que todos conheçam pelo menos um pouco de cada religião, independente do que acredita, para quebrar diversos estereótipos e auxiliar na diminuição do preconceito”*

Estudante 02: *“Poderia contribuir bem mais do que contribui, já que não é tão falado. A religião mais falada é a cristã por causa da grande influência histórica, porém existem muitas outras religiões importantes na história e hoje em dia, seria de extrema importância entender essas religiões para que as pessoas não tivessem uma visão errada delas”*

Estudante 03: *“Acho que o estudo de história de religiões é muito interessante, pois amplia o nosso conhecimento e repertório para discutir coisas muito atuais (como o preconceito direcionado a religiões de matriz Africana) e também é importante para entender melhor não só o processo de origem de religiões, mas também o impacto e influência que elas tiveram na história.”*

Estudante 04: *“Acredito que deveríamos perceber a diversidade da interpretação da realidade a partir da análise de diferentes religiões, que eventualmente são apresentadas ao longo do nosso processo de formação social.”*

Nuvem de palavras sobre a pergunta: “Qual a sua opinião sobre o ensino de história de religiões na escola? Como você acha que isso pode contribuir para o seu aprendizado?”



Fonte: Figura produzida pela autora, 2023.

Aplicado o questionário, passamos agora à intervenção em sala de aula. A forma de organização das aulas ministradas foi disposta através de sequência didática problematizadora, apresentada por Rocha (2015), ou seja, uma sequência que apresente um problema a ser desvendado pelos alunos ao longo das aulas. A autora destaca que a sequência didática problematizadora deve ser organizada em torno de um tema e de uma questão, conferindo visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática, articulando todas as estratégias em torno dessa questão. No que tange a esse trabalho, a questão central foi o racismo religioso direcionada às religiões de matriz africana.

Abaixo uma tabela mostrando como se organizou a sequência de aulas.

<b>Tema Geral da Sequência Didática: Racismo Religioso</b>		
<b>Objetivo Geral da Sequência Didática: Expor sobre as Cruzadas e mobilizar debates atuais a respeito do ataque às religiões de matriz africana.</b>		
<b>Data Número de aulas</b>	<b>Conteúdo Específico</b>	<b>Procedimentos e recursos</b>
07/08/2023 Uma Aula	Aula introdutória acerca das Cruzadas. E a	Aula expositiva e

	percepção desse acontecimento sob a ótica historiográfica de Francisco Bethencourt - Racismos.	dialógica, com o uso de slides.
10/08/2023 Duas Aulas	Proposta de atividade: A turma será dividida em grupos e a cada grupo será dada uma notícia de jornais/sites, acerca de ataques a terreiros e/ou praticantes de religião afro-brasileira, para que eles/as analisem em grupo e leiam suas respostas para a turma posteriormente.	As perguntas que mobilizarão essa análise são: 1. Qual a fonte da notícia? 2. Qual a data da notícia? 3. Um breve resumo do que se trata. 4. Como podemos relacionar o conteúdo da notícia com a aula sobre Cruzadas? 5. Como podemos resolver ou amenizar o problema tratado na notícia?
14/08/2023 Uma Aula	Aula sobre o histórico das Religiões Afro brasileiras, enfatizando a importância de se combater as violências direcionadas a elas.	Aula expositiva e dialógica com o uso de slides e recurso audiovisual para a exibição de entrevista da Ebomi Cici, concedida ao programa 'Espelho'.
Total de 4 aulas.		

Ao utilizar o conteúdo de Cruzadas, para a aula sobre Racismo Religioso contra as religiões de matriz africana, foram feitas adaptações e escolhas com relação à forma de apresentar esse conteúdo já imposto pelo currículo. E correlacionando, elaborou-se uma aula que melhor dialogasse com a temática, em contrapartida pudemos apreender que é possível ministrar aulas sobre as temáticas étnico raciais sem necessariamente limitá-las a conteúdos específicos. Tal limitação bem pontuada por Alberti (2013) que afirma ser de vital importância abordar esses temas de forma cuidadosa e interdisciplinar, evitando estereótipos, preconceitos e

principalmente o confinamento do estudo da história das relações raciais a nichos no currículo, limitado apenas ao período da escravidão ou a momentos específicos do ano letivo.

Para retirar as aulas do papel e ministrá-las, abordou-se as cruzadas sob a perspectiva apontada por Francisco Bethencourt em seu livro *Racismos*. O objetivo em nenhum momento foi trazer uma aula “tradicional” sobre as cruzadas, apontando suas principais batalhas e datas, apesar dessas informações terem sido disponibilizadas aos/às estudantes no slide; o objetivo era enfatizar a criação de estereótipos atrelada a ações discriminatórias que podem originar inúmeros tipos de racismos, e que tinham a religião como critério de diferença entre os povos que precisavam ser incorporados ao Ocidente, assim como apontado por Bethencourt. A primeira aula se deu exatamente para localizar esse lugar com a turma, pois consideramos ser um debate teórico e complexo, cabendo uma aula apenas para estabelecer quais serão as ideias principais a serem desenvolvidas. A avaliação antecedeu as aulas sobre racismo religioso, pois a partir do diálogo com as fontes é que se deu a exposição acerca das religiões afro-brasileiras. O objetivo foi trazer uma reflexão e uma conversa sobre essas violências, e depois situar historicamente a origem delas, assim como apresentar essas religiões por um viés empoderador, escapando de preconceitos.

Essa aula inicial foi feita através de slides onde se expôs trechos do livro de Bethencourt intitulando-os, com base na leitura prévia do capítulo utilizado, para melhor explicar aos/às estudantes. O objetivo era compreender, de modo geral, como a religião permeia a classificação e a desclassificação dos sujeitos a partir do olhar do outro. Ainda mais, trazer a concepção de Racismo cunhada pelo autor, que seria a combinação de Preconceito decorrente da ascendência mais ação discriminatória. Então os títulos foram: “Religião como marcador social”, “Classificação e preconceito”, “Universalismo”, “Religião e aparência” e “Aparência a partir de alguns olhares”

Para o trabalho com fontes, foram selecionadas cinco notícias que tratam sobre intolerância contra religiões de matriz africana.<sup>14</sup> Os critérios para a escolha

---

<sup>14</sup> Os links que direcionam para as notícias utilizadas são: 1. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/07/22/brasil-registra-tres-queixas-de-intolerancia-religiosa-por-dia-em-2022-total-ja-chega-a-545-no-pais.ghtml> <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2019/08/policia->

dessas notícias foi temporal e espacial, ou seja, deu-se preferência às mais recentes localizadas em Pernambuco ou no Nordeste. Ao final estarão as atividades realizadas pelos grupos, com as respostas, respectivamente, referentes às perguntas elencadas na tabela de sequência didática.

Após a realização das atividades, e conversa com os/as estudantes, é que se deu a aula expositiva sobre essas religiões. A aula se iniciou situando sobre a influência africana no Brasil através da escravidão e da diáspora, gerando contatos, relações de trocas e de sobrevivências. Com base nos escritos de Botelho e Nascimento (2011), foram apresentados os três grandes grupos étnicos que chegaram ao Brasil: Bantos, os Iorubás e os Jejes. Que estabelecem novos cultos, os candomblés. Esses candomblés se organizaram em torno dos três grupos, dando origens aos cultos Iorubás (candomblés Ketu, Ijexa, Efon, Nagô etc.), Iorubás (candomblés Jeje Mahin e Jeje Mina) e bantos (candomblés Angola/Congo). Enfatizou-se a não homogeneidade dessas religiões e a diversidade delas, visto que, as religiões afro-brasileiras recebem nomes diferentes dependendo do lugar e do modelo de seus ritos. Ainda acrescentou-se que se trata de espiritualidades historicamente estereotipadas, onde, ainda hoje, persiste uma visão que associa expressões religiosas afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda a ritos demoníacos de feitiçaria. (ibid)

Em seguida, afunilou-se para Pernambuco e, com base em Silva (2016) apresentou-se que em 1780, se deu o registro oficial dos cultos de matriz africana. Deu-se destaque à figura da Ialorixá Maria de Lourdes da Silva, conhecida como Badia, uma das principais figuras do xangô de Recife e sucessora das famosas Tias do Terço, Sinhá e Yayá, filhas de Tia Eugênia, uma das mais antigas Ialorixás do Recife. Como costureira, Badia foi considerada grande foliã e responsável por colaborar com várias agremiações carnavalescas. Aproveitou-se desse gancho para falar da Noite dos tambores silenciosos, que acontece na segunda-feira de carnaval, na rua Vidal de Negreiros, Bairro de São José. Esse evento foi sendo ressignificado,

---

[prende-bonde-de-jesus-que-atacava-terreiros-de-umbanda-e-can.html](#).

2. <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/04/avanco-evangelico-ameaca-religoes-afro-em-quilombos-de-pernambuco>. 3. <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/02/14/membros-de-terreiro-na-ba-denunciam-intolerancia-religiosa-e-agressao-apos-grupo-pregar-em-frente-a-templo-de-candomble.ghtml>. 4. <https://www.brasildefato.com.br/2022/01/05/terreiro-e-incendiado-no-litoral-sul-de-pernambuco-querem-apagar-nossa-historia>>

após a gestão do prefeito João Paulo, e representa hoje um dos pontos altos do carnaval do Recife, atraindo milhares de pessoas do mundo inteiro. (ibid) Todavia, para essa aula, nosso interesse foi destacar as influências religiosas dessa celebração.

Para isso, a leitura de Silva Júnior (2009) foi essencial, pois o autor explora a dimensão sagrada dessa festividade, que extrapola o carnaval. Aqui, um recorte de uma entrevista realizada pelo autor, a qual também foi colocada nos slides para leitura na aula

A Noite dos Tambores Silenciosos é uma manifestação religiosa, onde a gente vai tratar das questões que acontecem dentro do candomblé, na rua, para louvação do povo que morreu, que chegaram ao Pátio do Terço e que morreram, chegaram e que morreram lá e que hoje são tratados como eguns. Na religião afro-descendente, os nossos ancestrais, o povo negro que ali chegou, são cultuados como eguns. Eguns, na religião, são pessoas que já morreram, e aí, a Noite dos Tambores Silenciosos, ela trata exatamente disso, né? Da louvação àqueles que já se foram [...] É de uma importância muito grande a Noite dos Tambores, religiosamente. As pessoas que estão de fora vêem só como carnaval, mas nós que participamos não é só o carnaval. (p. 19-20)

Essa aula foi finalizada a partir das reflexões acerca da demonização dessas religiões que gera atos de violência contra terreiros e praticantes, assim como a provocação de que se estabeleça um olhar crítico e inconformado acerca dessa violência, lançando sobre essas religiões um olhar de respeito e aprendizado. Outro elemento mencionado nessa aula foi a oralidade, destacada por Botelho e Nascimento (2011) como basilar para os candomblés. Segundo os autores, assim como nas antigas aldeias africanas, toda a aprendizagem se dá pela oralidade; o conhecimento é passado pelos mais velhos aos mais novos. Então, para manter um cuidado com esse aspecto tão importante, na aula seguinte - que era a última - foi projetado um vídeo de uma entrevista da Egbomi Cici de Oxalá<sup>15</sup>, concedida ao programa Espelho<sup>16</sup>, idealizado e apresentado por Lázaro Ramos.

---

<sup>15</sup> Cici é Egbomi do Terreiro Ilê Axé Opô Aganju, em Salvador. Foi assistente direta do fotógrafo, etnólogo, antropólogo e Babalawo Pierre Fatumbi Verger. Atualmente trabalha no Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger, em Salvador, como pesquisadora e contadora de histórias. Disponível em: <https://www.brasildefatoba.com.br/2022/03/22/vovo-cici-recebe-titulo-de-cidada-soteropolitana-nesta-quarta-22>.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TJN0K4K8QnE>.

Após assistirem um trecho dessa entrevista, os/as estudantes foram provocados a falar sobre o que essas aulas lhe ensinaram, e os poucos que se pronunciaram (haja vista que houve um silêncio ensurdecedor), foram assertivos, críticos e respeitosos. Nessas aulas, os/as estudantes que costumam ser falantes e participativos não se pronunciaram, e um estudante que não costumava ser participativo, trouxe uma contribuição a partir da sua vivência pois afirmou ter um tio adepto ao candomblé. Pode-se aqui inferir que essas aulas instabilizaram a turma, pois foram contrárias às concepções criadas por ela do que é História e do que é importante nessa disciplina. No formulário a maioria dos/as estudantes apontou para a importância de se estudar a história de religiões, foram críticos e argumentaram bem; por outro lado, na aula houve silêncio. Em nenhum momento houve desrespeito ou intolerância em sala de aula, mas o “não-dito” desses/as estudantes nos mostrou o quanto aulas como essas precisam se tornar comuns, e o quanto se precisa atualizar as concepções de História, sempre fugindo dos estereótipos construídos sob a perspectiva eurocentrada.

## CONCLUSÃO

Para fins de conclusão, cabe aqui retomar alguns pontos. No início deste trabalho propomo-nos a salientar qual a nossa percepção de religião e de cosmologias africanas, ambos conceitos pertinentes a esse estudo e nele, tratados como sinônimos; ainda nesse tópico deu-se também um panorama breve acerca das religiões de matriz africana no Brasil. Posteriormente trouxemos um debate curricular, onde pontuamos como a questão racial aparece nos currículos, apresentamos nossa leitura de alguns documentos curriculares e mapeamos o Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE, no que toca esse trabalho. Apresentamos também um breve histórico de lutas e vitórias do movimento negro a partir da década de 1990, e que reverberaram no campo educacional, tendo a lei 10.639/2003 como maior exemplo.

Pontuamos a importância e o desafio de trabalhar em sala de aula a temática religiosa, visando o combate ao racismo religioso e nos apoiando no conhecimento histórico como um guia temporal, possibilitando uma interpretação do mundo atual, com base nas leituras do passado. Nesse quesito também apontamos para a laicidade do Estado brasileiro, que deve ser respeitada, sobretudo nas abordagens sobre religiões em sala de aula, destacamos que nossa proposta não dialoga com nenhum tipo de proselitismo ou conversão religiosa, mas sim com o combate a violências e a defesa do direito do outro a sua liberdade religiosa. Após essa abordagem, partimos para a prática onde entrevistamos dois professores de História do CAp, com o objetivo de compreender como se dão as aulas de História desses professores, de forma a atender as exigências da lei 10.639/2003. E pudemos perceber que as religiosidades de matriz africana propriamente ditas não eram objeto de estudos, apesar de serem mencionadas em determinados contextos. Os professores possuem autonomia para abordar a temática caso queiram, e se posicionam criticamente com relação ao combate à história eurocêntrica perpetuada no currículo.

Também foram realizadas intervenções em sala de aula através de regências acerca da história das religiões de matriz africana, tomando como ponto inicial reportagens de casos de violência contra os/as adeptos/as dessa fé. Pudemos perceber os/as estudantes calados/as nessas aulas, como se não quisessem falar com medo de serem preconceituosos, ou por não se agradarem totalmente da

temática. O que nos levou a crer que, apesar da postura aberta e questionadora dos professores, e do currículo crítico do CAP, a turma ainda possuía uma concepção de história muito frágil e reduzida ao eurocentrismo e ao que é cobrado em vestibulares. O que nos prova a importância desse tipo de conteúdo ser naturalizado nos espaços escolares.

Este trabalho possuiu como objetivo refletir acerca da temática racial em sala de aula, no ensino de História. Nos detemos aqui à questão religiosa e sua importância para fomentar debates e diálogos respeitosos e antirracistas nos espaços escolares, mas especificamente no Colégio de Aplicação da UFPE. Destaca-se aqui que os feitos no CAP não se colocam como regra para outros colégios, visto que o CAP é uma instituição singular que oportuniza inúmeras possibilidades aos docentes e discentes, tais possibilidades infelizmente não são comuns em tantas outras escolas. Todavia, estamos seguros de que abordagens parecidas podem ser realizadas em outras escolas, pois colocar em prática a lei 10.639/2003 sem reconhecer a importância da religiosidade para a população negra desde o tráfico transatlântico é, no mínimo, raso.

Nossa intenção foi levantar a discussão e colocar em prática diversos discursos acadêmicos, que abordam o combate ao racismo em sala de aula. Então fizemos um recorte para pensar o racismo religioso, e utilizamos um tema já previsto no currículo para o componente curricular história no 1º ano do Ensino Médio: As Cruzadas. E a partir de uma leitura desse acontecimento histórico, baseada em Francisco Bethencourt pudemos focalizar na criação de estereótipos atrelada a ações discriminatórias, acarretando inúmeros tipos de racismos, e que tinham a religião como critério de diferença entre os povos que não fossem do Ocidente.

Racismo é tema complexo e multifacetado, e este texto não possui pretensão de esgotar essa questão, ao contrário, pensamos que são muitas as possibilidades de trabalhá-la em sala de aula, através do conhecimento histórico e das leituras de mundo que ele pode nos oferecer.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, 2008, p. 5-20.

ACCIOLI, Nilma Teixeira. “Quem não tem peito não toma mandinga”. In. COSTA, Valéria. GOMES, Flávio (org.). **Religiões Negras no Brasil - da escravidão à pós emancipação**. Selo negro. São Paulo, 2016. epub. Disponível em: <https://libgen.is/book/index.php?md5=D72B58A0AF3B753A2D637F4B13067F67>

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e cultura afro-brasileira. In. PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Palas, 2013.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R de. FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Maria Imaculada Silva de. **O campo educacional no combate ao racismo religioso**. Universidade Regional do Cariri, Mestrado Profissional em Educação. Produto Educacional, 2022. [online]. Disponível em: <<http://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2022/09/MARIA-IMACULADA-SILVA-DE-ALMEIDA-produto-educacional.pdf>> Acesso em: 04 set. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 4º reimp, 2020.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Universidade de São Paulo, Doutorado em Antropologia Social. 2011. [online]. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/pt-br.php>> Acesso em: 08 set. 2023

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: Das Cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das letras, 2018 (Livro Digital).

BOTELHO, Denise. NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação**, [S. l.], n. 17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/24204>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRAYNER, Flávio. A sorte está lançada. Jornal do Comércio. Recife, 3 out. 2023. Disponível em: <https://digital.jc.ne10.uol.com.br/edicao?ed=1700&materia=52105>

CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CERTEAU, Michel De. **A Escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FARIA, Juliana Batista. PEREIRA, Júlio E. Diniz. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 16 out. 2023.

FEBVRE, Lucien. **O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FILIZOLA, Gustavo Jaime. BOTELHO, Denise Maria. Elementos do candomblé que mais recebem interpretações negativas oriundas do racismo religioso. In ALVES, Míriam Cristiane. DE JESUS, Jayro Pereira (org.) **A Matriz Africana: Epistemologias e Metodologias Negras, Descoloniais e Antirracistas**. 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, 2020. Ebook.

FISCHMANN, Roseli. **Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito**. International Studies on Law and Education, CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. p. 5-18, 2012

FLOR DO NASCIMENTO. Wanderson. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, Brasília, v. 6, n. 2 (Especial), p. 51-56, nov. 2017a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25a ed. São Paulo, Paz e Terra. Coleção Leitura, 1996.

HALL, Stuart. **Da Diáspora - identidade e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et all. Belo Horizonte: Editora UFMG. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In ABREU, Marta. SOIHET, Rachel. (org.) **Ensino de história conceitos, temáticas e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da palavra. 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 3, p. 19-42. 2013.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. “E se fazendo a adivinhação da peneira caíra no preto acusado”: Lideranças etnorreligiosas numa sociedade escravista. In. COSTA, Valéria. GOMES, Flávio (org.). **Religiões Negras no Brasil - da escravidão à pós emancipação**. Selo negro. São Paulo, 2016. epub. Disponível em: <https://libgen.is/book/index.php?md5=D72B58A0AF3B753A2D637F4B13067F67>

OLIVA, Anderson Ribeiro. Cruzamentos entre racismo religioso e o silêncio epistêmico: a invisibilidade da cosmologia iorubá em livros didáticos de História no PNLD 2015. In. **Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal**. Editora Autêntica, 1º Ed. 2019. pp 187-226.

OLIVA, Anderson Ribeiro. CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, nº 25, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1080>> Acesso em: 08 set. 2023.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Em busca de um diálogo afrocentrado acerca das cosmologias africanas. **Fênix - Revista De História e Estudos Culturais**, vol 14, nº 1, 2017. Disponível em: <<https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/525>> Acesso em: 20 dez. 2023.

PARÉS, Luis Nicolau. **A Formação do Candomblé - história e ritual da nação jeje na Bahia**. Editora Unicamp. 2ª ed rev. São Paulo, 2007.

ROCHA, Helenice. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Mórula Editorial. 2019.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In MUNANGA, Kabengele, org. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Edson. Índios, ensino e interculturalidade: vivências no CAP/UFPE. In DA ROSA, Adriana L. Torres. ALMEIDA, Cristina Lúcia de. VIDAL, Fabiana S. Lima. BARROS, José Batista de. DINIZ, Madson Gois. RAMOS, Sérgio R. Vieira. (orgs) **Memórias de formação do ser e do sentir: 60 anos do Colégio de Aplicação da UFPE**. Pipa comunicação. Recife, 2018. Disponível em: <<https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/memorias-de-formacao/>>

SILVA, João Amaro Monteiro da. Ilé ti dudu: memória negra do Recife. In. COSTA, Valéria. GOMES, Flávio (org.). **Religiões Negras no Brasil - da escravidão à pós emancipação**. Selo negro. São Paulo, 2016. epub. Disponível em: <https://libgen.is/book/index.php?md5=D72B58A0AF3B753A2D637F4B13067F67>

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas da escola. In.: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, p. 121-130, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed, 8ª reimp. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2016.

SILVA JÚNIOR, Luiz Justino da. **A manifestação do sagrado na noite dos tambores silenciosos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco. 2009. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/284> Acesso em: 16 out. 2023.

SODRÉ, Raimunda Conceição. Aplicabilidade da lei 10.639/2003 na educação técnica da rede federal. In DA SILVA, Marley Antonia Silva. SODRÉ, Raimunda Conceição. (org). **Ensino de história e relações étnico-raciais**. 1. ed. Belém, PA: Cabana, 2021.

SPERONI, Aline. **Religiões afro-gaúchas no ensino de história: batuque, umbanda e linha cruzada**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Caxias do Sul. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3842> Acesso em 6 dez. 2023.

## APÊNDICE A – ATIVIDADES REALIZADAS PELOS/AS ESTUDANTES

S T Q Q S S D

\_\_ / \_\_ / \_\_

Fonte: Brasil de fato

Data: 04/07/23

3 - A matéria fala <sup>da</sup> ~~resistência~~ das umbandistas e de outras religiões ~~de matriz africana~~ que são constantemente discriminadas e fazem tentativas de conversão para religiões cristãs dentro das quilombolas. Assim como nos Cruzados, ainda existem ates intolerantes e religiões não cristãs, com perseguições, tentativas de conversão e ataques diretos.

4 - Com educação religiosa nos escolas para <sup>os crianças passarem</sup> que conversem com a diversidade religiosa desde cedo, além de maior fiscalização das leis que impedem ates de intolerância religiosa.

1. Fonte da notícia: G1

2. Data da postagem da notícia: 22/07/2022

3. Resumo sobre a notícia:

Aumento dos casos de intolerância religiosa no Brasil.

É com o aumento da intolerância, mulher é agredida por usar roupas de matizes africanas.

Aqui em Pernambuco houveram 13 casos de intolerância, enquanto em São Paulo, 111.

04. Como podemos relacionar o conteúdo da notícia com a aula sobre cruzadas?

O processo das cruzadas se caracterizou por uma forma de violência contra grupos étnicos religiosos diversos, assim se relacionando com o cenário atual de violência racial.

05. Como podemos resolver ou amenizar o problema tratado na notícia?

Fim do capitalismo

① Diário de ~~Pernambuco~~ Pernambuco - jornal do estado de Pernambuco

② Agosto de 2019

③ Fala o respeito de ataques a religiões de matriz africana, em RJ. (Do) Duque de Caxias sofreu, em agosto de 2019, ataque de um grupo de traficantes estimulados pelo evangélicismo radical. Auto denominavam-se de "Bande de Jesus". A notícia ainda apresenta falas de testemunhas e especialistas no assunto.

④ O texto apresenta intolerância religiosa e discriminação de um ser humano por sua religiosidade, como tal apresentado em notícias atuais recentes.

⑤ No texto, o pastor Neil Barreto, da Igreja Batista Betânia, afirma que "a intolerância é o ápice da ignorância". "É a única solução para a ignorância que produz intolerância é a educação. Precisamos de uma campanha de educação e conscientização em todas as comunidades de fé". Resumindo, ele afirma que devemos combater a intolerância com educação.

1. Fonte: G1 BA e TV Santa Cruz
2. 14/02/2022
3. A matéria retrata um caso de intolerância religiosa, em que evangélicos estavam pregando na frente do terreiro e, quando foi solicitado que se retirassem, agrediram aos candomblécistas. Inclui relatos das vítimas, exprimindo sua indignação.
4. As Cruzadas, com objetivos de expandir a religião e retirar os "infiéis" da Terra Santa, já eram exemplo de intolerância religiosa. Isso pode ser claramente observado na notícia, em que os evangélicos queriam reprimir os candomblécistas através da violência. Ou seja, esse pensamento perdura desde o século XI até os dias atuais.
5. É importante conscientizar a população de que o respeito deve sempre vir em primeiro lugar, e impor políticas mais severas afim de punir atitudes intolerantes como essa.

1º) Qual a fonte da notícia?

R: BDF Pernambuco

2º) Qual a data da notícia?

R: 05 de Janeiro de 2022

3º) Um resumo sobre o assunto da notícia.

R: A notícia retrata de um incêndio criminoso que ocorreu em um terreno, no litoral sul de Pernambuco. O que retrata mais um caso de perseguição / racismo religioso com religiões de Matrizes Africanas. O terreno das Salinas, situado no município de São José da Coroa Grande, é mais um caso de muitos. Trata-se na notícia o relato de Vanessa Ferreira, filha de Santo e vítima do atentado racista religioso: "O sentimento é de revolta..."

4º) Como podemos relacionar o conteúdo da notícia com a aula sobre origens?

R: É perceptível a perseguição religiosa e a permanência dela nas várias etapas, uma forma de espargimento de um modo de vida, e de uma história ancestral que vem sendo eluído desde as origens, não só das religiões de matrizes africanas como a da notícia, mas muitas outras.

 tilibra

5º) Como podemos resolver ou amenizar o problema tratado na notícia?

R: O debate sobre como resolver ou amenizar esse problema vem sendo travado a muito tempo, pensamos que uma forma de amenizar seria uma maior conscientização, sendo transmitidas nas mídias sociais, em ambientes acadêmicos desde o ensino básico ao superior, políticas públicas <sup>craveiras</sup> de forma mais eficiente e leis mais severas contra o racismo religioso e intolerância religiosa, assim como a maior fiscalização das que já existem.

## APÊNDICE B - ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES

### ENTREVISTA COM O PROFESSOR 1

1. Há quanto tempo trabalha no CAp? E como definiria sua trajetória docente nesse espaço?

Estou no CAp há 10 anos. Definiria minha trajetória como marcada por muita aprendizagem sobre o que é escola, ensino de história e relação docente-discente. Sem dúvida, sou muito menos conteudista. Busco escutar mais.

2. Antes das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 havia no CAp alguma abordagem de sua parte, sobre história afro e indígena? Se sim, como se dava? Havia problemas? Como era a recepção dos estudantes? Se não, porque? O que impossibilitava essa abordagem?

Oi Keli, respondendo aqui tua questão número 2, bom dia. É, sempre houve uma dificuldade, né? É, eu acho. Você pode até confirmar com Edson. Eu acho que houve uma questão judicial, lá no início, do Ministério público realmente obrigar, não sei por que motivos, não sei se houve essa treta ou eu estou confundindo um pouco as coisas, mas acho que sim, que houve um movimento aí do Ministério público para a obrigatoriedade da implementação do que consta na lei.

Ela sempre foi trabalhada, os debates né, propostos pelas leis, sempre foram trabalhados em parte diversificada mais especificamente, o que não significa que nas disciplinas, sobretudo no campo da história e da sociologia e mesmo da filosofia, né? com o professor Sérgio, que acabou de se aposentar, isso também não fosse vivenciado.

Os conteúdos sempre foram mais voltados para as partes diversificadas. Antigamente você tinha uma associação de professores, tinha professora de geografia que trabalhava muito, com sociologia, com história, artes visuais; era uma dinâmica que eu achava bem interessante. Depois, isso foi se desfazendo porque as partes diversificadas também foram aumentando a quantidade de disciplinas. Isso gera também uma competição. Que eu não acho muito legal, porque não tem aluno para tanta disciplina, né? tanta carga horária; e esse ano Edson está, mas com muita dificuldade. A adesão dos alunos também diminui bastante, né? Porque houve alguns outros debates que interessam mais a eles, como a questão da robótica,

essa questão de informática e tal. E isso acabou atrapalhando um pouco, né? E eu acho que acho que os últimos 2 anos, sobretudo da pandemia para cá, houve um enfraquecimento em torno do da vivência dessas questões postas pela lei em disciplinas na sala de aula. Mas ainda assim, acho que o colégio, ele tem uma realidade assim, de debate e de discussão. Que ainda na minha avaliação, é muito melhor do que na maioria de outras instituições, sobretudo se a gente considerar instituições privadas de educação básica.

3. Após as leis, o que mudou na sua prática de sala de aula com relação a esses temas? Com relação às cosmologias afro e indígenas, você se sente à vontade para abordar essa temática em sala de aula? Houve alguma aula voltada para a história dessas cosmologias/religiões? Como foi a recepção dos estudantes?

Então, sobre a questão 3, né. A gente sempre aborda o debate, né? em sala de aula do que é proposto pela lei, né? Sobretudo uma recolocação, né? Uma redefinição dos lugares desses sujeitos nas narrativas escolares, né? Desses sujeitos indígenas e esse passado africano, né? Mas, a minha geração, como eu já comentei com você, tem uma grande dificuldade de formação, né? eu tive uma disciplina eletiva sobre a história da África, era uma coisa muito do tráfico de escravizado, ministrado pelo professor Marcus, então não passava muito pelas questões das religiões, cultura e qualquer outro tipo de narrativa que não fosse essa questão do tráfico, e sempre reforçando esse lugar do traficando, né?

E não tive nenhuma outra experiência na graduação. Veja que coisa, história indígena, muito menos, até porque a disciplina ainda nem existe, né? na graduação. E o que eu trago então para a sala de aula, são leituras, informações que eu fiz, né? posteriormente e também aquilo que aprendi convivendo e dialogando com os colegas, sobretudo com o professor Edson.

Acho que há sim, algumas resistências pontuais, né? De alunos e alunas que se sentem incomodados, quando você, enquanto professor, quebra um pouco essa narrativa de protagonista de um mundo europeu branco, não é? É muito interessante, porque mesmo quando é uma narrativa de crítica, "ah porque as cruzadas foram violentas", mas eles são os protagonistas. Se você não coloca esse protagonismo, eles sentem que falta algo, alguns, né? reagem e tal como se não tivesse, não tivéssemos trabalhando com história, né?

Então há alguns, mas de um modo geral, não, assim, modo geral, acho que os alunos e as alunas aceitam bem o debate, interagem, participam e tal. Acho que o movimento também tem um movimento dentro da escola, entre alunos e alunos, que também fortalecem essas narrativas, né? Então eu acho que a gente vai avançando.

4. Com relação à gestão e cultura escolar, foi possível perceber alguma modificação das práticas pedagógicas, tendo em vista as leis em vigor ao longo desse período?

Ó, sobre a questão 4, eu acho que a grande questão, a grande mudança aí é a escola ter aderido, né? Quer dizer, a escola ter implementado, na verdade, não é aderido, ter implementado o sistema de cotas, né? que já havia na universidade. Anteriormente ao colégio de aplicação, já era implementado na universidade, e que a escola começou a partir de 2017 ou 16, não vou me lembrar exatamente.

É uma política de reparação, né? que eu acho que é muito importante, que veio assim, com muita luta, né? Sendo implementada com muita resistência de alguns setores da própria escola, sobretudo setores externos à escola, né? que eu acho que se aprofunda com a mudança na forma de acesso por meio do sorteio, né?

E além disso, as políticas de permanência desses estudantes, dessas estudantes na escola, né? com alimentação, né? e com uma bolsa assistência, né?

Eu acho que isso não necessariamente está ligado à lei diretamente, né? mas vem no bojo desse debate da lei, da necessidade das reparações, da necessidade de nós criarmos outros lugares para essas pessoas e para essas histórias, né? dos seus antepassados né?

Então eu acho que, em termos de gestão escolar, eu destacaria sobretudo o avanço da escola como locus para a população negra, né? essa comunidade, dentro da escola, e claro que isso vai se reverberando também em algumas outras manifestações, né? a gente já tem um debate maior sobre a questão racial, né? a gente já tem um debate maior sobre política de reparação, mesmo que isso enfrente resistências sutis, algumas resistências mais, né? a lei que se transmuta num discurso de meritocracia e tal, então essas questões que a gente conhece na sociedade também se manifesta dentro do Colégio de Aplicação.

## **ENTREVISTA COM O PROFESSOR 2**

1. Há quanto tempo trabalha no CAp? E como definiria sua trajetória docente nesse espaço?

Sou professor concursado no CAp há quase 26 anos, por ter habilitação também para lecionar Sociologia e Filosofia, durante um breve período, após a aposentadoria do docente responsável, lecionei esse último componente curricular simultaneamente com História. São anos de muitos aprendizados, convivências, trocas de experiências com colegas, alguns aposentad@s e até falecid@s. E acompanhando as mudanças ocorridas no CAp, como a adesão as cotas para estudantes vindo@s de escolas públicas, os/as com PCD e o ingresso por sorteio. São grandes desafios cotidianos, como esse novo público, mudanças ocorridas somente por força de lei e penso não estejamos como docentes, preparad@s para enfrentar as exigências dessas singularidades.

2. Antes das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 havia no CAp alguma abordagem de sua parte, sobre história afro e indígena? Se sim, como se dava? Havia problemas? Como era a recepção dos estudantes? Se não, porque? O que impossibilitava essa abordagem?

Nos anos antes das citadas leis, como docente lecionado História no CAp e pesquisador da temática indígena, sempre enfatizei os protagonismos indígenas. Como também, uma vez discutindo o lugar dos grupos subalternizados na História, busquei evidenciar a História da África, o tráfico, a resistência negra a escravidão e as (des)continuidades nos processos históricos, pensando os legados dessas situações na atualidade.

Não ocorriam problemas, pois sempre busquei provocar reflexões críticas nos/as discentes, acerca dos temas estudados em sala de aula. E além do mais sempre tive liberdade de cátedra, para discussões em sala de aula.

3. Após as leis, o que mudou na sua prática de sala de aula com relação a esses temas? Com relação às cosmologias afro e indígenas, você se sente à vontade para abordar essa temática em sala de aula? Houve alguma aula voltada para a história dessas cosmologias/religiões? Como foi a recepção dos estudantes?

As leis possibilitaram formalizar e ampliar abordagens específicas sobre as temáticas afro e indígena. No CAp ministrei como PD “Os indígenas na História” para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Além de discussões sobre a

temática indígena, como conclusão da PD, os/as estudantes realizaram excursões pedagógicas ao Território Indígena Xukuru do Ororubá (Pesqueira).

Observar o texto que envio ANEXO.

Não foram realizadas discussões específicas sobre cosmologias afro e indígenas. Contudo, me sinto muito tranquilo para tratar as temáticas. Embora sendo ampliada as abordagens a respeito das temáticas e no geral a recepção e discussões dos temas foram muito boas e proveitosas.

4. Com relação à gestão e cultura escolar, foi possível perceber alguma modificação das práticas pedagógicas, tendo em vista as leis em vigor ao longo desse período?

Percebo a preocupação, maior sensibilidade dos/as colegas discentes com as citadas temáticas. Todavia, tenho dúvidas se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas.