

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

TIAGO DIAS DAMACENO

**RACISMO RELIGIOSO E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NAS
ESCOLAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**MARÍLIA
2025**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

TIAGO DIAS DAMACENO

**RACISMO RELIGIOSO E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NAS
ESCOLAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Defesa de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional-PROFSOCIO, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO).

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientadora: Dra. Rosângela de Lima Vieira

Marília – SP

2025

D154r

Damaceno, Tiago Dias

RACISMO RELIGIOSO E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS
NAS ESCOLAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA / Tiago Dias

Damaceno. -- Marília, 2025

153 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Rosângela de Lima Vieira

1. Racismo Religioso. 2. Religiões afro-brasileiras. 3. Educação
antirracista. 4. Lei 10.639/03. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

TIAGO DIAS DAMACENO

RACISMO RELIGIOSO E RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia
em Rede Nacional - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus
Marília - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Ensino de Sociologia

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.a. Dra. Rosângela de Lima Vieira
Departamento de Ciências Políticas e Econômicas / Unesp, Faculdade de Filosofia e
Ciências, Marília.

Prof.a Dra. Maria Valéria Barbosa
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Prof. Dr. José Hermógenes Moura da Costa
Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIVASF

Marília, 29 de maio de 2025.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível por conta da imensa colaboração que recebi de tantas pessoas. Professora Rosângela, minha orientadora na pós-graduação e na vida, exemplo no ofício do ensinar: gentil, generosa, paciente e atenciosa são algumas de suas muitas virtudes. Sem ela, tenho dúvidas se o caminho aqui trilhado valeria.

Desde o primeiro dia dessa trajetória quem esteve ao meu lado por incontáveis dias e noites, suportando cada hesitação e cada tropeço, foi Laís – meu amor – que me amparou e abraçou em acalanto e paciência invejável em cada etapa do mestrado, desde o projeto do projeto de pesquisa. Ao citá-la, agradeço também minha sogra Lourdes, que me abriu as portas de sua casa para que eu pudesse finalizar essa importante tarefa.

Minha mãe e minha avó, faróis e portos de minha vida, que mesmo quando estive em mares distantes sempre soube que poderia voltar – em segurança – para seu ninho. Elas são, em vida, minha raiz e fortaleza.

Sobre os amigos que o PROFSOCIO me deu, sou grato a cada um por cada momento: Juliana, Thaísa, Amanda e Wahuane, agradáveis companhias nas noites e manhãs – entre caldos e temakis – que adoçaram e temperaram esse percurso. Aos que foram sóis nas tempestades e cervejas nas alegrias: Felipe, Mariana, Ana Laura e Marcelo, meu mais profundo agradecimento pela amizade e vínculo permanente em todas as vivências que compartilhamos juntos.

Não poderia esquecer da Débora, amiga que me apresentou o programa e foi a primeira a me incentivar diante do temor de enfrentar um mestrado em Sociologia sendo graduado em História.

Já aos amigos de longa data que vivenciaram esse processo quase que na modalidade à distância: Sérgio, Jorge, Wildes, Marcella, Jean e Hannah meu profundo agradecimento, principalmente pelas horas e horas de telefonemas que aliviaram minha solidão.

Agradeço minha família, base da minha fé e sustento do meu chão, em nome do meu irmão Lucas e de minhas tias Tutti, Isabel, Cecília, Sônia, Bete, Josy e Monique. Agradeço também a quem mais me ensinou sobre a importância da alegria de viver e do cantar à vontade – minha avó Norma – que partiu deste plano enquanto eu trilhava esse caminho.

Imensamente grato aos estudantes que aceitaram participar de nossa pesquisa e permitiram que eu chegasse até aqui. Sem o envolvimento e participação deles, esse trabalho não existiria.

Por último e não menos importante, meu profundo agradecimento e admiração a professora Valéria e o professor José Hermógenes, que solícitos sugeriram importantes e precisas rotas

durante o exame de qualificação e gentilmente aceitaram compor novamente a banca da defesa.

Agradecer.

Ter o que agradecer

Louvar e abraçar!

Para Maria Júlia.

A música é a língua materna de Deus. Foi isso que nem católicos nem protestantes entenderam: que em África os deuses dançam. E todos cometeram o mesmo erro: proibiram os tambores. Na verdade, se não nos deixassem tocar os batuques, nós, os pretos, faríamos do corpo um tambor. Ou mais grave ainda: percutiríamos com os pés sobre a superfície da terra e, assim, abrir-se-iam brechas no mundo inteiro.

- Mia Couto

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi produzir uma sequência didática para a disciplina de Sociologia sobre o racismo religioso e as religiões afro-brasileiras buscando contribuir para a efetividade das Leis 10.639/03 e 11.645/11. A intervenção pedagógica foi realizada na Segunda Série do Ensino Médio da Escola Estadual José Bonifácio do Couto, localizada no município de Alvinlândia-SP. A pesquisa bibliográfica nos indicou que há uma ausência dessa temática nas escolas, nos currículos, na formação de professores, bem como nos materiais e livros didáticos. Buscamos identificar trabalhos que abordam as tensões ocasionadas a partir do momento em que os temas relacionados a essas religiões adentram a escola. Também são evidenciadas as violências e perseguições sofridas pelos adeptos das religiões de matrizes africanas, expressões do racismo religioso construídas historicamente desde o período colonial. Elaboramos uma intervenção pedagógica que visava desconstruir a demonização dessas expressões religiosas, preconceitos e discriminações, refletindo sobre o racismo na sociedade brasileira e ressignificando a expressão “macumba”, a partir da valorização dos mitos, ritos e liturgias afro-brasileiras. Utilizamos uma metodologia própria para a elaboração da sequência didática, inspirada nas obras *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019) de Luiz Rufino e *Pedagogia da Circularidade: Ensinações de Terreiro* (2022) de Tássio Ferreira e descrevemos as aulas, bem como sua aplicação, utilizando um diário de campo. Os resultados que obtivemos com a sequência didática foram analisados a partir de dois questionários respondidos pelos estudantes participantes, como instrumento de coleta de dados. A trajetória desenvolvida revela que entre os estudantes há tanto resistências ao tema abordado quanto aproximações e demonstra que para fazer frente ao racismo religioso, a educação é o caminho.

Palavras-chave: Racismo Religioso; Religiões afro-brasileiras; Educação antirracista; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

The aim of this study was to develop a didactic sequence for the Sociology curriculum focused on religious racism and Afro-Brazilian religions, with the goal of contributing to the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08. The pedagogical intervention was carried out with second-year high school students at Escola Estadual José Bonifácio do Couto, located in the municipality of Alvinlândia, São Paulo. The literature review revealed a notable absence of this topic in schools, curricula, teacher training programs, and educational materials, including textbooks. We sought to identify academic works that address the tensions that arise when these religious themes enter the school setting. The research also highlighted the violence and persecution experienced by followers of African-based religions—manifestations of religious racism historically constructed since the colonial period.

We designed a pedagogical intervention aimed at deconstructing the demonization of these religious traditions, challenging prejudice and discrimination, fostering reflection on racism in Brazilian society, and re-signifying the term *macumba* by valuing Afro-Brazilian myths, rituals, and liturgies. A specific methodology was adopted for the construction of the didactic sequence, inspired by the works *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019) by Luiz Rufino and *Pedagogia da Circularidade: Ensinagens de Terreiro* (2022) by Tássio Ferreira. The lessons were described in detail, along with their implementation, and documented through a field journal. The outcomes of the didactic sequence were analyzed based on two questionnaires completed by the participating students, which served as the primary data collection instruments. The research reveals both resistance and openness among students regarding the topic; however, it affirms that education remains a crucial path in confronting religious racism.

Keywords: Religious Racism; Afro-Brazilian Religions; Anti-Racist Education; Law 10.639/03.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.....	113
FIGURA 2.....	114
FIGURA 3.....	115
FIGURA 4	115
FIGURA 5	130
FIGURA 6	134
FIGURA 7.....	138
FIGURA 8	142
FIGURA 9	143
FIGURA 10	143
FIGURA 11	149
FIGURA 12	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	85
Tabela 2	86
Tabela 3	87
Tabela 4	87
Tabela 5	88
Tabela 6	89
Tabela 7	89
Tabela 8	90
Tabela 9	92
Tabela 10	93
Tabela 11	94
Tabela 12	96
Tabela 13	109
Tabela 14	109
Tabela 15	110
Tabela 16	111
Tabela 17	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNB – Frente Negra Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MNU – Movimento Negro Unificado
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NEM – Novo Ensino Médio
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático
RIVIR – Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil
TEN – Teatro Experimental do Negro
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – A LEI 10.639/03 E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS.....	18
CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E VIOLÊNCIA CONTRA RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR.....	36
2.1 – Possibilidades de descolonização a partir da educação: ressignificando macumba.....	41
2.2 As origens da demonização de Exu	52
CAPÍTULO 3 – ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	59
3.1 Metodologia para a aplicação do questionário.....	63
3.2 Questionário 1.....	64
3.3 Questionário 2.....	66
3.4 Metodologia para a elaboração da Sequência Didática.....	66
3.5 Sistematização da Sequência Didática para desenvolvimento com os estudantes.....	74
CAPÍTULO 4 – APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	83
4.1 Dados coletados do Questionário nº1.....	83
4.2 Descrição da aplicação da Sequência Didática.....	97
4.3 Análise da Sequência Didática com os dados coletados no Questionário nº2.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES.....	127
ANEXOS	138

1. INTRODUÇÃO

*“Fio, se suncê precisar é só pensar na Vovó que ela vem ajudar
Pensa numa estrada longa, zifio, lá no seu jacutá
E numa casinha branca, zifio, que a Vovó tá lá!
Sentada num banquinho torto, zifio, com sua rosário na mão
Pensa na Vovó Maria Redonda, fazendo oração.”*

- Ponto de Preta Velha.

A motivação para o desenvolvimento do presente trabalho se deu a partir das dificuldades que enfrentei em sala de aula ao perceber nos alunos agitação e descontentamento quando lidava com questões relacionadas às religiosidades afro-brasileiras. Dessas observações realizadas, era evidente que os alunos estavam reproduzindo o preconceito e o racismo religioso, além do total desconhecimento sobre a ritualística dessas religiões. A presente pesquisa tem como objetivo propor uma sequência didática como alternativa pedagógica para trabalhar religiões afro-brasileiras nas aulas de Sociologia, baseado nas Leis 10.639/2003¹ e 11.645/2008². O produto final, descrito no quarto capítulo, se trata de uma sequência didática aplicada pelo próprio pesquisador.

Este trabalho de conclusão de mestrado, dentro da perspectiva do Mestrado Profissional em Sociologia, também pode contribuir no sentido de demonstrar mais uma possibilidade da disciplina de Sociologia de fomentar debates com conteúdos de história e cultura afro-brasileira.

Encontram-se organizados aqui quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta discussões sobre a Lei 10.639/2003 e uma revisão bibliográfica acerca das religiões afro-brasileiras nas escolas, no cotidiano de estudantes e professores. O segundo capítulo, intitulado “Juventudes e violência contra religiões afro-brasileiras dentro e fora do espaço escolar” apresenta dados sobre a violência sofrida por jovens adeptos de religiões de matrizes africanas, a partir do conceito de racismo religioso. Também faz uma discussão acerca do conceito de descolonização e ressignificação do termo “macumba”. Ainda desenvolvemos no segundo capítulo aspectos, características e estereótipos de Exu, que se apresenta como um dos pontos centrais para o desenvolvimento da nossa sequência didática e continua sendo muito associado ao diabo do cristianismo. O conteúdo e o referencial teórico presentes nesses capítulos

¹ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 22 out. 2022.

² BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 22 out. 2022.

embasaram teoricamente a elaboração da sequência didática.

Já o terceiro capítulo trata especificamente da construção da sequência didática. Utilizando as referências apresentadas nos capítulos anteriores, expõe o percurso a ser realizado desde a elaboração dos questionários, das aulas que serão aplicadas, com suas descrições e suas respectivas metodologias. Já no quarto capítulo consta os dados do questionário devidamente analisados e as descrições da intervenção pedagógica em sala de aula, a reação dos alunos, comentários, dúvidas, debates etc.

A aplicação da sequência didática ocorreu na Segunda Série do Ensino Médio da Escola Estadual José Bonifácio do Couto, localizada no município de Alvinlândia-SP, no decorrer do segundo semestre do ano de 2024, com base nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

A Lei 10.639/2003 foi resultado de um longo processo de lutas e reivindicações dos movimentos negros no Brasil e abriu um leque de possibilidades de ensino e aprendizagem relacionados à cultura afro-brasileira, visando uma educação antirracista (Gomes, 2010, p. 693).

Desde que promulgada a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos escolares do país, a inclusão das religiões afro-brasileiras surge como uma temática a ser contemplada no ambiente escolar como parte de um conjunto de práticas e valores significativos para a população negra no Brasil. No entanto, mais de vinte anos após a implementação da referida lei, ainda há ausências de materiais didáticos ou paradidáticos, bem como sequências didáticas que contribuam com o trabalho dessa temática em sala de aula. Somado a isso, a desinformação sobre as religiões afro-brasileiras tem erguido uma barreira, junto ao preconceito, que dificulta a abordagem dessa religiosidade nas escolas (Morais, 2010).

Os professores que buscam alternativas de trabalhar religiões afro-brasileiras em sala de aula escutam por parte significativa dos alunos expressões pejorativas do tipo: “Macumba”, “chuta que é macumba”, e até mesmo “isso é coisa do diabo”, “o professor é macumbeiro”, entre outras, o que reforça a falta de conhecimento sobre essa expressão religiosa de extrema importância cultural para o Brasil, além de explicitar destacadamente o racismo estrutural que se perpetua ao longo da história brasileira.

As leis que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, compreendem como cultura, as religiões de matrizes africanas, pois elas são detentoras de uma herança cultural que se expressa em suas práticas religiosas, como esclarece Moraes em seu artigo “*Não chute, é macumba! Ou melhor, uma oferenda! Notas sobre as religiões afro-brasileiras no contexto da Lei 10.639*” (2013). Nesse trabalho, a autora busca analisar como as religiões afro-brasileiras são mobilizadas nos documentos normativos e materiais de referência

produzidos no âmbito do Ministério da Educação. Nota-se que as religiões afro-brasileiras não são citadas diretamente na maioria das leis analisadas e quando não há total ausência, as menções a elas são genéricas, mesmo nas diretrizes curriculares. Já em relação aos materiais didáticos, na introdução da obra *“Intolerância Religiosa: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro”* (2007) o organizador do livro apresenta que professores se recusam a utilizar o que consta sobre religiões afro-brasileiras nas obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (Silva, 2007).

As dificuldades que se apresentam ao trabalhar com essa temática em sala de aula são muitas. As religiões de matrizes africanas carregam o estigma do feitiço, isto é, a expressão “macumba” pode traduzir diferentes formas de preconceito, somada à maioria das comunidades escolares serem de adesão expressiva de religiões cristãs.

A situação curricular pode se agravar com as reformas que estão se implementando na educação brasileira, como a Reforma do Ensino Médio e as transformações feitas no antigo Programa Nacional do Livro Didático, que agora se chama Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Esses novos materiais, que tem chegado nas escolas a partir do ano de 2022, já são objetos de pesquisa e estudo, reduziram os livros da área de Ciências Humanas em um único volume interdisciplinar, o que dificulta a utilização desses livros por professores e alunos, pois o número de aulas das disciplinas da grande área de “Ciências Humanas” também foi reduzida, sendo substituída pelos “itinerários formativos”.

Dentro deste contexto, pretende-se que a sequência didática venha auxiliar no trabalho da temática: religiões afro-brasileiras nas aulas de Sociologia. Buscamos uma abordagem que tenha como objetivo levar os alunos a superarem preconceitos e estereótipos, como as Leis 10.639/03 e 11.645/2008 determinam.

CAPÍTULO 1 – A LEI 10.639/03 E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NAS ESCOLAS

*“Ele atirou, ele atirou,
Ninguém viu.
Só Pena Branca é quem sabe
Onde a flecha caiu.”*

- Ponto de Caboclo.

Até o final do século XX, a temática cultural e étnica não era considerada pelo sistema educacional no Brasil, mesmo o povo brasileiro sendo plural e multicultural (Candau, 2008, p. 17). O Estado brasileiro foi construído em cima do mito da democracia racial, a escola, portanto, não escapa das sequelas dessa visão eurocêntrica que se construiu no Brasil. Isso é, o protagonismo europeu e de seus descendentes se evidencia na sociedade brasileira e consequentemente ganha destaque nas escolas, com todas as suas sequelas. O sistema educacional do Brasil não se atentou a ensinar sobre população negra, sua cultura e sua história como assuntos importantes para o país.

Uma sequência didática disponível e aplicada sobre as religiões afro-brasileiras, com a apresentação dos resultados da aplicação, poderá abrir uma alternativa aos professores, indo além da utilização dos livros didáticos que pouco tratam sobre essa temática. Mesmo que o livro didático apresente adequadamente os conteúdos sobre religiosidade afro-brasileira, o professor precisa superar os limites que esse recurso impõe. Circe Bittencourt (1998) em seu artigo *“Livro didático entre textos e imagens”* diz que os livros didáticos antes de tudo são mercadorias e instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto pelo Estado (Bittencourt, 1998, p. 73). Ou seja, o livro didático ainda é muito relevante dentro da sala de aula e no caso da história e cultura afro, a manifestação dessa ideologia se dá nas poucas abordagens dos livros didáticos à essa temática. O próprio fato de haver pouca menção à cultura negra já é um indicativo ideológico.

Dada a constituição racista das instituições públicas brasileiras, a abordagem de temas culturais próprios colabora direta e simbolicamente para a afirmação do cidadão negro na sociedade. Segundo o autor Guilherme Carvalho (2017), representar socialmente o cidadão negro nas instituições significa valorizar sua cultura e o legado de seu povo: “Ligada a formações culturais e saberes de determinados grupos, a representação social possui uma dimensão simbólica e significante relacionada a contextos locais específicos” (Carvalho, 2017, p. 759-760).

De acordo com a pedagoga Nilma Lino Gomes e com o antropólogo Kabengele

Munanga, na obra *O negro no Brasil de hoje*, de 2006, as representações do negro e da cultura afro que os livros didáticos apresentam são quase sempre padronizadas e isso se reflete diretamente no interior da escola: “Em relação à matriz africana, na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino sobre África é geralmente ausente ou é apresentado de modo distorcido ou de forma estereotipada” (Gomes, 2006, p. 18). Cabe ressaltar que quando a abordagem em sala de aula é feita de maneira rasa, o professor acaba colaborando com os estereótipos ao invés de colaborar com a sua desconstrução. E a representação do negro utilizada na abordagem ao invés de servir para a autoafirmação do cidadão negro pode gerar um efeito contrário.

O texto da Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira por todas as disciplinas, mas principalmente para História, Literatura e Artes. Isso, evidentemente, não anula a disciplina de Sociologia de se apresentar para a discussão mais apurada desses temas tão fundamentais, para que haja o reconhecimento da contribuição étnica, social, econômica e cultural dos africanos e seus descendentes.

Já a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 estabeleceu:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (Brasil, 2008)

As leis que surgiram nesse contexto compreendem a escola como espaço de diversidade cultural onde deve-se promover a igualdade no que concerne às relações étnico-raciais. Para romper culturalmente com as perspectivas eurocêntricas na educação brasileira se implementou a Lei 10.639/2003 (Gomes, 2012). No entanto é necessário desenvolver possibilidades metodológicas para a aplicação da lei por parte dos professores e para que os alunos identifiquem as práticas expressivas da religiosidade dos brasileiros hoje adeptos à Umbanda e ao Candomblé.

O movimento negro³ no Brasil participou da articulação política, ao lado de intelectuais, para a elaboração e aprovação da Lei 10.639/2003. Um dos pontos da lei que merece destaque é que ela propõe combater o racismo a partir da ressignificação do termo “raça”, buscando enfatizar seu caráter político em contraposição ao biológico (Bakke, 2011, p. 7).

Abordar as religiões e religiosidades afro-brasileiras a partir da Lei 10.639/2003 pode ajudar a superar as condições de subalternidade ao eurocentrismo que os métodos de ensino tradicionais nos amarraram ao longo da história do Brasil e romper as barreiras do racismo em geral e do religioso em particular.

Utilizaremos para nos referirmos à intolerância religiosa sofrida pelos adeptos das religiões afro-brasileiras o termo “racismo religioso” pois, no fim das contas, o caso brasileiro ultrapassa a ideia de intolerância propriamente dita. Essas religiosidades e manifestações religiosas estão diretamente ligados ao povo preto do Brasil e por isso também compõem o difundido conceito de “racismo estrutural.” O conceito de racismo religioso será desenvolvido no segundo capítulo.

A Lei 10.639/03 promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva resulta das históricas lutas do movimento negro (Munanga; Gomes, 2006, p. 23). Essa alterou três artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e além de instituir a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, também estabelece o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra nos calendários escolares (Ferraro, 2019, p. 15).

Ferraro em sua dissertação de mestrado (2019) nos chama a atenção para os vetos que a lei sofreu antes de sua promulgação, destacando dois artigos:

O parágrafo terceiro do artigo 26-A, que estabelece que “As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.” e “Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (Ferraro, 2019, p. 15)

O primeiro artigo vetado buscava estabelecer uma aplicação mais objetiva da Lei 10.639 com a porcentagem do conteúdo anual que deveria ser dedicado à cultura afro-brasileira. Já o segundo veto nos demonstra além da força do movimento negro no período da aprovação da lei, o temor dos setores mais conservadores do Congresso Nacional da aproximação desses

³ “Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.” (Gomes, 2017, p. 23).

movimentos com a escola e os educadores. Os vetos demonstram a necessidade de articulações na correlação de forças que garantiram a aprovação da lei.

Na introdução de sua tese, Bakke (2011) constata uma realidade, unânime entre pesquisadores dessa temática: muitos professores desconhecem a Lei 10.639/03 e alguns só “ouviram falar”, embora na época da pesquisa já haviam transcorrido mais de 15 anos da promulgação da lei. Desde as reformas educacionais do governo de Michel Temer (agosto de 2016 a dezembro de 2018), temos como hipótese que a situação piorou, já que a lei foi desobrigada (Mendes; Magalhães, 2021). Dessa forma, os obstáculos para a implementação da lei que já eram grandes, aumentaram.

Bakke (2011) também se dedica a demonstrar que na maioria das vezes o racismo e a cultura afro-brasileira são mencionados em sala de aula por conta de alguma ofensa ou expressão racista de um aluno para o outro e não por conta do planejamento do professor para trabalhar essa temática. Em seu trabalho, entre 2007 e 2009, notou-se que a falta de formação continuada por parte do governo estadual de São Paulo dificultou a implementação da lei e impediu que ela se tornasse mais clara, popular e do domínio dos professores.

As disputas no entorno do currículo escolar evidenciam as correlações de forças e disputas de narrativas. Arroyo (2011) avalia as forças dos coletivos sociais, como uma disputa territorial, tomada de tensões políticas, brigando por espaço no currículo. “O currículo passa a ser o território de disputa pelo reconhecimento e legitimidade de outras memórias, outras histórias a relembrar. A reconhecer como legítimas” (Arroyo, 2011, p. 291). Isso nos demonstra que alguns grupos estarão representados e com suas narrativas inclusas e outros serão silenciados. Assim foi na constituição de nossa história marcadamente eurocêntrica.

Compreendemos que as religiões afro-brasileiras devem ter seus elementos reconhecidos como parte da cultura negra do Brasil e, portanto, estão aptos a serem trabalhados no ensino de Sociologia quando o tema é cultura.

Aceitar as religiosidades afro-brasileiras na escola representa aceitar uma outra forma de ver o mundo além do modelo eurocêntrico, permitir às crianças conhecer e vivenciar outras epistemologias. (Ferraro, 2019, p. 17)

As religiões talvez estejam na lista das mais antigas fundações da humanidade, sendo extremamente diversa e plural ao longo da história, presente em todos os cantos do nosso planeta. O estudo da sociedade, no que envolve as relações sociais e de poder, coletividades, interações e crenças, passará pelas religiões por sua importância para individualidades e sociedades. No campo das individualidades, as religiões estão relacionadas a atribuição de sentido e significado para a existência.

As religiosidades são fenômenos sociais e culturais que movimentam a sociedade e, por isso, interessam à Sociologia. Todos nós entramos em contato com a religiosidade e as religiões ao longo da nossa socialização. É necessário que o estudante possa interpretar os fenômenos sociais, no sentido de tornar-se apto para ajudar o mundo a se tornar um lugar mais humano, mais solidário e mais justo. Como diz Mendonça (2011) em relação ao ensino de Sociologia:

Discutir a escola implica, primeiro, reconhecer a articulação das dimensões sociológica e pedagógica no interior de um mesmo projeto; segundo, procurar apreendê-las em sua totalidade, em sua objetivação no real. A indagação sobre a crise de sentido e significado nos faz pensar sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual e suas consequências na vida social, já que os sentidos e significados construídos por estudantes e professores têm se distanciado de uma formação humanizadora. No cerne dessa questão, a reflexão recai, especialmente, na contribuição que o ensino de Sociologia poderia dar na direção de compreender como se concretiza esse fenômeno, de torná-lo consciente e, assim, provocador de mudanças, já que, como instituição e espaço de sociabilidade, a escola se constitui, ou deveria se constituir, como objeto das Ciências Sociais no contexto atual (Mendonça, 2011, p. 343).

Portanto, a autora nos indica a possibilidade de utilizar o ensino de Sociologia para uma formação mais humanizadora dos estudantes e que ao mesmo tempo, provoque mudanças sociais, como também preveem as leis já citadas.

O Currículo Paulista, baseado na BNCC, determina o ensino de várias questões relacionadas à cultura na disciplina de Sociologia, na intenção de promover debates sobre o que é cultura e os autores que trabalharam seus conceitos. Assim, a cultura afro-brasileira pode e deve ser trabalhada nesses momentos, sendo a abordagem da cultura religiosa e as contribuições culturais dos afro-brasileiros uma possibilidade.

O decreto nº. 9.099/2017⁴ alterou significativamente o antes chamado Programa Nacional do Livro Didático, desde seu nome, que passou a ser “Programa Nacional do Livro e do Material Didático.” Junto com o Novo Ensino Médio, os livros didáticos por área de conhecimento substituíram os livros disciplinares. Ou seja, no caso das Ciências Humanas, os livros de História, Filosofia, Sociologia e Geografia foram acoplados em um único volume a partir do ano de 2021, quando foram aprovadas as novas obras do PNLD. Nota-se que há uma ausência de sequências didáticas, materiais didáticos e paradidáticos acessíveis que colaborasse para que o docente abordasse a questão da religiosidade afro-brasileira em sala de aula, indo ao encontro de uma educação antirracista e que ajude a emancipar preconceitos, desconstruir estereótipos e estigmas e fazer com que os alunos percebam em determinadas frases e atitudes

⁴ BRASIL, Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm> Acesso em: 22 out. 2022.

o racismo religioso e a intolerância religiosa presentes na sociedade.

Importante também ressaltar a ausência da temática religiosa nas formações continuadas que recebem os professores da Rede Pública do Estado de São Paulo através da SEDUC. A própria legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira deveria pressupor formações continuadas efetivas para que essa política de fato chegasse ao chão da escola com maior efetividade (Xavier; Dornelles, 2009, p. 583).

Bakke (2011) analisou que apesar das dificuldades para a temática de matriz africana nos currículos e cursos de formação continuada, a maior delas está em ser aplicada no cotidiano escolar. Alguns professores se distanciam da temática sob o argumento de evitar conflitos, tanto com os estudantes, com a gestão da escola ou até mesmo com a comunidade escolar.

Quando o professor decide enfrentar o desafio de trabalhar essas questões em sala de aula, não pode se furtar ao debate do racismo e de discriminação que perpassa tudo o que se refere aos temas africano e afro-brasileiro. Naturalmente, as religiões de matrizes africanas não estão isentas desses estigmas. Ainda, a depender da comunidade escolar, a forte influência da cultura judaico-cristã dificulta a abordagem desses temas pois rapidamente os alunos reagem com os termos “satanismo”, “seita” etc.

Com isso, a temática da sequência didática pode permitir um debate mais esclarecedor sobre o cumprimento das leis que determinam a história e cultura africana, como colabora para que a escola debata questões raciais, intolerância religiosa e diversidade cultural. Esses debates ajudariam não só estudantes e professores, mas toda a comunidade escolar no sentido de superar práticas de discriminação e preconceitos. Essa discussão pode e deve acontecer no espaço escolar, seja na forma de reuniões pedagógicas, com foco na formação aprofundada da equipe escolar, seja como conteúdo, não só da disciplina de Sociologia, mas se estendendo às demais disciplinas do currículo.

No final do século XIX, o negro no Brasil passou a ser “objeto de pesquisa” de cunhos biologizantes. A religião e os aspectos raciais se fizeram presentes nas obras de Silvio Romero, Nina Rodrigues e mais tarde com Arthur Ramos (Silva, 2002, p. 89). Bakke (2011) apontou que as pesquisas em relação a religiosidade afro no Brasil acabou valorizando um modelo específico de culto religioso: o nagô. A valorização acadêmica dessa vertente levou aos terreiros disputas por legitimidade e “pureza” dos cultos, valendo-se de sua aproximação com o continente africano. Ou seja, as pesquisas dos autores acima citados geraram repercussões no campo religioso, conforme demonstra Bakke (2011) no primeiro capítulo de sua tese.

Por outro lado, Gilberto Freyre divulgou e difundiu no campo do pensamento social brasileiro o ideal de mestiçagem nas obras “*Casagrande e Senzala*” (1977) e “*Sobrados e*

Mucambos” (1968) elevando a mestiçagem como se ela fosse o elemento que pacifica os antagonismos nacionais (Guimarães, 2000, p. 21).

Outros autores após Freyre reafirmaram as ideias de democracia racial no Brasil e ainda acrescentaram teorias associando o “embranquecimento⁵” da população à ascensão social de grupos pretos e pardos que, no futuro, viriam a ser brancos e civilizados. Essas foram afirmações feitas por Donald Pierson e Marvin Harris em suas obras. É importante ressaltar que as teorias de democracia racial foram confrontadas no campo acadêmico, principalmente a partir das décadas de 50 e 60. Florestan Fernandes em sua obra “*Branços e Negros em São Paulo*” (2008) e a “*Integração dos Negros na Sociedade de Classes*” (2021) foi um dos autores que buscou explicar o preconceito racial no Brasil como fruto dos longos séculos de escravidão. (Bakke, 2011, p. 21)

Outros trabalhos acadêmicos demonstram que a ideia de democracia racial no Brasil foi forjada, isso é, uma suposta harmonia racial foi questionada no campo intelectual, incluindo o chamado “mito das três raças:”

No caso do Brasil, a ideia de raça é central para a construção da Nação. Não é por acaso que o mito fundador da nossa nação é o “mito das três raças”. Prevaleceu entre nós uma mestiça forma de imaginar a nação, como se fossemos resultantes biológica e culturalmente do encontro entre o português colonizador, do negro africano escravizado e do, ora bom ora mal, “selvagem” indígena autóctone.” (Bakke, 2011, pg. 20)

Oracy Nogueira tratou das diferenças do preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos, afirmando que enquanto para ser considerado negro existem variantes como cor da pele e fenótipos, nos Estados Unidos basta qualquer relação com a genética negra para assim ser considerado (Nogueira, 1995).

Se, no plano intelectual, havia questionamento a respeito da noção de brasilidade baseada numa suposta harmonia racial, não encontramos o mesmo no plano do senso comum. O racismo brasileiro, quando não negado claramente, ao menos é considerado “menos violento” que o norte americano ou sul-africano. Ou seja, a negação da existência do racismo, ou pelo menos a afirmação de que o Brasil não seria um país tão discriminador quanto os EUA, ou a África do Sul, permanecia forte no senso comum (Bakke, 2011, p. 22).

Citamos os debates que ocorreram nesse período para fazer um breve demonstrativo do envolvimento da sociedade brasileira com a temática negra pós teses de Freyre, tratando tanto da área dos movimentos políticos negros quanto do campo da intelectualidade e suas reações, entendendo que há mais diálogo do que separação entre essas duas áreas.

As amplas mobilizações do movimento negro no Brasil ao longo da história abriram

⁵ “Embranquecimento” ou “branqueamento”, foi uma ideologia amplamente aceita no Brasil, a partir de teorias eugênicas do século XIX, que também incentivava a imigração de europeus (Maciel, 1999).

possibilidades para que a sociedade brasileira debata os problemas do racismo, inclusive na escola. Políticas públicas de combate ao racismo, o estatuto da igualdade racial, cotas para negros em universidades públicas e a Lei 10.639/03 são resultados dessa luta.

A precariedade na formação escolar da população negra foi denunciada e mobilizou estudiosas, pesquisadores e representantes do movimento negro para articularem propostas que fossem capazes de promover mudanças reais na educação brasileira, como relata Costa (2011):

Em 1986, por ocasião do Seminário o Negro e a Educação, estudiosos, pesquisadores e representantes de entidades do movimento negro, reunidos em São Paulo, denunciaram a precariedade da educação escolar da população negra e dos fatores que urgiam por profundas mudanças, dentre as quais: currículo, formação docente, cotidiano escolar no qual estavam presentes inúmeros processos discriminatórios (Costa, 2011, p. 94).

Uma das propostas mais comentadas segundo Costa (2011) é a de que seria necessária uma verdadeira reformulação do currículo escolar para a construção de novas posturas. Décadas mais tarde, no contexto em que a Lei 10.639/03 foi aprovada, é notório que a Lei veio atender os anseios do povo afro-brasileiro, que vinha há muitos anos lutando pelo reconhecimento da sua cultura e de sua identidade na escola. Segundo o autor “A Lei 10.639/03 atendeu aspirações e reivindicações individuais e coletivas que não são recentes” (Costa, 2011, p. 94).

É importante ressaltar que a Lei. 10.639/03 foi sancionada para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inserindo conteúdos de história e cultura afro-brasileira no currículo da educação escolar nacional, no entanto, a sua efetivação ainda continua sendo objeto de muita luta (Vieira, 2016, p. 15).

No caso dos conteúdos relacionados às religiões brasileiras de matrizes africanas, além dessa disposição, é preciso a realização de um grande esforço para suspender os juízos preconceituosos e intolerantes que estão introjetados na história pessoal de todos/as os que foram educados, através dos dispositivos de controle e poder da matriz religiosa hegemônica (Santos, 2015, p.40 *apud* Vieira, 2016, p. 16)

Quando a escola abre mão de combater os preconceitos, dificulta o entendimento das diferenças e da troca de experiências que conduzem para a abertura e o acolhimento do desconhecido, favorecendo o diálogo (Vieira, 2016, p. 19).

[...] é possível considerar que grande parte das pessoas no Brasil simpatiza com o samba, carnaval, feijoada, acarajé, roda de capoeira e tantas outras expressões que constituem traços que compõem a identidade do povo brasileiro. Essas expressões demonstram a riqueza e a beleza, presentes em nossa diversidade cultural, que se originam das práticas ancestrais dos africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravos. Hoje, esses traços culturais são conservados pelos Sagrados Terreiros de Candomblé e Terreiros de Umbanda que são formados por pessoas de variadas classes sociais; tanto homens quanto mulheres, guardam as expressões que compõem a pujança da cultura brasileira (Vieira, 2016, p. 20).

Mesmo compondo uma série de traços da identidade brasileira, muitas vezes os adeptos das religiões de matrizes afro-brasileiras são vistos como inimigos a serem combatidos e isso acaba por impossibilitar processos de aprendizagem, como afirma Vieira (2016):

Certamente, essa perspectiva embasada a partir de preconceitos, dificulta o entendimento das diferenças, e impossibilita processos de aprendizagem de novos saberes, de troca experiência que conduzem para a abertura e o acolhimento do desconhecido, favorecendo o diálogo. A superação dessas questões possibilita a eliminação de barreiras que nos levam a ver o outro como um inimigo (a) contra o (a) qual se deve lutar e manter distância (p. 19).

Não podemos ignorar que a estrutura de ensino brasileira não foi pensada para atender às pessoas negras, pelo contrário. A partir da luta dos movimentos contra hegemônicos de pessoas negras chamando a atenção para a escola como aparelho ideológico do estado, que se iniciou uma tentativa de modificação curricular a nível nacional, evidenciando que a escola tende a ignorar os valores culturais dos negros e seu universo simbólico.

Vanda Machado (2002) afirma que há, no programa de ensino brasileiro, um processo de “desculturação” negra. Esse processo ocorre desde modos de se portar e de se vestir, afetando os gostos das crianças e o que elas entendem por belo. Segundo a autora, ao longo da história do Brasil, a escola colaborou muito com o apagamento das referências culturais negras e consequentemente contribuiu com a invisibilização desse estudante negro, que passa a apenas compor a escola, sem nenhuma possibilidade de expressão da sua cultura dentro dela. São tentativas de “branquear” o negro e torná-lo subserviente: “Branquear o negro, portanto, é torná-lo acessível à ideologia do recalque, ponto de partida para a construção da inferioridade e subserviência” (Machado, 2002, p. 58).

Desculturando e silenciando o estudante na escola, este não terá acesso a produção de conhecimento concernente aos africanos e negrodiáspora, realçando a ideia de que em África e seus descendentes, não há produção de conhecimento (Ferreira, 2021, p. 67).

Significa que a escola quando nega o acesso à cultura afro-brasileira, está demonstrando a esse estudante negro que os seus descendentes foram incapazes de pensar e de progredir intelectualmente. Isso tem afastado estudantes negros do processo de ensino e aprendizagem escolar (*Ibidem*). Quando esse processo não ocorre nas escolas? Quando calendarizam ações, normalmente no dia 20 de novembro, ensaiando algum reconhecimento instantâneo da negritude, ainda que uma vez ao ano. No entanto, no dia ou na semana da consciência negra, muitas escolas transformam em alegoria nos pátios personalidades negras com significativo repertório, que poderiam ser usadas verdadeiramente para provocar reflexões sobre a presença do negro na sociedade brasileira. Essas datas, ao invés de abrir espaço ao debate acerca da luta e história de um povo não ajudam na compreensão da luta dos movimentos negros.

No ano de 2017, foi amplamente divulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação (MEC) na tentativa de reconfigurar os parâmetros curriculares a nível nacional. Em 2018, o MEC divulga a BNCC para o Ensino Médio. Apesar de citar a importância de abordar temas que “afetem a vida humana”, não há estratégias curriculares precisas no documento ao tratar da educação e relações étnico-raciais:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis ns. 10. 639/03 e 11.645/2008, parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422) (Brasil, 2018, p. 20).

Podemos notar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não aparecem nem mesmo como temas transversais, são apenas citadas. Segundo Ferreira (2021), essa imprecisão de como incorporar e trabalhar os saberes previstos nas leis enfraquece o trabalho de quem visa uma educação comprometida com as relações étnico-raciais.

O movimento negro promoveu embates políticos significativos para alterar os parâmetros educacionais oficiais e combater um programa escolar que planejou afastar dos afrodescendentes os pensamentos filosóficos africanos, como uma das estratégias de não promover uma libertação intelectual do povo brasileiro e continuar submetido ao pensamento eurocêntrico hegemônico, como afirma o pesquisador Renato Nogueira:

Essa injustiça cognitiva é capaz de definir status, formar opinião e excluir uma quantidade indefinida de trabalhos intelectuais. Nossa leitura é que o racismo é um elemento decisivo para o entendimento do epistemicídio e seus efeitos. A nossa leitura é que o racismo antinegro está atrelado à recusa da filosofia africana (Nogueira, 2014, p. 23).

A colonização também buscou reduzir os saberes dos povos colonizados à categoria de crenças. Todo esse processo é denominado de racismo epistêmico, conceito que define a recusa de toda e qualquer produção de pensamento que não privilegie a hegemonia do pensamento ocidental, seja ele científico, cultural, social ou filosófico:

Essa hegemonia, no caso da colonização do continente africano, passou a desqualificar e invisibilizar os saberes tradicionais, proporcionando uma complexa desconsideração do pensamento filosófico desses povos. Neste sentido, o racismo antinegro assume uma categoria específica que se denomina racismo epistêmico (*Ibidem*, p. 27).

O apagamento da filosofia africana e redução dos saberes das pessoas negras à crença manteve e perpetuou o lugar de silenciamento projetado para os negros. Por essas e outras, a Lei 10.639/03 necessita existir e ser verdadeiramente aplicada. De modo isolado ela não representará nenhum efeito real na aprendizagem das crianças e jovens, sem a participação da

comunidade escolar e o empenho do estado para a abordagem dos temas que ela determina (Ferreira, 2021, p. 75).

Ferreira (2021) afirma que evitar novas formas de conexão dos negros brasileiros com o conhecimento e tecnologia que foram desenvolvidos no continente africano ao longo da história compõe a estrutura de um projeto educacional racista brasileiro. Segundo o autor, para combater isso é preciso criar condições para uma nova concepção de escola, expandida da escola branca (p. 96).

Escolher tratar das religiões afro-brasileiras no contexto de uma sala de aula é uma tentativa de inserir o conhecimento tradicional africano nas discussões do sistema de ensino que foi oficializado no Brasil, pois ao longo da história da educação brasileira, a escola foi sendo fundada nos pilares filosóficos da hegemonia europeia: “reivindicamos um programa educacional que inclua a as pedagogias pretas, desarticulando o protagonismo de uma educação que exclui as maiorias minorizadas, oferecendo “uma espécie de cidadania incompleta”” (Santos, 2020, p. 27).

Não estamos aqui tratando, de modo algum, de uma metodologia de ensino voltada apenas para estudantes negros. Pelo contrário, a cultura negra sendo posta em sala de aula não propõe um binarismo entre o horizonte eurocêntrico e africano, mas sim que a cultura afro-brasileira conquiste espaço entre estudantes de diversas etnias, protagonizando um ambiente educacional plural e antirracista. Por isso a metodologia que foi escolhida e utilizada para desenvolver a sequência didática considera os saberes afro-brasileiros, como consta no terceiro capítulo deste trabalho.

Embora as religiões de matrizes africanas compreendam uma diversidade de crenças, muitas de caráter local, apresentam também características de religião universal, podendo ser encontradas em todas as partes do Brasil, como também em outros países (Prandi, 2006, p. 36). Isso é, os símbolos dessas religiosidades são reconhecidos com muita facilidade: “religião afro-brasileira virou cultura: é samba, carnaval, feijoada, acarajé, despacho, jogo de búzios” (Prandi *apud* Pierucci, 1996, p. 02). Além disso, os terreiros também se constituem em espaços educativos, onde se aprende, se ensina e os conhecimentos são partilhados oralmente.

Por ser uma religião baseada na tradição oral repassada através de processos iniciáticos e vivenciais, o Candomblé não tem um livro em que se encontram registrados os seus princípios e fundamentos, como é o caso de outras religiões que têm a Bíblia e o alcorão (Santos, 2015, p. 45).

As comunidades de terreiro continuam promovendo a tradição oral na figura do “mais velho”, o ancião e guardião das tradições. Este possui a missão de transmitir os conhecimentos e saberes que traduzem a prática religiosa e no momento correto, a depender do tempo de cada

iniciado (Vieira, 2016, p. 22). Segundo Bastide, “[...] há graus de iniciação e são apenas os sacerdotes da mais alta hierarquia que possuem o tesouro completo das narrativas” (Bastide, 1989, p. 333)

Por possuir raízes diferentes das religiões judaico-cristãs, as religiões brasileiras de matrizes africanas sofrem com a violência do racismo religioso há muito tempo, sendo alvo de discriminações diversas. No Brasil, essas diferenças se tornaram desigualdade, quando na realidade deveria ocorrer o processo contrário: “as diferenças, longe de se constituírem motivo para a discriminação e exclusão, são motivos de riqueza, de aprendizagem, de novos saberes e troca de experiências” (Oliveira, 2004, p. 163).

No entanto, vários terreiros têm sido alvo de depredação e violência. Segundo Oliveira (2004), significa que o preconceito está se tornando uma postura:

O preconceito torna-se então uma postura, uma concepção, pela qual algumas pessoas consideram a sua cultura, sua crença e seus símbolos, superiores e/ou melhores do que o de outros povos e outras culturas (etnocentrismo), servindo-se assim de avaliações negativas sobre as pessoas, suas culturas, seu imaginário simbólico, suas crenças e o seu ethos, isso é, seu modo de ser no mundo (Oliveira, 2004, p. 160).

Existem outras questões centrais no Candomblé e na Umbanda que são alvos de diversos ataques mas que compõem as principais configurações de seus ritos: o transe, o culto aos ancestrais e em alguns casos o sacrifício de animais. Muitas vezes, esses elementos presentes nas religiões afro-brasileiras são associados pelos não adeptos à “magia negra”, por exemplo, como se todos os críticos dessa prática fossem veganos (Vieira, 2016, p. 25). Apresenta-se aqui, portanto, uma visão dualista de bem e mal estabelecida nas igrejas cristãs tradicionais, embora o texto bíblico cristão traga diversos registros que demonstram claramente que o ato de sacrificar animais constitui-se prática muito antiga em rituais religiosos (*Ibidem*, p. 26).

Para Roger Bastide: “O Candomblé é uma pequena África em miniatura, e que os templos se tornaram casinhas dispersas entre muitas, quando as divindades pertencem ao ar livre” (Bastide, 2001, p. 76). Ou seja, o Candomblé promove um encontro com a memória e cultura africana. A princípio, o Candomblé surge no Brasil enquanto uma religião rural, em contato direto com a natureza, mas conforme a urbanização brasileira avançou a religião também foi se adaptando: os Orixás são divindades que representam elementos da natureza como ar, fogo, mata, rios, tempestades e continuaram a ser invocadas em meio ao caos metropolitano, em lugares cercados pelo asfalto (Morais, 2006, p.10).

O Candomblé, por si só, manteve viva diversas tradições africanas, mas que foram adaptadas nos espaços sagrados do Brasil, que chamamos de terreiros. Para Bastide, os terreiros são uma reinvenção da sociedade africana em solo brasileiro, enquanto um espaço de

acolhimento e acalanto em contraposição a sociedade branca opressiva (Prandi, 2006, p. 06).

Já com relação a Umbanda, seus adeptos já se compreendem mais próximos da cultura brasileira e suas entidades também constituem características do povo brasileiro, envolvendo indígenas e negros:

O negro representado pelo preto velho, simbolizando o velho ancião que traz consigo o cansaço das lutas e opressão dos senhores brancos, e que domina grande conhecimento em benzimentos, aconselhamentos e também de cura; outra manifestação é o índio brasileiro, configurado na entidade de caboclo [...] (Vieira, 2016, p. 28).

No entanto, não é simples classificar o culto umbandista dentro de padrões, pois a depender da localidade os cultos apresentam variações significativas, em alguns momentos mais próximo do catolicismo, em outros mais próximo do espiritismo codificado por Kardec e muitas vezes encontramos maior aproximação com o Candomblé (Ortiz, 1999, p. 91).

É importante destacar que entre Candomblé e Umbanda existem diversas distinções, pois são religiões que se edificaram em momentos diversos da história e com interesses diferentes. Enquanto na Umbanda existe um culto destinado aos espíritos desencarnados, denominados de entidades, como pretos velhos, ciganos, baianos e marinheiros, no Candomblé estas entidades não costumam compor o universo religioso, mas sim os Orixás e Inquices (Ortiz, 1999, p. 18).

Luiz Antônio Simas, no livro *Umbandas: Uma história do Brasil* (2021) considera que a Umbanda é uma prática que existe em solo brasileiro desde a chegada das primeiras centenas de escravizados. Portanto, para o autor nunca houve uma inauguração dessa doutrina religiosa, pois a Umbanda sempre foi uma experiência viva e presente desde a colonização do Brasil e com o passar dos anos foi se transformando. Segundo Ortiz (1999) “[...] a Umbanda não é uma religião do tipo messiânico, que tem uma origem bem determinada na figura do Messias, pelo contrário, ela é fruto das mudanças sociais que se efetuam numa direção determinada” (Ibidem, p.32).

Tanto no Candomblé como na Umbanda, para que ocorra a manifestação das entidades e dos Orixás é necessário à possessão ou transe mediúnico, chamado pelos povos do axé de incorporação. Essa manifestação, tão essencial para esses cultos, acabam sendo sempre alvos das denominações cristãs:

O transe mediúnico faz parte do culto de Umbanda, e nesse fenômeno está a manifestação da entidade no corpo do adepto que torna-se o receptáculo desta manifestação considerada como papel primordial no culto. A possessão trata-se de um fenômeno bastante questionado por não adeptos, pois tanto na Umbanda como o Candomblé utilizam do mesmo para a realização dos cultos. A incompreensão sobre a manifestação através do transe mediúnico é sempre motivo de acusações por parte de grupos evangélicos e da própria igreja

católica através do seu movimento carismático que considera tais manifestações como algo demoníaco, satânico, inferiorizando assim as religiões brasileiras de matrizes africanas, como também ridicularizando suas práticas como atos primitivos e sem significado (Vieira, 2016, p. 31).

Diante de tantas perseguições sofridas e em vários níveis, o Candomblé e a Umbanda sobreviveram perante tanta marginalização “em razão da resistência e perseverança de muitos adeptos” (Santos, 2015, p. 30). Segundo Santos (2015), sem a luta dos religiosos em manter viva sua fé, hoje teríamos apenas fontes históricas que comprovariam a existência dessas expressões religiosas.

Munanga (2011) analisa que a cultura afro-brasileira ocupa um lugar comum no imaginário escolar: além de visto como folclore, aparece como cultura estática, num passado distante dos nossos dias, uma espécie de “peça de museu”. Arroyo também afirma que as histórias e culturas aparecem como se fossem exóticas, distante da realidade dos alunos.

Essa pretensão de esquecimento desses coletivos e de suas histórias tem sido, em nossa formação social e até nos currículos, uma forma de mantê-los na memória como inferiores. Não foram esquecidos na memória coletiva, foram inferiorizados. Uma memória inferiorizadora, construída, cultivada e repassada na mídia, na cultura política e também nos livros didáticos e literários, nas histórias, nos dias comemorativos e nos currículos. (Arroyo, 2011, p. 298).

É praticamente impossível separar cultura afro-brasileira de religiosidade afro-brasileira. Até mesmo quando lidamos com estereótipos criados com a finalidade de forjar a nação, como por exemplo “samba e feijoada” que surgiram justamente nos locais dedicados ao culto dos orixás. O samba, enquanto gênero musical é uma variante das percussões dos terreiros e toques para os santos. A feijoada é o alimento preferido de Ogum, o orixá do ferro e da metalurgia, das guerras e batalhas (Silva, 2007).

João Bosco da Silva (2008), em seu artigo “*Cultura e Religiosidade: O compromisso da escola brasileira com a afirmação da identidade afro-brasileira*” questiona os motivos que levam a tanta discriminação em relação às religiões afro-brasileiras nas escolas, mesmo com seus ritos tão presentes em nosso cotidiano. “Afinal, quem nunca de nós ouviu falar em Oxalá, Iemanjá ou Exu? Em banho de ervas ou benzimento? Ou em qualquer outro aspecto religioso que lembre os valores culturais trazidos com os negros?” (Silva, 2008, p. 142). Seu artigo busca afirmar o dever da escola e dos educadores em comprometer-se com o respeito as diversas formas de manifestações culturais existentes no país.

Trata-se de uma pauta que as escolas devem incluir urgentemente, contribuindo para eliminar o silenciamento sob essas expressões religiosas e ajudando a superar os estigmas a que essas religiosidades estão submetidas. Muitas vezes, a escola demonstra os africanos e

afrodescendentes como alheios ao conhecimento científico e ao progresso (Ferreira, 2004, p. 40). Projetar essa imagem sobre o povo negro e o africano não só atrapalha as tentativas de mudar essa realidade como contribui para o racismo. Os canais de televisão por exemplo, insistem em demonstrar uma África “selvagem, pestilenta, doentia, miserável e com lutas fratricidas” (Silva, 2008, p. 143).

O que dizer, por exemplo, das telenovelas brasileiras que insistem em apresentar o negro apenas em papéis de profissões consideradas pouco dignificantes em imaginário, somente para cumprir a lei de cota mínima para negros na teledramaturgia nacional? Portanto, muito pouco se deve esperar dos meios de comunicação de massa em nosso país, pois, a participação do negro na formação da brasilidade é de ressaltar o afro-brasileiro em situações marginais e marginalizadoras. (Silva, 2008, p. 143).

Diante da omissão e ideologia dos meios de comunicação de massa⁶, cabe a educação construir caminhos para contribuir com uma nova cidadania onde a diversidade é verdadeiramente respeitada e onde os afro-brasileiros no Brasil tenham seu papel reconhecido na construção da identidade brasileira.

Visentini, no capítulo intitulado “*As relações Brasil-África: da indiferença à cooperação*” que está no livro “*História da África e dos africanos*” (2014) nos apresenta alguns aspectos da chegada dos escravizados africanos ao Brasil e destaca as diversas contribuições que aquele escravizado africano trouxe para a construção e formação da cultura brasileira, incluindo hábitos e costumes brancos, demonstrando que há uma “relação íntima”, que se inicia com o navio negreiro: “Com a chegada ao Brasil da primeira leva de escravos africanos, em 1538, inicia-se uma longa fase de íntima ligação, baseada principalmente no tráfico, que se estenderá até 1850, quando este entra em declínio”. (Visentini, 2014, p. 188).

O escravizado traz com ele sua arte, cultura e religiosidade, que se fazem presentes até hoje no cotidiano do povo brasileiro. Também trouxeram técnicas para o combate a doenças, pecuária e agricultura, produção de utensílios e a fundição de metais, e claro, o vocabulário (Visentini, 2014, p. 189). Portanto, o continente africano contribuiu imensamente com a formação cultural do Brasil e para que hoje houvesse bem-estar econômico para a população brasileira em geral, no entanto, Visentini critica a historiografia brasileira por não dar destaque às contribuições positivas da imigração da população negra. Por isso, é importante que a escola destaque e demonstre o que há de positivo na cultura afro-brasileira presente em nosso dia a dia.

⁶ Esse cenário está mudando, embora bem devagar. O protagonismo negro nas telenovelas brasileiras está aumentando, com uma quantidade expressiva de personagens negros que não estão apenas como figurantes na cozinha, na garagem, ou no jardim das elites, mas também no protagonismo da sua própria história, conforme analisa Francisco Ewerton Aleixo da Silva (2024).

Uma dissertação de mestrado, em 2015, de Constantino José Bezerra de Melo, intitulada *“Representações Sociais das Religiões Afro-Brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife”* teve por objetivo analisar as representações sociais das religiões afro, apresentadas por dezoito estudantes de três escolas da rede pública estadual de Pernambuco. A pesquisa também coleta dados dos coordenadores pedagógicos dessas escolas e demonstra, de forma não surpreendente, que a visão que os estudantes das escolas selecionadas possuem sobre as religiosidades afro-brasileiras é extremamente negativa. Registra frases, por exemplo: “força maligna” “chamam o diabo pra dentro de si” e “coisa do demônio”, principalmente relacionado ao orixá Exu e as pomba-giras, entidades umbandistas.

Outra dissertação, *“Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá”* de Maurício Vieira (2016), buscou analisar os interesses e rejeições de professores da educação básica da rede municipal de Cuiabá em relação as religiões de matrizes africanas. Essa pesquisa, de 2016, revela que entre professores há resistências quanto a aproximação de conteúdos relacionados as religiões brasileiras de matrizes africanas, e demonstra que alguns docentes resistem fortemente ao abordar o conteúdo, caracterizando negativamente as práticas ligadas ao Candomblé e Umbanda.

Os professores, quando perguntados sobre as religiões de matrizes africanas, organizam argumentos que apresentam a realidade do “chão da escola” e que apontam para a relação tensa entre os pares ao lidar com a temática afro religiosa. A pesquisa de Vieira (2016) se preocupou com escolher escolas localizadas próximas dos terreiros, ainda assim algumas falas dos professores sequer apontam para a existência de alunos ou profissionais da educação praticantes do Candomblé ou da Umbanda nas escolas. Ao apresentar os resultados, o autor nos demonstra que há uma postura vinculada a doutrinas neopentecostais por parte dos docentes, o que gera uma enorme dificuldade para execução de propostas que busquem abordar os orixás ou outras divindades do panteão africano. Os dados que a entrevista gerou demonstra que há muitos professores que não consideram Candomblé e Umbanda como religiões, e ainda levantam suspeita sobre o Deus que se serve nessas religiões, que denominam de “seitas”.

Para um considerável número de alunos negros, o desenvolvimento de questões relacionadas à identidade afro-brasileira poderia colaborar, também, com o sentimento de pertencimento e apontar caminhos para a cidadania e a conquista de direitos. Já para os alunos não negros, aulas com essa abordagem podem levar a conhecer e reconhecer as contribuições culturais e conquistas de direitos dos negros no Brasil. Para a comunidade escolar, além de desnaturalizar o mito da democracia racial, é possível desenvolver posturas mais críticas dos

estudantes perante a violência do racismo e da intolerância religiosa.

O trabalho docente no sentido de contribuir com problematizações sobre situações racistas e de intolerância religiosa dentro do ambiente escolar (como xingamentos e piadas) podem contribuir com o comportamento social à médio e longo prazo, visto que os princípios que norteiam o ensino de história e cultura afro-brasileira devem estar assentados no fortalecimento de identidades e de direitos.

Existe um notório problema brasileiro nas relações étnico raciais que dizem respeito à religiosidade brasileira. Discutir essas questões em sala de aula implica em reconhecer no afro-brasileiro a sua cultura, garantindo assim que todos os alunos respeitem, reconheçam e valorizem sua identidade, desmobilizando preconceitos e evitando que a escola negligencie esses temas.

Outro problema que se desenrola no ambiente escolar é que existe na rede pública um relativo número de estudantes que pertencem tanto a Umbanda como ao Candomblé, ou, no caso de não serem praticantes, possuem familiares que são religiosos e sofrem com a discriminação e o preconceito. Somada às características brasileiras que levaram ao sincretismo de religiões afro com santos do catolicismo, há um problema histórico no número de pessoas que se declaram adeptos dessas religiões.

Quanto ao número de praticantes dessas religiões no Brasil, Prandi destaca que nem todos se autodeclaram nas medições do censo do IBGE.

[...] o censo oferece sempre cifras subestimadas de seus seguidores. Isso se deve às circunstâncias históricas nas quais essas religiões se constituíram no Brasil e ao seu caráter sincrético daí decorrente. As religiões afro-brasileiras mais antigas foram formadas no século XIX, quando o catolicismo era a única religião tolerada no País e a fonte básica de legitimidade social. Para se viver no Brasil, mesmo sendo escravo, e principalmente depois, sendo negro livre, era indispensável antes de mais nada ser católico. Por isso, os negros que recriaram no Brasil as religiões africanas dos orixás, voduns e inquices se diziam católicos e se comportavam como tais (Prandi, 2003, p. 16).

Historicamente, os adeptos de religiões afro-brasileiras no Brasil muitas vezes não se declaram abertamente temendo a violência que podem sofrer. Com certeza isso impacta estudantes que são adeptos dessas religiões mas optam por omitir, como afirma Ferreira:

Obviamente que o histórico de violência contra os/as praticantes de religiões de matriz africana é ainda uma realidade em nosso país. Não é fácil sustentar pertença a uma religião depredada em muitos sentidos, em que seus/as líderes religiosos/as sofrem de violência física e psicológica todos os dias. Os espaços sagrados são invadidos e destruídos (Ferreira, 2021, p. 72).

É preciso garantir que o estudante reconheça, valorize e respeite a identidade afro-brasileira, formando sua cidadania atuante e democrática onde caibam todos os brasileiros

independente do pertencimento étnico. Quando o professor debate essas questões em sala de aula ele faz o movimento de reconhecer a história e a cultura do afrodescendente como constitutivas do povo brasileiro, pois não é fácil sustentar o pertencimento em uma religião tão estigmatizada.

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E VIOLÊNCIA CONTRA RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR

*“[...] Portão de ferro, cadeado de madeira
Exu, toma conta
Exu, presta conta
Seu Exu fecha a nossa porteira.”*

- Ponto de Exu

Nesse capítulo, abordaremos diferentes formas de violência contra a juventude negra, voltando nosso olhar ao preconceito contra as religiões de matrizes africanas, ou seja, o racismo religioso tão presente na sociedade brasileira. Buscaremos pensar em como a escola e o trabalho docente podem colaborar para que os estigmas e estereótipos sob os adeptos dessas religiões sejam superados e também vamos propor uma conceitualização acerca da chamada descolonização, para ressignificar a expressão macumba.

Quando tratamos de juventudes, é necessário considerar a heterogeneidade que o termo carrega. Portanto, optamos por utilizar o termo no plural para reconhecer a diversidade de experiências das juventudes, tanto no Brasil como no mundo (Tavares, 2004, p. 12). As juventudes são atravessadas por anseios, dilemas e problemas que lhes são característicos, por exemplo marginalidade, violência e trabalho.

A classificação "juventude" e a concepção que dela se tem são construções sociais, portanto, é necessário levar em conta que as representações acerca da juventude, a posição que os jovens ocupam e a forma como são tratados pela sociedade estão vinculadas a contextos culturais, históricos e políticos.

Considero a categoria juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional (Dayrell, 2005, p. 4).

Portanto, refletir sobre a juventude envolve a compreensão de uma categoria social fundamentada em uma divisão etária dinâmica, que constrói sentidos, discursos e subjetividades. Não devemos adotar uma concepção biológica de juventude, afinal de contas as identidades juvenis se alteram a depender da classe social, cor da pele, gênero, local onde se vive etc.

A juventude pobre e negra no Brasil está marcada sob o estereótipo da violência no que se refere a dinâmica de suas vidas cotidianas, isso é, esses jovens são tratados como se fossem exclusivamente violentos. As forças policiais do estado brasileiro enxergam essa juventude como criminosos propriamente ou criminosos em potência (Tavares, 2004, p. 13).

Os dados publicados pelo atlas da violência em 2018 corroboram o que também demonstram outras pesquisas: que as vítimas de homicídio no Brasil continuam concentradas entre jovens negros do sexo masculino, especialmente na faixa etária de 15 a 29 anos, que vivem em vulneráveis regiões urbanas. Em 2016, no Brasil, foram assassinados 33.590 jovens, sendo 94,6% do sexo masculino (Taiketi, 2020, p. 10).

O fenômeno da violência urbana no país reflete o grave quadro de desigualdade racial existente no Brasil e isso gera efeitos tão preocupantes que influencia nos números sobre a expectativa de vida do homem negro (Silva, 2009, p. 261). Portanto, os jovens negros estão submetidos a um contexto social profundamente marcado por violências, que vão impactando diretamente no seu cotidiano e reduzindo sua perspectiva de futuro.

Quando tratamos de violência é necessário compreender que esse termo está inserido em diferentes formas, para além da mortalidade e homicídio juvenil já citado acima, como por exemplo a violência doméstica e suas categorias: violência física, psicológica, sexual e negligência (Taiketi, 2020, p. 10). As fragilidades sociais decorrentes das limitações no acesso às políticas públicas de saúde, educação e cultura propiciam e fomentam o fenômeno da violência.

Para tratar sobre educação, em relação aos indicadores educacionais, observa-se que o Brasil ocupa a 8ª posição em termos de percentual de jovens com acesso à educação primária, registrando 95.7%. No entanto, destaca-se como o 5º país com o menor índice de acesso da população juvenil ao ensino superior, alcançando apenas 5.7%. Essa posição coloca o Brasil como o 5º país com pior desempenho nesse aspecto, considerando os 18 países latino-americanos abrangidos pela pesquisa (Oliveira, 2020, p. 9).

O acesso à educação é absolutamente necessário para ampliar as possibilidades de uma inclusão mais promissora no mercado de trabalho, que por sua vez, exige mais qualificações para contratar. A educação não somente pode atender a esses interesses de mercado, como também propicia acesso a outros tipos de bens, como os culturais e informativos, que refletem na qualidade de vida dos jovens e na sua renda (Silva, 2009, p. 262). Sendo assim, a desigualdade racial no sistema educacional limita o acesso a oportunidades sociais para a juventude negra.

Ao olhar para os dados, podemos perceber que os negros no Brasil estão em

desvantagem em quase todos os aspectos da educação básica, como proporção de analfabetos, evasão escolar precoce e repetência (Silva, 2009, p. 263). Há pesquisas que relacionam também, entre vários outros aspectos, a ausência de colaboração da escola com a identidade negra.

Uma outra forma de violência enfrentada dentro do ambiente escolar é o *bullying*. Amplamente debatido por especialistas em educação, este tema destaca uma questão que vem crescendo progressivamente, frequentemente resultando no adoecimento de adolescentes e jovens. O bullying ou discriminação abrange diversas formas de agressão intencional e repetitiva, praticada por um indivíduo ou um grupo.

Não são raras as notícias de violência contra jovens que praticam o Candomblé. Tantas vezes ocorrem que uma parcela do movimento negro adotou a expressão “genocídio religioso do povo negro”, que se transformou em uma forma de tornar visíveis as discriminações raciais para denunciar as violências racistas para com a religião e a sua letalidade, que atingem, majoritariamente, a juventude negra (Miranda, 2021, p. 37).

A escola apresenta um cenário que abriga uma diversidade cultural e consequentemente uma diversidade religiosa. Ao mesmo tempo, reflete também as desigualdades e preconceitos presentes na sociedade. Munanga (2005) afirmava que todos os envolvidos diretamente com a escola estão conectados com um modelo educacional eurocêntrico, o que pode resultar em ações de preconceito conscientes ou inconscientes, por parte de professores e estudantes.

O racismo religioso representa uma manifestação preocupante que impacta significativamente a juventude negra, impondo desafios e barreiras adicionais às suas vidas. Ao enfrentar não apenas a discriminação racial, mas também a intolerância somada ao racismo em relação às suas crenças e práticas espirituais, os jovens negros se deparam com um cenário complexo e multifacetado. O preconceito religioso direcionado à juventude negra muitas vezes se traduz em estigmatização, marginalização e até mesmo violência. Esses jovens podem encontrar obstáculos ao buscar participar plenamente de suas comunidades religiosas, experimentando a discriminação baseada na sua identidade racial e crenças (Ribeiro, 2019, p. 12).

Ao longo da história do Brasil, sempre houve perseguição institucional proporcionada pelo Estado às religiões afro-brasileiras e sempre houve por parte da população preconceitos e violências diversas (Rabelo, 2022, p. 58). Com o avanço de denominações protestantes, os ataques têm se intensificado. Alguns segmentos protestantes utilizam o ataque à Umbanda e ao Candomblé como um meio para angariar mais fiéis: Edir Macedo por exemplo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus, lançou um livro intitulado *Orixás, caboclos e guias* (1990) onde ele defende a expurgação dessas manifestações “malignas”. Na divulgação do seu livro

está escrito:

O bispo Macedo tem desencadeado uma verdadeira guerra santa contra toda obra do diabo. Neste livro, denuncia as obras satânicas através do kardecismo, da umbanda, do candomblé e outras seitas similares; coloca a descoberto as verdadeiras intenções dos demônios que se fazem passar por orixás, exus, erês, e ensina a fórmula para que a pessoa se liberte de seu domínio (Macedo, *apud* Simas, 2021, p. 51).

Não precisamos ir muito longe para compreender que não se trata apenas de intolerância, mas de racismo religioso. Lideranças de terreiro produziram um documento na Plenária Nacional dos Povos Tradicionais de Matriz Africana, onde defendem que o termo “intolerância religiosa” não dá conta do grau de violência praticado contra religiões de matrizes africanas. O documento ainda afirma que essa violência escancara a face mais perversa do racismo (Deus, 2019). Ou seja, o conceito de intolerância religiosa deixou de ser suficiente para os casos em que há perseguições e ataques aos religiosos de matrizes africanas e sim um processo histórico e político de perpetuação do racismo na sociedade brasileira como um todo.

Lucas Obarela de Deus, no texto *Por uma perspectiva afrorreligiosa: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso* (2019) apresenta entrevistas com adeptos do Candomblé, que descrevem o preconceito sofrido por eles não como intolerância, mas como racismo. Os entrevistados afirmam que eles não veem sendo atacados templos budistas no Brasil, por exemplo (Deus, 2019, p. 14). Segundo o autor, isso ocorre pois há uma relação direta entre a inferiorização do povo negro somada a inferiorização de tudo aquilo que esse povo produz. Para ele, o fato de os terreiros serem tão atacados está relacionado a esses possuírem uma origem negro-africana em detrimento de outras religiões.

Para esse grupo de entrevistados, o termo “intolerância religiosa” reduz a dimensão da violência contra terreiros. As agressões às religiões de matrizes africanas não estão relacionadas a um caráter puramente religioso, mas a uma dinâmica civilizatória dos modos de existir e viver do povo negro (Deus, p. 15, 2021).

Luiz Rufino e Maria Santos Miranda, no artigo *Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial* perguntam por que a chamada intolerância religiosa emerge sem assumir as noções de raça/racismo. Para os autores, a destruição de terreiros não são meramente atos de depredação ou intolerância, estão relacionados a necessidade de aniquilar esses espaços enquanto sistemas produtores de vida. Segundo eles, terreiros se inscrevem como espaços de remontagem de existências que são atacados pelo terror colonial (Rufino; Miranda, 2019, p. 232).

A escola pode ser um espaço adequado para dar visibilidade a essas questões e para debater, denunciar e reagir às discriminações presentes no cotidiano de umbandistas e

candomblecistas. No próprio ambiente escolar pode existir alunos que não se afirmam como adeptos dessas religiões por receio e medo (Rabelo, 2022, p. 61). Diante das já citadas Leis acerca da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, pensamos em forma de promover debates nas aulas de Sociologia que permitam a superação do racismo religioso.

Segundo Munanga (2008), a escola precisa construir identidades positivas com relação a população negra. A disciplina de Sociologia se apresenta como um espaço privilegiado para abordar africanidades que vão muito além da escravidão.

As aulas de sociologia podem também propiciar visibilidade social aos sistemas de pensamento e liturgia de adeptos das religiões afro-brasileiras, contribuindo para a reafirmação dos seus valores, desconstruindo, por exemplo, certa imagem “demonizante”, que recrudescer preconceitos e discriminações. É preciso fazer o embate a todas as formas de preconceito e racismo religioso. A educação é, sem sombra de dúvidas, o caminho para isso. As aulas de sociologia podem ser um espaço privilegiado para a desconstrução de visões estereotipadas sobre o candomblé, apresentando as suas diferenças, especificidades frente a outros modelos de religião, mas, sobretudo, ressaltando seu caráter de cultura viva, símbolo da resistência dos povos da diáspora negra. (Rabelo, 2022, p. 61).

Por isso, pretende-se utilizar da disciplina de Sociologia para desnaturalizar as versões eurocêntricas que foram dominantes ao longo da história brasileira.

Freitas (2016) aponta que a necessidade de discutir as experiências das juventudes nos terreiros surge a partir de uma preocupação intrínseca a essa categoria, que percebe que a participação em um terreiro os distingue de muitos outros jovens religiosos. Isso ocorre porque o jovem que faz parte de um terreiro enfrenta desafios específicos relacionados ao ser jovem e, ao mesmo tempo, quando se trata de ser um jovem negro inserido nesse contexto religioso. Nesse sentido, Ribeiro (2019), no seu artigo intitulado “*Juventude negra e macumbaria: produções identitárias a partir dos candomblés*” afirma:

Nesse aspecto, o corpo jovem – antes um corpo biológico e apropriado por teorias do desenvolvimento – participante de terreiro é um corpo que afirma identidades a partir das agências criadas com os objetos que carrega consigo, com os símbolos religiosos que agencia em sua vida e com o espaço do terreiro (Ribeiro, 2019, p. 12).

Ou seja, quando voltamos nosso olhar para os adeptos de religiões de matrizes africanas, estamos também falando de um processo de inferiorização estrutural que tem se manifestado no Brasil desde o período colonial (Munanga, 2008; Schwarcz, 2019). É possível relacionar juventude negra, identidade e religiosidades afro-brasileiras a partir do momento em que se observa a cosmologia e cosmovisão africana. No Candomblé por exemplo, não há necessidade de se “religar” com os orixás, pois existe um entendimento de que eles não se desvincularam

dos seres humanos. No entanto, o Candomblé oferece uma possibilidade de religar as pessoas a uma ancestralidade, que foi totalmente modificada pela violência do processo colonial (Nascimento, 2016).

Conforme abordado anteriormente, a escola é o ambiente no qual jovens vinculados às religiões de matrizes africanas frequentemente experimentam discriminação. Isso ocorre devido à própria natureza da escola, que concentra as contradições sociais às quais tenta oferecer respostas. O menosprezo pelas culturas de origem africana figura entre as contradições mais graves nesse contexto.

O trabalho docente disposto a desnaturalizar ações de racismo e com os fins de fortalecer as identidades se faz absolutamente essencial. Sem que isso ocorra nas escolas, mesmo diante dos avanços que a Lei 10.639/03 nos trouxe, o processo de anulação social da população negra irá aumentar, onde é negado aos negros o direito de serem sujeitos de conhecimento, por meio da ocultação e desvalorização das culturas africanas.

No que diz respeito a identidade do jovem que, ao ser um jovem de terreiro incide em apresentar, através do seu corpo as vestimentas, indumentárias, ou seja, a estética que caracteriza as religiões afro-brasileiras e ao utilizar esses trajes, demonstra que aquele é um corpo que integra um universo afro religioso e precisa ser respeitado por isso, criando condições para ressignificar sua cultura diante da sociedade.

Em 2011, foi criado o *Mapa da Intolerância Religiosa – Violação ao Direito de Culto no Brasil* e o *RIVIR – Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil – Resultados preliminares*, que foi publicado em 2016 e faz um balanço dos anos de 2011 a 2015. Esses relatórios demonstram que é possível também falarmos em “intolerância institucional, tendo em vista as formas discriminatórias e vexatórias com as quais as instituições públicas tratam dos casos de violação ao direito de culto no Brasil” (Rodrigues, 2021, p. 52). Dessa forma, é possível perceber uma ausência profunda do poder judiciário e do Estado, tanto em combater casos de racismo religioso, quanto em promover políticas públicas que protejam efetivamente os praticantes das religiões afro.

2.1 Possibilidades de descolonização a partir da educação: ressignificando macumba

Ao trabalhar em sala de aula com orixás e entidades pertencentes a um universo religioso amplo, complexo e cheio de singularidades, é importante que nossa abordagem busque sempre a descolonização enquanto prática permanente, para não recairmos nos erros e vícios já apontados acerca desse tema.

O termo descolonização é aqui reivindicado não como a superação completa da

experiência colonial, mas como uma ação política e pedagógica para a transgressão dos efeitos coloniais. Esse conceito preserva os sentidos empregados por Franz Fanon (1968) e que foi muito relacionado as religiões afro-brasileiras por Luiz Rufino (2019). Por isso, ao longo do texto, descolonização aparecerá como uma ação que busca inverter a ordem colonial, isso é, não assumir o repertório dos colonizadores ao lidar com essa temática. O TCC de mestrado do PROFSOCIO de Luyza Karla Dantas Rabelo, intitulado “*Ensino de sociologia e antirracismo: desafios e alternativas pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da Lei 11.645/08*” (2022) em seu primeiro capítulo trata da influência religiosa na trajetória da educação brasileira. Quando surge a escola no Brasil, ela está nos moldes da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa (Rabelo, 2022, p. 18). A autora aborda como a educação da colônia tinha como base o modelo jesuíta, partindo da cultura dos colonizadores europeus e nos lembra que o primeiro plano educacional do Brasil foi elaborado pelo jesuíta português Manoel da Nóbrega, para a catequização dos indígenas (Ibidem, p. 19).

A educação jesuítica, em seu contexto histórico, caracterizava-se pelos interesses e objetivos da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa, onde buscavam a expansão da sua fé e de suas fronteiras e, conseqüentemente, a defesa desses territórios. Os objetivos religiosos da Igreja estavam contidos na catequese e no seu projeto de educação (Rabelo, 2022, p. 19).

Ao longo de todo o período colonial, as populações ficaram às margens dos projetos educacionais implantados pelos colonizadores, havendo inclusive o impedimento legal de escravizados frequentarem às aulas de várias províncias do Império (Rabelo, 2022, p. 23). No entanto, em várias fazendas, com o objetivo de converter à força crianças para o cristianismo, filhos de escravizados, quando ordenados a frequentar, sofriam com a catequese e suas torturas físicas e psicológicas.

Se no início os colégios foram utilizados pelos jesuítas na catequese do nativo, principalmente junto às crianças, para que lhes servissem de intérpretes diante dos índios adultos, posteriormente passam a instruir apenas os descendentes dos colonizadores. Coube aos indígenas e posteriormente aos mestiços e negros a educação para o trabalho através do convívio (Rosário; Melo, 2015, p. 386).

Na educação brasileira, ainda hoje é possível notar a herança escravocrata e discriminatória deixadas pela Colônia, que não demonstrou nenhuma preocupação com políticas educacionais para a população negra (Nunes, 2014).

Para além do assunto que estamos abordando, a descolonização deve ser prática permanente de transformação social na vida comum, logo, um ato revolucionário (Rufino, 2019, p. 11). Não somente no campo da educação, a violência da colonização precisa ser combatida, já que a América Latina e a África foram forjadas a partir do projeto de dominação exercido

pelo continente europeu e o racismo é uma das principais expressões dessa colonização (Rufino, 2019, p. 14). Aqui, a categoria “raça” passa a ser o elemento político que fundamenta o caráter da exploração e dominação colonial.

Diante do histórico de proibição legal de celebração religiosa de cultos enraizados nas culturas africanas e indígenas, como o Calundu⁷, e a tentativa de forçar grupos a esquecerem suas identidades e abraçarem um novo código moral que estava sendo imposto, combater o esquecimento se tornou uma forma de resistência (Simas, 2021). O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial. (Rufino, 2019, p. 15).

As religiões de matrizes africanas utilizam muito a ideia de “ancestralidade” enquanto força espiritual potente de relembrar os antepassados, recordá-los em suas cerimônias religiosas, recebê-los e incorporá-los são formas de não esquecimento. Quando populações inteiras foram sequestradas e atravessaram o oceano Atlântico para não retornar, ficaram as memórias de tempos passados que seriam reivindicadas aqui para a invenção de uma nova vida. Por isso, os negro-africanos que haviam sido sequestrados e atravessaram forçadamente o oceano, nomearam o Atlântico de “calunga grande”, que tem o significado de grande cemitério (Rufino, 2019, p. 15). A invocação da ancestralidade nos terreiros parte do princípio da presença, do saber e da comunicação, logo, é uma prática de “não esquecimento” (Simas, 2021). Nessa prática religiosa, a sabedoria dos ancestrais enquanto prática do saber é invocada como um princípio da presença.

O Estado brasileiro, quando oficializou a perseguição às expressões religiosas trazidas da África, demonstra que a agenda colonial buscou produzir um sistema de controle da vida, a partir de uma ordem pautada no binarismo do bem e mal: deus e o diabo, o que reduz as complexidades dessas religiosidades onde não há um demônio como representado pelo cristianismo e, onde, bem e mal coexistem (Rufino, 2019, p. 17).

A manutenção desse regime contribui para a perpetuação das injustiças e violências praticadas a toda essa comunidade religiosa. E, para além disso, essas injustiças e violências devem ser entendidas como um ataque a diversidade que compõe o mundo (Rufino, 2019, p. 19). Dessa forma, são necessárias ações de caráter transgressivo para manter a diversidade de saberes, identificações e linguagens que foram historicamente subalternizadas.

Para o Luiz Rufino, é necessário apostar que a prática da educação tem como tarefa

⁷ Expressão religiosa do período colonial, presente em todo o território nacional desde o século XVI, alguns autores defendem que do Calundu que foram fundamentados os pilares religiosos que deram origem à Umbanda, é o caso de Luiz Antônio Simas, na obra *“Umbandas: uma história do Brasil”* (2021).

responder às injustiças produzidas pelo contínuo colonial⁸. A educação, em sua radicalidade, é a força que possibilita nossa atuação nos processos de descolonização (Rufino, 2021, p. 10).

Nesse contexto, o colonialismo é entendido como um evento que primeiramente opera um ataque aos seres, produzindo assassinatos, encarceramentos, tortura, estupro, humilhação, subordinação, esquecimento e desvio existencial (Rufino, 2021, p. 6).

Na obra *Vence-demanda – educação e descolonização* (2021) o autor argumenta que o modelo colonial está erguido na destruição de comunidades, saberes, linguagens e do meio ambiente, e as religiões de matrizes africanas estão profundamente envolvidas nesse processo. Por isso, Luiz Rufino apresenta a educação como saída:

Se a colonização incutiu um desmantelamento do ser e uma condição desviante, a educação como experiência e prática de ‘vir a ser’ nos possibilita a codificação de novos seres, que sejam capazes de gerar outras respostas ao mundo e gerir diferentes formas de habitar (Rufino, 2021, p. 13).

Para Rufino, a educação como descolonização tem seus atos voltados em valorizar pertencimentos coletivos e o fortalecimento comunitário, isso é, circulação de conhecimentos que “reposicionem e vitalizem os seres atravessados pela violência colonial” (Rufino, 2021, p. 14).

Frantz Fanon, na obra *Os condenados da terra* (1968), demonstra que o colonialismo é um disparo sem chance de retorno, tanto pelo olhar do colonizado quanto pelo olhar do colonizador. Tendo a violência como seu radical, ele só poderia ser confrontado com uma força maior.

Não se desorganiza uma sociedade, por mais primitiva que seja, com tal programa se não se está decidido desde o início, isto é, desde: a formulação mesma deste programa, a destruir todos os obstáculos encontrados no caminho. O colonizado que resolve cumprir este programa, tornar-se o motor que o impulsiona, está preparado sempre para a violência. Desde: seu nascimento percebe claramente que este mundo estreito, semeado de interdições, não pode ser reformulado senão pela violência absoluta (Fanon, 1968, p. 27).

Para Fanon (1968) a colonização é um evento que tem, em primeiro lugar, o ataque ao corpo. Essa violência penetra em várias camadas que compõem a existência dos viventes e seus inimigos declarados são todos aqueles que resistem, de alguma maneira, ao trabalho forçado, à imposição da cultura dos invasores e à exploração de suas terras. Com base no pensamento de

⁸ Luiz Rufino utiliza esse termo para explicar que a colonialidade continua em expansão ainda hoje. O autor afirma que “a empresa colonial aportada na face da cruz, da espada e do saque não se limitou ao holocausto dos indígenas das bandas de cá e de lá do Atlântico. Para a Europa não bastou o genocídio, o estupro, o encarceramento e a escravidão. Ela continuou avançando nas formas de terror, produzindo assassinatos que vão além do corpo físico e incutindo, via catequização uma permanente captura dos mundos, das subjetividades e da regulação do ser em suas dimensões sensíveis.” (Rufino, 2021, p. 12)

Fanon, Luiz Rufino (2021) afirma que o colonialismo representa o estupro do corpo e do território, indo desde toda exploração de recursos naturais à dignidade existencial dos viventes.

A guerra colonial tramou os meios de ataque e destruição dos múltiplos corpos viventes. Esse sistema entendeu que alguns desses corpos jamais serão mortos – por isso, precisam ser subordinados, produzidos como desvio, e humilhados ao ponto de se manterem em funcionamento biológico, mas mortos do ponto de vista da plenitude de suas existências (Rufino, 2021, p. 29-30).

Para o escritor indígena Ailton Krenak (2020) a colonização é uma máquina de destruição da dignidade dos viventes, independente se esses são compreendidos como humanos ou não. Segundo Luiz Rufino (2021) a humilhação é uma das características da colonização e ela é usada como modo de subordinação que não mata o corpo biológico, mas vai matando aos poucos as esferas sensíveis do existir.

As religiões afro-brasileiras, e os povos do axé⁹, que sobrevivem diariamente à diversos tipos de violência, resistem fisicamente e culturalmente para manter viva suas tradições, ritos e liturgias transmitidos através da oralidade por diversas gerações. Segundo Rabelo, é muito importante dar visibilidade a isso quando formos abordar essa temática na escola:

A compreensão do processo histórico das populações negras escravizadas na formação do nosso país, perpassa pelas formas de resistência, incluindo as religiões afro-brasileiras que precisam ser conhecidas para compreendê-las enquanto fenômenos sociais e patrimônio cultural do Brasil. Assim, entender a diversidade, evitar julgamento e superioridade, relações de poder, dominação, fanatismo religioso etc. Para isso, precisamos dar visibilidade a essas expressões culturais e propor caminhos para combater estigmas e perseguições que resultam de discriminações pela hegemonia ligada às religiões de cunho cristão da sociedade brasileira, com enfoque na sala de aula (Rabelo, 2022, p. 27).

No caso das religiões afro-brasileiras, não se pode homogeneizar nenhuma dessas expressões religiosas, na realidade são os Calundus, Candomblés e Umbandas. Da mesma forma que existem várias “nações” de Candomblés, pois essas crenças foram incorporadas de diferentes regiões do continente africano, também existem várias Umbandas espalhadas pelo território nacional, com valores e visões de mundo distintas (Simas, 2019).

Os candomblés pertencem a "nações" diversas e perpetuam, portanto, tradições diferentes: Angola, Congo, Gêge (isto é, Ewe), Nagô (termo com que os franceses designavam todos os negros de fala yoruba, da Costa dos Escravos), Quê to (ou Ketu), Ijêxa (ou Ijesha). É possível distinguir estas "nações" umas das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por certos traços do ritual. Todavia, a influência dos Yoruba domina sem contestação o conjunto das seitas africanas, impondo seus deuses, a estrutura de suas

⁹ Simas (2021). Axé significa a energia vital de tudo que é animado ou não. O poder, a força e a energia presente em cada coisa.

cerimônias e sua metafísica, a Dahomeanos, a Bantos (Bastide, 2001, p. 17).

Segundo o sociólogo e antropólogo francês Roger Bastide, a religião que se sobressaiu e mais influenciou os cultos afro-brasileiros foi a do povo Iorubá, chamados de “nagô”, de onde chegou ao Brasil a fé nos orixás (Bastide, 1961, p. 29). O autor também faz uma breve comparação entre o Candomblé brasileiro e a religião dos orixás praticada em Cuba, chamada “Santeria” e destaca que no Brasil, a visão dos religiosos em relação aos Orixás é de que eles vivem (e reinam) na África e são chamados aos terreiros em nosso território através dos rituais, do toque do atabaque, dos cantos. É como se o tambor fosse “buscar quem mora longe¹⁰”.

Mas apesar de tudo uma diferença radical existe entre Cuba e a Bahia: aqui os Orixás não vivem no mito ou na floresta; vivem sempre na África, na terra longínqua de onde foram arrancados os escravos para serem trazidos à força para as Américas, e que chamam de Ilú Aié (ou iú aô), a “terra da vida”. E de lá que vêm, atraídos pelo sangue dos sacrifícios ou pelo toque dos tambores, seja para comer, seja para dançar encarnados no corpo amoroso de suas filhas. Cada divindade foi sem dúvida “fixada”, como vimos, em pedras, em pedaços de ferro, na cabeça de seus filhos, e isso por meio de ritos especiais; mas a divindade ela mesma, esta reside no país de seus antepassados. Encontrei até num terreiro o mito simbólico de uma árvore cujas raízes atravessariam o oceano para unir os dois mundos; seria ao longo de tais raízes que viriam os Orixá, ao serem chamados. Do mesmo modo, as almas dos mortos, embora “fixadas” também num santuário contíguo ao candomblé, deixam o Brasil depois do enterro para se juntarem à grande legião dos espíritos ancestrais (Bastide, 2001, p. 78-79).

Por isso, na obra *O candomblé da Bahia* (2001) o autor considera que praticar o Candomblé significa africanizar a pátria de exílio, onde os terreiros são considerados como um “pedaço da África” (Bastide, 2001, p. 73). Os terreiros, por sua vez, possuem autonomia entre si, sendo que costumes, mitologias e vestimentas variam de casa para casa.

Com a chegada de escravizados ao Brasil a partir do século XVI, o culto aos orixás foi redefinido a partir do surgimento do Candomblé (Simas, 2021, p. 161). Para os adeptos, os orixás são grandes ancestrais fundadores de clãs familiares, que intermediam entre a divindade suprema – Olodumare – em favor da humanidade (Ibidem).

Nos Candomblés, a pessoa iniciada no culto de determinado oxirá ou *Nkisi*¹¹, é assim conduzido por consulta ao oráculo dos búzios. Essa iniciação é longa e complexa, como descreve Tássio Ferreira na obra “*Pedagogia da Circularidade – Ensinações de terreiro*” (2021):

A iniciação no Candomblé tem a premissa de atender a uma necessidade de nós, matérias, humanos (*sic*). É a preparação material para que essa energia que será plantada também na terra, tenha condições de estabelecer uma

¹⁰ Ver Luiz Antônio Simas (2021) e Luiz Rufino (2021) em referência a canção “Sonho meu”, composta por Dona Ivone Lara.

¹¹ *Nkisi* ou Inquice são divindades nos candomblés de ritos angola e congo (Ferreira, 2021).

comunicação direta. Com isso, quem está sendo iniciado não é o *Nkisi*, mas o seu filho/a. Os vinte e um dias de recolhimento funciona como uma espécie de letramento ancestral para o Candomblé. Nesse letramento um volume grande de informações é compartilhado. Certamente que não se absorve tudo nesse curto período. É o início. (Ferreira, 2021, p. 42).

Já no caso das Umbandas, os orixás são compreendidos geralmente como emanções de energias da natureza que são trazidas pelas entidades. São as entidades, não os orixás, que incorporam nos médiuns umbandistas (Simas, 2021, p. 162).

Também há na umbanda o elemento do sincretismo, marcado por complexidades. Algumas umbandas reivindicam que sua religião surgiu a partir de uma ligação direta de referências africanas e indígenas, com poucas influências europeias. Esses grupos elaboram hoje reflexões mais críticas e contundentes sobre o sincretismo (Simas, 2021, p. 163).

No entanto, não se pode negar que para uma parcela significativa de adeptos, os orixás foram sincretizados com diferentes santos cristãos, em diferentes regiões, por um longo processo histórico, que se iniciou no período colonial, pela necessidade de esconder o culto aos Orixás – que era proibido – daí a identificação destes com os santos católicos. Ao longo do período colonial também incorporou-se a essa prática religiosa as entidades indígenas que muitos praticantes manifestam até hoje, denominados de caboclos. No século XIX, novos elementos serão incorporados à Umbanda por conta da influência de práticas kardecistas como a lei do carma, a reencarnação e a ideia de caridade (Moraes, 2014, p.189).

A proibição e demonização de rituais religiosos de matriz africana, somada a imposição da religião católica durante todo o período colonial, ferem a população negra nas esferas sensíveis do existir, isso é, ferem a existência. Se o sistema colonial fundou o Brasil e o racismo se apresenta como base estruturante dessa fundação através da imposição do trabalho escravo, as religiosidades também estiveram profundamente afetadas pelo colonialismo.

Uma das formas de que as religiões afro-brasileiras são comumente atacadas é a partir da expressão “macumba”. Diante disso, abordaremos autores que se dedicaram a estudar a essa expressão. Hoje estamos habituados a ouvir a expressão macumba e automaticamente relacioná-la à uma palavra que reproduz o preconceito com religiões afro-brasileiras, mas nem sempre foi assim.

Marcos Paulo Amorim, em seu artigo *Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra* (2013) analisa a mudança de significado da palavra macumba nas décadas de 1930 à 1950. O autor menciona que o antropólogo francês Roger Bastide deixa claras evidências de uma prática religiosa denominada macumba, distante da conotação pejorativa que ela foi adquirindo. O artigo demonstra que com o passar do tempo, a palavra macumba passou

a significar uma espécie de ritual macabro, associado à ideia de “magia negra”

“Os estigmas sociais contra o negro e sua religião e as renovadas acusações mais do que seculares de que foram vítimas culminaram com a atitude ao mesmo tempo de hostilidade e de medo que até hoje inspiram. É exemplar deste caso o vocábulo macumba: de termo genérico para todas as religiões brasileiras de origem negra, ou então de nominativo de uma delas em especial, a de origem banto, desenvolvida no sudeste do país, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro a partir de fins do século XIX, passa a ser vista depreciativamente como sinônimo de superstição de negro, como magia negra que se despreza e se teme a um só tempo.” (Negrão *apud* Amorim, 2013, p. 7).

Em seu artigo, Amorim afirma que nas décadas de 1950-1960 a palavra macumba já identificava uma prática malévola e inferior (Amorim, 2013, p. 11). Assim, se considerarmos a descrição feita por Roger Bastide, tanto o candomblé quanto à Umbanda negava sua proximidade com a macumba:

No Rio de Janeiro, as “nações” se fundiram umas nas outras, deixando-se também penetrar profundamente por influências exteriores, ameríndias, católicas, espíritas, dando nascimento a uma religião essencialmente sincrética, a macumba. Porém, há alguns anos atrás, no começo do século XX, existia ali ainda uma religião nagô autônoma, da qual temos algumas descrições, infelizmente assaz sumárias. Tais documentos só apresentam hoje interesse histórico; todavia, não os poremos de lado (Bastide, 2001, p. 18).

Luiz Antônio Simas, na obra *Umbandas: uma história do Brasil* (2021) aponta que muitos umbandistas fizeram o movimento de desvincular sua religião do termo macumba popularizando frases como “Umbanda não é macumba! Macumba é um instrumento!” (Simas, 2021, p. 12). Diante disso, o autor vai fazendo menção à uma série de artistas que utilizaram o termo em seus trabalhos, demonstrando que para determinadas gerações, a palavra macumba não gerava problemas e nem chegava a ser uma questão se referir a Umbanda como macumba:

No famoso capítulo VII de Macunaíma, Mário de Andrade descreve a visita do personagem-título a uma macumba para Exu realizada na casa de Tia Ciata. No final do capítulo, Mário cita alguns dos macumbeiros – a expressão usada na rapsódia é essa – presentes à gira: Jayme Ovalle, Manuel Bandeira, Blaise Cendrars, Ascenso Ferreira, Raul Bopp, Geraldo Barrozo do Amaral e Antônio Bento. Poucos anos após a publicação de Macunaíma, Cecília Meireles expôs os desenhos da coleção “Batuque, samba e macumba” no salão da Pró-Arte, no Rio de Janeiro. Criada no bairro Estácio de Sá, berço do samba urbano carioca e com uma concentração significativa de terreiros de umbanda, Cecília realizou no ano seguinte uma série de conferências em Portugal sobre o assunto (Simas, 2021, p. 16).

Isso não está sendo posto aqui com a finalidade de deslegitimar as justas lutas contra o preconceito promovido por religiosos de matrizes africanas, mas na tentativa de promover uma ressignificação desse termo, isso é, para que ele deixe de ser visto de maneira negativa.

Há correntes que afirmam que o uso da palavra macumba em sentido litúrgico é

equivocado e pejorativo. Mas hoje também existem correntes de umbandistas que estão lutando para ressignificar o termo¹². De todo modo, claramente há uma preocupação de ambos os lados com a forte carga de preconceito que está atribuída ao termo (Simas, 2021, p. 18).

Simas afirma que ao mesmo tempo que macumba está associada há uma prática religiosa, também foi o nome dado há um popular instrumento de percussão muito usado nesses cultos e muito utilizado no samba com figuras como João da Baiana. Na perspectiva que o autor apresenta em sua obra, macumba é sim um instrumento, mas também é um conjunto de rituais afro-brasileiros que envolve Umbandas, Candomblés, Calundus, Pajelanças, Catimbós e outras encantarias (Simas, 2021, p. 19). Portanto, para o autor, macumba é uma palavra em disputa que ele busca subverter seus sentidos preconceituosos.

O Atlântico é uma gigantesca encruzilhada. Por ela, atravessaram sabedorias de outras terras que vieram imantadas nos corpos, suportes de memórias e experiências múltiplas que, lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventando a si e o mundo (Simas; Rufino, 2018, p. 11).

Diante da trágica experiência de desterritorialização forçada, a noção de terreiro é algo transcendente às dimensões físicas. Os terreiros de Candomblés e Umbandas são “pedacinhos de África” ressignificados e reconstituídos diante das experiências que os afro-brasileiros acumularam e com adaptações que foram necessárias para que sobrevivessem enquanto coletivo religioso. Dessa forma, os terreiros aqui reinventados apontam para uma vasta dimensão de pertencimentos das populações negras no chamado “Novo Mundo”. (Simas; Rufino, 2018, p. 45).

Os terreiros, ao lado das escolas de samba, grupos de capoeira e associações carnavalescas representam a redefinição dos modos de vida das culturas africanas a partir da criação de instituições que valorizam e constroem identidades comunitárias.

É a partir dos terreiros que os povos sequestrados na África reinventam as possibilidades de vida no continente americano. Por mais que a violência do deslocamento forçado se configure como irreparável rompimento dos laços de pertencimento daquele ser humano, sua cultura, sua religião e seus ritos sobreviveram. Também por isso, os terreiros são símbolos de resistência e de sobrevivência na diáspora (Simas; Rufino, 2018, p. 50).

O conceito de diáspora africana nos ajuda a analisar e pensar as múltiplas presenças das populações africanas e de seus descendentes na travessia do Atlântico e na formação cultural

¹² A história e as tradições das religiões de matriz africana resultam de história oral, transmitida ao longo de gerações. Deste modo, a ressignificação do termo nos terreiros também tem ocorrido oralmente (Simas, 2021, p. 20).

dos povos da América.

Realmente, o conceito de diáspora provém da palavra grega *dia* (através, por meio de) *speiró* (dispersão, disseminação) e foi empregado primeiro para se referir à dispersão forçada dos judeus após a destruição do Templo de Jerusalém pelos romanos no ano 135 do século II da era cristã. Por extensão, diáspora negra ou diáspora africana tem sido aplicada para designar diversos movimentos dos povos africanos e afrodescendentes fora do continente, seja em decorrência dos tráficos internacionais de cativos (através do Oceano Índico, deserto do Saara e do Oceano Atlântico), seja como resultado de guerras e do colonialismo, de perseguições políticas, religiosas, desastres naturais, ou dos movimentos de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida fora do continente (Macedo, 2016, p. 23).

Portanto a expressão diáspora está relacionada à percepção da perda de um local de origem, ligada a uma necessária reestruturação do sentido original da existência social em novas condições, aquelas determinadas pela alteração de território e contexto cultural. Também está ligada a ideia de deslocamento, de relações transnacionais e transculturais (Lopes, 2014, p. 236).

Na diáspora há o cruzamento de inúmeras experiências, inclusive as religiosas. Muitos africanos tiveram suas identidades fragmentadas pela diáspora e pela escravidão à qual foram submetidos por mais de três séculos, mas de forma inteligente desenvolveram estratégias para reconstruir suas identidades nesse novo contexto em que a cultura europeia foi imposta. Os colonizadores portugueses do Brasil estabeleceram o catolicismo como religião oficial em nosso país, e essa tradição influenciou nossas ações e a forma de entender a sociedade, rejeitando outras que fossem diferentes. Dessa maneira, os negros africanos, originários de sociedades distintas, portadores de diferentes tradições, com hábitos e costumes corporais próprios, foram inseridos na sociedade brasileira como mercadorias e suas tradições não foram reconhecidas (Gomes, 2016, p. 57).

Nesse sentido, as religiões afro-brasileiras estão diretamente envolvidas na reconstrução da identidade dos povos de matrizes afro e seus descendentes. Os rituais, a ideia de nascimento e de morte e a importância da religiosidade será determinante para a reinvenção de mundo dessas populações. Quando essas religiosidades se encontram com a dos povos indígenas, a ideia do pós-morte de ambas as culturas apresenta semelhanças (Rufino, 2019).

Para grande parte das populações negro-africanas que cruzaram o Atlântico e para as populações ameríndias do Novo Mundo, a morte é lida como espiritualidade e não como conceito em oposição à vida. Assim, para a perspectiva da ancestralidade só há morte quando há esquecimento, e para a perspectiva do encantamento tanto a morte quanto a vida são transgredidas para uma condição de supravivência (Simas; Rufino, 2018, p. 11).

O trecho acima nos ajuda a entender os fundamentos que levaram ao surgimento da

religião que hoje chamamos de Umbanda no Brasil, que também abarca elementos indígenas. Ela está baseada numa visão de mundo onde a morte é mais uma etapa da vida espiritual e pode ser transgredida nos terreiros. Para os umbandistas, um espírito de um falecido pode dançar, cantar e se comunicar com os vivos através da incorporação.

As noções de encantamento e desencantamento ou vivo ou não vivo estariam ligadas à capacidade de manutenção da energia vital ou da não detenção dessa energia. Um ancestral de um determinado grupo, mesmo na condição do que conhecemos como desencarnado, ocupa uma condição de vivo, uma vez que interage, é lembrado, é reverenciado e participa das dinâmicas da vida e do cotidiano daquele grupo. Nesse caso, a condição de não vivo estaria vinculada ao esquecimento. Ou seja, perda de potência (Simas; Rufino, 2018, p. 31).

Na obra *“Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas”* (2018), de Simas e Rufino, o termo “macumba” novamente é apresentado com potências próprias a partir do que os autores chamam de “epistemologia das macumbas” (p. 14) e buscam refletir sobre o termo reconhecendo as práticas de conhecimento dos macumbeiros que foram historicamente subalternizadas pelas estruturas coloniais do saber: a senhora rezadeira que escuta e acolhe um aflito, as mulheres indígenas que recomendam ervas medicinais que aliviam sintomas de tantos males, uma mãe de santo que recomenda garrafadas para mau estar e problemas intestinais. Por trás dessas práticas tão brasileiras existe um conhecimento empírico testado e transmitido de geração em geração.

Nessa perspectiva, o termo macumba se expressa de forma ambivalente: é lançado como a expressão que resguarda a intenção de regulação de um poder sobre outro – neste caso, do colonialismo para com as práticas colonizadas -, mas também aponta um vazio deixado. É neste vazio – fresta – que eclodem as táticas de resiliência que jogam com as ambiguidades do poder, dando golpes nos interstícios da própria estrutura ideológica dominante. Assim, as culturas identificadas como macumbas emergem tanto de repertórios vernaculares quanto dos vazios deixados pela ordem ideológica vigente (Simas; Rufino, 2018, p. 14).

Nessa dinâmica, para construírem um estereótipo e criar tentativas de controle, designaram o termo “macumba” enquanto um “corpo estranho no processo civilizatório” (Simas; Rufino, 2018, p. 15) onde o macumbeiro não se ajusta na política colonial imposta.

Portanto, para nós e na perspectiva que aqui apresentamos, macumba é sim praticar uma religião afro-brasileira e mais que isso, é professar uma religiosidade onde está presente tanto o despacho na encruzilhada, o toque do atabaque, o canto nagô entre outras tantas características. Essa resignificação visa despertar o orgulho do macumbeiro e subverter o projeto de aniquilação e inferiorização dessas religiosidades: Umbanda é macumba! Candomblé é macumba! E qual o problema? É nesse sentido que pretendemos intervir em sala de aula.

Esse fenômeno também ocorre na educação brasileira: a criação de um cânone limitador, que insiste em ler o mundo em dicotomias, como afirma os autores: “Por mais que reconheçamos que existe uma pluralidade de práticas e contextos educativos, sabemos que o modo dominante constitui-se em um projeto que não contempla a diversidade” (Simas; Rufino, 2018, p. 20).

No Brasil, a experiência da escolarização se fundamentou em políticas de conversão forçada e expansão da fé cristã. Soma-se a isso a perseguição, a criminalização e o extermínio de uma infinidade de outros saberes, que visava produzir um modo canônico de mentalidades blindadas pelo colonialismo, negando a diversidade e reduzindo a complexidade das cosmovisões africanas e indígenas aos limites do pensamento ocidental (Simas; Rufino, 2018, p. 21).

Segundo Simas e Rufino (2018), os educadores possuem uma tarefa urgente: precisamos nos deseducar deste cânone limitador para que tenhamos condições de ampliar os horizontes de nossos alunos e alunas. Assim, uma educação que busca ser emancipatória, que incentive crianças e jovens a serem felizes, escrevendo, batendo tambor, gingando capoeira e fazendo ciência, terá que versar no que os autores chamam de uma “pedagogia das encruzilhadas” (Simas; Rufino, 2018, p. 19).

2.2 As origens da demonização de Exu

Figura central em nossa sequência didática, Exu na maioria das vezes é o principal alvo do racismo religioso, muitas vezes associado ao diabo por grupos cristãos. Diante disso, buscamos autores que trabalharam esse tema e pesquisaram as origens dessa associação de Exu ao demônio. Esses trabalhos foram essenciais e colaboraram muito para abordar em sala de aula essa divindade tão rica em significados e com mitologia tão complexa.

Segundo o autor Alexandre Cumino na obra *Exu não é diabo* (2024), a origem do Deus único está diretamente associada a origem do diabo único (Cumino, 2024, p. 19). Esse caminho pode servir como chave para o entendimento da origem da ideia de que Exu seja o diabo ou de que os Exus da Umbanda sejam demônios: os adeptos do “Deus único” (judeus, cristãos e muçulmanos) demonizaram todos os outros deuses de outras culturas:

Ou seja, os deuses de outra cultura ou outra religião são o “Shaitan”, “Satã” ou “Satanás”, que significa algo “ruim”, “o mal”, “opositor”, “o que separa” o diabo (Diabo) e, desta forma, os Baal (deuses estrangeiros) foram perseguidos, exorcizados e considerados “demônios” (Cumino, 2024, p. 19).

Para Cumino (2024), tanto o Judaísmo como o Cristianismo elegeram como alvos preferidos para a construção de imagens demoníacas principalmente os deuses estrangeiros com

formas animais:

[...] como Molok, deus assírio com cabeça de touro, o grego Pã, com pés de cabra, os faunos com corpos animais ou o seu similar celta, Cernunnos. Não ficam de fora os diversos deuses e deusas em formas de serpente, como as gregas Eurínome e Píton, o grego Ladon, enrolado na macieira sagrada e guardião das maçãs de ouro, a daometana serpente Dã ou o Orixá Oxumaré. Sem contar ainda os diversos deuses e deusas dragões de muitas culturas, como a sumeriana e babilônica Tiamat, o babilônico Leviathan, ou os diversos dragões chineses, tão louvados e cultuados naquela cultura milenar (Cumino, 2024, p. 20).

Da mesma forma que deuses de outras culturas foram demonizados, o autor nos demonstra que os que não passaram por esse processo foram incorporados ao cristianismo, se transformando em santos, como por exemplo, São Martinho no lugar de Marte, Santa Brígida no lugar de Brigid e Santa Úrsula no lugar da deusa Ursa (Cumino, 2024, p. 22). Esse debate pode se estender quando abordado o sincretismo religioso que existente no Brasil, onde santos católicos também vão adquirir características dos Orixás africanos, onde ocorre simultaneamente o embranquecimento do Orixá e ao mesmo tempo a africanização do cristianismo (Simas, 2021).

Dessa forma, o cristianismo se estabeleceu enquanto uma verdadeira colcha de retalhos, constituído a partir de mitos e lendas importados de outras culturas. A própria ideia de um ser chamado “Lucífer” não existe na Bíblia, nem há menção alguma de que anjos tenham caído do céu. Essa ideia foi constituída a partir da teologia da Igreja Católica com o intuito de se contrapor a Deus, onde o soberano do mal conflita diretamente com o soberano do bem (Cumino, 2024, p. 23). No Brasil, Exu entrará nessa encruzilhada e será diretamente associado a força maligna que reina no “inferno” e destila seu ódio contra a humanidade, quando não será denominado pelos nomes que os cristãos costumam dar aos demônios.

Dessa forma, o autor Alexandre Cumino (2024) busca caminhos para entender onde é que se encontram ou se desencontram Exu e o Diabo: “já ouvimos muitas vezes a frase “Exu não é o Diabo”, assim como já ouvimos esta outra “Exu é o Diabo”” (Cumino, 2024, p. 34). A proposta de Cumino para lidar com esse entrave preconceituoso é convidar as pessoas a pensarem Exu e também pensarem o diabo, isso é, conhecer como se dá o diabo no mundo cristão e conhecer os mitos acerca de Exu num universo afro-brasileiro diaspórico. A sequência didática elaborada aos estudantes do Ensino Médio de Alvinlândia-SP também tem essa proposta: apresentar o Exu cultuado nos terreiros e diferenciá-lo do diabo que se estabeleceu no inconsciente coletivo do mundo cristão ocidental.

Ao longo da história do cristianismo, é possível perceber que tudo o que causa medo e é desconhecido pode ser associado ao diabo, ainda mais se tratando de entidades pertencentes

a cultura afro (Cumino, 2024, p. 55), desse modo, seria difícil que Exu escapasse dessa demonização, possuindo tão intrigante personalidade. Uma das características desse Orixá é que ele está associado a virilidade masculina, como outras divindades, Dionísio e Shiva por exemplo. Para a cultura judaico-cristã, o sexo é tão pecaminoso quanto vergonhoso, logo, se uma divindade incentiva o prazer da carne “só pode ser um diabo” (*Ibidem*, p. 60).

No entanto, em nada o diabo tem a ver com o Orixá Exu ou com a entidade Exu. Tem se tornado comum uma pessoa crer estar xingando a outra chamando-a de Exu ou de Pombagira e isso tem ocorrido com mais frequência, a partir do crescimento das igrejas evangélicas neopentecostais, que atribuem a essas entidades e aos Orixás o mal que existe no mundo (Cumino, 2024, p. 65). Este imaginário ainda está presente entre estudantes que conferem às religiões de matrizes africanas a culpa pelo mal na humanidade, consideram os terreiros como espaços de culto ao demônio, locais de perversidade e pessoas que frequentam estes locais devem ser evitadas (Vieira, 2016, p. 68).

Segundo Pierre Verger, Exu “tem um caráter suscetível, violento, irascível, astucioso, grosseiro, vaidoso, indecente”, de modo que “os primeiros missionários, espantados com tal conjunto, assimilaram-no ao diabo e fizeram dele o símbolo de tudo o que é maldade, perversidade, abjeção e ódio, em oposição à bondade, pureza, elevação e amor de Deus” (Verger, 1999, p. 119).

Afinal, então quem é Exu? Exu, divindade africana nagô-iorubá, é considerado o mensageiro dos Orixás e seu nome significa esfera, isso é, “uma divindade de atua em tudo e em todos os campos” (Cumino, 2024, p. 68). Para os Iorubás da antiguidade, os seres humanos habitam o “Aiê” (mundo terrestre), enquanto os Orixás, entidades divinas, residem no “Orum” (mundo espiritual). Contudo, diversas conexões e responsabilidades recíprocas mantêm esses dois domínios interligados. Os indivíduos sustentam os Orixás de forma contínua, compartilhando com eles alimentos e bebidas, além de prover vestimentas, adornos e meios de entretenimento. Os Orixás são concebidos como integrantes da estrutura familiar, reconhecidos como ancestrais fundadores das linhagens cujas origens remontam a um passado mítico. Em contrapartida às oferendas recebidas, os Orixás oferecem proteção, auxílio e conferem identidade cultural e espiritual aos seus descendentes humanos (Prandi, 2001, p. 47). É justamente Exu, o mensageiro responsável por entregar essas oferendas:

As oferendas dos homens aos orixás devem ser transportadas até o mundo dos deuses. Exu tem este encargo, de transportador. Também é preciso saber se os orixás estão satisfeitos com a atenção a eles dispensada pelos seus descendentes, os seres humanos. Exu propicia essa comunicação, traz suas mensagens, é o mensageiro. É fundamental para a sobrevivência dos mortais receber as determinações e os conselhos que os orixás enviam do Aiê. Exu é

o portador das orientações e ordens, é o porta-voz dos deuses e entre os deuses. Exu faz a ponte entre este mundo e mundo dos orixás, especialmente nas consultas oraculares (Prandi, 2001, p. 48)

Segundo Luiz Rufino, Exu é o princípio dinâmico que cruza todos os acontecimentos e as coisas. Sem ele, não há movimento de nada e ao mesmo tempo ele é a divindade mais próxima dos seres humanos (Rufino, 2019, p. 23). A presença de Exu está consignada até mesmo no primeiro ato da “Criação do mundo”, por isso, para religiosos afro-brasileiros sem Exu, nada é possível ser feito (Prandi, 2001, p. 50). Há, na tradição oral iorubá um conto que diz que Exu precede toda e qualquer criação, que ele estava lá assistindo a origem do mundo como conhecemos e nasceu antes mesmo que sua própria mãe¹³ (Rufino, 2019, p. 23).

Na Umbanda, muitas entidades da linha dos Exus são representadas com o polêmico tridente. Este, não tinha conotação negativa e sempre foi considerado divino por culturas anteriores ao cristianismo. Podemos citar os tridentes de Netuno, Poseidon e Shiva, mas, a cultura católica, como já demonstramos, fez questão de pregar o inverso. Mas qual a diferença de Exu na Umbanda e Exu no Candomblé?

Existem diversas diferenças entre o Orixá Exu e as entidades da linha de Exu. Essas diferenças ocorreram a partir do encontro de diversos povos de matrizes afro em território brasileiro como os de cultura bantu, que permeiam entre Angola, Congo e Cabinda, de onde vem o culto aos deuses chamados “Inquices”. Esses povos cultuavam também nas encruzilhadas um espírito ancestral masculino e desencarnado, que tinha o poder de desfazer o mal e que passou a ser chamado pelo nome do Orixá Exu, surgindo assim o conceito das entidades de Exu na Umbanda: espíritos de desencarnados que desfazem feitiços e também são cultuados nas encruzilhadas, como Exu, o Orixá. Outro Inquice de nome Pambunijila, de arquétipo muito semelhante ao orixá Exu, passou a ser considerado o feminino de Exu e, por consequência, sua companheira: mulher forte, dona de si e que empondera outras mulheres: com o tempo Pambinijila passará a ser chamada de Pombagira (Cumino, 2024, p. 89).

Nas antigas Macumbas, como realidade religiosa afro-brasileira de base cultural bantu, o culto aos Inquices (Deuses Bantu) se mistura ao culto dos Orixás, junto a conceitos espíritas, esotéricos e católico popular. O que chamamos de Macumba, como ritual religioso afro-bantu que permeava o Rio de Janeiro nas décadas de 1920 e 1930, era uma pluralidade heterogênea de diferentes práticas bantus, nas quais havia o método de incluir muitos deuses, doutrinas e filosofias diferentes em sincretismos para juntar forças, como quem aumenta a própria energia e a capacidade espiritual, ampliando panteões e saberes que se complementam. Ali, naquela realidade, o Culto aos Orixás passa a ser realizar sincretizado, ou milongado, no linguajar bantu, com os

¹³ A epígrafe citada é parte de um oriki de Exu. Oriki é uma forma de louvação poética, que combina elementos de narrativa, reza, genealogia e identidade. É uma poesia oral tradicional que pode ser recitada ou cantada (Rufino, 2019).

Inquices como forças da natureza, cultuadas de forma muito simples (Cumino, 2024, p. 88).

O culto aos Orixás no continente africano é muito diferente do que ocorre no Brasil. Algumas divindades (Orixás) são cultuadas por toda a terra dos iorubás, mas a maioria são reverenciadas apenas em determinadas regiões: é o caso de Ogum em Oyó, Oxalá em Ifé, Oxóssi em Kêto (Cumino, 2024, p. 91). No Brasil, os Candomblés e as Umbandas “tocam” para diversos Orixás ao mesmo tempo. Claro, isso se dá em virtude de a escravização ter trazido pessoas de diferentes etnias, regiões e cultos, agora unidas em um mesmo local de sobrevivência ao terror colonial.

É muito difícil precisar em que local se iniciou o culto ao Orixá Exu, pois na extensa região Iorubá, ele está presente em quase todas as localidades. Em algumas Exu é um guardião das casas, em outras o guardião das cidades. É cultuado por famílias inteiras, mesmo as que dedicam sua devoção principal a outro Orixá (Cumino, 2024, p. 92). Também na língua e cultura iorubá o Orixá Exu possui centenas de nomes. Entre os Orixás é quem possui a maior quantidade de títulos: Legba, Eleguá, Bará, Elegbara, para citar alguns (Prandi, 2020, p. 37).

Talvez a principal distinção do Orixá Exu em relação às demais divindades resida em seu caráter transformador: Exu é a entidade que detém a capacidade de romper com a tradição, questionar normas estabelecidas, desafiar convenções e impulsionar processos de mudança. Por essa razão, não causa surpresa que seja frequentemente visto como uma figura temida e considerada perigosa, já que representa o próprio princípio do movimento e da transformação contínua. Exu não reconhece fronteiras fixas e, portanto, todos os comportamentos ou elementos que transgridam as normas sociais do cotidiano acabam sendo associados a ele (Prandi, 2001, p. 50).

Todavia, não perca de vista que a principal razão de Orixá Exu ser incompreendido é o racismo epistemológico (da construção do saber), que considera tudo que é do povo negro africano “bárbaro”, “atrasado”, “involuído”, “inculto”, na coisificação de corpos negros como bicho, animal, irracional (Cumino, 2024, p. 139).

O Orixá Exu é brincante, cantante, viril, sensual, erótico e enquanto ele ri, canta, fuma, carrega seu Ogó e dança nu, brinca com os mundos. Reconhecer Exu a partir do olhar ocidental, cristão e colonial beira a impossibilidade (Cumino, 2024, p. 139). Nas culturas ancestrais africanas os corpos não estão separados dos espíritos, não existe a dualidade do bem e do mal muito menos há separação entre o profano e o sagrado. Para o autor Cumino, na obra *Exu não é diabo* (2024), a dificuldade do europeu em entender Exu se dá pela falta de vontade de entender a África, o negro, o Iorubá e o Nagô.

Algumas evidências históricas demonstram que, no próprio continente africano, o

europeu já começou a demonizar Exu. Pierre Verger (1902-1996), fotógrafo, etnólogo e antropólogo francês pesquisou e apresentou um farto material bibliográfico sobre os Orixás tanto na Bahia quanto na África. Em seus estudos, Verger reuniu textos cristãos sobre Exu, de padres e pesquisadores que passaram pela África. Vejamos por exemplo o que escreveu, segundo Verger, o abade Bouche, que permaneceu na África entre 1743 até 1765:

Elegbara é o espírito do mal, o Belfegor dos Moabitas, o Priapo dos Latinos, Deus Turpitudinis, como disse Orígenes; a estátua que o representa nada tem que não seja grotesco; é um amontoado de terra amassada e grosseiramente moldada, representando mais ou menos a cabeça e o busto do homem. Dois grandes búzios fazem o papel dos olhos, duas fileiras de dentes de cachorro ou de pequenas conchas formam a queixada; penas são implantadas no queixo à maneira de barba... E um porrete, semelhante àquele de que antigo Líber se serviu para suas infames manobras. É assim que os negros representam o espírito imundo. Não hesitam em dar-lhe as insígnias da mais nojenta impudicícia. Aliás, não lhe dão o nome de “Echou”, que quer dizer excremento, sujeira (Verger, 1999, p. 135).

Nessa citação percebemos o constante ponto de vista preconceituoso e discriminador que os europeus apresentam ao ter contato com uma das formas de culto a Exu praticadas na África. Também é possível perceber como os cristãos se portam ao lidar com o diferente do que estão habituados.

Outra estratégia de associar Exu ao diabo no continente africano partiu do padre angolano Samuel Adjai Crowther. Este participou da primeira versão da Bíblia traduzida para o iorubá, em 1900. Essa tradução fazia parte da estratégia de conversão ao cristianismo em solo africano e ao se traduzir a palavra diabo, Crowther adicionou que seu sinônimo era “Esú” (Cumino, 2024, p. 221). O desdobramento dessa perversa estratégia foi fortíssimo e muito impactante para o povo de língua iorubá, pois para os cristãos a Bíblia é considerada a palavra de Deus, portanto inquestionável. Sem dúvidas o fortíssimo e tradicional culto a Exu nessa região perdeu forças nesse colapso de teologias, estrategicamente definido para facilitar a conversão ao cristianismo.

Para Reginaldo Prandi, o sincretismo não é uma simples tábua de correspondência entre Orixás e santos católicos, assim como não representava apenas o simples disfarce católico que os negros davam aos seus orixás para poder cultuá-los livres da violência do senhor branco, embora isso também ocorresse em larga escala, mas não como de modo simplista se ensina nas escolas até hoje. Segundo Prandi, o sincretismo capturou a da religião dos orixás diante do conceito de dois polos antagônicos que presidem todas as ações humanas: o bem e o mal. Segundo o autor essa concepção, é judaico-cristã e não existia na África. Evidentemente isso interferiu na forma como Exu passou a ser entendido no Brasil (Prandi, 2001, p. 51).

As relações entre os seres humanos e os deuses, como ocorre em outras antigas

religiões politeístas, eram orientadas pelos preceitos sacrificiais e pelo tabu, e cada orixá tinha suas normas prescritivas e restritivas próprias aplicáveis aos seus devotos particulares, como ainda se observa no candomblé, não havendo um código de comportamento e valores único aplicável a toda a sociedade indistintamente, como no cristianismo, uma lei única que é a chave para o estabelecimento universal de um sistema que tudo classifica como sendo do bem ou do mal, em categorias mutuamente exclusivas (*Ibidem*).

Sem dúvida, ao associarem cada Orixá com santos católicos, dentro de uma perspectiva sincrética, faltava evidentemente preencher o lado satânico do esquema “deus-diabo, bem mal, salvação-perdição, céu-inferno, e quem melhor que Exu para o papel do demônio?” (Prandi, 2001, p. 52). Portanto, o catolicismo atingiu seu objetivo de transfigurar Exu no diabo, ao menos no imaginário popular.

A investigação acerca das origens da demonização de Exu contribuiu significativamente para o trabalho em sala de aula ao possibilitar uma abordagem crítica sobre os efeitos da colonização e da imposição religiosa europeia na desconstrução das cosmovisões africanas. Ao compreender como Exu — uma divindade associada ao movimento, à comunicação e à transformação no contexto iorubá — foi erroneamente associado ao mal pelas interpretações cristãs coloniais, pudemos elaborar na sequência didática uma reflexão mais profunda e organizada sobre esse Orixá.

CAPÍTULO 3 – ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*“Na porta da romaria, eu vi um cavaleiro de ronda
Trazia um escudo no braço e uma lança na mão
Guerreou, venceu a guerra, matou o dragão”*

- Ponto de Ogum

Neste capítulo estão desenvolvidas as metodologias que utilizamos tanto para a elaboração da sequência didática, quanto para a elaboração dos questionários. Apresentaremos também, de forma detalhada, o planejamento de cada aula bem como seus objetivos. Antes disso, é importante pontuar algumas características da cidade e da escola onde realizamos a pesquisa.

O município de Alvinlândia-SP, da escola em que nossa sequência didática foi realizada, possui cerca de 3.000 habitantes. Sua população, na maioria das vezes necessita recorrer ao município de Marília-SP, que fica à cerca de 40 km de distância para ter acesso à emprego, formação universitária, atendimento médico especializado e acesso à cultura. Essa descrição é importante, pois os estudantes que irão participar da sequência didática quase nunca acessam cinemas, teatros, museus e conhecem pouco da realidade de centros urbanos maiores. Dessa forma, a escola se torna praticamente o único espaço capaz de lhes proporcionar acesso à bens culturais.

Assim sendo, aqui apresentaremos a intervenção pedagógica planejada e depois realizada na 2ª Série do Ensino Médio, atualmente a única turma da escola que tem Sociologia em sua grade curricular, devido à reforma do Ensino Médio. É importante ressaltar também que todas as salas de aula da escola possuem televisão de 40 polegadas, notebook e cabo HDMI para projeções de imagens, vídeos, slides, etc.

Observando a escassa produção existente até hoje em relação a materiais didáticos e sequências sobre religiões de matrizes africanas, no artigo *“Africanidade e Religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola”* (2005) o autor Nelson Fernando Inocência da Silva sugere que as religiões afro-brasileiras nas escolas sejam abordadas a partir de suas mitologias e filosofias, pois assim seria possível melhorar a compreensão da dimensão religiosa afro-brasileira bem como suas expressões culturais manifestadas nas vestes, liturgias, cantos, danças, entre outros. As mitologias entorno do Candomblé e da Umbanda é que embasam as práticas e tradições do terreiro, portanto, elas que influenciam o comportamento dos adeptos.

Propomos uma sequência didática de caráter intervencionista, para ser aplicada nas

aulas de Sociologia do segundo ano do Ensino Médio, demonstrando que as religiões dos orixás baseiam sua ação na sociedade de acordo com a mitologia que sua religião lhes fornece, na ritualística dos cultos. A religião interfere diretamente no agir dos sujeitos na sociedade e as aulas de Sociologia podem servir para uma compreensão mais ampla dos estudantes sobre essas religiões e seus principais pilares: Os orixás e os rituais sacros que envolvem os orixás, norteando assim a ação religiosa dos adeptos. A partir desses temas será possível contemplar o conceito de racismo e consequentemente o de racismo religioso.

Na obra de Reginaldo Prandi, *Mitologia dos Orixás* (2020), o autor faz um vasto levantamento das mitologias que cercam a “religião dos orixás”, como ele se refere. Para produção de seu livro, Prandi desenvolveu uma ampla pesquisa envolvendo principalmente os países africanos, o Brasil e Cuba, reunindo um extenso volume de mitos, onde cada capítulo da obra se refere a um orixá específico.

A sequência didática reuniu, primeiramente, uma reflexão acerca dos motivos que associamos tudo que é relacionado ao continente africano e ao negro de forma pejorativa e negativa, para depois abordarmos os ritos religiosos, como as religiões de matrizes africanas se estruturam (no caso da Umbanda e do Candomblé) e mitos relacionados a dois orixás selecionados:

1. Exu, orixá que o ocidente historicamente relaciona ao conceito de “diabo” ou “demônio”, figurando entre os orixás mais atacado pelas religiões neopentecostais, talvez o principal alvo até hoje.

2. Iemanjá, a mais popular entre os adeptos e leigos das religiões afro-brasileiras, considerada a orixá do mar e das águas salgadas, muito referenciada na música, na literatura e muito lembrada no cotidiano não só de adeptos, mas também de simpatizantes.

No ano de 2023, quando analisamos em qual turma do Ensino Médio seria mais adequado trabalhar esse conteúdo de acordo com o Currículo Paulista, que é baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já havíamos concluído que o segundo ano do Ensino Médio teria o momento ideal para receber a sequência didática que pretendemos, pois no final do primeiro bimestre da Segunda Série, o Currículo Paulista propõe trabalhar a formação da diversidade populacional brasileira: “Sensibilizar-se em relação às tensões que ocorreram na formação da diversidade brasileira” (São Paulo, 2020) e logo em seguida, no início do segundo bimestre o processo de construção da identidade, abordando as noções de cultura.¹⁴

¹⁴ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista Ensino Médio, 2020. Disponível em:

No entanto, o cenário do Novo Ensino Médio mudou no Estado de São Paulo, quando o Secretário da Educação, Renato Feder, alterou novamente a organização curricular das disciplinas, restando apenas as Segundas Séries do Ensino Médio com a disciplina de Sociologia em sua grade para o ano de 2024 e apenas com duas aulas semanais. Nesse retrocesso, restou-nos apenas a opção de realizar nossa intervenção pedagógica nessa série, que já estava prevista, no entanto nos prejudicou com relação ao número de aulas que pretendíamos ministrar sobre o tema, já que os conteúdos de três anos foram agrupados em apenas um, como se isso fosse possível. Para professores de Sociologia restou a diminuição ainda maior da carga horária de sua disciplina de formação, sendo obrigados a atribuir disciplinas genéricas inauguradas pelo NEM (Novo Ensino Médio) e em várias unidades escolares, quando não o desemprego.

A sequência didática tem como objetivo desnaturalizar o preconceito com as religiões afro-brasileiras e que a partir disso, o estudante consiga refletir de maneira mais crítica sobre sua própria ação social, mobilizando uma reflexão para expressões como “chuta que é macumba!”. Com isso observamos as seguintes etapas: introdução, onde propomos uma reflexão sobre por quais razões associamos a África e a cultura do negro a conceitos negativos. Depois pretendíamos apresentar o universo cosmológico das religiões afro-brasileiras, comparando os ritos religiosos com outras religiões espalhadas pelo mundo, principalmente as cristãs, a fim de abrir caminhos para a compreensão de que toda religião possui ritos. Para introduzir o aluno à religiosidade afro-brasileira deve-se levar em conta que os preconceitos, muitas vezes, já são mobilizados antes mesmo de adentrarmos à temática. Dessa maneira, a introdução deve trazer de maneira cuidadosa e didática os princípios que nortearão as aulas sobre o tema.

Desde o início da realização da sequência didática e durante toda sua aplicação, pretendíamos provocar reflexões acerca da utilização da expressão “macumba” tão pejorativa e cotidiana, conforme abordado no segundo capítulo. Essas reflexões tinham por objetivo ressignificar o termo com os estudantes ao longo do desenvolvimento da sequência.

Num segundo momento, antes de trabalharmos diretamente a mitologia dos orixás, visamos esclarecer o conceito de mitologia que utilizamos em sala de aula, exemplificando com outras mitologias ao redor do mundo. Utilizando abordagens diversificadas, buscamos demonstrar o que mitologia significa antes de adentrarmos aos mitos e orixás que serão apresentados e contados em sala de aula.

Após isso, dedicamos tempo para abordar o que são “orixás” e quais são as principais características dessas divindades, utilizando os elementos da natureza que compõem o universo de cada um deles. É possível apresentar nesse momento alguns outros orixás que não serão necessariamente trabalhados na continuidade da intervenção pedagógica, mas possuem papel essencial nas religiosidades afro-brasileiras.

Numa quarta etapa da intervenção pedagógica, os orixás e os mitos selecionados para serem trabalhados seguiram a ordem descrita anteriormente, para que existisse uma cronologia ao lidar com mitos de cada um deles. Primeiro Exu e por último Iemanjá.

Ao final, pretendíamos que houvesse uma culminância aos alunos como finalização da nossa sequência, pensada e formulada para que demonstrasse uma reflexão sociológica acerca das religiosidades afro-brasileiras e sua cultura, visando a superação dos estereótipos e do racismo religioso e que pudesse demonstrar se o trabalho foi proveitoso ao ponto de atingir os objetivos definidos.

A sequência didática, no início da pesquisa, estava programada para ser aplicada ao decorrer de oito aulas, de noventa minutos cada, mas, a coordenação da escola não permitiu que nossa pesquisa contasse com esse número de aulas. Os argumentos foram que, no estado de São Paulo do secretário da educação Renato Feder há um slide pronto para ser trabalhado por aula e não cumprir esse cronograma pode acarretar prejuízos para a coordenação da escola e para o professor. Sendo assim, tivemos que reduzir para quatro aulas de 90 minutos e ainda assim foi difícil de a gestão escolar aceitar. As aulas então ficaram organizadas da seguinte maneira: sendo a primeira aula dedicada para introdução já comentada, a segunda para os conceitos de “mitologia” e “orixás”. Na terceira aula trabalhamos os orixás na ordem definida, dedicando um tempo específico para cada um deles e abordando também Exu, um dos pontos centrais de nossa intervenção pedagógica. Na quarta aula vamos tratar das diferenças na ritualística relacionadas aos orixás na Umbanda e no Candomblé e novamente vamos buscar debater o termo “macumba”. Após isso, reservar um tempo final para pensarmos a culminância que será proposta aos estudantes a partir do desejo coletivo deles, podendo ser uma apresentação teatral, um podcast debatendo os temas contemplados na sequência didática, desenhos, quadrinhos etc. A nossa principal dificuldade nessa etapa foi justamente o número reduzido de aulas que nos foi imposto.

Antes da aplicação da sequência didática, elaboramos um questionário para ser respondido pelos estudantes e um para ser respondido após a sequência de aulas. Esses questionários podem apontar para caminhos que o trabalho percorreu e poderão demonstrar também a efetividade ou não da nossa proposta, isso é, onde atingimos os objetivos e onde

houve adaptações. O questionário que antecede a aplicação, traz perguntas formuladas a partir dos conceitos que a sequência didática aborda. Pretendíamos que o questionário fosse impresso e disponibilizado para o aluno escrever manualmente e assim foi feito. Para uma análise comparativa, as mesmas perguntas respondidas pelos estudantes no primeiro questionário foram respondidas no segundo, após a realização da sequência didática, numa versão reduzida. Dessa forma foi possível averiguar se houve alterações na maneira que o aluno enxerga e se relaciona com as temáticas abordadas, respeitando o anonimato do estudante. No capítulo quatro estão descritas e analisadas todas as informações relacionadas aos questionários entregues aos estudantes.

Cabe salientar que ao final de cada etapa descrita, a sequência propõe atividades e reflexões, reservando tempo adequado para tal. Assim o estudante, ao assimilar o conteúdo, consegue desenvolver as habilidades e mobilizar os conceitos trabalhados. Servirá também para que o professor consiga devolutivas da aprendizagem enquanto está desenvolvendo a temática. Destacamos também que ao final de todas as aulas, fizemos anotações sobre os acontecimentos, comentários, reações e debates em um caderno que denominamos de “diário de campo”. Isso nos ajudou a descrever a aplicação no quarto capítulo.

3.1 Metodologia para a elaboração do questionário

Como instrumento de coleta de dados, utilizaremos o questionário, constituído por treze perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do professor pesquisador. O anonimato do estudante será preservado em todas as etapas da aplicação, respeitando os critérios éticos. Essa será a primeira ação da intervenção pedagógica e o estudante responderá ao menos com uma semana antes da aplicação.

O questionário foi elaborado com base na obra *Fundamentos de metodologia científica* (2010) de Marconi e Lakatos. Para as autoras, é importante deixar claro aos estudantes a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, para despertar o interesse do recebedor em respondê-lo (Marconi; Lakatos, 2010, p. 184).

Em razão do anonimato, há maior liberdade nas respostas e menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador e como o estudante levará o questionário para casa, há mais tempo para responder e em hora mais favorável (Marconi; Lakatos, 2010, p. 184). O questionário obterá respostas que materialmente seriam inacessíveis, como a quantidade de estudantes da turma em que será aplicada a sequência didática que consideram Exu uma entidade demoníaca, por exemplo.

Com a finalidade de aumentar a eficácia e a validade do questionário, levamos em conta os tipos e a ordem das perguntas, a observância em relação ao texto que formulam as questões

e ao público-alvo que responderá (Augras, 1974 *apud* Marconi; Lakatos, 2010, p. 185). Diante disso, se tratando de estudantes do segundo ano do ensino médio e a intenção de coletar o maior número de respostas possíveis, não formulamos um questionário que fosse considerado por esse público como extenso e cansativo. Ao mesmo tempo, não nos furtamos a deixar de lado perguntas que consideramos essenciais tanto para a coleta de dados quanto para a própria aplicação da sequência didática.

Por isso, levamos em consideração a importância das perguntas no sentido de perceber se elas oferecem condições para a obtenção de informações que consideramos válidas. Também consideramos a quantidade de espaço e linhas destinados às respostas: muito espaço pode afastar o estudante de respondê-lo e pouco espaço pode impedir respostas mais robustas. Em relação ao vocabulário, buscamos uma linguagem clara e objetiva, em linguagem simples, para que sejam entendidas facilmente (Marconi; Lakatos, 2010, p. 189). O questionário elaborado, portanto, está delimitado de acordo com sua finalidade, seu conteúdo está diretamente conectado com os objetivos, questões norteadoras e temas que serão abordados na sequência didática.

As autoras Marconi e Lakatos chamam a atenção em relação a ordem das perguntas, ressaltando que de modo geral, a regra é que as perguntas específicas cheguem pouco a pouco, o que chamam de “técnica do funil”, com a finalidade de não causar insegurança (Marconi; Lakatos, 2010, p. 194). Dessa forma, as perguntas seguirão uma progressão lógica, começando com os itens mais fáceis e depois os mais complexos. Recomenda-se inclusive que as perguntas iniciais sejam chamadas “quebra gelo”, com o intuito de deixar quem responde mais à vontade. Destacam também estratégias para evitar o chamado “efeito de contágio”, que diz respeito a possibilidade de uma sequência de perguntas influenciar nas respostas. Para evitar isso, as autoras recomendam que perguntas de cunho muito parecido apareçam separadas (Ibidem, p. 195).

3.2 Questionário 1

Aqui apresentamos a ordem e o conteúdo das perguntas que irão compor o primeiro questionário. A formatação que será entregue aos estudantes está disponível nos apêndices A e B.

1. Você pertence à alguma religião? Se sim, qual?
2. Em sua opinião, o Brasil é um país racista?
Opções: Sim, muito; sim, pouco; não; não sei.
3. Você se interessa por conhecer mais sobre outras religiões além da sua?

Opções: Muito; pouco; nada.

4. Para você, o que significa a palavra “macumba”?
5. Em sua opinião, uma família tem direito de iniciar seus filhos, desde pequenos, na religião dos pais?

Opções: Sim; não; não sei.

6. Você conhece o orixá Exu? Se sim, o que você já ouviu falar sobre ele?
7. Você conhece a orixá Iemanjá? Se sim, o que você já ouviu falar sobre ela?
8. Você já ouviu falar na Umbanda e/ou no Candomblé? Se sim, o que você conhece sobre essas expressões religiosas.
9. Você sabe diferenciar a Umbanda do Candomblé? Se sim, quais diferenças você conhece?
10. Você tem conhecimento sobre casos de perseguições e violência contra religiões afro-brasileiras? Se sim, quais casos você já vivenciou ou ouvir falar?
11. Em sua opinião, uma mãe que pertence à uma religião afro-brasileira tem direito de iniciar seu filho nessa religião, desde criança?

Opções: Sim; não; não sei.

12. Você considera que já teve atitudes racistas?

Opções: Sim, muitas; sim, poucas; não, nunca; não sei.

13. Você se autodeclara pertencente a qual etnia?

Opções: Branco; Preto; Pardo; Indígena; Amarelo.

3.3 Questionário 2

1. Em sua opinião, o Brasil é um país racista?

Opções: Sim, muito; sim, pouco; não; não sei.

2. Você considera que já teve atitudes racistas?

Opções: Sim, muitas; sim, poucas; não, nunca; não sei.

3. Em sua opinião, uma mãe que pertence à uma religião afro-brasileira tem direito de iniciar seu filho nessa religião, desde criança?

Opções: Sim; não; não sei.

4. Você tem conhecimento sobre casos de perseguições e violência contra religiões afro-brasileiras? Se sim, quais casos você já vivenciou ou ouvir falar?

5. Para você, o que significa a palavra “macumba”?

3.4 Metodologia para elaboração da sequência didática

Como metodologia para o desenvolvimento da sequência didática utilizaremos principalmente duas obras que para nós foram essenciais, de dois autores diferentes: *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019) de Luiz Rufino e *Pedagogia da Circularidade* (2021) de Tássio Ferreira. O contato com essas obras para o desenvolvimento de nossa metodologia foi fundamental, pois estávamos em busca de metodologias de ensino que estivessem diretamente relacionadas a realidade brasileira e inspirada em saberes afro-brasileiros. As duas obras foram as principais referências teóricas para o desenvolvimento de uma metodologia própria, que considerasse os saberes africanos e tornasse a sala de aula um espaço para esses conhecimentos circularem.

A *pedagogia das encruzilhadas* (2019) é versada como um projeto político/educativo que tem como finalidade principal combater o racismo e o colonialismo transgredindo o cânone ocidental. Essa obra compreende uma série de ações táticas que são chamadas de “cruzos” (conceito definido pelo autor que faz analogia as encruzilhadas) que são táticas, recomendações que visam dar lugar a diversidade de saberes em ambientes educacionais, oficiais ou não.

O cruzo, o encruzamento ou o encruzar emerge como perspectiva teórico-metodológica assentada nos complexos de saber das macumbas brasileiras. Fiel aos princípios exusíacos, o encruzar dá o tom dos caracteres diversos, ambivalentes e inacabados dos conhecimentos existentes/praticados no mundo. Reivindicar o reconhecimento/legitimidade de determinado campo de saber como possibilidade credível implica em assumir suas potências e inacabamentos teórico-metodológicos como fontes para repensar o próprio campo, e também como possibilidade de pensar e dialogar com outros (Simas; Rufino, 2018, p. 25-26).

O conceito de cruzo dessa forma está fundamentado em outro conceito utilizado pelos autores, chamado “exusíaco”. O conceito de exusíaco que Rufino propõe é uma reflexão sobre os significados profundos que a figura de Exu carrega para a educação. Ele se apropria dessa figura tão essencial no universo religioso afro-brasileiro para discutir processos de transformação social, de confrontação com os sistemas de poder estabelecidos e de valorização de saberes ancestrais e populares.

No contexto da *Pedagogia das encruzilhadas* (2019), o exusíaco tem uma dimensão que propõe uma pedagogia que lida com a complexidade, com a transgressão das normas rígidas, com a criação de caminhos alternativos e com a reflexão sobre os entrelaces entre as tradições e as lutas sociais. Ele busca desconstruir as concepções eurocêntricas sobre o conhecimento e a educação, promovendo uma abordagem mais aberta, dinâmica e plural. O exusíaco também pode ser entendido como um convite à quebra de fronteiras, tanto no campo da educação quanto da cultura, assumindo a imprevisibilidade, a transformação e a negociação de saberes como

elementos essenciais para a construção de um projeto pedagógico que respeite e valorize as diversas formas de saber e de ser, principalmente as existentes no Brasil.

Esse conceito é, assim, uma maneira de pensar a educação e a ação social a partir de uma perspectiva afro-brasileira, que subverte e reformula as estruturas de poder e conhecimento dominantes, propondo um caminho de educação com mais liberdade e criatividade.

Desse modo, a prática do cruzo é transgressiva e está associada a uma pedagogia da libertação, onde se busca uma transformação das relações de poder e dos saberes tradicionais. Essa prática envolve um movimento de rompimento, uma desconstrução das normas e conceitos rígidos, para criar um espaço de aprendizado mais flexível, plural e aberto às diversas formas de conhecimento. Ao praticar o cruzo, a educação se torna um espaço para a construção de novos caminhos, um local para a resistência contra as imposições coloniais e eurocêntricas, e um meio para fomentar a reflexão crítica e a autonomia dos sujeitos.

De maneira prática, o cruzo na educação também envolve o reconhecimento das múltiplas influências culturais, particularmente as oriundas das tradições afro-brasileiras, como elementos essenciais na formação e no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de valorizar e integrar saberes populares, ancestrais e comunitários, que muitas vezes são marginalizados pelos sistemas educacionais tradicionais. Portanto, a prática do Cruzos em educação proposta por Luiz Rufino (2019) é uma abordagem pedagógica que visa transformar as práticas educacionais a partir da interação entre diferentes saberes, culturas e experiências, rompendo com as lógicas de poder e conhecimento dominantes e criando novas possibilidades de ensino mais inclusivas, colaborativas e críticas.

Cabe ressaltar que os saberes das macumbas brasileiras forjaram-se em meio às dinâmicas coloniais, sejam as de outrora ou as dos dias de hoje. Nesse sentido, cabe considerar que há um imperativo exercido pelo poder colonial que é a tentativa de homogeneização das formas de saber e das linguagens eleitas como válidas (Rufino, 2019, p. 33).

Ou seja, para considerarmos uma perspectiva que se oriente pelo cruzo em sala de aula é necessário observar os fazeres cotidianos dos terreiros, esquinas, rodas e mercados como geradores dos saberes que substanciam as artes do cruzo e driblam tanto o racismo como o colonialismo: “os encruzamentos emergem como princípios éticos e estéticos, poéticos e políticos de ressignificação da vida nos cotidianos” (Simas; Rufino, 2018, p. 28).

Ao buscarmos uma metodologia que embasasse o desenvolvimento de uma sequência didática que engloba as religiões afro-brasileiras a partir do racismo religioso, queríamos escapar dos modelos alicerçados nos paradigmas do Ocidente. As obras *Pedagogia das encruzilhadas* (2019) de Luiz Rufino, *Pedagogia da Circularidade* (2021) de Tássio Ferreira,

nos ajudaram a repensar a prática docente de uma forma que aproxime os estudantes da temática e auxiliaram a desenvolver uma metodologia de ensino própria, que envolva a realidade desses estudantes a partir de conhecimentos que eles já tiveram contato. Por exemplo, ao falarmos sobre como no candomblé as ervas são sagradas e possuem funções medicinais, podemos citar os famosos chás que são recomendados pelas nossas avós, que foram transmitidos oralmente ao longo de gerações. Esse conhecimento também precisa estar presente na sala de aula e nos ajudará a desconstruir os preconceitos com as religiosidades de matrizes afro. Esse movimento de repensar a prática docente a partir de conhecimentos cotidianos, presente na casa dos brasileiros, serve de exemplo para uma prática do que Luiz Rufino chama de “cruzo”.

A prática do cruza enquanto metodologia de ensino se formula pelo reconhecimento de outros saberes. Em sala de aula, é de suma importância destacar elementos estratégicos, que permitam ao aluno considerar outros saberes como válidos e credíveis: “A perspectiva do cruza na produção de conhecimento configura-se como uma resposta responsável, orientada pelo reconhecimento de que nos formamos, sempre, a partir da relação e do acabamento que nos é dado pelos outros” (Simas; Rufino, 2018, p. 33).

Os efeitos do cruza enquanto metodologia de ensino podem abrir novas possibilidades e novos olhares dos estudantes para o tema em questão que está a ser trabalhado, pois o cruza evita uma resposta única, vista enquanto uma verdade universal, apresentada pelo professor ao estudante. Pelo contrário, como estar fisicamente numa encruzilhada, o professor tem a possibilidade de apresentar vários caminhos aos estudantes e não apenas um único.

Assim, a perspectiva do cruza emerge enquanto conhecimento credível e necessário, pois partimos da orientação de que o mundo, os seres e as práticas sociais não estão acabados e de que os conhecimentos possíveis não se esgotam na esteira de um modo de saber que se reivindica único (Simas; Rufino, 2018, p. 33).

Dessa forma, encontramos uma maneira mais adequada de abordar religiões afro-brasileiras em sala de aula. Podemos assim, na prática docente, buscar desfazer uma visão de mundo ocidental de bem e mal em lados opostos e alargar esse olhar para a coexistência de outras cosmovisões de mundo, contemplando ao menos um pouco do universo afro-religioso.

Os professores que decidirem utilizar a pedagogia das encruzilhadas como uma das bases para o exercício docente, tendem a anunciar outros princípios explicativos de mundo além dos tradicionais, orientados por outras lógicas de saber com outros referenciais (Simas; Rufino, 2018, p. 35). Utilizar outros referenciais além dos tradicionais é o que os autores chamam de “rodopio”.

O rodopio enquanto prática, orientação teórico-metodológica, além de

formular uma crítica aos conceitos alicerçados em bases que não aceitam o outro como possibilidade, tensiona o impacto dos discursos provenientes dessas razões arrogantes nas práticas em que elas a elegem como “objetos” a serem estudados. Ou seja, no caso das experiências das culturas populares, em especial das culturas de terreiros, este aspecto se conota como a absorção dos discursos provenientes da ciência pelos praticantes dessas culturas (Simas; Rufino, 2018, p. 36).

Ou seja, ultrapassar o que está calçado nas tradições da modernidade ocidental e determinados por setores que validam o que é ou não conhecimento apresenta um desafio ao docente que se propõe a pensar uma pedagogia das encruzilhadas:

O desafio, nesse sentido, se fundamenta em algumas indagações: como comprometer-se com essas questões? Como buscar praticar os rodopios e cruzos no sentido de objetivar uma transformação radical que perpassasse necessariamente pelo encantamento dos saberes? Essas perguntas devem ser invocadas a todo momento (Simas; Rufino, 2018, p. 36).

Nesse sentido, cabe ao professor buscar em sala de aula a mobilidade de vários caminhos. Ao invés deles serem apresentados como lineares, devem ser codificados em encruzilhadas, isto é, cada caminho representa uma possibilidade. Em outras palavras, as aulas devem ser preparadas de modo que, as reflexões que ela proporcionará, se assemelha ao modo com que os religiosos afro-brasileiros se orientam perante a diversidade do mundo.

Nas religiosidades de matrizes afro, o conhecimento não é compreendido como acúmulo de informação, mas sim como um conjunto diverso de experiências. Trazendo essa realidade para as escolas públicas brasileiras, o professor deve apresentar aos estudantes que na realidade o que se detém enquanto saber está sempre inacabado e em aberto: “Manter-se fixo em uma certeza é manter-se não aberto aos efeitos de mobilidade necessários para a prática do cruzo.” (Simas; Rufino, 2018, p. 38).

Desse modo, buscamos preparar as aulas partindo de uma perspectiva que contempla os universos afro-religiosos, que em sua própria diversidade apresentada tanto no Brasil, como em Cuba e no continente africano, encarnam uma perspectiva de vida exusíaca que nos desloca e nos confronta com a impossibilidade de uma verdade ser única (Simas; Rufino, 2018, p. 40). Diante do ofício docente, não se trata de abordar uma espécie de relativismo, mas de problematizar e desnaturalizar as verdades tidas como absolutas em detrimento de outras possibilidades explicativas (Ibidem, p. 39).

Durante muito tempo, a política colonial produziu as presenças negro-africanas como impossibilidades, as subalternizando (Ferreira, 2021). Toda uma multiplicidade de práticas, saberes e sabedorias que atravessaram o atlântico de maneira violenta e compulsória foram desconsideradas e atiradas ao “inferno” do termo “macumbeiros” (Rufino, 2019). A escola no Brasil, reflexo desse racismo, passa agora a ter a missão antirracista de considerar sabedorias

assentadas nas práticas culturais e proporcionar aos estudantes maneiras de inventar e ler o mundo a partir da lógica de outros saberes, ou seja, a educação sendo apresentada de um modo diferente (Simas; Rufino, 2018, p. 67).

Esses diferentes modos de educação, gerados nas frestas e nas necessidades de invenção da vida cotidiana, evidenciam a potência dos saberes de mundo que se assentam sob a perspectiva da corporeidade, oralidade, ancestralidade, circularidade e comunitarismo (Simas; Rufino, 2018, p. 46).

Aqui surge uma importante questão para a problemática educativa, que é pensar no tratamento que será dado em sala de aula aos saberes africanos que circulam na diáspora. Significa que mais do que abordar as temáticas de história e cultura afro-brasileira, devemos credibilizar as possibilidades de mundo geradas por elas (Ferreira, 2021, p. 121).

Fazer com que nossas aulas incluam práticas, princípios, potências de saberes do universo afro-religioso nos ajudará a combater o racismo religioso nas escolas. Pensar em atividades que valorizem a oralidade e a circulação do conhecimento de maneira colaborativa e comunitária pode significar potenciais ganhos aos objetivos que temos, inclusive o de desconstruir estereótipos com relação as religiões afro-brasileiras. Um exemplo disso é que quando abordamos religiões de matrizes africanas em sala de aula, os alunos partem de estigmas preconceituosos, associando “macumba”, “magia negra”, “feitiçaria” como elementos condenáveis na cultura judaico-cristã ocidental. Portanto, o que se propõe é mobilizar conceitos com o objetivo de transformar a compreensão do objeto. Desenvolver no aluno a necessidade de aprender sobre cultura afro-brasileira, pensando sobre suas ações. Não basta apenas argumentar que ao abordar temáticas relacionadas a cultura afro-brasileira já estamos cumprindo com um papel de potencializar essas culturas. Pelo contrário, se essa abordagem for vazia e burocrática, meramente reprodutora dos valores vigentes institucionalizados nas escolas, dificilmente o objetivo de combater o racismo será cumprido:

Quando se une um projeto de educação a um de cultura, imaginamos o seguinte: ou a educação vai ser pensada com o caráter transgressor que ela deveria ter, potencializando a perspectiva do encontro dela com a cultura, ou a cultura vai ser acorrentada pelo viés normatizador, conservador e adestrador da educação. É evidente que na demanda é a segunda possibilidade que vai vigorar. Educação e cultura a serviço de um Brasil tacanho, doente, mesquinho, reacionário, intransigente, misógino, colonizado, homofóbico e fundamentalista (Rufino, 2018, p. 75).

Esses valores vigentes que foram institucionalizados nas escolas brasileiras desde o surgimento da escola no Brasil também absorve o papel revolucionário e potente de muitos professores da rede pública de ensino, diante de condições adversas de trabalho, ausência de materiais pedagógicos, estruturas físicas muito ruins e exaustivas jornadas (Oliveira, *et al*, 2021).

Na obra *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas* (2018), os autores Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino narram o que lhes contou um mestre jongueiro¹⁵ na ocasião em que ele recebeu um convite de uma escola de sua região para ensinar o jongo.

Eu fiquei muito feliz do convite e logo me arrumei para conhecer a escola, que até então eu não conhecia. Fiquei mais contente ainda quando cheguei por lá e me dei com um lugar, dentro da escola, que lembrava o quintal lá de casa nos tempos que eu era menino. O chão era de terra e isso para o jongo é importante e tinha até umas folhas de bananeira que caíram do terreno vizinho para dentro da escola. Pronto, é aqui que eu vou armar a roda com os meninos. Mas sabe meu filho, que acabou que o jongo lá não vingou. A escola já tinha planos pra mim e quis me colocar um bocado de tempo em cada sala de aula, como fazem com os outros professores diplomados. E aí eu te pergunto, como se faz um negócio que é redondo em um lugar que é quadrado? (Ibidem, p.76)

Essa narrativa foi determinante para aderirmos há uma nova forma de organização da sala de aula durante a aplicação de nossa sequência didática. Decidimos que para que o conhecimento esteja circulante, a melhor alternativa é que os alunos se sentem em círculo. Sentar-se em círculo na sala de aula pode se tornar mais uma forma, ainda que singela, de reconhecer e credibilizar a experiência e os saberes dos povos afro-brasileiros. Além disso, pode significar para o aluno mais uma forma de desenvolver memórias e experiências daquela aula e daquele momento, por ela já possuir logo de início um formato diferente e não obcecado por tutelas do que chamam de “bom comportamento”.

Esse relato também lança para nós outro desafio, que é pensar em formas de ensinar e aprender negro-africanas, em perspectiva transdisciplinar e integradora, a partir de cosmovisões como a do povo Bantu por exemplo, como nos propõe Tássio Ferreira no livro *Pedagogia da circularidade: ensinagens de terreiro* (2021). Segundo o autor, um importante passo no sentido de salas de aula no formato circular é que um círculo de estudantes colabora com uma não-hierarquia entre os próprios estudantes e pode propor uma prática intelectual alternativa ao modelo de organização da escola euro-ocidental que se tornou hegemônico no Brasil.

O termo “Ensinagens” utilizado pelo autor, inclusive no título do livro aqui referenciado, surge a partir da obra da professora e pesquisadora Léa das Graças Camargo Anastasiou (2004) que buscou subverter a lógica que considera o estudante enquanto uma caixa de depósito, ausente de saber, para uma cosmovisão de ensino baseada nas matrizes afro-brasileiras (Ferreira, 2021, p. 43).

[...] a partir da desconstrução da perspectiva de ensino e aprendizagem

¹⁵ O jongo é uma manifestação cultural e musical de origem africana, desenvolvida no Brasil, especialmente nas comunidades negras. Caracteriza-se por uma dança ritualizada e cantos acompanhados por tambores e outros instrumentos, como o pandeiro e a cuíca. O mestre jongueiro é o líder e guardião da tradição do jongo. Ele é responsável por ensinar os passos da dança, os cânticos e a técnica de tocar os instrumentos do jongo (Almeida, 2010).

amalgamado pela Pedagogia colonizada oficializada. Ela propõe um desmantelamento de todo o sistema de ensino e aprendizagem que divide em caixas o que se ensina – e como se ensina – e o que se aprende – e como se aprende [...] Anastasiou ressignifica a ideia de ensinar, considerando aqui não etapas de aprendizagem, mas a experiência diante do processo de construção do pensamento (Ferreira, 2021, p. 44).

Para esses autores, o ato de ensinar está relacionada diretamente com a ação de apreender, tendo como meta não apenas a apropriação do conteúdo, mas também dos processos que levaram há essa apropriação. Isso significa que as orientações pedagógicas que estão sendo propostas não se referem diretamente com passos a serem seguidos, mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação (Anastasiou, 2004, p. 24).

As ensinagens negrodiaspóricas estão para além de um conjunto de conteúdos negrorreferenciados – dão lugar a uma cosmovisão do ensino, problematizando a estrutura escolar oficializada em detrimento de um pensamento circular africano, que considera a experiência como potencializadora da formação. Mais do que isso, esta possibilidade de experienciar o conhecimento, ao invés de apreendê-lo, de guardar para si, muitas vezes com técnicas vazias como a memorização, devolve àquele/a que está imerso no processo de ensinagem a possibilidade de gerir o seu percurso, considerando suas referências civilizacionais. (Ferreira, 2021, p. 44 e 45).

Nesse sentido, todas as partes do processo de experiência diante do conhecimento estão integrados e os operadores de aprendizagem compreendem um sistema de ensino que visa valorizar a autonomia do estudante. Com isso, os autores buscam uma forma de fazer com que os saberes de terreiro estejam também na estrutura das aulas. Esses operadores de aprendizagem e os fundamentos de ensino apresentados por Tássio Ferreira (2021) também foram utilizados por nós para a elaboração da sequência didática que propomos.

É importante destacar que, embora estejamos elaborando a sequência didática baseada numa perspectiva de mundo afro-brasileira, esta não traz, de modo algum, uma perspectiva religiosa para a sala de aula, mas sim inspirada em princípios bantus e nagôs (Ferreira, 2021, p. 46).

A religiosidade não interfere no processo, até porque a sala de aula não é um espaço sagrado, é um local que pode ser sacralizado, mas a mística não deve operar. Nessa perspectiva é possível ensinar os princípios Bantu, fazendo jus a proposta da Circularidade como diretriz metodológica inspirada nesta base de ensinagens da Tradição do Candomblé (Ferreira, 2021, p. 47).

No entanto, as religiosidades dos povos Bantus e Iorubás inspiram uma relação com o aprendizado mais natural, pois compreendem a vida de modo circular. E é nessa perspectiva que elaboramos a sequência didática, considerando que o aprendizado se dá a todo tempo, ao ouvir, ao falar, ao questionar, ao debater.

Esta perspectiva de imersão no mundo natural e dele retirar todo o conhecimento necessário para a vida é o que inspira a Pedagogia da

Circularidade. Sobretudo, no que toca a desierarquização dos modos de encontros destes conteúdos, por assim dizer, os quais não seguem uma cronologia, nem uma hierarquia social. Se aprende tudo a todo tempo e a construção do nzailu¹⁶ (conhecimento) é orgânica e com percursos personalizados (Ferreira, 2021, p. 84).

Segundo o autor, basear a ação docente no sentido da circularidade é pensar em aulas e estratégias didáticas que considerem os ciclos de aprendizagem, que não se encerram em si, mas permanecem girando, num eterno movimento. Essas estratégias não podem considerar, de modo algum, o esgotamento de um assunto. Mas deve considerar que surgirão questões, perguntas, pensamentos por parte dos estudantes e do docente que não serão saciados apenas naquele momento. Por isso, nossa sequência didática tende a apresentar aos estudantes novas formas de interpretar as religiosidades afro-brasileiras, não com o objetivo de esgotá-las e encher os estudantes de conteúdos, mas sim refletir os temas que estão sendo propostos, ao circular os assuntos, gerem debates críticos não somente ao longo da aplicação da sequência, mas em outras aulas e além dos muros da escola.

“A roda é a democracia que se conhece os homens e mulheres africanas. A hierarquia é relativizada onde todos podem se ver e ouvir” (Ferreira, 2021, p. 111). A criança ou o jovem só assimilam determinado conceito ou conteúdo quando ela tem uma necessidade e motivação para tal, transformando o material assimilado e produzindo um novo conhecimento acerca dele. Isso é, quando os estudantes mobilizam e transformam o que estão estudando, essa experimentação exigirá deles a obtenção de conhecimento. Mas quando o professor apresenta ao estudante conhecimentos já formulados e prontos, o aluno acaba por não interagir e mobilizar o tema:

[...] trabalhar a realidade de um fenômeno de “dentro pra fora”, como uma possibilidade de superar os obstáculos etnocêntricos, impertinentes na participação e na interação e na interação, nesse caso, interação entre educador/educando (Santos, 2002, p. 28).

Portanto, é indispensável considerar como ponto de partida, disparadores que levem os alunos a se interessar pelo tema a ser abordado, fomentando que sua formação ocorra de dentro para fora, isso é, buscar fazer pontes a partir de um conhecimento que o aluno já possui. As questões norteadoras na metodologia do cruze ajudarão a abrir possibilidades de ressignificação de vários conceitos já construídos entorno da “macumba”, desde que bem formulados.

Já uma pedagogia baseada na circularidade busca ser um referencial para pensar práticas de ensino estimulantes, inspiradas nas giras e outras rodas das culturas afro-brasileiras:

Em síntese, a Pedagogia da Circularidade pretende organizar diretrizes

¹⁶ Com base no contexto geral da língua bantu, "nzailu" pode estar relacionado a conceitos como "sabedoria", "conhecimento" ou "inteligência", dependendo do uso (Ferreira, 2021).

metodológicas refletindo acerca das ensinagens negrodiaspóricas, estas aqui entendidas como processos de ensinagens que se inspiram no terreiro de Candomblé ou em outras expressões da tradição como: a capoeira, o congado, o samba de roda, o maculelê, o jongo, o afoxé, o Batuque, a Umbanda, dentre outros – diferenciado das demais práticas oficializadas da educação brasileira (Ferreira, 2021, p. 128).

Considerar a Pedagogia da Circularidade e a Pedagogia das Encruzilhadas para embasar teórica e metodologicamente nossa sequência didática foi fundamental para a elaboração de aulas comprometidas com as cosmovisões dos povos Bantus e Iorubás. Esses processos consideram os conhecimentos prévios dos estudantes e sua história, levando em conta tudo o que já experienciaram: “Os processos de ensinagens aproximam o/a “aprendiz” do conhecimento, consideram seu repertório particular, sua história, o seu corpo integrado no contexto de aprendizado e a relação direta com o que se aprende” (Ferreira, 2021, p. 137). Isso é, uma forma de lecionar que não perde de vista a diversidade, as particularidades e potencialidades de cada indivíduo que se relaciona com o mundo. Nesse sentido, houve um encaixe com o público-alvo da nossa sequência didática, a Segunda Série do Ensino Médio no Município de Alvinlândia-SP.

3.5 Sistematização da sequência didática para desenvolvimento com os estudantes

Como já descrito, a sequência didática será ministrada na disciplina de Sociologia, tem como público-alvo uma turma da Segunda Série do Ensino Médio da escola estadual José Bonifácio do Couto, no município de Alvinlândia, estado de São Paulo. A duração da sequência didática será de quatro aulas em sequência, de noventa minutos cada, diante da realidade da escola e dos diálogos sobre sua aplicação com a coordenação pedagógica. Como se trata da descrição da elaboração da sequência didática, nessa etapa do trabalho a sequência ainda não tinha sido aplicada, por isso está descrita enquanto planejamento, para evidenciar o que pretendíamos, nossos objetivos e como imaginávamos que a aula seria. Decidimos manter assim para que os professores que estejam pesquisando sobre o tema e tenham o desejo de se inspirar em nossa sequência didática consiga usá-la como um guia para a elaboração de suas aulas, em seus contextos específicos.

Objetivos gerais da sequência didática:

1. Conhecer as principais religiões afro-brasileiras: introduzir os alunos às religiões de matrizes africanas presentes no Brasil, como o Candomblé, a Umbanda e outras manifestações religiosas relacionadas. Discutir suas crenças, práticas rituais e elementos culturais distintivos.

2. Desmistificar estereótipos e preconceitos: desafiar estereótipos e preconceitos comuns associados às religiões afro-brasileiras. Incentivar a compreensão e o respeito pela diversidade religiosa existente no país.
3. Debater o racismo na sociedade brasileira, com ênfase no racismo religioso, ou seja, abordar as perseguições racistas sofridas por diversos grupos religiosos de matrizes africanas, relacionando-os com o racismo estrutural.
4. Compreender o sincretismo religioso: explorar o processo de sincretismo religioso entre as religiões de matrizes africanas e outras tradições religiosas, como o Catolicismo e o Espiritismo Kardecista, o processo histórico que tornou possível relações entre religiões distintas e como isso influenciou as práticas e crenças das religiões afro-brasileiras.
5. Ressignificar a expressão “macumba” popularmente utilizada para se referir aos ritos de matrizes africanas de maneira estereotipada e pejorativa.
6. Reconhecer a importância cultural e histórica: destacar a relevância das religiões afro-brasileiras para a cultura e a história do Brasil, enfatizando sua contribuição para a formação da identidade nacional.
7. Refletir sobre a liberdade religiosa: incentivar uma discussão sobre o direito à liberdade religiosa e o respeito às diferentes crenças presentes na sociedade brasileira, promovendo uma atitude de tolerância e inclusão.

Aula 1: Levantando os conhecimentos prévios, introduzindo o tema e desconstruindo estereótipos.

Duração: 2 aulas (90 min).

Objetivos específicos da aula:

- Obter os conhecimentos prévios da turma acerca do continente africano, identificando os preconceitos para que sejam desnaturalizados.
- Demonstrar e discutir o continente africano enquanto plural e diverso, com diferentes povos.
- Compreender o conceito de racismo estrutural e suas consequências para o povo negro no Brasil, inclusive com relação às religiões.

Situação-problema: Há racismo nas religiões?

Descrição da aula:

Introdução: Iniciaremos a aula perguntando aos alunos quais são suas percepções sobre a África registrando as respostas num grande círculo feito no quadro-negro. Em seguida,

faremos uma breve apresentação sobre o continente, destacando fatos e dados geográficos, demográficos e culturais.

Com um mapa do continente, mostraremos que a África é um continente diverso, com muitos povos e países. Visando demonstrar que as percepções negativas muitas vezes se baseiam em estereótipos infundados e utilizando as palavras-chave anotadas na lousa, perguntaremos por qual razão tudo que é relacionado ao negro e ao continente africano é visto de forma negativa, desde a música, a dança, a religião.

Desenvolvimento: Em seguida, faremos a projeção do vídeo “Entenda o que é RACISMO ESTRUTURAL!” (Anexo II) que se encontra no youtube e possui 5 minutos de duração, logo após estimularemos uma roda de conversa sobre a abordagem temática.

Pretende-se que a roda de conversa aborde a visão negativa que temos da África e dos negros no Brasil e então projetaremos na televisão da sala de aula a frase “Chuta que é macumba”. Nesse momento, o professor irá conduzir o debate para a violência que a frase apresenta e as consequências que ela pode causar para os adeptos de religiões afro-brasileiras. Aqui, vamos buscar promover um diálogo com os estudantes acerca do que eles entendem por macumba, quais são os significados por trás dessa palavra e por quais motivos ela é tão utilizada de forma pejorativa. Vamos abordar o que é uma oferenda/ebó e qual o significado litúrgico que está presente nessas práticas.

Conclusão: Os próximos slides irão apresentar manchetes de jornais de diferentes épocas (Anexo III) sobre ataques aos terreiros de Candomblé e Umbanda e dos ataques sofridos pelos adeptos dessas religiões. Serão utilizadas notícias de diversas épocas, selecionadas com a intenção de provocar uma reação imediata, a partir da própria manchete.

Especificamente, vamos ler coletivamente uma notícia intitulada: “*Após denúncia de avó evangélica, mãe perde guarda da filha por participar de ritual de candomblé*” publicada pela Carta Capital em 2020. A partir dessa notícia podemos provocar profundas reflexões acerca dos conceitos de racismo estrutural e religioso. Ao final, esperamos que os estudantes reflitam sobre suas religiões, comparando as manchetes e comentando se suas religiões passam pelos mesmos preconceitos. Para isso, uma das perguntas formuladas será: Se você pertence hoje a uma religião, qual o tamanho da influência dos seus pais para que você nela estivesse?

Aula 2: Religiões e ritos: Outras tradições religiosas em contraposição às culturas afro-brasileiras.

Duração: 2 aulas (90 min)

Objetivos específicos da aula:

- Compreender o conceito de rituais religiosos e sua importância nas sociedades humanas.
- Analisar a função dos rituais religiosos nas diversas culturas.
- Discutir as semelhanças e diferenças entre os ritos religiosos de matrizes africanas com os de outras religiões.
- Desnaturalizar possíveis visões que associam às religiões afro-brasileiras ao “satanismo”.
- Demonstrar que algumas tradições religiosas afro-brasileiras estão presentes no nosso imaginário e no nosso cotidiano ainda que não percebamos.

Situações-problema: Todas as religiões são iguais? Há rituais de origem afro-brasileira no nosso cotidiano?

Descrição da aula:

Introdução: No início da aula, faremos uma breve explicação sobre a importância dos rituais religiosos em diferentes culturas ao longo da história. Questionaremos os alunos sobre sua religião, os ritos e regras e vamos pedir que eles deem exemplos e escreveremos as palavras-chave no quadro, por exemplo: celibato e eucaristia, no caso dos católicos. Guardar os sábados no caso dos judeus.

Apresentaremos uma definição clara de rituais religiosos, destacando seu propósito e significado dentro das práticas religiosas com exemplos de rituais comuns em diferentes religiões, como cerimônias de casamento, batismo, funerais etc.

Vamos guiar o debate com os alunos, abordando diversas funções dos rituais religiosos nas sociedades humanas, como reforçar a coesão social, transmitir valores e crenças, marcar momentos importantes na vida de uma pessoa, destacando como os rituais podem proporcionar uma sensação de pertencimento e significado para os praticantes daquelas religiões.

Podemos dar exemplos sobre os marcantes ritos de passagem, como: nascimento, adolescência, casamento, morte, comparando esses ritos em diferentes religiões, destacando suas semelhanças e diferenças. Um exemplo clássico pode ser a maneira como os americanos costumam organizar seu funeral, muito exibido em diversos filmes em comparação com a cultura de velórios no Brasil. Incentivaremos os alunos a discutir sobre como os ritos de passagem podem moldar a identidade e o papel do indivíduo na sociedade.

Desenvolvimento: Nesse momento, começaremos a mencionar os ritos das religiões afro-brasileiras, desnaturalizando às associações feitas ao “satanismo” etc. Para que isso ocorra, será entregue para os estudantes em versão impressa a notícia de jornal “*Pular sete ondas, usar*

branco: a origem dos rituais de ano novo no Brasil” (Anexo IV) publicada no Estado de Minas em 2017. A partir desse texto, podemos refletir com os alunos quais outros costumes que se perpetuaram no nosso cotidiano têm sua origem a partir dos descendentes de africanos e até mesmo na sua religiosidade.

O texto pode gerar uma provocação e um incômodo. Nossa intenção é desnaturalizar uma visão negativa em relação às ritualísticas afro-brasileiras, fazendo com que os alunos percebam que a finalidade de muitos desses costumes é afastar o mal como “tomar um banho de sal grosso” ou jogar sal grosso no quintal com a intenção de afastar a tempestade.

Conclusão: Nesse momento, será passado um vídeo disponível no youtube sobre ritos afro-brasileiros elaborados para as escolas no programa de aplicação da Lei 10.639/03, denominado “a cor da cultura”, da série “Mojubá” (Anexo V). Para concluir vamos conduzir uma roda de conversa sobre os temas que nortearam nossa aula.

Aula 3: Os Orixás, a Natureza e o Sagrado: Quem são Exu e Iemanjá

Duração: 2 aulas (90 min)

Objetivos específicos da aula:

- Apresentar uma visão geral dos orixás, explicando seu significado e importância nas tradições religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda.
- Apresentar brevemente os principais orixás, suas características, atributos e símbolos associados, explorando suas histórias e mitologias, demonstrando a diversidade cultural presente nessas tradições.
- Ressaltar a conexão dos orixás com os elementos da natureza, tais como água, terra, fogo e ar, destacando como esses elementos são reverenciados e incorporados nos rituais e crenças.
- Explorar as características e atributos associados a Exu, tais como ser o mensageiro dos orixás, guardião dos caminhos e das encruzilhadas, e sua relação com o equilíbrio entre o bem e o mal, demonstrando que esse orixá não é o “diabo”.
- Discutir as características e atributos de Iemanjá, enfatizando seu papel como a rainha dos mares e oceanos, protetora das águas e das famílias, além de sua influência na fertilidade e no emocional.
- Mitos e histórias: apresentar mitos e histórias relacionados a Exu e Iemanjá, proporcionando uma compreensão mais profunda de suas origens e significados simbólicos nas tradições religiosas.

- O culto e as celebrações: explorar as formas de culto e devoção a Exu e Iemanjá, incluindo rituais, oferendas e celebrações realizadas pelos praticantes das religiões afro-brasileiras em honra a esses orixás.

Situações-problema: Qual a relação entre Deus, Exu e Iemanjá? Exu é o diabo?

Descrição da aula:

Introdução: Iniciaremos a aula com uma retomada sobre os conteúdos até aqui trabalhado com os estudantes. Vamos recordar que as religiões afro-brasileiras são expressões de fé como tantas outras e que essas ajudaram a formar nossa cultura. Em seguida, faremos uma apresentação de diversos orixás e suas relações diretas com elementos da natureza, demonstrando que essas religiões, em seu panteão, ensinam o respeito ao planeta, ao meio ambiente, aos rios etc. por meio das curiosidades de cada orixá, por exemplo: Iansã, a rainha dos raios e dos ventos, a senhora das nuvens de chumbo. Oxum, orixá das águas doces, da beleza e da vaidade, do ouro fluvial. Após apresentarmos os orixás (Anexo VI) e suas imagens (com slides na televisão) podemos começar a abordar diretamente os dois Orixás que essa sequência pretende focar. Provocaremos os estudantes com duas perguntas:

1. Exu é o Diabo?
2. Qual a relação entre Exu e o Diabo?

Desenvolvimento: Vamos aguardar e participar com os alunos da interação. Em seguida, distribuiremos dois textos impressos numa mesma folha (Anexo VII) presente no já citado livro “Mitologia dos Orixás” de Reginaldo Prandi, intitulados “*Exu ganha o poder sobre as encruzilhadas*” e “*Exu come tudo e ganha o privilégio de comer primeiro*”. É importante ressaltar que esses dois textos tratam de antigos contos Iorubás, transmitidos oralmente ao longo dos séculos, que chegaram aos dias de hoje. Com eles podemos demonstrar as razões de Exu ser o mais humano dos Orixás: por suas contradições, por cometer boas e más ações e demonstrar através disso que ele nada tem com a ideia ocidental de “diabo”, que se trata de um ser puro e essencialmente mal, bem diferente de Exu.

Nesse momento, distribuiremos uma outra impressão, dessa vez com dois breves textos sobre Iemanjá, também extraída da obra “*Mitologia dos Orixás*”. Esses textos são intitulados “*Iemanjá ajuda Oludumare na criação do mundo*” e “*Iemanjá dá luz às estrelas, às nuvens e aos orixás*”. Esses dois textos serão trabalhados para demonstrar a importância de Iemanjá para os adeptos das religiões afro-brasileiras, entender as causas que a tornaram tão popular passam por demonstrar que para os seguidores das religiões dos orixás, Iemanjá tem participação na criação do mundo e dos outros orixás, portanto ela é considerada “mãe” nessas religiosidades.

Conclusão: Para concluir essa aula, pediremos que os alunos pesquisem e selecionem duas imagens de Iemanjá e duas imagens de Exu, nos seus aparelhos celulares ou nos notebooks da escola que poderemos disponibilizar na sala de aula. Através dessa busca, o contato visual permitirá perceber símbolos que envolvem as duas divindades, que compõem o universo mitológico dos dois. Também pode demonstrar como existem disponíveis no Google imagens de Exu que o relacionam diretamente com o “demônio”, após esse tema já ter sido explorado debatido, assim será possível evidenciar a quantidade de preconceitos entorno do tema e do orixá. Vamos propor reflexões acerca dos motivos de Iemanjá, orixá oriundo do continente africano e do povo Iorubá, ter a maioria de suas representações enquanto uma mulher branca, de cabelos lisos? E por quais razões Exu possui atributos diretamente relacionados aos demônios do cristianismo, como tridente e rabo pontiagudo conforme algumas imagens demonstram? Vamos registrar na lousa as falas dos estudantes entorno dessas questões, propondo que o debate traga argumentos acerca do conceito do racismo religioso.

Aula 4: Finalizando a sequência, demonstrando as diferenças entre Candomblé e Umbanda, debatendo o termo “Macumba” e avaliando o processo.

Duração: 2 aulas (90 min)

Objetivos específicos da aula:

- Apontar as diferenças de ritualísticas e crenças em relação a Umbanda e ao Candomblé, demonstrando que não se trata da “mesma coisa”.
- Debater o sincretismo religioso forçado, as modificações presentes na Umbanda por conta do sincretismo religioso principalmente com o catolicismo e o kardecismo.
- Debater o conceito de “Macumba” a partir da perspectiva de Luiz Antônio Simas, no livro “Umbandas: Uma história do Brasil (2021)”.

Situação-problema: Candomblé e Umbanda é macumba?

Descrição da aula:

Introdução: Começaremos recordando os assuntos abordados na última aula. Logo em seguida já será entregue aos alunos a contracapa impressa do livro “*Umbandas: uma história do Brasil*” que traz um breve texto com perguntas interessantes: “Mas o que seria, afinal, a Macumba? Umbanda é Macumba?” Entregaremos aos estudantes uma folha com espaço para responderem e dedicaremos um tempo da aula para isso. Vamos pedir que respondam de maneira anônima, sem a necessidade de colocar seus nomes no papel (Anexo IX).

Desenvolvimento: Em seguida, sem ler as respostas ainda, vamos começar a abordar as

diferenças entre Umbanda e o Candomblé, que são duas religiões afro-brasileiras que têm raízes históricas e culturais em parte semelhantes e em parte distintas, embora compartilhem algumas semelhanças em suas práticas religiosas. Começaremos falando que o Candomblé tem suas origens na África Ocidental, especialmente entre os povos Iorubá, Jeje e Bantu. Durante o período da escravidão, muitos africanos foram trazidos para o Brasil e trouxeram consigo suas crenças e tradições religiosas, que aos poucos deram origem ao Candomblé no país.

Já a Umbanda é uma religião brasileira, originada através do sincretismo, no Rio de Janeiro. Vamos falar como ela foi influenciada pelo espiritismo, catolicismo, kardecismo e elementos de culturas africanas e indígenas. Também explicaremos como esse sincretismo foi forçado e brutal durante o período colonial, obrigando os escravizados a associar suas divindades aos santos católicos. Além dos Orixás, a Umbanda incorpora entidades espirituais conhecidas como guias, que são espíritos de ancestrais, caboclos, pretos-velhos e outros. Nesse momento, mostraremos nos slides imagens dessas entidades.

Destacar essas diferenças entre as duas religiões ajudará a compreender que: são duas religiões brasileiras, porém o Candomblé preserva, de certa maneira, tradições orais e rituais vindos diretamente do continente africano, mantidos e modificados ao longo do tempo no Brasil. Já a Umbanda incorpora esses elementos do Candomblé, mas, no entanto, incorpora de outras religiões, como o espiritismo kardecista de origem francesa, religiões de matrizes indígenas como a “jurema sagrada” entre outras, ainda que durante o período colonial, o sincretismo foi resultado direto da violência da escravidão.

Nesse momento, vamos começar a ler as respostas sobre a pergunta inicial da aula e em seguida apresentaremos o conceito de “macumba” de Luiz Antônio Simas. Segundo o autor, é preciso tirar o estigma do termo macumba e começar usá-lo sim, com orgulho, para que os estereótipos acerca dessas religiões sejam plenamente combatidos e não somente que se force uma mudança de termos.

Conclusão: Para concluir nossa sequência didática, vamos propor uma espécie de culminância. Os alunos irão escolher como preferem fazê-la. Podemos fazer propostas, dar ideias como: dividir grupos e elaborar um roteiro para a produção de um podcast. Para essa sugestão podemos fazer três grupos: O primeiro ficará responsável por questionar a violência sofrida pelos praticantes das religiões afro. Para isso, irão ler as últimas notícias disponíveis na internet sobre ataques a terreiros e irão selecionar algumas notícias para narrar, dando sua opinião sobre os acontecimentos. O segundo e o terceiro poderão contar a história dos dois Orixás trabalhados: Iemanjá e Exu. Podem pesquisar e escolher outros mitos além dos trabalhados, contar a associação desses aos elementos da natureza, narrar os alimentos ofertados

há cada um deles, seus gostos e as práticas de seus “filhos de santo.” Esses áudios gravados podem ser editados pelo professor e podem ser disponibilizados para outras turmas e outros professores.

A turma em que a sequência didática será realizada também já faz na escola diversas apresentações teatrais. Eles se engajam bastante na realização de culminâncias, ensaiam no contraturno, produzem vestimentas e cenário para as apresentações, podendo ser outra alternativa esse modelo de apresentação para a comunidade escolar a partir do protagonismo estudantil.

O segundo questionário será entregue na próxima aula após a finalização da sequência didática, para empreender a comparação em relação a mudança de percepção dos alunos. Será o mesmo questionário aplicado antes da intervenção pedagógica. No que diz respeito a avaliação da sequência didática, ela será contínua, considerando a participação dos estudantes, seus questionamentos, suas percepções, os debates, diálogos e a análise dos questionários. Essas interações estarão descritas no trabalho final, a partir das anotações em nosso diário de campo.

CAPÍTULO 4 – APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS E REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*“[...] Reza pra quem não crê, reza pra conquistar
Reza pra agradecer o dia que vai chegar
Reza é pra quem tem fé nas lendas que vem de lá
Reza pra proteger tudo nesse lugar, Inaiá [...]”*

- Canção de Pretinho da Serrinha e Nego Álvaro.

No presente capítulo estão organizados, na seguinte ordem, o resultado da coleta de dados do primeiro questionário bem como a análise dos dados obtidos. Após isso, estão descritas com detalhes como foram a realização das aulas e a interação dos estudantes com ela e em seguida, a análise do segundo questionário aplicado após a sequência didática para que a efetividade ou não da mesma seja demonstrada.

Há que se reforçar que esta pesquisa teve parecer aprovado pelo Comitê de Ética, e os termos de assentimento e consentimento constam nos apêndices C e D. Para que posteriormente pudéssemos realizar a descrição do que ocorreu nas aulas, utilizamos de um diário de campo, que era preenchido logo após a aula ser finalizada.

4.1 Dados coletados do Questionário nº1

Os participantes da pesquisa responderam dois questionários, um antes da realização da sequência didática e outro após a aplicação. O segundo questionário foi reduzido, excluídas as questões onde o número da amostragem já tivesse sido selecionado. Cabe ressaltar novamente que nossa pesquisa respeitou todos os critérios éticos estabelecidos em legislação brasileira e foi devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa através da Plataforma Brasil, conforme consta no Anexo I.

A turma escolhida para responder o questionário e receber a aplicação da sequência didática foi a Segunda Série do Ensino Médio da Escola Estadual José Bonifácio do Couto no Município de Alvinlândia-SP. No momento da coleta de dados a turma tinha vinte e nove estudantes matriculados e destes dezenove retornaram com o questionário. Logo de início, três estudantes se recusaram a participar ao serem informados dos objetivos do questionário e da finalidade deste para a pesquisa acadêmica e para a sequência didática. Os mesmos alegaram que não participariam por motivos religiosos. O restante da turma concordou em participar, no entanto, dois estudantes ao levarem para a casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) não tiveram o aval dos pais para participarem da aplicação do questionário, também por motivos religiosos. Uma das responsáveis pelo estudante afirmou que não autorizaria, pois,

“religião não se discute”. Portanto, para a aplicação do questionário houve um total de cinco recusas e dezenove estudantes que retornaram com o questionário respondido. Independentemente do aluno ter ou não aceitado responder o questionário, todos participaram da sequência didática, pois essa foi aplicada em sala e em horário de aula, para todos os que estavam presentes. Nenhum estudante pediu para se ausentar da aula durante a sequência didática.

A partir das recusas em responder o questionário é possível fazer um diagnóstico do que estamos conceituando enquanto racismo religioso e o quanto este está estruturado na sociedade brasileira, como abordamos nos capítulos anteriores. Além das recusas, é sabido que há no Brasil um grave problema de frequência escolar no Ensino Médio, muito por conta de os estudantes terem que “escolher” entre trabalhar e ajudar financeiramente a família ou estudar.¹⁷ Por esses motivos, não tivemos retorno de outros cinco estudantes, pois eles não compareceram na escola no período de coleta de dados e nem da aplicação da sequência didática (entre outubro e dezembro de 2024). Suas famílias também não retornavam o contato da escola acerca da frequência deles.

Segundo Marconi e Lakatos (2003) na obra *Fundamentos de Metodologia Científica* após a coleta dos dados, eles devem ser elaborados e classificados de forma sistemática. Antes da análise e interpretação, os dados devem seguir os seguintes passos: seleção, codificação, tabulação (Marconi; Lakatos, 2003, p. 166) e assim fizemos com base nesta metodologia. Segundo as autoras, uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos.

As autoras evidenciam que a análise (ou explicação) é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Conforme descrevem, essas relações podem ser "estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-feito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc." (Trujillo, 1974, p. 178 *apud* Marconi; Lakatos, 2003, p. 167).

Portanto, a elaboração da análise, propriamente dita, deve ser realizada em três níveis: interpretação, explicação e especificação. Segundo as autoras:

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise (Marconi; Lakatos, 2003, p. 168).

Deste modo, buscaremos analisar e interpretar os dados coletados, vinculando-os o

¹⁷ Foi analisando essa realidade no Ensino Médio do Brasil que o Governo Federal criou o programa “Pé de Meia” que auxilia financeiramente o estudante para que este permaneça frequentando a escola (Referência).

referencial teórico da pesquisa, para verificarmos também como a turma pensava sobre determinados temas antes da realização da sequência didática e após a realização da mesma verificarmos o que mudou, isso é, se a sequência teve efetividade no sentido de alterar a visão dos estudantes acerca dos temas abordados em sala de aula.

Dos dezenove alunos participantes da pesquisa, ao responderem à pergunta acerca da religião que pertencem, sete afirmaram ser evangélicos, cinco afirmaram ser católicos e três afirmaram que são cristãos, mas não especificaram se católicos ou protestantes. Dos dezenove, nenhum afirmou ser ateu e quatro disseram não pertencer a nenhuma religião, conforme demonstra a tabela:



Tabela 1 (Fonte: Elaborada pelo pesquisador)

Portanto, entre os participantes da coleta de dados da Segunda Série do Ensino Médio, 79% da turma se declarou pertencente a religiões cristãs, sendo a maioria participante do segmento evangélico. Com isso, nossa sequência didática foi aplicada para uma turma em que nenhum participante da pesquisa se declarou adepto de religiões afro-brasileiras e no decorrer das aulas ninguém passou a se declarar. Para uma análise comparativa, infelizmente o IBGE não disponibiliza dados sobre o número de religiosos de cada segmento por município, no entanto, embora não exista no município de Alvinlândia terreiros de Candomblé e/ou Umbanda, eles estão presentes nos municípios próximos como Marília e Garça, muito visitados pelos alvinlandenses para acesso a saúde, cultura, lazer etc. como já dissemos.

Consideramos que a etnia dos estudantes que participaram da pesquisa é um dado muito relevante, pois estamos abordando sobretudo o racismo na sociedade brasileira e perceber o número de estudantes que se consideram negros nessa turma colabora com uma análise mais precisa acerca do racismo religioso. Por isso, oferecemos no questionário para serem selecionadas as mesmas etnias que o IBGE utiliza no censo nacional, sendo elas: branco, preto,

pardo, indígena e amarelo. Obtivemos o seguinte resultado:

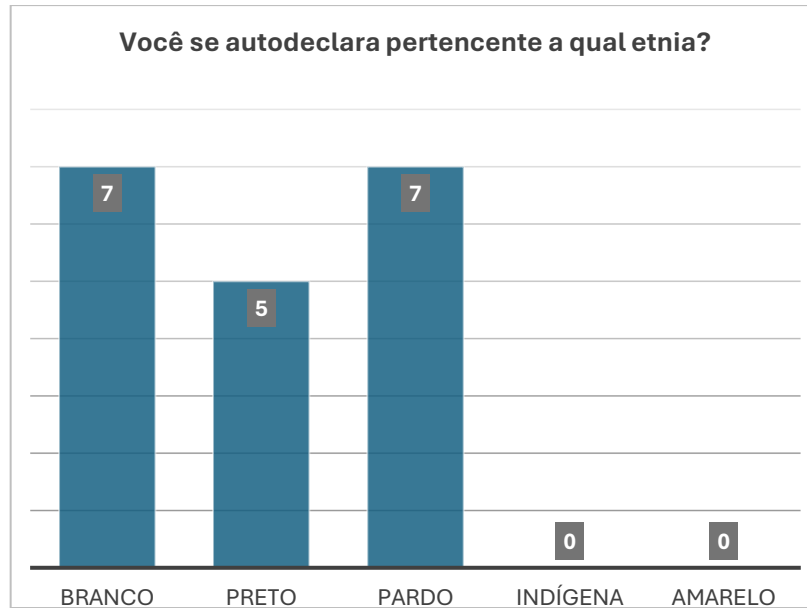


Tabela 2 (Fonte: elaborado pelo pesquisador)

Considerando que o conceito de negro resulta da soma de autodeclarados pretos e pardos, é possível afirmar que 74% dos participantes, de alguma forma se consideram negros. Essa ampla maioria de negros entre os estudantes que responderam ao questionário pode significar um interesse maior dos brasileiros autodeclarados pretos e pardos por questões relacionadas a história, religiosidade e cultura afro-brasileira.

Uma das questões do questionário era se, na opinião dos estudantes, o Brasil poderia ser considerado um país racista. As alternativas eram: sim, muito; sim, pouco; não e não sei. Nesse caso, 58% dos estudantes responderam que sim, o Brasil pode ser considerado um país muito racista e 37% responderam que pode ser considerado um pouco racista. Se somados, o número de estudantes que consideraram o país ao menos um pouco racista são 18, de um total de 19 entrevistados. Apenas 1 estudante respondeu que o país não pode ser considerado racista, conforme a tabela:

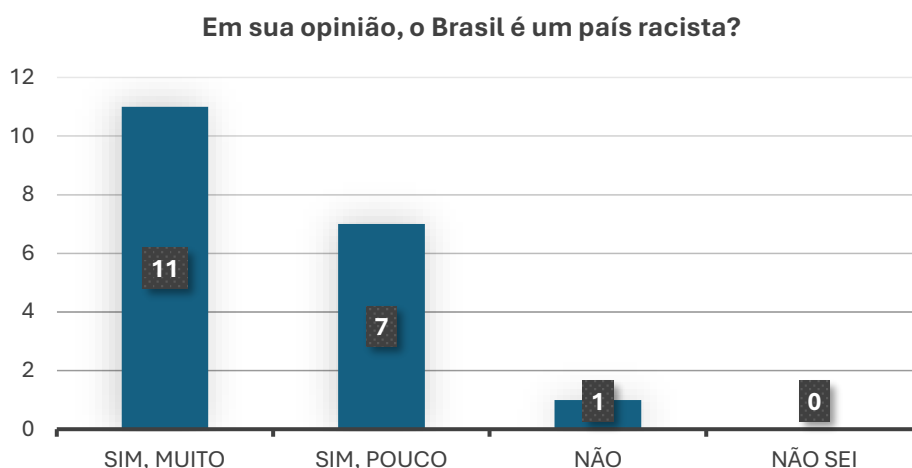


Tabela 3 (Fonte: elaborado pelo pesquisador).

A princípio, esses dados são bastante animadores, pois foram coletados antes mesmo da aplicação da sequência didática. Significa que a turma já possuía uma consciência racial acerca do racismo no Brasil, no entanto, quando vamos analisar o número de estudantes que consideram que já tiveram uma atitude racista, temos o seguinte quadro:

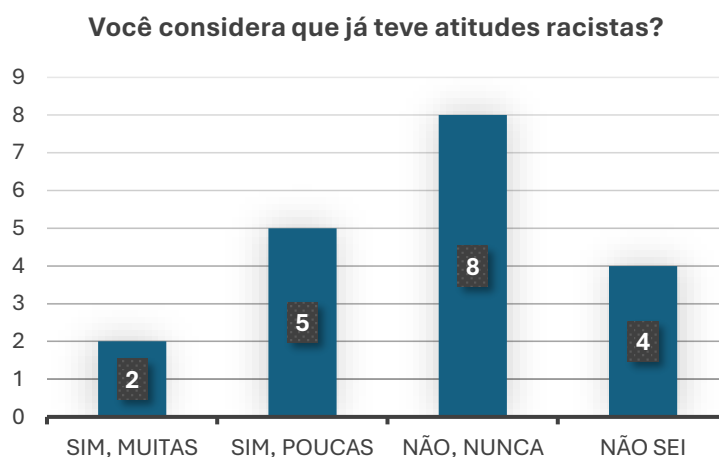


Tabela 4 (Fonte: Elaborada pelo pesquisador)

O número de estudantes que declararam nunca terem cometido racismo supera o número de estudantes que afirmam já ter cometido racismo alguma vez. Apenas 2 participantes da pesquisa afirmaram já terem sido racistas muitas vezes, o que pode significar uma autocrítica positiva com relação a suas ações na sociedade. Segundo López (2012) é uma difícil tarefa compreender onde suas ações podem ser consideradas racistas e assumi-las com o objetivo de mudar sua postura e esse processo envolve uma série de subjetividades: “essa reflexão pode estar relacionada às dificuldades de reconhecerem esses mecanismos e se autoexaminarem como (re)produtoras de racismo” (López, 2012, p. 122). Diante disso, é compreensível que apenas dois estudantes consideraram que já tiveram muitas atitudes racistas. Após a aplicação

da sequência didática e a distribuição de um novo questionário, esse número se alterou significativamente conforme veremos mais adiante, com uma queda no número dos que consideram que nunca foram racistas.

Quando perguntamos se os estudantes se interessam por conhecer outras religiões para além da sua, obtivemos um resultado onde a maioria demonstra ao menos algum interesse e curiosidade em conhecer de maneira mais profunda religiosidades diferentes da sua. Essa pergunta tinha o objetivo de verificarmos quantos estudantes estariam verdadeiramente abertos a possibilidade de conhecer um pouco mais das religiosidades afro-brasileiras e obtivemos o seguinte resultado:

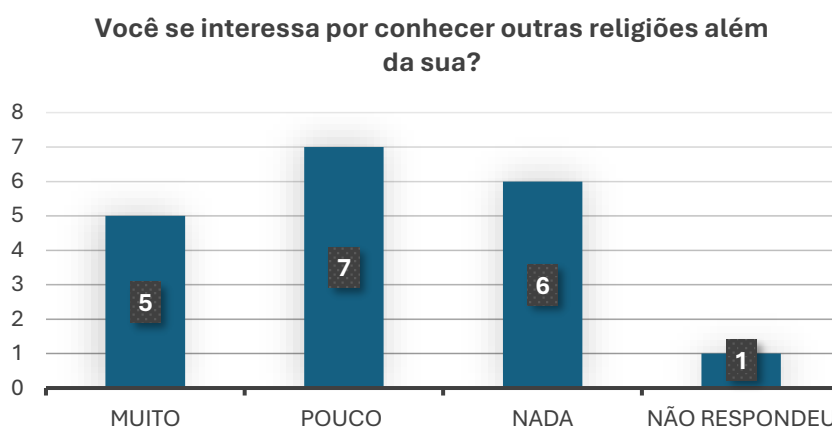


Tabela 5 (Fonte: Elaborada pelo pesquisador)

Com isso, podemos notar que a maioria da turma respondeu que há algum interesse em conhecer religiões além da sua, sendo um total de 12 estudantes, embora apenas 5 ressaltaram um entusiasmo em conhecer outras religiões. Mesmo que a pergunta não cite diretamente as religiões afro-brasileiras, os estudantes já tinham pleno conhecimento dos objetivos do questionário e esse fator pode ter sido determinante para o número que obtivemos. Segundo Simas (2021) o racismo religioso é tão forte e tão determinante na sociedade brasileira, que um considerável número de brasileiros se recusa a sequer conhecer mais sobre as tradições religiosas do Candomblé e da Umbanda (Simas, 2021, p. 124). Portanto, considerando que a maioria dos participantes são cristãos, o número de estudantes que demonstrou certo interesse pela temática pode ser considerado alto por nós.

Quando observamos o resultado de duas questões importantes do questionário, que foram metodologicamente colocadas distante uma das outras, podemos perceber uma contradição que diz muito sobre o racismo religioso no Brasil. Ao serem questionados se uma família tem direito de iniciar os filhos, desde pequenos, na religião dos pais o resultado foi o seguinte:

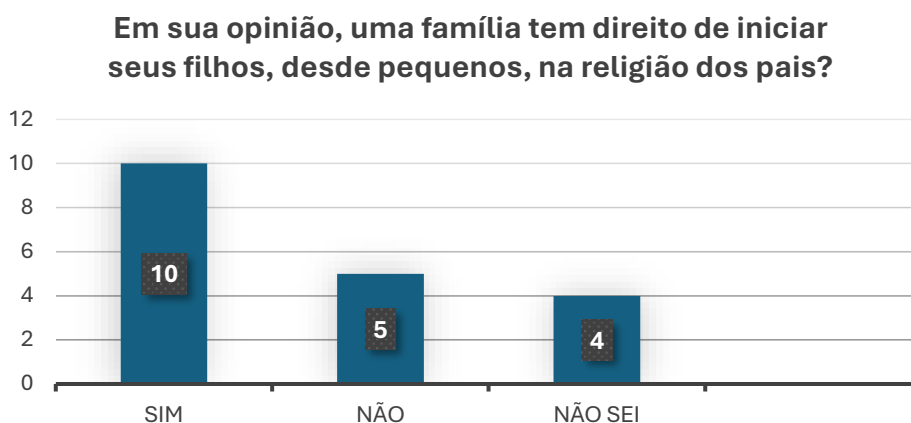


Tabela 6 (Fonte: elaborado pelo pesquisador).

Com um alto número de respostas sim, 53% dos estudantes responderam ser favoráveis aos filhos serem iniciados ainda pequenos na religião dos pais, cinco estudantes afirmam que isso não seria correto, enquanto quatro ficam em dúvida e preferem responder que não sabem. Mas, quando mudamos a pergunta para “em sua opinião, uma mãe que pertence a uma religião afro-brasileira tem direito de iniciar seu filho nessa religião desde criança?” temos alterações significativas nas respostas:

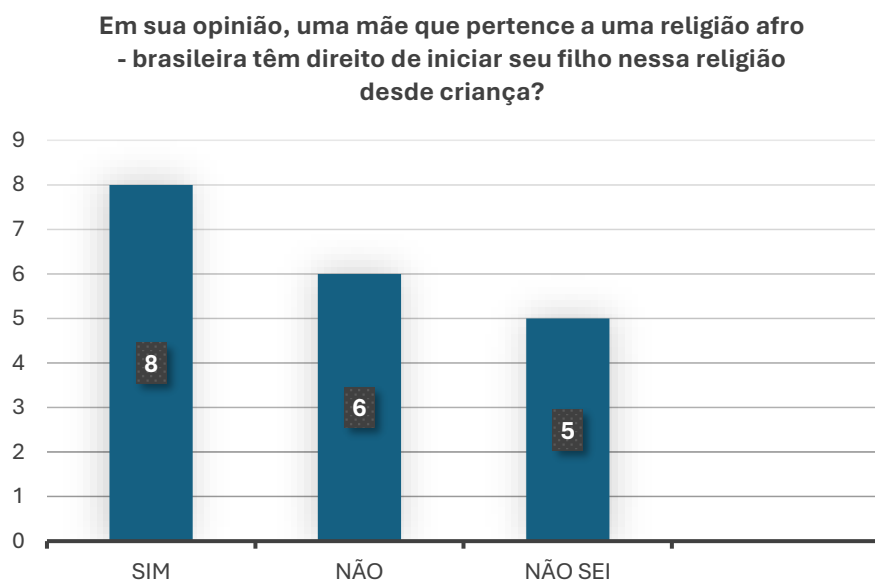


Tabela 7 (Fonte: elaborada pelo pesquisador).

Vejamos que o número de respostas “sim” cai de dez para oito e o número de respostas “não” sobe de cinco para seis, enquanto outro estudante deixou o “sim” para o “não sei”. Diante disso, evidencia-se para nós que há uma contradição com relação ao que alguns estudantes entendem enquanto liberdade religiosa. É possível concluir que alguns estudantes entendem que deve existir liberdade religiosa para os pais educarem seus filhos quando os adeptos pertencem a outras religiões, mas não quando pertencem a religiões afro-brasileiras. Também

devemos destacar que oito estudantes mantiveram a resposta “sim”, o que indica que esses estudantes compreendem o que chamamos de liberdade religiosa de uma forma que incorpore todas as religiosidades.

A intencionalidade dessa questão surgiu diante de uma “polêmica” que tomou conta das redes sociais e do debate público, quando uma decisão judicial retirou a guarda da criança de uma mãe que havia iniciado a filha no Candomblé, no ano de 2020. O caso ocorreu na cidade de Araçatuba, no interior de São Paulo e a ação foi movida pelo Conselho Tutelar da cidade. Mais um caso de racismo religioso em meio a tantos. Após a aplicação da sequência didática, houve uma mudança importante no olhar de uma parcela dos participantes acerca desse tema, como veremos no final do capítulo. No entanto, cabe salientar que no primeiro questionário, quem selecionou as opções “não” e “não sei” foram 58% dos participantes.

Em relação ao conhecimento dos estudantes acerca de casos de violência contra adeptos de religiões afro-brasileiras obtivemos o seguinte resultado:

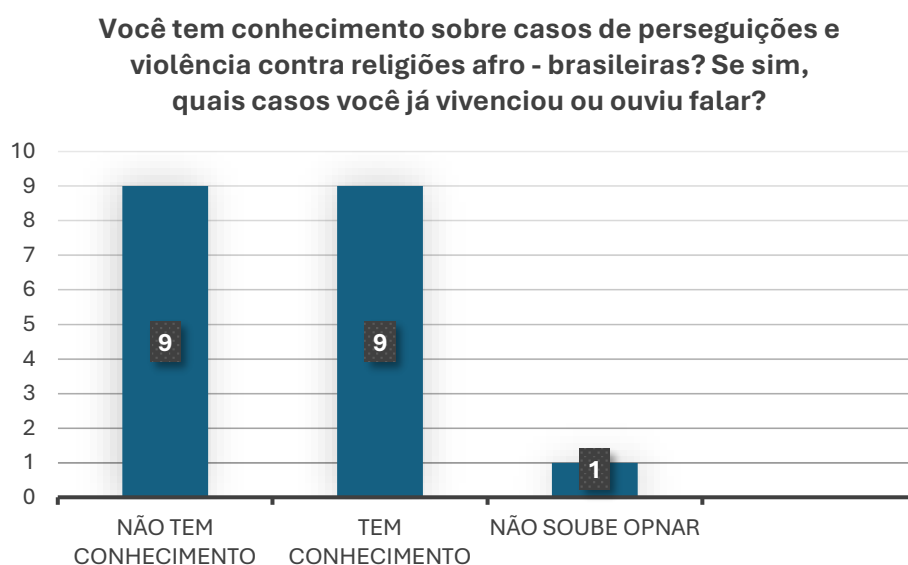


Tabela 8 (Fonte: elaborado pelo pesquisador)

Neste gráfico foram classificados os alunos que afirmaram ter conhecimento sobre casos de violência contra religiosos de matrizes africanas e os que afirmaram não conhecer nenhum caso. Um dos estudantes não soube opinar. Essa pergunta, no entanto, não tinha alternativas e por isso selecionamos alguns comentários feitos pelos estudantes para interpretarmos. Segundo Marconi e Lakatos (2003) a interpretação do discurso proferido é essencial para uma análise de conteúdo do questionário, pois:

Interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só

o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (Marconi; Lakatos, 2003, p. 168).

Nossa pesquisa respeitou os critérios éticos estabelecidos pela legislação nacional e foi devidamente aprovada em comitê de ética. Com base nos critérios éticos estabelecidos utilizaremos nas citações do que os estudantes nos relataram, nomes fictícios.

Uma das participantes da pesquisa, que se declarou evangélica, fez o seguinte relato no questionário:

Não tenho muito conhecimento, mas tinha uma amiga em comum que não chegavam tão próximos à na escola ela por “medo” (*aspas da participante*) mas para mim, a religião dela nunca foi um problema (Ana Maria¹⁸, estudante da E.E. José Bonifácio do Couto)

Aqui temos um relato clássico de casos de racismo religioso que se desenvolvem no ambiente escolar. Conforme demonstramos, religiosos de matrizes africanas que se declaram adeptos, por diversas vezes, são excluídos de toda interação social na escola e fora dela. Nos chama a atenção que a estudante considerou essa exclusão enquanto violência, isso significa que o racismo religioso sofrido por essa jovem teve claras intenções e consequências sociais.

Nessa mesma questão, outra estudante nos deu a seguinte resposta: “É muito comum ser registrado em jornais ou em redes sociais casos de agressão por intolerância religiosa, apesar de nunca ter presenciado sei que acontece em grande quantidade” (Renata, estudante da E.E. José Bonifácio do Couto). O comentário dessa estudante nos chama a atenção para a quantidade de denúncias que os povos do Axé têm feito nas redes sociais, com a intenção de se proteger de novos ataques e em busca de justiça. É possível que dos nove estudantes que afirmaram ter conhecimento de casos de violência e/ou perseguição contra religiosos afro-brasileiros, uma boa quantidade destes tenham tido contato com essas notícias através da internet. Formulamos essa hipótese pois a única estudante que nos relatou ter presenciado um caso de racismo religioso foi a já citada estudante Ana Maria, que nos relatou o que houve com sua amiga.

Um estudante nos afirmou: “Sim, conheço casos de violência, como chutar macumba, desrespeitar e/ou ter até um certo preconceito com essas religiões, sem conhecê-las” (Anderson, estudante da E.E. José Bonifácio do Couto). Esse comentário nos chamou a atenção para que na nossa sequência didática fosse abordado, com o devido cuidado, da importância ritualística das oferendas, sua função e a mitologia que antecede essa prática, com o objetivo de combatermos, na medida do possível, a prática de chutar ebós na rua.

Colocamos em nosso questionário uma pergunta sobre Iemanjá, uma Orixá muito

¹⁸ Ressaltamos novamente que os nomes de todos os alunos aqui descritos são fictícios e optamos por eles por uma questão textual e de narrativa, isso é, para não repetirmos muitas vezes “outro estudante disse” ou “outro aluno afirmou”.

popular no Brasil, conhecida enquanto a rainha do mar, celebrada nas praias na virada do ano e no mês todo de fevereiro, especialmente no dia dois, seu dia, em que adeptos e simpatizantes a celebram. Como a questão posta era pra ser respondida de forma manuscrita, elaboramos a seguinte tabela com base nas respostas dos estudantes:

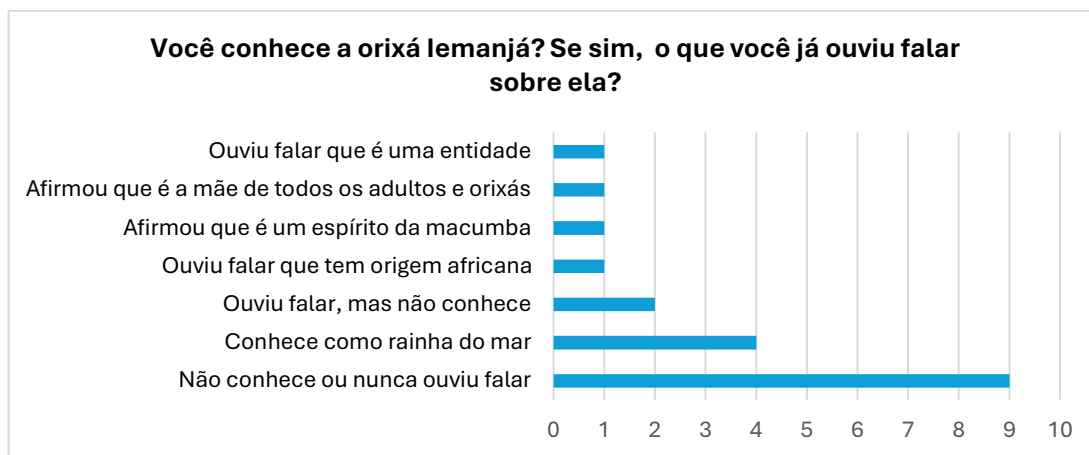


Tabela 9 (Fonte: Elaborado pelo pesquisador)

Diante da variedade das respostas, conseguimos enquadrá-las em sete categorias conforme a tabela demonstra. Disparado em primeiro lugar está pessoas que afirmaram não conhecer ou nunca ter ouvido falar em Iemanjá, nove dos dezenove entrevistados. Quatro entrevistados afirmaram conhecer Iemanjá enquanto rainha do mar, nesse sentido, escolhemos respostas dos estudantes para registrarmos: “Sim, que ela é a protetora dos pescadores, a rainha dos mares e oceanos” escreveu o estudante Rodrigo, já Jéssica escreveu que “ela é a protetora dos pescadores e rainha dos mares” e Marisa disse “conheço, sei que é a rainha das águas ou orixá das águas”.

Diante das respostas desses estudantes, podemos partir do princípio de que quatro alunos sabiam o mínimo sobre quem é Iemanjá e o que ela representa. Algumas respostas esboçam ainda algum conhecimento, mas expresso de maneira confusa, como a do Juan: “ela é a mãe de todos os adultos e dos orixás”. Juan expressa na sua resposta um certo conhecimento teológico acerca da mitologia dos orixás, onde Iemanjá é a mãe de algum deles, como Ogum, seu filho biológico e Obaluaiê, seu filho adotivo. No entanto, para as religiões afro-brasileiras não são todos os seres humanos adultos que são considerados teologicamente filhos de Iemanjá. Outras respostas demonstram certa confusão entre Orixás e entidades, como a do Jhonatan que afirmou: “Iemanjá é um espírito da macumba!”

Confundir Orixás com entidades da Umbanda é algo muito comum para não praticantes da religião. Isso nos levou a dedicar um tempo da sequência didática para explicar o que são as entidades da Umbanda, que são entendidos pelos umbandistas enquanto espíritos

desencarnados, ou seja, almas dos mortos e Orixás são de origem divina e cercados de mitologias, isso é, deuses. Naturalmente, essa diferenciação entre entidades e Orixás também ocorre por conta de boa parte dos não adeptos de religiões afro-brasileiras confundirem o Candomblé com a Umbanda, sem saber suas características. Por isso, nosso questionário disponibilizado também contou com a seguinte pergunta: “você sabe diferenciar Umbanda do Candomblé? Se sim, quais diferenças você conhece?” Com as respostas em mãos, elaboramos a seguinte tabela:

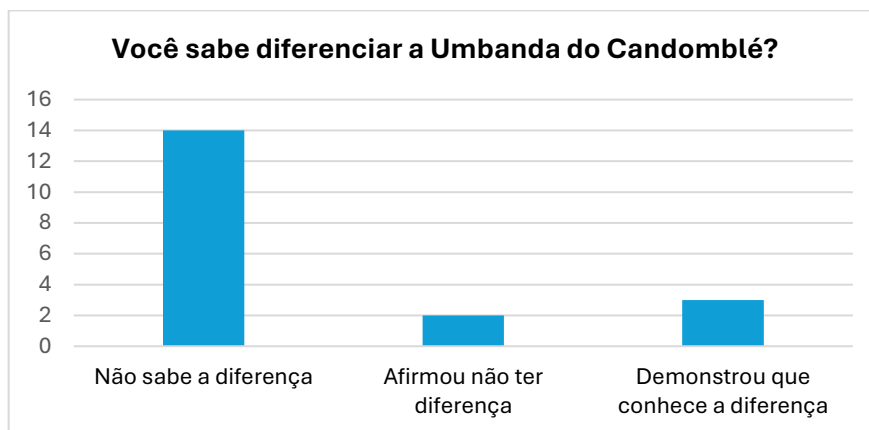


Tabela 10 (Fonte: elaborado pelo pesquisador).

A maioria esmagadora dos estudantes afirmou não saber a diferença entre Candomblé e Umbanda. Esse número já era, de certo modo, esperado por nós. Dois alunos afirmaram que não existia diferença alguma entre as duas religiões e três estudantes demonstraram conhecer diferenças importantes entre as duas. Selecionamos dois comentários dos alunos para evidenciar o que foi dito:

No culto do Candomblé os Orixás incorporam nos participantes do culto através da invocação, essa que é bem sonora com atabaques e tambores, cantando músicas da religião. Para a Umbanda, os espíritos são pessoas que já faleceram e voltam a terra para praticar o bem e a caridade (Emília, estudante da E.E. José Bonifácio do Couto).

A resposta de Emília nos demonstra que além dela possuir conhecimentos acerca do tema, também possui interesse em debater o assunto. A resposta de Bruna também nos chama a atenção nesse sentido: “A Umbanda é sincrética, misturando elementos africanos, indígenas e católicos, já o Candomblé é mais ligado às tradições africanas.” O olhar da estudante para o tema é bastante assertivo, embora exista sincretismo em quase todas as religiões, o sincretismo na Umbanda é muito mais claro e evidente, enquanto o Candomblé tende a ser mais tradicional, com forte tradição africana.

Diante do número de estudantes que não conhecem a diferença entre essas religiosidades, dedicamos uma aula da sequência didática para tratar do assunto. Sem dúvidas, isso foi bastante importante, pois quando perguntamos aos estudantes, de maneira mais simples,

se esses já tinham ouvido falar em Umbanda ou Candomblé e o que sabiam, tivemos uma quantidade muito variada de respostas, de modo que não foi possível elaborar um quadro. Por isso, transcreveremos respostas que julgamos importantes para a análise do questionário e do perfil da turma.

Uma das respostas que nos chamou a atenção foi novamente da estudante Bruna, que disse “muitas pessoas já falaram para mim que era coisa de macumba mas quando eu descobri o que era, vi que não era isso, que eles tem seus “deus” (*sic*) que eles adoram e seus guardiões (*aspas da participante*). Essa resposta que a Bruna formulou é cheia de significados. Primeiro ela demonstra que o contato que teve com essa cultura religiosa foi bastante negativo, mas ela própria foi percebendo que se trata de religiões como as outras, no sentido de louvar e cultuar suas divindades e em troca, elas lhes oferecem proteção. A estudante buscou, por si mesma, outros caminhos alternativos diante do preconceito que lhe foi exposto no início.

A estudante Emília, também já citada aqui, nos deu a seguinte resposta nessa questão: “sei que são religiões com foco em cultuar espíritos, realizando incorporações de entidades e fazendo oferendas”. Novamente, Emília demonstra conhecer, ainda que de maneira básica, a ritualística religiosa das religiões afro-brasileiras. Outro estudante, disse que já ouviu falar e sabe que seus adeptos “distribuem doces de Cosme e Damião”. A fala do aluno faz referência a tradicional festa dos erês¹⁹ e Ibejis²⁰, divindades africanas da Umbanda e do Candomblé, que tem sua festa realizada no mês de setembro, especialmente no dia 27.

Outra resposta que nos chama atenção foi da estudante Clarice, que escreveu: “sei que umbanda é uma religião, já me falaram sobre que é feitiçaria, bruxaria, essas coisas. Sobre o Candomblé nunca ouvi falar.” A resposta de Clarice apresenta o que disseram para ela sobre a religião Umbanda, provavelmente mais de uma vez. Tanto para Clarice quanto para outros estudantes a Umbanda e o Candomblé são religiões voltadas “a fazer o mal” como nos respondeu outro estudante. Outros quatro estudantes, nessa pergunta, responderam: “é macumba!”.

Não à toa, no questionário, selecionamos uma questão que perguntava a opinião do estudante sobre o que significa a palavra “macumba”. Também com muitas respostas variadas, optamos por montar um quadro com os termos que surgiram e o número de vezes em que eles aparecem:

Termo	Número de vezes
-------	-----------------

¹⁹ Os erês são espíritos de crianças ou entidades infantis, que possuem características de leveza, alegria e travessura. Eles são associados à infância divina, representando uma energia pura, de renovação, e de vínculo com a espiritualidade. (Santos, 2001, p. 87)

²⁰ Os Ibejis são as representações infantis dos orixás gêmeos, muitas vezes associados a Oxum ou Xangô.

Religião	9
Feitiço	6
Mal	5
Umbanda	4
Oferenda	3
Magia negra	2
Rituais	2
Nada	2
Candomblé	2

Tabela 11 (Fonte: elaborada pelo pesquisador)

Essa pergunta é muito importante para o desenvolvimento da sequência didática, pois um dos nossos objetivos é justamente ressignificar a palavra macumba, conforme já descrito neste trabalho. Para isso, compreender o que os estudantes entendem enquanto macumba é essencial. A princípio, a palavra que mais aparece é “religião” e em muitas respostas a palavra macumba foi diretamente associada a Umbanda (quatro vezes). Com isso, podemos concluir que uma significativa parcela dos alunos entende “macumba” enquanto uma prática religiosa ou associada há uma religião específica, mas essa associação pode ser tanto positiva quanto negativa como por exemplo a resposta do estudante Marcos: “O significado da palavra eu nunca procurei saber, mas para mim são pessoas que desfrutam da religião para fazer coisas que não agradam a Deus.”

Embora o termo “religião” tenha surgido no comentário feito por Marcos, este não tinha uma conotação que demonstra entender “macumba” enquanto uma expressão religiosa. Pelo contrário, para ele, essa religião estaria desligada de Deus. Outro estudante, que chamaremos de Júnior, respondeu: “é um ato que outras religiões fazem, exemplo: umbanda”. Este estudante demonstrou entender que a palavra “macumba” está diretamente ligada ao agir, uma ação, provavelmente um despacho. Não sabemos, a partir de sua resposta, se ele atribui a isso um conceito positivo ou negativo.

Já o termo “feitiço”, que ocupou a segunda posição dos mais citados, esse sim pode ser compreendido claramente como um estigma negativo que os estudantes estão utilizando para a palavra macumba. Ao definir macumba, alguns estudantes simplesmente escreveram a palavra “feitiço” e mais nada. Ou seja, macumba aqui não está sendo entendida nem como um ebó, nem como um despacho. Está sendo entendida como o ato de “enfeitiçar” alguém, algo como uma “amarração amorosa”, que tem se tornado cada vez mais popular nas redes sociais.

“Mal” é o terceiro termo mais citado: “São obras que fazem para o capeta, para fazerem mal aos outros e se beneficiarem com algo por cima das pessoas” escreveu Sandro. Outros alunos, embora não tenham citado a palavra “mal” compartilham de opinião parecida: “feitiçaria, usada para rituais específicos que envolve satanismo” escreveu Cláudio. Outra

estudante, embora tenha citado a palavra “mal” escreveu de maneira mais leve: “Macumba é um ritual religioso que eu creio que deva ser parte da Umbanda, tanto para fazer o bem quanto o mal, porém não tenho o conhecimento básico ou necessário”.

Embora muitos estudantes tenham demonstrado um olhar negativo acerca do conceito macumba, o que já era esperado por nós, outros fizeram comentários sem esse teor: “Macumba, pelo que eu entendo seria o nome dado para as oferendas e trabalhos realizados por pessoas de religiões como Umbanda, Quimbanda e Candomblé, para orixás como Exu por exemplo” escreveu Ana Júlia. Nos chamou a atenção que nenhum dos dezenove participantes reproduziu a máxima “Macumba é um instrumento musical” tão propagada por adeptos dos terreiros. Em nossa análise, fica evidente que a palavra macumba estava totalmente estigmatizada antes da aplicação da sequência didática, mas essa percepção mudou significativamente após as aulas, como demonstraremos mais adiante.

Exu, o Orixá citado pela estudante que estamos chamando de Ana Júlia, também foi tema de uma das perguntas de nosso questionário. Como pretendíamos dedicar parte de nossa sequência didática para trabalhar com os discentes a mitologia entorno de Exu, para contrapor visões pejorativas muito propagadas em templos cristãos, essa questão também foi importantíssima para percebermos qual visão nossos participantes tinham acerca desse Orixá e qual passaram a ter após a sequência didática. Para essa análise, elaboramos a seguinte tabela:

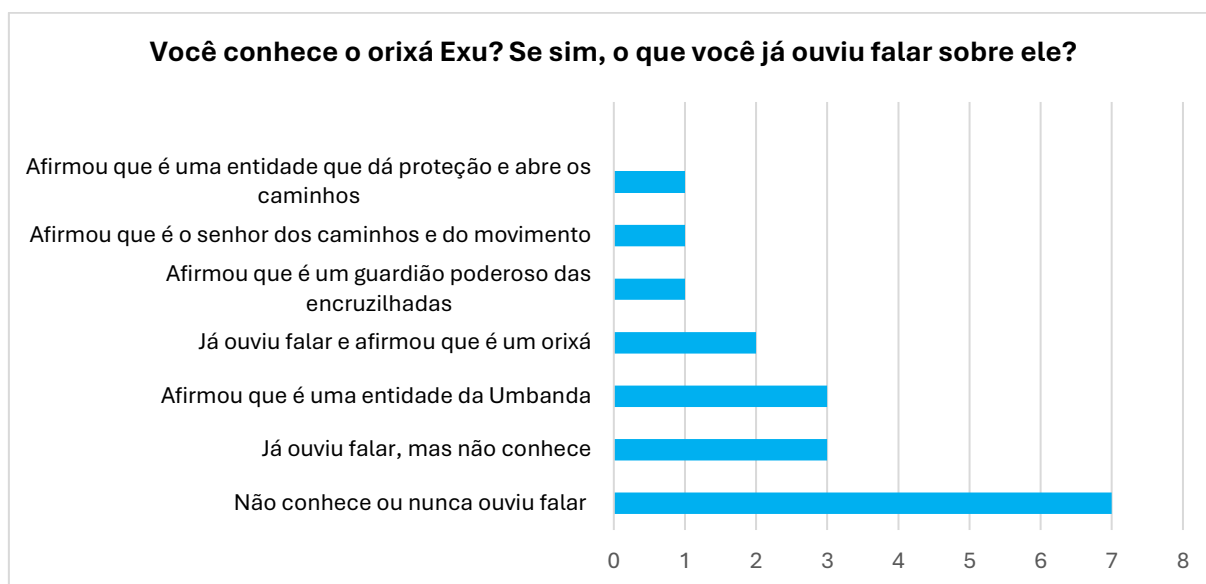


Tabela 12 (Fonte: elaborado pelo pesquisador)

Novamente a categoria “não conhece ou nunca ouviu falar” lidera, no entanto com menos vantagem do que quem não conhece Iemanjá nessa amostragem, o que nos surpreendeu. Quem não conhece ou nunca ouviu falar em Iemanjá foram nove estudantes, quem não conhece ou nunca ouviu falar em Exu foram sete. Uma segunda surpresa para nós foi que nenhum

estudante associou Exu a uma imagem negativa conforme estávamos esperando. Com nenhum estigma posto sob o Orixá Exu, selecionamos interessantes comentários que variam entre uma visão umbandista e candomblecista acerca dele.

Três estudantes disseram que Exu é uma entidade da Umbanda, o que está muito correto. Outros dois afirmaram que Exu é um Orixá, o que também é fato. Destaco o seguinte comentário, feito pelo Júnior: “conheço, Orixá Exu é o senhor dos caminhos, senhor do movimento”. Nesse comentário, o estudante demonstrou muito conhecimento sobre como os adeptos de religiões afro-brasileiras veem e se relacionam com esse Orixá. Outro estudante, Jonathan, disse: “ele é um guardião, que vive na encruzilhada”. Esse comentário também vai ao encontro da visão teológica que umbandistas possuem sobre a entidade Exu, visto como um protetor de males físicos e espirituais.

A estudante Lívia foi bastante enfática: “já ouvi falar, é uma das entidades mais poderosas da religião Umbanda, como se fosse um Jesus para eles”. A frase formulada pela estudante é profunda e demonstra total desprendimento da imagem de Exu estar relacionada ao diabo ou a Satanás. Ela o compara a Jesus, o que significa que em momento nenhum está o associando ao demônio. Quem lê a frase, quase que naturalmente, lembra de um ponto cantando nos terreiros de Umbanda que diz “Exu tem duas cabeças, ele faz a sua gira com fé! Uma é sua banda guerreira e a outra é Jesus de Nazaré²¹!”.

O saldo da pergunta sobre Exu é para nós muito positivo, apesar de sete estudantes terem afirmado nunca terem ouvido falar de Exu e outros três que disseram já terem ouvido falar, mas não conhecem, quem falou sobre Exu deu sobre ele características que realmente compõem seu arquétipo. Em relação a quem não conhece Exu, nossa sequência didática buscou abordá-lo demonstrando como ele é entendido verdadeiramente, reafirmando estar distante de qualquer imagem que os cristãos possuem de demônio.

Em relação ao nosso questionário como um todo, é possível afirmar que sem ele seria muito difícil entender o que pensam os alunos sobre temas tão essenciais para nossa sequência didática. Com base nos dados obtidos pelo questionário foi possível aprimorar a sequência com foco nos pontos de atenção aqui demonstrados e elaborar aulas que combatessem o racismo religioso de forma mais efetiva, com assertividade.

4.2 Descrição da aplicação da Sequência Didática

Aula 1

²¹ Um “ponto” significa uma letra cantada em terreiros para entidades ou Orixás. O ponto específico é cantado para Exu nas giras de Umbanda (Simas, 2021).

A aula 1 foi realizada no dia 06 de novembro de 2024 e contou com 25 alunos presentes. Nas semanas que antecederam a realização de nossa sequência didática os alunos foram informados da sua realização, seus objetivos e já tinham entregado o primeiro questionário devidamente respondido. Antes de iniciarmos o conteúdo da aula pedi para que fosse formado o círculo na sala e para a minha surpresa todos os alunos aceitaram, onde eu acreditava que haveria resistência de alguns. Após a organização da sala de aula em círculo, iniciamos com uma questão norteadora, aplicando a metodologia do cruzo: “Há racismo nas religiões?” Essa questão foi estampada na lousa e no slide que havíamos preparados. Incentivados pelo professor, alguns alunos responderam, isoladamente, que “sim” há racismo nas religiões. Ao serem indagados dos motivos que levaram os estudantes a responderem positivamente a aluna disse “por que o mundo é cruel” em tom de brincadeira, o que para nós foi um bom sinal. O clima da aula estava leve e os estudantes descontraídos. Perguntei aos estudantes o que vem à mente deles quando eu falo “África”, conforme havíamos planejado e o Will²² respondeu: “um monte de negrinhos passando fome, com a canela seca”, a aluna Leonor disse “fome”, outra aluna disse “falta de água” e “desigualdade”. O aluno Caio disse “tribo” e o aluno Matias falou “escravidão”. Conforme as palavras eram ditas, elas foram sendo colocadas no quadro, dentro de um grande círculo. Até que Matias falou “Riqueza cultural”. Suas palavras estavam cheias de significado e sua fala foi uma das únicas sem o pesado tom do estigma. Matias é um estudante negro e em sua participação na aula foi possível perceber o quanto ele se envolveu com o tema.

Perguntei aos estudantes por qual razão quase tudo que é relacionado ao negro e ao continente africano é visto de forma negativa. Isso causou um certo silêncio e foi possível notar que os alunos estavam refletindo. A estudante Leonor rompeu o silêncio e disse: “professor, tudo que passa na televisão sobre a África é negativo! É doe, ajude, contribua”. Concordei e quase que instantaneamente surgiu o assunto em meio aos estudantes sobre as crianças africanas que fazem sucesso na internet dançando e diziam os estudantes que esses não pareciam estar morrendo de fome, conforme a televisão nos mostra. Para seguirmos, indaguei aos alunos sobre os motivos de vermos a África sempre com os olhos cheios de preconceitos e foram surgindo novos comentários positivos, até mesmo sobre a África do Sul ter sido sede da Copa do Mundo de 2010.

Fizemos a mediação para que a turma pensasse sobre como o negro brasileiro também é visto de maneira preconceituosa e os próprios alunos chegaram a conclusão que as mesmas palavras que estavam na lousa poderiam ser usadas, de forma racista, para se referir aos negros

²² Também nessa etapa de descrição das aulas com comentários e reações dos estudantes ressaltamos que os nomes de todos os alunos aqui descritos são fictícios e optamos por eles por uma questão textual e de narrativa.

no Brasil. Um estudante disse: “toda essa desigualdade existe no Brasil, não precisa ir na África”. A partir dessa excelente reflexão feita pelo nosso aluno, aproveitei para fazer uma reflexão sobre o termo “tribo” que o aluno Caio abordou anteriormente. Seguimos para falar brevemente da extensão territorial do continente africano e sua diversidade, dos problemas relacionados a partilha da África e a colonização europeia. Alguns alunos esboçaram surpresa quando foi dito sobre as históricas relações comerciais entre África e Europa e sobre alguns países africanos possuírem maioria de adeptos pertencentes ao Islã e a religião predominante na África ser o Cristianismo.

Após esse importante debate na introdução da aula, seguimos para o vídeo “o que é racismo estrutural” com a fala da professora Maria Sylvia, presidente do portal Geledés, e Helena Teodoro, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Neste vídeo elas explicam como o racismo se estruturou no Brasil, durante e após a escravidão, e como a imagem do negro foi associada à vadiagem, ao subalterno, ao sujo. Evidentemente, o vídeo gerou debates na turma. No momento que foi dito sobre a Lei da Vadiagem, vi que a estudante Evylin franziu a testa. Ao final do vídeo, perguntei aos alunos se eles conheciam o que foi a Lei da Vadiagem e o aluno Matias deu uma verdadeira aula sobre a lei aos colegas, falando sobre a apreensão de pandeiros, tambores e imagens de terreiros Candomblé. Após a incrível fala do estudante, apenas reforcei que a lei da vadiagem buscava reprimir qualquer tipo de manifestação cultural de origem afro.

Passamos então para os slides, conforme planejado. O primeiro slide traz a expressão “chuta que é macumba” e disse aos estudantes que cresci ouvindo muito essa frase, mas no fim das contas o que ela queria dizer? A aluna Evylin respondeu “chutar uma oferenda!” Perguntei por quais razões chutariam uma oferenda e Bruna disse “por que o povo acha que é do diabo”. Questionei se seria porque é do diabo ou porque é religião de preto. Após isso, começamos a ver o que era um ebó/oferenda. Selecionei imagens de Ebó e debatemos os tipos de Ebó para cada Orixá ou os tipos de oferendas para cada entidade. Nenhum comentário negativo em relação aos ebós foi feito, apenas perguntas relacionadas ao sentido litúrgico deles, ou seja, os alunos tinham dúvidas e curiosidade sobre sua finalidade. Explicada a finalidade, seguimos para promover um diálogo com os estudantes acerca do que eles entendem por “macumba”, relacionando essa prática com o ato de fazer uma oferenda.

Apresentamos então as manchetes de jornais de diferentes épocas (Anexo III) sobre ataques aos terreiros de Candomblé e Umbanda e dos ataques sofridos pelos adeptos dessas religiões. Utilizamos notícias de diversas épocas e fomos lendo suas manchetes. As imagens das notícias antigas chamaram muita a atenção dos alunos e fizemos a leitura coletiva

especificamente de uma notícia que dizia “Após denúncia de avó evangélica, mãe perde guarda da filha por participar de ritual de candomblé” publicada pela Carta Capital em 2020. Matias, logo ao ver a notícia já disse: “tem duas perguntas no questionário sobre isso não é professor? Foi pegadinha para pegar intolerante!” O comentário de Matias me animou muito, pois ele relacionou o questionário com o conteúdo e objetivos da aula. A aluna Evylin comentou logo em seguida: “na igreja católica se batiza crianças” e se iniciou um debate entre os estudantes entorno do tema. Pelos estudantes estarem sentados em círculo, todos se viam e se ouviam. O debate entorno da notícia não teve comentários favoráveis ao juiz retirar a guarda da mãe, mas sim sobre a influência dos nossos pais na religião que seguimos. Ao contrário do que eu esperava, a maioria dos alunos discordou que seus pais influenciaram em sua religião e afirmaram seguir por conta própria.

Concluimos a aula abordando todos os temas que estavam planejados. Particularmente me alegrei muito com o envolvimento dos estudantes com o conteúdo trabalhado, a atenção e participação que eles tiveram. A aula foi muito positiva, de clima leve e aconteceu sem intercorrências. No entanto, devo relatar que no fim da aula, quando todos os alunos tinham saído para o intervalo, duas alunas se dirigiram a mim e falando baixo uma delas disse: “professor, isso que você mostrou hoje são os demônios que meu pai expulsa na igreja”. Eu questionei sobre os Orixás abordados serem demônios e perguntei qual era a função do pai dela na igreja: “meu pai é pastor e isso aí são demônios!” respondeu e desceram para o intervalo, sem que eu pudesse continuar o assunto. Provavelmente, essa estudante cresceu ouvindo que Orixás e entidades de Umbanda são demônios e esse foi o primeiro questionamento nesse sentido que tive ao aplicar a sequência didática.

Aula 2

A aula ocorreu no dia 7 de novembro e contou com 24 alunos presentes. Ao chegar na sala, já havíamos combinado e os estudantes já estavam fazendo o círculo, como pedido na última aula, com base na *Pedagogia da Circularidade*. Logo na entrada a aluna Lívia, muito animada logo perguntou: “é hoje que vamos falar das sete ondinhas?” Iniciamos a aula a partir da metodologia do cruzo: “Todas as religiões são iguais?” Essa situação problema levou há uma variedade de respostas, mas todos disseram que as religiões possuem uma característica em comum: a fé. A partir dessa conclusão que chegamos em conjunto, questionei os estudantes se existiam rituais de origem afro-brasileira no nosso cotidiano, isso é, no nosso dia a dia utilizamos desses rituais? Um estudante disse “bater três vezes na madeira”, expliquei que essa tradição é bastante popular no Brasil mas que não acreditava que tivesse origem africana. Com isso, a estudante Lívia disse: “usar branco no ano novo”, sim, confirmei, esse é um ritual de

origem afro-brasileira, mais especificamente da religião Umbandista. Livia então questionou se o que é considerado “simpatia” tinha origem nas religiões afro-brasileiras e respondi que muitas simpatias sim, tinham essa origem. A estudante explicou que recentemente, em um programa de televisão de domingo, tinha caído a pergunta: “na simpatia popular, para que é colocado o ovo no telhado?” e o rapaz que participava do programa de auditório não sabia que a resposta correta era para espantar a chuva. Surgiram outros exemplos, como o vidro de sal grosso com alho em cima da geladeira para espantar o mal olhado etc. Os alunos se envolveram com a temática das simpatias e muitas outras foram relatadas.

Para tratarmos sobre rituais religiosos, os slides apresentavam uma série de imagens de cerimônias religiosas diferentes entre si, como por exemplo: casamentos e suas variedades. Tratamos que não existem apenas casamentos cristãos, há indígenas, judaicos, hindu e até mesmo casamento umbandista. Em praticamente todas as religiões existe a cerimônia do casamento. Surgiu então o assunto relacionado ao sacrifício de animais e a famosa “galinha preta” em despachos. Afirmar aos alunos que essa ideia de sacrifícios para os deuses existe há muito tempo, em quase todas as religiões e dei um exemplo bíblico “Abraão ergueu os olhos e viu um carneiro preso pelos chifres num arbusto. Foi lá, pegou-o e sacrificou-o como holocausto em lugar de seu filho (Gênesis, 22:13). Minha fala foi no sentido de demonstrar que nós julgamos apenas quando se trata da galinha preta, mas não julgamos quando nosso sapato é de couro nem quando estamos com um frango em nossos pratos. Mas quando se trata da religião do negro, se torna algo gravíssimo. Os alunos aparentemente compreenderam, mas não teceram muitos comentários sobre isso.

No slide, coloquei imagens do Dia de Finados do México, para mostrar aos estudantes que nossos rituais fúnebres também são culturais e dependem da religiosidade predominante do lugar em que vivemos. Também comentamos sobre como funcionam os velórios nos Estados Unidos, muito relatado em filmes. Falamos sobre como as religiões podem transmitir valores e crenças, marcar momentos importantes na vida de uma pessoa, destacando como os rituais podem proporcionar uma sensação de pertencimento.

Entreguei aos estudantes em versão impressa a notícia de jornal “Pular sete ondas, usar branco: a origem dos rituais de ano novo no Brasil” (Anexo IV) publicada no Estado de Minas em 2017 e fizemos uma leitura coletiva sobre o tema da aula. Ao longo da leitura da reportagem, íamos parando e comentando sobre o que o texto abordava naquele momento. Começamos o debate falando da finalidade de muitos desses costumes citados na notícia é afastar o mal como “tomar um banho de sal grosso” ou jogar sal grosso no quintal com a intenção de afastar a tempestade. Justamente o contrário do que pregam os fundamentalistas religiosos, que dizem

que essas religiosidades estão em comunhão com “o demônio”. Os alunos começaram a relatar as tradições de ano novo da família deles, desde comer lentilha até a cor das roupas que se utiliza. Esse momento da aula foi muito interessante, alguns alunos que passaram ano novo na praia relataram a quantidade de pessoas que estavam pulando as “sete ondinhas” conforme a notícia relata. Perguntei, se no dia dois de janeiro essa quantidade de pessoas que pulavam as sete ondas respeitavam as religiões afro-brasileiras ou seguiam sendo intolerantes e racistas? Os alunos ficaram reflexivos. Falamos sobre Iemanjá e as tradições a ela relacionadas, como a festa de Iemanjá na Nigéria que ocorre no dia 02 de fevereiro, mesma data da festa no Rio Vermelho, em Salvador. Aproveitei o tema para tratar da origem das festividades de ano novo em Copacabana no Rio de Janeiro que se iniciou com umbandistas e a tradição de vestir branco. Os alunos se envolveram ao falar sobre ir à praia para a cerimônia da virada.

Terminada a discussão, fomos assistir o vídeo da série Mojubá para a conclusão da aula. O vídeo chama a atenção pelas imagens de giras em terreiros de Candomblé e despertou o interesse dos nossos estudantes sobre o tema. O aluno Will perguntou sobre os “altares” terem imagens de santos católicos. Com isso, expliquei todas as questões relacionadas ao sincretismo religioso e a proibição do culto aos Orixás no período colonial. Surgiram outras questões relacionadas ao vídeo, como qual o sentido por trás da incorporação, mas esses assuntos tiveram que ser comentados rapidamente por conta do fim da aula que se aproximava.

Nossa segunda aula, portanto, também foi bastante participativa, com o envolvimento dos estudantes. Eles colaboraram e pareciam estar gostando do que estávamos abordando, o que correspondia com as minhas expectativas e foi motivo de muita alegria por minha parte. O tempo foi suficiente para cumprir com o que planejamos.

Aula 3

A terceira aula de nossa sequência ocorreu no dia 14 de novembro de 2024, com 16 alunos apenas presentes, o menor número de estudantes presentes em nossa sequência didática desde então. Ao chegarmos na sala de aula, novamente os alunos já estavam preparando o círculo. Iniciamos a aula rapidamente com uma retomada sobre os conteúdos até aqui trabalhado com os estudantes, buscando recordar que as religiões afro-brasileiras são expressões de fé como tantas outras e que essas ajudaram a formar nossa cultura.

Logo em seguida, a situação problema foi exposta: “qual a relação entre Deus, Exu e Iemanjá? Exu é o diabo?” Rapidamente a aluna Leonara respondeu: “não, o diabo é Lúcifer!” Respondi então que existem várias denominações de demônios, como Satanás, Belzebu, entre outros. Entreguei aos alunos para folhearem o livro *Mitologia dos Orixás* (2020), de Reginaldo Prandi e passaram para o próximo ver, enquanto a aula acontecia. Logo já fui questionado:

“Como se chama isso professor? Possessão?” A aluna mostrava uma fotografia do livro. “Incorporação” respondi. “Como isso acontece?” questionou a estudante. Ao iniciar um ensaio de resposta, ela logo questionou novamente: “quero saber de como incorporam crianças”. Nesse instante, percebi que ela se referia aos Erês, das populares festas de Cosme e Damião. A estudante afirmou ter visto na rede social. Por isso, falei rapidamente sobre os Erês e Ibejis e disse que falaríamos disso mais especificamente em breve.

Em seguida, com o apoio dos slides, iniciamos a introdução aos Orixás, com várias imagens representando cada divindade. Primeiro mostramos Oxalá. Outra aluna perguntou: “é uma mulher?” Respondi que não, mas questionei por quais razões ela identificou dessa forma, e a aluna respondeu que aparentava ser meio “andrógeno” em suas palavras. Falei sobre Oxalá ser considerado o “velho Orixá na mitologia” e novamente fui interrompido prontamente: “então você concorda que tudo isso é mitologia, questionou a Leonor. Pela forma com que ela falou, parecia me desafiar com o questionamento. Respondi que toda religião possui narrativas que com o passar dos anos são consideradas mitologia, inclusive o cristianismo. Percebi que para ela, mitologia seria necessariamente uma mentira, uma lenda. Falei que há verdades nos mitos, que eles residem na sua capacidade de suscitar reflexão, despertar a imaginação e fornecer um quadro de referência para a compreensão da realidade. A aluna não respondeu, mas continuou prestando a atenção no que estava sendo passado. Outra aluna então perguntou: “mas de onde vem isso? Como que descobriram?” Respondi que não se tratava de uma descoberta e que era praticamente impossível traçar as origens dessa mitologia que confere a Oxalá o título de “velho Orixá” pois se tratava de uma tradição oral transmitida de geração para geração, ao longo de muitos e muitos anos. Aproveitei também para falar da tradição do culto de Ifá, que tradicionalmente está associado ao poder da adivinhação (o popular jogo de búzios) e comentei de Exu ser o responsável pelo “poder” do jogo, isso é, de fazer uma comunicação para que a adivinhação seja assertiva.

Leonara falou que gostaria de saber sobre algo do passado de sua família e perguntou se ela buscasse o jogo de búzios esse mistério poderia ser revelado a ela. Respondi, em tom de brincadeira, que se Exu considerar que ela é merecedora da informação, sim. Alguns alunos sorriram. Outros esboçavam mais seriedade, talvez pela aula estar entrando mais profundamente no universo mitológico das religiões afro-brasileiras, até então um terreno desconhecido para quase todos eles. Para finalizar a fala sobre Oxalá, falei sobre o hábito de se utilizar branco nas sextas-feiras.

O próximo slide trazia imagens de Oyá/Iansã em meio a raios e ventos. Falei sobre Iansã ser uma guerreira e sobre os filhos de Iansã terem características próximas do seu arquétipo.

Aproveitei para esclarecer que cada filho de santo estará, de certa forma, relacionado ao seu Orixá de cabeça e percebendo que alguns alunos não haviam entendido, arrisquei uma comparação com signos: “Quando se fala “fulano é canceriano” vocês automaticamente já imaginam uma série de características que estão relacionadas aos cancerianos. Portanto, se disserem “Fulano é de Iansã” saibam que há características semelhantes entre a pessoa e o Orixá”. Parece que o exemplo funcionou. Falei também sobre o sincretismo de Oyá com Santa Bárbara.

Em seguida passei para o slide de Ossaim. Falei primeiramente a frase popular: “não há Candomblé sem folhas”. Falei sobre as ervas serem muito utilizadas para a cura ao longo da história, ressaltando o conhecimento dos povos indígenas sobre a função medicinal de cada folha e até mesmo das nossas avós que muito sabem sobre o tema. Conteí aos alunos o mito de Ossaim ser o dono de todas as ervas utilizando de um quadrinho e lemos juntos. Os alunos gostaram da história em quadrinhos. Comentamos também sobre as tradicionais garrafadas que os alunos comentaram serem receitas por algumas avós. Um dos alunos afirmou ter um pé de *metiolate* no quintal – o líquido da folha é recomendado para cortes leves e arranhões.

O próximo Orixá exibido foi Ogum, com imagens em meio a espadas de São Jorge e armas brancas. Falei sobre Ogum ser um Orixá guerreiro, onde um aluno afirmou “é sincretizado com São Jorge!” Confirmei, apenas ressaltando que depende da região do Brasil, pois em algumas, Ogum pode estar mais sincretizado com Santo Antônio, por exemplo.

Em seguida, Oxóssi. O caçador. Ressalteí suas características, ser o Orixá das matas, das florestas e da fartura e irmão mais novo de Ogum. Pedi para que reparassem que na maioria das imagens Oxóssi é representado com um arco e uma flecha, simbolizando sua disponibilidade para caça, mas ele tem apenas uma flecha. Conteí rapidamente para os estudantes o mito da flecha única de Oxóssi.

A próxima imagem no slide demonstrava o “panteão dos Orixás” (Anexo VI) isso é, diversos deles juntos na mesma imagem. Falei rapidamente sobre Oxum e as cachoeiras, e a aluna Evylin questionou sobre Logun Edé e sua dualidade, localizando suas mitologias no livro de Prandi e depois falamos sobre Obaluaê e a cura, o uso das pipocas. Tudo isso observando o tempo. Uma das alunas perguntou “o que ocorre após a morte para essa religião?” Importantíssima questão, pois significava que os alunos já estavam reconhecendo essas religiosidades de forma mais clara e mais distantes da ideia de “seita”. Respondi sobre o pós-morte no Candomblé e na Umbanda.

Chegamos no momento de falar de Exu e comecei provocando os estudantes com o cruzo: “qual a relação entre Exu e o diabo?” Nesse momento, fiz toda a contextualização já

descrita nessa pesquisa sobre como Exu foi se tornando “o diabo”.

Distribuí então os dois textos impressos numa mesma folha (Anexo VII) presente na “Mitologia dos Orixás”, intitulados “*Exu ganha o poder sobre as encruzilhadas*” e “*Exu come tudo e ganha o privilégio de comer primeiro*”. Fizemos uma leitura agradável sobre os mitos e em seguida lemos os mitos selecionados de Iemanjá. Depois pedi aos alunos que pesquisassem com seus celulares no “Google Imagens” e selecionassem duas imagens da busca “Exu”. Pedi para que descrevessem as imagens selecionadas: Evylin começou: “parece o demônio, com tridente do capeta!” “Muita cor vermelha” disse Luana, “em quase todas ele é preto!” afirmou Leonara. Achei interessante esse comentário, pois com Iemanjá aconteceria o contrário. Comentei que seria natural que todos os Orixás fossem representados como negros, já que, seus povos também eram negros. Outra aluna disse “tem rabo de capeta e chifre” e Leonor perguntou “por que tem cachaça nas imagens?”

Foi um trabalho difícil explicar tantas representações de Exu associadas a imagens que os cristãos representam como “demônios”. Aproveitei e demonstrei no Slide como deveria ser representado o Exu “original” isso é, sem a influência do catolicismo e o modo como ele é visto no Candomblé. Depois aproveitei e pedi para pesquisarem “Iemanjá” e descrevessem o que estavam vendo. Matias disse: “uma sereia”. Leonor falou: “nessa imagem aqui ela está igualzinha Nossa Senhora!”

Perguntei então se tinha mais representações de Iemanjá negra ou branca. As respostas variavam, provavelmente pelo algoritmo de cada smartphone. Perguntei então qual seria o motivo de tornarem Iemanjá branca em tantas representações, se sua religião tem uma origem negro-africana e os alunos ficaram reflexivos. Os estudantes já identificavam elementos na imagem e relacionavam a mitologia de Iemanjá, por exemplo, uma aluna disse: “essa concha na imagem é por ela ser a rainha do mar!” e a outra disse “nessa aqui tem bastante peixes entorno dela”. Falei sobre as representações estarem relacionadas a crença e que esse mesmo processo ocorre em imagens católicas, como a de São Francisco de Assis cercado de animais.

A finalização dessa aula foi corrida e apertada, por conta da quantidade de interação, perguntas e participação dos alunos, o que para nós foi muito satisfatório e motivo de imensa alegria.

Aula 4

Nossa quarta e última aula ocorreu no dia 22 de novembro de 2024. Ao contrário das duas aulas anteriores, os alunos não estavam se preparando para sentar-se em círculo, estavam espalhados pela sala e bastante dispersos. Era o clima de fim de ano que se aproximava.

Após organizar a turma começamos recordando os assuntos abordados na última aula. Logo

em seguida entregamos aos alunos a contracapa impressa do livro *“Umbandas: uma história do Brasil”* que traz um breve texto com perguntas interessantes: “Mas o que seria, afinal, a Macumba? Umbanda é Macumba?” Nosso cruzo foi justamente esse: Candomblé e Umbanda é macumba? Logo de início já se ouviu um “não!” perguntei por qual razão, mas não tive resposta. Seguimos a aula então abordando as diferenças entre Umbanda e o Candomblé. Aqui é natural que tenha muita participação dos alunos, sanando várias curiosidades e assim ocorreu.

Comentei com os alunos que alguns responderam no primeiro questionário que Umbanda e Candomblé não tinham diferença e seguimos falando sobre as origens do Candomblé, especialmente entre os povos Iorubá, Jeje e Bantu, para depois diferenciá-lo da Umbanda. Falei também sobre outras religiosidades como a Jurema Sagrada e os juremeiros, por exemplo. Ressaltando sempre para os estudantes que essas religiosidades não possuem um livro sagrado e estão baseadas na tradição oral.

Para falar da Umbanda, falei sobre a fundação “oficial” da Umbanda, contando a tradicional história de Zélio Fernandino de Moraes e o Caboclo das Sete Encruzilhadas. Ressaltei também que essa versão da fundação oficial da Umbanda é muito questionada por vários umbandistas e afirmei que há diversos autores que afirmam que a origem da Umbanda desde o início do período colonial, só que sem esse nome, muitas vezes chamado de Calundu. Falamos sobre o sincretismo religioso muito presente na Umbanda até hoje: primeiro o sincretismo com santos católicos e após isso, o sincretismo com a doutrina de Kardec, havendo até mesmo uma porcentagem importante de Umbandistas que se afirmam até hoje enquanto “espíritas”. Nos slides, levei imagens que demonstram o sincretismo como de altares (congás) nos terreiros de Umbanda, mas com imagens católicas e até mesmo com Jesus de Nazaré representando Oxalá. Uma aluna questionou: “a Umbanda tem alguma relação com cartomantes?” Achei a questão muito interessantes e respondi que sim, há uma relação por conta da linha de espíritos dos Ciganos, que incorporam em muitos terreiros, mas que não era uma regra. Justamente nesse ponto, os slides tinham imagens das principais linhas de Umbanda sendo demonstradas: Um slide para a linha de pretos velhos, outro para a linha de Exu e pombagiras, outro para a linha de Caboclos, etc. fui explicando a origem de cada uma dessas linhas e a ligação dessas com a formação do povo brasileiro. Fui questionado se já participei da festa dos Erês e confirmei que sim. A mesma aluna perguntou qual era a relação desses com São Cosme e São Damião e fui explicando como essa relação foi se estabelecendo dos gêmeos cristãos aos gêmeos da África.

O estudante Pedro questionou sobre a Umbanda poder ser considerada cristã e respondi que algumas casas se consideram cristãs, mas a maioria delas não. Essa pergunta foi importante

e a dúvida do estudante com certeza surgiu a partir das imagens de Jesus nos terreiros que o slide exibia. Recordei os alunos que na última aula mostramos vários Orixás e reforcei que hoje estávamos vendo também as principais linhas de entidades umbandistas, justamente para que eles pudessem comparar e diferenciar Umbanda de Candomblé. A aluna Livia perguntou: “então no Candomblé não existem entidades?”. Percebi, na forma de perguntar e no seu olhar, que ela havia conseguido diferenciar essas duas religiões, me alegrei mas afirmei que a maioria não trabalha com entidades, mas que depende, há alguns terreiros que trabalham, não existindo uma regra universal nem um livro definindo isso, como estamos acostumados nas religiões cristãs. Ela compreendeu e aparentou gostar do que estava sendo exposto.

Retornamos então para o tema principal da nossa última aula: o que é macumba? Uma aluna perguntou: “na quimbanda falam de diabo e de demônio?” respondi que sim, falam. Busquei demonstrar que os cultos aos exus, mesmo quando utilizam esses termos – que eram usados também, como estratégia, para causar medo nos colonizadores católicos – não há, na maioria das cosmovisões umbandistas, uma crença de que o diabo, “coordenador do mal do mundo” exista. Aproveitei para conversar bastante com os estudantes sobre os exus na Umbanda. Mostrei alguns exemplos de umbandistas e candomblecistas que se afirmam macumbeiros e com muito orgulho. Depois, debatemos mais sobre uma oferenda ser macumba, ou uma gira.

Uma aluna chamou a atenção para uma questão muito importante: “em centros kardecistas todo mundo foi alguém muito importante. Fulano é reencarnação de um filósofo grego, fulana na outra vida foi uma rainha do Egito, e na Umbanda o espírito foi escravo, foi boiadeiro, foi índio”. Com esse comentário da estudante, em nossa última aula eu ganhei o dia, pois notei que eles já estavam não só diferenciando Umbanda de Candomblé, mas também do espiritismo.

A aluna Evylin questionou se quem é da Umbanda é obrigado a incorporar. Afirmar que não, dando o exemplo dos ogãs, responsáveis por tocar os atabaques e não incorporam. Achei importante ressaltar essa pergunta da estudante, pois ela demonstra que quanto mais se explica sobre essas religiosidades, mais interesse podemos despertar nos alunos. Livia perguntou se quem incorpora sabe a entidade que está incorporando, respondi que depende, mas que era preciso conversar com um Umbandista pra entender melhor esse processo. Recomendei os vídeos de um canal do youtube chamado Sertão Místico, que entrevista pais e mães de santo do nordeste brasileiro. Aproveitei e mostrei alguns trechos para os alunos que assistiram e gostaram muito. Algum tempo depois da sequência, alguns alunos me procuraram pra comentar outros vídeos do canal.

Por conta do tempo que tínhamos, propus aos alunos que pensassem uma espécie de culminância para finalizar nossa sequência didática. Reservei um tempo para que eles conversassem sobre, mas as propostas que surgiam iam se mostrando inviáveis, por conta do fim do ano letivo que já vivíamos. A proposta que mais avançou foi a dos desenhos e quadrinhos, mas desde que a Evylin os fizesse e os outros estudantes ajudassem com ideias a selecionar os mitos, com base na *Mitologia dos Orixás* (Prandi, 2020). Ficou combinado que na outra semana ela me entregasse os desenhos. Assim, finalizei nossa sequência didática com o coração cheio de gratidão aos alunos que participaram, questionaram e se engajaram nesse tema e uma salva de palmas tomou conta da sala de aula.

4.3 Análise da Sequência Didática com os dados coletados no Questionário nº 2.

Após a realização da sequência didática, um novo questionário foi distribuído aos estudantes. Dessa vez, esse questionário foi reduzido, com apenas cinco perguntas das treze que o primeiro trazia. Alguns motivos nos levaram a optar pela redução do segundo questionário: o primeiro deles é que as férias de fim de ano se aproximavam e alguns alunos já estavam deixando de frequentar a escola, em alguns casos eu tive que levar pessoalmente o último questionário na casa do estudante pois ele já não estava indo na escola, mas havia frequentado as aulas durante a aplicação da sequência didática. O segundo motivo que nos levou a optar por um questionário reduzido foi que, em algumas perguntas do primeiro questionário, os números seriam os mesmos, por exemplo: “qual religião você pertence?” em quatro semanas, é provável que esse número não tivesse alteração alguma, então até para não ficar cansativo para o estudante, optamos por um questionário menor.

Embora reduzido, o questionário final foi essencial para uma análise comparativa acerca do que a turma pensava antes da sequência de aulas e o que passaram a pensar sobre os principais temas abordados após nossa intervenção pedagógica.

Para que nossa análise comparativa se dê de maneira completa, elaboramos gráficos semelhantes aos já apresentados, com dados do primeiro questionário. Comparando os números, é possível concluir que a intervenção pedagógica elaborada por nós sobre o racismo religioso gerou uma verdadeira mudança no olhar da turma para o tema.

Quando perguntamos, no primeiro questionário, se na opinião do estudante o Brasil poderia ser considerado um país racista, onze estudantes disseram que “sim, muito”, sete disseram que “sim, pouco” e um disse que “não”, o Brasil não é racista. No segundo questionário o resultado foi:

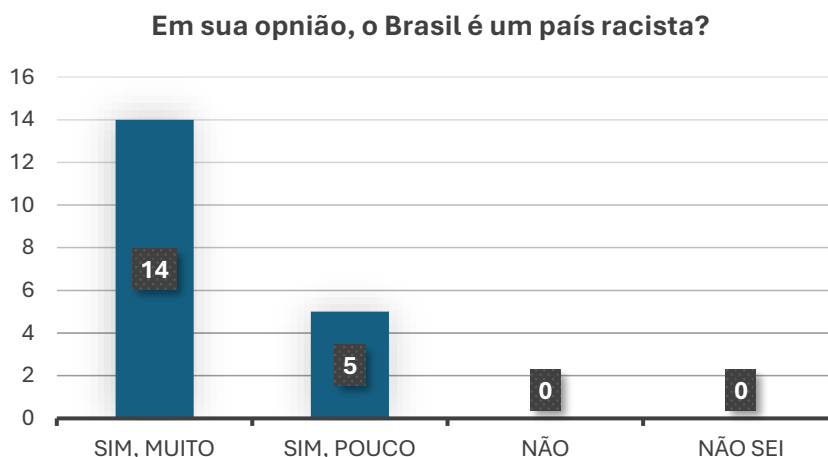


Tabela 13 (Fonte: elaborado pelo pesquisador)

O número de estudantes que passaram a considerar o país enquanto muito racista subiu de onze para quatorze. A opção “sim, pouco” caiu de sete para cinco e a opção “não” que era a opinião de um estudante desapareceu. Essa significativa mudança nos indica que nossa sequência didática contribuiu para que os alunos refletissem um pouco mais sobre o racismo na sociedade brasileira, passando assim a perceber essa questão com um olhar mais crítico.

Quando questionamos pela segunda vez se os estudantes consideravam que já tiveram atitudes racistas, tivemos o seguinte quadro:

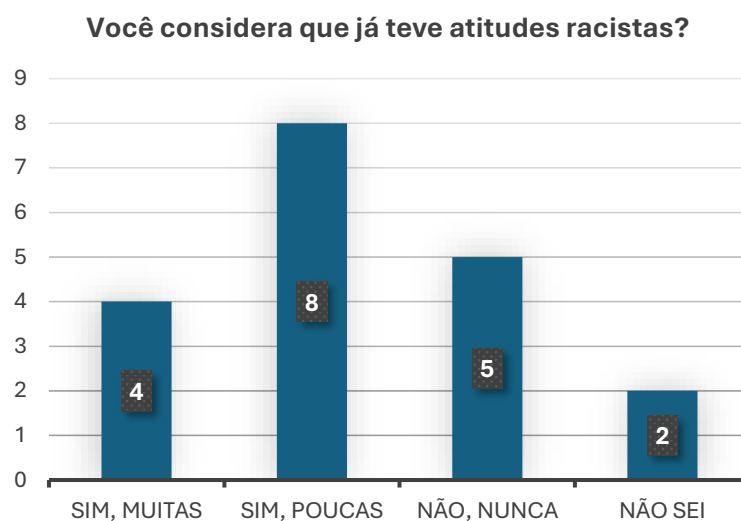


Tabela 14 (Fonte: elaborada pelo pesquisador)

Nessa questão também tivemos uma significativa mudança. Quando questionamos antes da sequência didática, oito alunos afirmavam nunca terem tido uma atitude racista. Esse número caiu para cinco. Enquanto quem confessava já ter tido ações de cunho racista, subiu de cinco para oito na opção “sim, poucas” e “sim, muitas” que eram apenas dois estudantes passaram a ser quatro, o dobro. Diante dessa comparação, podemos concluir que a nossa sequência didática

contribuiu com o olhar do estudante para suas próprias ações na sociedade, refletindo sobre o significado de racismo através do conceito de racismo religioso. Ainda sobre essa questão, no primeiro questionário quem selecionou a opção “não sei” foram quatro estudantes e esse número caiu pela metade também.

A questão acerca da mãe que inicia os filhos no Candomblé desde pequenos também teve uma grande mudança entre os dois questionários. Oito alunos tinham selecionado a opção “sim”. Após a sequência, o número de alunos que selecionaram “sim” quase dobrou.



Tabela 15 (Fonte: elaborado pelo pesquisador)

Essa mudança no olhar da maior parte dos estudantes demonstra que a intervenção pedagógica foi capaz de contribuir, com um olhar mais humanizado, sobre um tema que foi bastante debatido na internet anos atrás. O número de alunos que selecionaram a opção “não” caiu de seis para três, isso é, uma redução de cinquenta por cento. O número de alunos que selecionaram “não sei” também caiu de cinco para três.

Já com relação aos casos de perseguição e violência física, verbal ou simbólica contra religiosos afro-brasileiros, a percepção dos estudantes sobre esses casos também aumentou muito. Isso se dá pela quantidade de manchetes e leitura de notícias que a sequência didática proporcionou, com capas de jornais do passado e dos dias atuais. Significa que a opção de trabalhar com manchetes de jornais deu bons frutos somada a conscientização contra os atos de racismo religioso. Vejamos o gráfico com dados do segundo questionário:

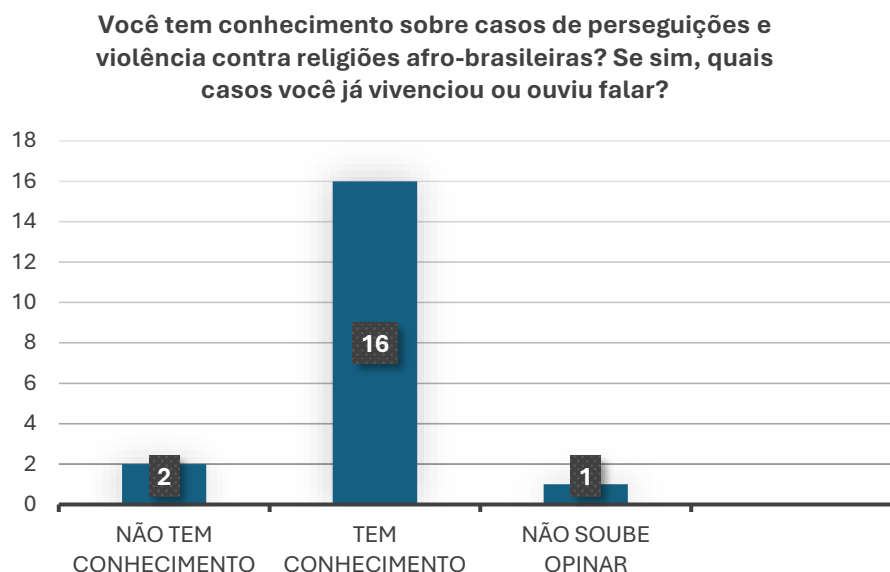


Tabela 16 (Fonte: elaborado pelo pesquisador)

No primeiro questionário, quem conhecia casos de violência contra religiosos afro-brasileiros e quem não conhecia estavam empatados com nove estudantes em cada opção. Após a sequência de aulas, o número de estudantes que passou a ter ciência da ocorrência desses casos saltou para dezesseis. Já o número dos que não tinha conhecimento caiu para apenas dois estudantes e quem não soube opinar permaneceu com apenas um estudante.

Com relação ao objetivo de ressignificar a expressão macumba, retirando da palavra os estigmas pejorativos construídos ao longo da história brasileira, tivemos o seguinte quadro de palavras mais comentadas, bastante diferente do primeiro que foi aqui apresentado:

Termo	Número de vezes
Oferenda	13
Religião	11
Umbanda	4
Ritual	3

Tabela 17 (Fonte: elaborado pelo pesquisador)

Podemos notar que as palavras de cunho negativo praticamente desapareceram. Nesse campo, o estudante poderia escrever o que significa a palavra macumba para ele. A partir disso selecionamos algumas respostas que demonstram uma mudança na percepção do estudante acerca do termo:

Antes eu pensava que macumba era um ritual feito para o demônio, o satanás, mas agora sei que macumba é um ritual de uma religião, em louvor aos deuses que eles cultuam e pude notar que essas religiões africanas não acreditam no diabo e sim nos seus Orixás, ou seja, não é para fazer maldade (Rian, estudante da E.E. José Bonifácio do Couto).

O comentário de Rian nos mostra que a partir das aulas sobre racismo religioso, o olhar

dele para o tema se transformou. De uma visão negativa, seu olhar passou a ser mais humanizado. Um outro comentário bastante interessante foi o do estudante Carlos, que disse:

Eu acreditava que macumba você fazia para outras pessoas, quando você tinha inveja ou desejava amarrar alguém. Agora vejo que macumba pode ser feita para você mesmo, para pedir proteção, para pedir saúde e para agradecer seu guia que te protege de muitos perigos como acreditam quem é do Candomblé (Carlos, estudante da E.E. José Bonifácio do Couto).

No comentário elaborado de Carlos podemos notar que macumba passou a ter uma conotação positiva, ao contrário de antes. Tanto pela tabela quanto pelo comentário dos alunos é possível afirmar que atingimos os objetivos de ressignificar macumba e contribuir com o enfrentamento do racismo religioso.

Com todo esse resultado positivo, esperávamos que a culminância envolvesse e inspirasse os estudantes para que eles produzissem um material que pudesse ser anexado nessa dissertação. Várias opções surgiram: uma apresentação teatral, um podcast, a organização de um evento. Como se aproximava o fim do ano letivo e estávamos em período de fechamento de notas essas opções foram se tornando inviáveis. A coordenação da escola informou que só permitiria um evento desse porte após o período de provas, justamente quando os estudantes deixam de frequentar as aulas. Com isso, ficou decidido que seria mais viável a construção de desenhos e quadrinhos curtos sobre os temas trabalhados.

Como a aluna Evylin tem muito talento com desenhos, os colegas de sala a incentivaram a fazer desenhos baseados no livro de Reginaldo Prandi, *Mitologia dos Orixás* (2020), que a sala de leitura da escola possui. Com isso, apresentaremos aqui, com muitos agradecimentos, os desenhos da estudante, que além de aceitar participar desse momento do trabalho, também contribuiu muito com nossas aulas.



Imagem 1 (Fonte: elabora pela estudante participante da sequência didática)

A história começa quando ainda pequeno, Omolu (Oshala) foi abandonado pela sua mãe Nanã.



Ao encontrar o menino a beira da praia, abandonado por culpa de sua doença...

Iemanjá o recolheu e lavou suas feridas com água do mar, curando-o. Dessa forma, passou a cuidar dele como seu próprio filho.



Omolu transformou-se num homem forte, porém, para que pudesse esconder as suas cicatrizes, Iemanjá deu-lhe uma toupa de ratão (Palha).



Omolu andava por todo canto, por onde ia deixava ora cura, ora doença...

Porém, apesar do seu poder Omolu ainda era um homem pobre e pouco confiante, pelos acontecimentos passados.

E dessa forma, ostentando suas perolas em muitos e muitos colares.



Assim, tornando-se o "Senhor das Perolas."

Decidiu que lhe daria algo de enorme valor, todas as perolas que existem no mar. Então disse a Omolu que de agora em diante seria ele o responsável por elas.



Iemanjá, quando suportava a pobreza de seu filho e muito menos a vergonha por suas cicatrizes...

Imagem 2 (Fonte: elabora pela estudante participante da sequência didática)



Imagem 3 (Fonte: elabora pela estudante participante da sequência didática)



Imagem 4 (Fonte: elabora pela estudante participante da sequência didática)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito e o racismo religioso ainda constituem uma realidade persistente e preocupante no contexto educacional brasileiro, diante do notório tratamento destinado às religiões afro-brasileiras. A ausência de informação correta, aliada ao desinteresse institucional em compreender essas expressões religiosas em sua complexidade, tem resultado na reprodução de estereótipos e discursos discriminatórios. Tal cenário repercute diretamente nas dificuldades enfrentadas por docentes e discentes que professam essas religiões, os quais muitas vezes se veem compelidos a silenciar sua identidade religiosa devido aos estigmas e preconceitos. A situação se agrava quando se constata, por exemplo, as lacunas na formação inicial e continuada dos professores, bem como a escassez de iniciativas que busquem inserir de maneira crítica e respeitosa a discussão sobre a diversidade e a pluralidade religiosa no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de uma temática que demanda o compromisso da escola com a promoção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Considerando os elementos discutidos ao longo desta pesquisa, é fundamental ressaltar a necessidade de que a escola se disponha ao diálogo com as temáticas relacionadas à religiosidade de matriz africana, promovendo sua inserção no ambiente escolar por meio de recursos pedagógicos que abordem o Candomblé, a Umbanda e outras manifestações religiosas de origem africana, como a Jurema Sagrada, o Batuque etc. Como buscamos demonstrar, é possível combater o racismo religioso através de uma abordagem escolar que busque integrar os saberes dessas religiosidades e demonstrá-los para os estudantes, para que conhecendo melhor essas expressões religiosas o preconceito deixe de imperar. Muitas vezes nos lares cristãos esses temas são tabus e não abordados. Se a escola e a comunidade escolar se atentarem a olhar para o problema e enfrentá-lo, podemos encontrar caminhos para combater o racismo e o racismo religioso a curto, médio e longo prazo.

Nesse sentido, é muito importante que os governos, tanto no âmbito municipal, estadual e federal, disponibilizem aos professores e estudantes materiais didáticos, cursos de formação e destinem recursos para políticas públicas que ajudem no combate do racismo religioso. O que buscamos com este trabalho, além de debater religiões afro-brasileiras no ambiente escolar, é colaborar com professores, principalmente das escolas públicas, que possuem o desejo de trabalhar com esse tema, mas estão enfrentando as resistências ao tema que também enfrentamos e até mais violenta.

No meu caso em particular, durante e após a aplicação da sequência didática, me tornei o “professor macumbeiro” nas aulas e nos corredores da escola perante os alunos, sendo

diversas vezes questionado sobre minha religiosidade, principalmente por alunos do ensino fundamental. Isso em si, de ser questionado acerca da minha fé não representa para mim uma forma de violência, mas, desde então, notei que em muitos casos alguns alunos buscavam me provocar trazendo essa temática. Descrevo isso nas considerações finais para destacar que, mesmo com o objetivo que pretendíamos, não escapei ileso e sabia de antemão que não escaparia, dado o ambiente escolar em que realizamos as aulas e o cenário que já fora descrito aqui.

Os dados obtidos por nós através dos questionários evidenciam a presença de posturas influenciadas por doutrinas cristãs neopentecostais entre alguns estudantes, o que representa um desafio significativo para a abordagem de conteúdos relacionados aos orixás e outras divindades do panteão africano. Essas resistências revelam as tensões existentes entre determinadas crenças religiosas e a proposta pedagógica que elaboramos voltada para o reconhecimento e valorização das religiões de matriz africana. No entanto, mesmo diante desses obstáculos, os resultados indicam que a sequência didática produziu efeitos positivos, especialmente no sentido de ampliar o repertório dos estudantes, estimular o respeito à diversidade religiosa e promover uma reflexão crítica sobre o racismo religioso no contexto escolar.

A aplicação de questionários antes e após a sequência didática teve como objetivo avaliar possíveis mudanças na percepção dos estudantes sobre o racismo no Brasil. Um dos exemplos já citados aqui, mas importantes de serem ressaltados novamente nessas considerações finais é que no primeiro questionário, onze estudantes afirmaram que o país é “muito racista”, sete o consideraram “pouco racista” e apenas um declarou que “não”, ou seja, que o Brasil não é racista. Já no segundo questionário, observou-se um aumento na percepção crítica: o número de estudantes que consideraram o Brasil como “muito racista” subiu para quatorze; aqueles que indicaram “pouco racista” diminuíram para cinco; e a opção “não” deixou de ser assinalada por qualquer participante. As mudanças obtidas nos dados, tanto desta quanto das outras perguntas do questionário, revelam um avanço significativo na consciência crítica dos alunos, sugerindo que a sequência didática proposta foi eficaz em fomentar a reflexão sobre as desigualdades raciais e os mecanismos do racismo estrutural presentes na sociedade brasileira.

Mesmo com esse resultado que consideramos positivo, fica evidente o quanto é urgente e necessário ampliar o debate sobre o racismo dentro do espaço escolar. Apesar dos avanços representados pela Lei 10.639/03 e pela Constituição, que garante a liberdade religiosa e, ainda observamos um aumento nos casos de racismo religioso contra as religiões afro-brasileiras.

Esse cenário está ligado, em grande parte, ao avanço de posturas conservadoras que reforçam valores cristãos hegemônicos. O racismo estrutural atua para silenciar e invisibilizar a cultura das populações negras, incluindo suas crenças e práticas religiosas. A escola, ao não incluir diferentes tradições religiosas em seu currículo e em suas práticas, pode acabar contribuindo para a manutenção dessas desigualdades.

Buscar novas abordagens pedagógicas para o ensino de Sociologia é uma forma de ampliar o olhar dos estudantes sobre a diversidade cultural e religiosa presente na sociedade. Ao incluir diferentes formas de saber e reconhecer a trajetória histórica dos povos afro-brasileiros e suas contribuições sociais, cria-se espaço para o respeito às diferenças e para o diálogo entre saberes. Romper com práticas racistas e discriminatórias permite que os alunos desenvolvam uma consciência crítica, compreendendo melhor a complexidade da sociedade em que vivem e, conseqüentemente a pluralidade que a compõe. Nesse sentido, compreendemos que a metodologia de ensino utilizada, inspirada nas obras de Luiz Rufino (2019) e Tássio Ferreira (2021) foram essenciais para levar para sala de aula, de maneira mais eficaz, ao menos um pouco do modo afro-brasileiro de ver, entender e interagir com o mundo, inclusive com a educação.

Pretendíamos ressignificar o termo macumba com os estudantes e consideramos que atingimos esse objetivo já que no segundo questionário os termos mais estigmatizados praticamente desapareceram. Mas o que considero principal foi que o tema conquistou os estudantes a ponto de envolvê-los e suscitou sua participação ativa.

Para concluir, ressaltamos que implementação da Lei 10.639/03 ainda enfrenta inúmeros obstáculos que dificultam sua efetivação nas escolas. Entre os principais entraves, destacam-se além da já citada escassez de materiais didáticos adequados, a resistência de alguns profissionais em abordar essas temáticas em sala de aula, o desconhecimento acerca da lei e a evidente falta má vontade por parte dos gestores do sistema educacional em desenvolver políticas que garantam sua aplicação. A ausência de ações voltadas à formação continuada de docentes, com preparo para lidar com a diversidade religiosa de maneira sensível e crítica, compromete os avanços esperados. Essas limitações afetam diretamente as religiões de matrizes africanas, que seguem sendo alvo de preconceito, discriminação e muita violência.

Referências:

- ALMEIDA, Antônio L. A. **O jongo: raízes e memórias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- AMARAL, Rita; SILVA, Vagner Gonçalves da. “Símbolos da herança africana. Por que candomblé. In: SCHWARCZ, Lilia & REIS, Leticia (orgs.)- **Negras Imagens**. Ensaio sobre escravidão e cultura. São Paulo: Edusp e Estação Ciência, pp.195-209, 1996.
- AMORIM, Marcos Paulo. Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra. **Anais do II Simpósio de Pesquisa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo**, São Paulo, p. 1-2013., Outubro 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2011.
- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1989.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branco e negro em São Paulo**. São Paulo, Global, 2008.
- BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: Rito Nagô**. ed. São Paulo: São Paulo: Editora S.A., 1961. 370 p.
- BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, p. 73.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 22 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 out. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 22 out. 2022.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças**

culturais e práticas pedagógicas. 2ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 17, 2008.

CARVALHO, Guilherme Paiva. Formação continuada e representações de gênero no espaço escolar. **Atos de pesquisa em educação**, v. 12, n. 3, p. 759-760, 2017.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012, 296 p.

CATOIA, Cinthia de Cassia. O Movimento Negro (1940-50) e a emergência do debate político sobre legislação antirracismo no Brasil. **Revista Café com Sociologia**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 30-49, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/841/pdf>. Acesso em: 1 maio 2024.

COELHO JÚNIOR, Pedro Jaime. **Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial**: uma abordagem socio-antropológica. 2011. 553 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

COSTA, Candida Soares. **Educação para as relações étnico-raciais**: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011.

COSTA, Emília M. Romariz; Linguagem didática: uma nova conceituação. **Curriculum**, v. 10, n. 4, p. 13-23, 1971.

CUMINO, Alexandre. **Exu não é Diabo**. 2. ed. São Paulo: Madras Editora, 2024.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Jóvenes, Revista de Estudios sobre Juventud**. México, ano 9, n. 22, p. 296-313, jan/jun, 2005.

DEUS, Lucas Obalera. Por uma perspectiva afrorreligiosa: estratégias de enfrentamento ao racismo religioso. **Fundação Heinrich Böll Caderno religião e política**, Rio de Janeiro, jan. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, n. 21, p. 101-124, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S. A., 1968.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. vol. 2. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERRARO, Caio Cândido. **Religiões afro-brasileiras na escola**: silenciamentos que a lei 10.639/03 (ainda) não pôde revogar. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade**: ensinagens de terreiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Telha, 2021. 158 p.

FREITAS, Ricardo Oliveira. Jovens de Axé: construção de (auto) imagens, Estética Afro e

Identidade Religiosa. **Antropolítica Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 1, n. 40, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

GIL, Antonio Costa. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Ed. Atlas, p. 165, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 693-712, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2006.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. Selo Negro Edições, 2014.

LOPES, Roseli Esquerdo et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e sociedade**, v. 17, p. 63-76, 2008.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, p. 121-134, 2012.

MACEDO, José Rivair. Entendendo a diáspora africana no Brasil. In: FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa (Orgs.). **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. p. 22-42.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica – as crianças do Opô Afonjá**. 2. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. A eugenia no Brasil. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Porto Alegre. n. 11, p. 121-143, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Constantino Jose Bezerra de. **Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica do Pernambuco, Recife, 2015.

MENDES, Sandra Regina; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Reformas do Ensino Médio e Ensino de História: história e memória de um saber em disputa. In: **VI Encontro Estadual de Ensino de História**, 2021.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 343, set./dez. 2011.

MIRANDA, Ana Paula Mendes. A "política dos terreiros" contra o racismo religioso e as políticas "cristofascistas". **Debates do NER**, 2021.

MORAIS, Marcelo Alonso. O sincretismo religioso como elemento legitimador da umbanda: Uma Breve Reflexão a Partir da Obra Casa Grande e Senzala. **Revista Continentes (UFRJ)**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 180-200, 2014.

MORAIS, Mariana Ramos. Não chute, é macumba! ou melhor, uma oferenda!: notas sobre as religiões afro-brasileiras no contexto da lei 10.639. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, p. 249-270, 2013.

MORAIS, Mariana Ramos. **Nas teias do sagrado: registros da religiosidade afro-brasileira em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Espaço Ampliar, 2010.

MORAIS, Mariana Ramos. **O Candomblé na Metrópole: A construção da identidade em dois terreiros de Belo Horizonte**. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/42367dxt>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, p. 18, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª.ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Flor. Sobre os candomblés como modo de vida: Imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. **Ensaios Filosóficos**, v. 13, p. 153-171, 2016.

NOGUEIRA, Oracy. Relações raciais no município de Itapetininga. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (orgs). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no**

município de São Paulo. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1995.

NOGUERA, Renato. **Ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

NOVAES, Regina. Juventudes, educação, política e violência: uma entrevista com Regina Novaes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

NUNES, Ranchimit Batista. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. In: **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2014.

OLIVEIRA, Assis da Costa. Juventudes, Estado e Povos Indígenas no Brasil do Século XXI. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 18, n. 1, p. 93-117, 2020.

OLIVEIRA, Irene Dias. Religião e alteridade: diferença, preconceito e discriminação. In: LAGO, Lorenzo; REIMER, Haroldo; SILVA, Valmo (Orgs.). **O sagrado e as Construções de mundo: roteiro para as aulas de introdução à teologia na Universidade**. Goiania: Ed. da PUC Goiás; Brasília: Editora Universa, 2004.

OLIVEIRA, Ivan Bremm; SILVEIRA, Leonardo Lemos; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Uma análise sobre a relação entre as condições de trabalho e a saúde de professores estaduais em Educação Física de Pelotas-RS. **Revista Thema**, v. 19, n. 2, p. 325-340, 2021.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**: Umbanda, integração de Uma religião numa sociedade de classes. Petrópolis: Vozes, 1999.

PIERUCCI, Antônio Flávio Oliveira; PRANDI, Reginaldo. **Realidade social das religiões no Brasil**: religião, sociedade e política. São Paulo: Hucitec, 1996.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas, Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 15-34, 2003.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista Usp**, n. 50, p. 46-63, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. Companhia das Letras, 2020.

PRANDI, Reginaldo. O candomblé e o tempo: concepções de tempo, saber e autoridade da África para as religiões afro-brasileiras. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 47, p. 43-58, 2001.

PRANDI, Reginaldo. O que você precisa ler para saber quase tudo sobre as religiões afro-brasileiras. In: **Congresso da Associação Latinoamericana para o estudo das Religiões**. São Bernardo do Campo, 2006.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, n. 4, 2003.

RABELO, Luyza Karla Dantas. **Ensino de Sociologia e antirracismo:: desafios e**

alternativas pedagógicas para o trato da cultura e religiosidade afro-brasileira no contexto da lei 11.645/2008. 2022. 154 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2022.

RIBEIRO, Rovana Patrocínio. Juventude negra e macumbaria: produções identitárias a partir dos candomblés. **Anais do Seminário de Ciências Sociais**, v. 4, 2019.

RODRIGUES, Ozaias Silva. O candomblé sob a mira do racismo e do terrorismo religioso: ataques, categorias e identidades reinventadas. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 5, n. 2, p. 51-72, 2021.

ROSÁRIO, Maria José Aviz; MELO, Clarice Nascimento. A educação jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, ed. 61, p. 379-389, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>. Acesso em: 3 maio 2024.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 164 p.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 84 p.

RUFINO, Luiz; MIRANDA, Marina Santos. racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. outras leituras sobre o problema. **Problemata: R. Intern. Fil.**, João Pessoa, ano 2019, v. 10, n. 2, p. 229-242, 23 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49125>. Acesso em: 1 maio 2024.

SANTOS, Inaicyr Falcão. **Corpo e Ancestralidade**: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2002.

SANTOS, Richard. Identidade Guerreira: luta e resistência nos quilombos contemporâneos. **Revista África e Africanidades**, ano 7, n.19, abr. 2015.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.638/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Educação Anti-racista**: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista Ensino Médio**, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Adailton da; SILVA, Josenilton da; ROSA, Waldemir. Juventude negra e educação superior. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2009.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da; Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: **Educação Anti-racista: Caminhos Abertos** pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SILVA, Francisco Ewerton Aleixo. Protagonismo negro e telenovelas brasileiras: uma análise dos protagonistas e do elenco negro de *Vai na Fé*. In: **47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Univali**, 2024.

SILVA, João Bosco. Cultura e Religiosidade: O compromisso da escola com a afirmação da identidade Afro-brasileira. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 9, n. 1, p. 141-152, 2008.

SILVA, Joselina. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiáticos**, [s. l.], ano 25, n. 2, p. 215-235, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/QSsCvKP5t6Q7gtTqrczkbjr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, Vagner Gonçalves **Intolerância religiosa: Impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. **Umbandas: uma história do Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SOUSA, Kássia Mota. **Entre a escola e a religião: desafios para as crianças de candomblé em Juazeiro do Norte**. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

TAKEITI, Beatriz Akemi et al. O estado da arte sobre as juventudes, as vulnerabilidades e as violências: o que as pesquisas informam?. **Saúde e Sociedade**, v. 29, n. 3, p. e181118, 2020.

TAVARES, Fátima Regina Gomes; CAMURÇA, Marcelo Ayres. “Juventudes” e religião no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Numen**, v. 7, n. 1, 2004.

VIEIRA, Maurício Benedito da Silva. **Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT**. Dissertação - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016.

VISENTINI, Paulo Fagundes: As relações Brasil-África: da indiferença à cooperação. IN: VISENTINI, Paulo Fagundes.; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira.; PEREIRA, Analúcia Danilevich. **História da África e dos africanos**. 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na

tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 583, jul./dez.

VERGER, Pierre. **Orixás**: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo. 5. ed. Salvador: Corrupio, 1997.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

APÊNDICES
APÊNDICE A - Questionário 1

1- Você pertence à alguma religião? Se sim, qual?

2- Em sua opinião, o Brasil é um país racista?

() Sim, muito () sim, pouco () não () não sei.

3- Você se interessa por conhecer mais sobre outras religiões além da sua?

() Muito () pouco () nada.

4- Para você, o que significa a palavra “macumba” ?

5- Em sua opinião, uma família tem direito de iniciar seus filhos, desde pequenos, na religião dos pais?

() Sim () não () não sei

6- Você conhece o orixá Exu? Se sim, o que você já ouviu falar sobre ele?

7- Você conhece a orixá Iemanjá? Se sim, o que você já ouviu falar sobre ela?

- 8-** Você já ouviu falar na Umbanda e/ou no Candomblé? Se sim, o que você conhece sobre essas expressões religiosas.

- 9-** Você sabe diferenciar a Umbanda do Candomblé? Se sim, quais diferenças você conhece?

- 10-** Você tem conhecimento sobre casos de perseguições e violência contra religiões afro-brasileiras? Se sim, quais casos você já vivenciou ou ouvir falar?

- 11-** Em sua opinião, uma mãe que pertence à uma religião afro-brasileira tem direito de iniciar seu filho nessa religião, desde criança?

() Sim () não () não sei

- 12-** Você considera que já teve atitudes racistas?

() Sim, muitas () sim, poucas () não, nunca () não sei

- 13-** Você se autodeclara pertencente a qual etnia?

() Branco () Preto () Pardo () Indígena () Amarelo

APÊNDICE B – Questionário 2

1. Em sua opinião, o Brasil é um país racista?
() Sim, muito () sim, pouco () não; não sei.
2. Você considera que já teve atitudes racistas?
() Sim, muitas; () sim, poucas () não, nunca () não sei.
3. Em sua opinião, uma mãe que pertence à uma religião afro-brasileira tem direito de iniciar seu filho nessa religião, desde criança?
() Sim () não () não sei.
4. Você tem conhecimento sobre casos de perseguições e violência contra religiões afro-brasileiras? Se sim, quais casos você já vivenciou ou ouvir falar?

5. Para você, o que significa a palavra “macumba” ?

APÊNDICE C – Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MARÍLIA
E.E. JOSÉ BONIFÁCIO DO COUTO

Rua Vereador Antônio Aparecido, 65 - Fone/Fax (0XX14) 3473-1117 – Cep.:17.430-316 - ALVINLÂNDIA - S.P.
 E-mail e0313176c@educacao.sp.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na escola E.E. José Bonifácio do Couto será realizada a pesquisa intitulada *Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática*, os objetivos desta são estimular o diálogo, promover o saber e a desconstrução do preconceito racial estruturado em nossa sociedade; criar uma juventude consciente da posição social que ocupa, ativa na tomada de seus direitos e deveres, protagonista em suas ações com foco a tornar a sociedade mais justa e equitativa; pensar, discutir e propor uma alternativa de trabalho para as aulas de Sociologia com a temática do racismo religioso. Para a realização dessa pesquisa será necessária sua contribuição por meio da sua participação em questionário. Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nem prejuízos.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A pesquisa será realizada a partir da aplicação de um questionário, que visa promover a discussão e reflexão sobre as relações raciais no Brasil e como essa discussão se apresenta no campo das religiosidades afro-brasileiras. Os resultados da pesquisa serão divulgados posteriormente no Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), preservando o anonimato de todos os estudantes que aceitarem participar.

Pesquisador Responsável: Tiago Dias Damaceno

Endereço: Rua Iracema, 149

Município: Alvinlândia

CEP: 17430-000

Fone: (14) 99895-2909

E-mail: tiago.damaceno@unesp.br

Orientadora: Dra^o. Rosângela de Lima Vieira

Este é um convite destinado ao estudante sob sua responsabilidade, para participação voluntária na pesquisa *“Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática”*. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

O objetivo da pesquisa é compreender como os jovens se relacionam com demandas sociais acerca das questões relacionadas ao racismo religioso, em específico sobre religiões afro-brasileiras. Com os resultados obtidos será possível pensar como o Ensino de Sociologia pode contribuir nas reflexões dessa temática.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Primeiro será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE) para o estudante.

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do responsável pelo participante



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MARÍLIA
E.E. JOSÉ BONIFÁCIO DO COUTO

Rua Vereador Antônio Aparecido, 65 - Fone/Fax (0XX14) 3473-1117 – Cep.:17.430-316 - ALVINLÂNDIA - S.P.
 E-mail: e033376@educacao.sp.gov.br

Na sequência, com o seu consentimento, será aplicado um questionário com 12 questões, que levam cerca de 30 minutos para serem respondidas.

O estudante pode ficar à vontade para não responder alguma questão, bem como para desistir de participar da pesquisa, caso haja constrangimento ou por alguma outra razão. Esse questionário poderá ser respondido em casa, no horário em que o participante julgar mais adequado.

Antes de aplicar o questionário, o pesquisador irá explicar brevemente os objetivos da pesquisa e o interesse para a área de Ensino de Sociologia.

Com os resultados colhidos, as respostas dos jovens participantes serão analisadas e apresentadas na dissertação de mestrado profissional em Sociologia (PROFSOCIO).

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são **isentos de custos**. Caso durante a participação nesta pesquisa, haja algum custo, ele será ressarcido pelos pesquisadores.

Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a indenização na forma da lei, de acordo com o item II.7 da Resolução nº466 de 2012 - CNS.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação do estudante é **voluntária** e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, assinado e rubricado em todas as páginas, por ambos, ficará com você.

SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade e o anonimato sejam mantidos.

O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Os riscos consistem em emocionais ou derivados de tensões ou situações constrangedoras durante os encontros ou divulgação da pesquisa.

RISCOS DA PESQUISA

Os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica. Você pode se sentir desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião durante os encontros. Você também pode se sentir cansado ou estressado o preenchimento dos formulários.

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais, para combater ou minimizar esses riscos, no momento da apresentação dos objetivos, você terá todos os esclarecimentos e tempo necessários para responder às questões. Quanto à confidencialidade, tomaremos todos os cuidados éticos para o tratamento das informações.

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do responsável pelo participante



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MARÍLIA
E.E. JOSÉ BONIFÁCIO DO COUTO**

Rua Vereador Antônio Aparecido, 65 - Fone/Fax (00X14) 3473-1117 – Cep.:17.430-316 - ALVINLÂNDIA - S.P.
E-mail s0333760@educacao.sp.gov.br

Mesmo assim, caso venha surgir algum desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão, você terá total autonomia para recusar-se a responder às questões, podendo desistir em participar da pesquisa a qualquer momento sem que lhe cause qualquer prejuízo.

BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Autorizando a participação do estudante, você estará auxiliando na análise do Ensino de Sociologia da sua escola em relação ao racismo religioso. O benefício também ocorre com a possibilidade de analisar a consciência social dos jovens acerca da temática, produzindo um material para auxiliar o ensino de Sociologia que visa compreender a relação do jovem com a discussão acerca do racismo religioso. Além do mais, sendo uma questão de cunho político social, levantar essa discussão a partir da escola traz ganhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo com a formação crítica dos jovens estudantes à respeito do racismo estrutural e religioso.

DIREITOS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA

A pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo. Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone (014) 99895-2909, ou via e-mail: tiago.damaceno@unesp.br

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do responsável pelo participante



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MARÍLIA

E.E. JOSÉ BONIFÁCIO DO COUTO

Rua Vereador Antônio Aparecido, 65 - Fone/Fax (0XX14) 3473-1117 – Cep.:17.430-316 - ALVINLÂNDIA - S.P.

E-mail e033376o@educacao.sp.gov.br

- A. Eu, _____
portador (a) do R.G. _____ responsável pelo participante
(nome do estudante) _____ autorizo a
participação na pesquisa intitulada *Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma
sequência didática* a que será realizada na escola EE José Bonifácio do Couto. Declaro ter recebido
as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a desistência poderá ocorrer em
qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento
deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente
esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.
- B. Riscos: Como qualquer pesquisa com seres humanos envolve riscos, nem que seja um desconforto
por ficar muito tempo escrevendo, um incômodo ou constrangimento com a pergunta, os
procedimentos adotados para se evitar esta ocorrência será o preenchimento do questionário sem a
obrigatoriedade da identificação pessoal do sujeito, sequer existindo esse campo para
preenchimento, ainda assim, reforça-se que a desistência dos sujeitos envolvidos pode ocorrer em
qualquer momento, sem que lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.
- C. Período: 01/11/2024 a 15/12/2024.
- D. Nome do estudante: _____ -

Assinatura do Responsável

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do
telefone (014) 99895-2909, ou via e-mail: tiago.damaceno@unesp.br

Assinatura Pesquisador

APÊNDICE D - Modelo do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MARÍLIA
E.E. JOSÉ BONIFÁCIO DO COUTO

Rua Vereador Antônio Aparecido, 55 - Fone/Fax (00014) 3473-1117 – Cep.:17.430-316 - ALVINLÂNDIA - S.P.
 E-mail: edc1375p@educacao.sp.gov.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Na escola E.E. José Bonifácio do Couto será realizada a pesquisa intitulada *Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática*, os objetivos desta são estimular o diálogo, promover o saber e a desconstrução do preconceito racial estruturado em nossa sociedade; criar uma juventude consciente da posição social que ocupa, ativa na tomada de seus direitos e deveres, protagonista em suas ações com foco a tornar a sociedade mais justa e equitativa; pensar, discutir e propor uma alternativa de trabalho para as aulas de Sociologia com a temática do racismo religioso. Para a realização dessa pesquisa será necessária sua contribuição por meio da sua participação em questionário. Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da referida pesquisa, fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nem prejuízos.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A pesquisa será realizada a partir da aplicação de um questionário, que visa promover a discussão e reflexão sobre as relações raciais no Brasil e como essa discussão se apresenta no campo das religiosidades afro-brasileiras. Os resultados da pesquisa serão divulgados posteriormente no Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), preservando o anonimato de todos os estudantes que aceitarem participar.

Pesquisador Responsável: Tiago Dias Damaceno

Endereço: Rua Iracema, 149

Município: Alvinlândia

CEP: 17430-000

Fone: (14) 99895-2909

E-mail: tiago.damaceno@unesp.br

Orientadora: Dra^a. Rosângela de Lima Vieira

Este é um convite destinado a você estudante, para participação voluntária na pesquisa *“Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática”*. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

O objetivo da pesquisa é compreender como os jovens se relacionam com demandas sociais acerca das questões relacionadas ao racismo religioso, em específico sobre religiões afro-brasileiras. Com os resultados obtidos será possível pensar como o Ensino de Sociologia pode contribuir nas reflexões dessa temática.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Primeiro será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o responsável e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – (TALE) para o estudante.

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MARÍLIA
E.E. JOSÉ BONIFÁCIO DO COUTO**

Rua Vereador Antônio Aparecido, 55 - Fone/Fax (0XX14) 3473-1117 – Cep.:17.430-316 - ALVINLÂNDIA - S.P.
E-mail: ed3137sp@educacao.sp.gov.br

Na sequência, com o seu consentimento, será aplicado um questionário com 12 questões, que levam cerca de 30 minutos para serem respondidas.

Você pode ficar à vontade para não responder alguma questão, bem como para desistir de participar da pesquisa, caso haja constrangimento ou por alguma outra razão. Esse questionário poderá ser respondido em casa, no horário em que o participante julgar mais adequado.

Antes de aplicar o questionário, o pesquisador irá explicar brevemente os objetivos da pesquisa e o interesse para a área de Ensino de Sociologia.

Com os resultados colhidos, as respostas dos jovens participantes serão analisadas e apresentadas na dissertação de mestrado profissional em Sociologia (PROFSOCIO).

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são **isentos de custos**. Caso durante a participação nesta pesquisa, haja algum custo, ele será ressarcido pelos pesquisadores.

Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a indenização na forma da lei, de acordo com o item II.7 da Resolução nº466 de 2012 - CNS.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação é **voluntária** e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, assinado e rubricado em todas as páginas, por ambos, ficará com você.

SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade e o anonimato sejam mantidos.

O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Os riscos consistem em emocionais ou derivados de tensões ou situações constrangedoras durante os encontros ou divulgação da pesquisa.

RISCOS DA PESQUISA

Os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica. Você pode se sentir desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião durante os encontros. Você também pode se sentir cansado ou estressado o preenchimento dos formulários.

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais, para combater ou minimizar esses riscos, no momento da apresentação dos objetivos, você terá todos os esclarecimentos e tempo necessários para responder às questões. Quanto à confidencialidade, tomaremos todos os cuidados éticos para o tratamento das informações.

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MARÍLIA
E.E. JOSÉ BONIFÁCIO DO COUTO**

Rua Vereador Antônio Aparecido, 65 - Fone/Fax (0XX14) 3473-1117 – Cep.: 17.430-316 - ALVINLÂNDIA - S.P.
E-mail: ed33376@educacao.sp.gov.br

Mesmo assim, caso venha surgir algum desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão, você terá total autonomia para recusar-se a responder às questões, podendo desistir em participar da pesquisa a qualquer momento sem que lhe cause qualquer prejuízo.

BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com sua participação você estará auxiliando na análise do Ensino de Sociologia da sua escola em relação ao racismo religioso. O benefício também ocorre com a possibilidade de analisar a consciência social dos jovens acerca da temática, produzindo um material para auxiliar o ensino de Sociologia que visa compreender a relação do jovem com a discussão acerca do racismo religioso. Além do mais, sendo uma questão de cunho político social, levantar essa discussão a partir da escola traz ganhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo com a formação crítica dos jovens estudantes à respeito do racismo estrutural e religioso.

DIREITOS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA

A pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo. Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone (014) 99895-2909, ou via e-mail: tiago.damaceno@unesp.br

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MARÍLIA

E.E. JOSÉ BONIFÁCIO DO COUTO

Rua Vereador Antônio Aparecido, 65 - Fone/Fax (0XX14) 3473-1117 – Cep.:17.430-316 - ALVINLÂNDIA - S.P.

E-mail e033376o@educacao.sp.gov.br

- A. Eu, _____
portador (a) do R.G. _____ estudante da E.E. José Bonifácio do Couto, aceito participar da pesquisa intitulada *Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática* que será realizada na escola E.E. José Bonifácio do Couto. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.
- B. Riscos: Como qualquer pesquisa com seres humanos envolve riscos, nem que seja um desconforto por ficar muito tempo escrevendo, um incômodo ou constrangimento com a pergunta, os procedimentos adotados para se evitar esta ocorrência será o preenchimento do questionário sem a obrigatoriedade da identificação pessoal do sujeito, sequer existindo esse campo para preenchimento, ainda assim, reforça-se que a desistência dos sujeitos envolvidos pode ocorrer em qualquer momento, sem que lhe acarrete qualquer tipo de prejuízo.
- C. Período: 01/11/2024 a 15/12/2024.
- D. Nome do estudante: _____

Assinatura do Estudante

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do telefone (014) 99895-2909, ou via e-mail: tiago.damaceno@unesp.br
Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura Pesquisador

ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática

Pesquisador: TIAGO DIAS DAMACENO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82962124.5.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.133.959

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática", foi submetido para análise ética deste CEP em 02/09/2024 sob CAEE

82962124.5.0000.5406. O projeto apresenta os elementos necessários para realização desta análise, tais como bibliografia atualizada, justificativa do estudo e metodologia bem definida. A pesquisa prevê a aplicação de um questionário a 29 estudantes do 2º ano de ensino médio de uma escola pública do município de Alvinlândia-SP, a fim de compreender por que não tem sido respeitada a lei 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino da história da África e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos escolares do país, principalmente no tocante às religiões de matrizes africanas

Objetivo da Pesquisa:

1. Investigar, a partir do questionário, como os jovens interpretam o racismo, especialmente o racismo religioso.
2. Analisar o material colhido, com vistas a sugerir possibilidades de trabalhar a temática nas aulas de sociologia, para atender a demandas sociais, visando à reflexão acerca de estigmas e estereótipos sofridos por praticantes de religiões afro-brasileiras, tendo por objetivo final a humanização do indivíduo

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.133.959

e a

desnaturalização de preconceitos construídos ao longo da história do Brasil, através de uma sequência didática acerca do tema.

3. Proporcionar uma reflexão crítica acerca do racismo religioso, amparada por referências das ciências sociais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor afirma que os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica, pois o aluno pode se sentir desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião. Pode ainda se sentir cansado ou estressado durante o preenchimento dos formulários.

Para minorar esses inconvenientes, o pesquisador prestará todos os esclarecimentos necessários, tanto no TCLE e no TALE, quanto nas explicações prévias ao preenchimento do formulário, explicando que seus dados são confidenciais e a qualquer momento o aluno pode desistir de sua participação, por qualquer razão que seja.

Como benefícios, a pesquisa permitirá ter uma ideia da consciência social dos jovens acerca do racismo religioso sofrido por adeptos de religiões de matriz africana.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O autor afirma que os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica, pois o aluno pode se sentir desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião. Pode ainda se sentir cansado ou estressado durante o preenchimento dos formulários.

Para minorar esses inconvenientes, o pesquisador prestará todos os esclarecimentos necessários, tanto no TCLE e no TALE, quanto nas explicações prévias ao preenchimento do formulário, explicando que seus dados são confidenciais e a qualquer momento o aluno pode desistir de sua participação, por qualquer razão que seja.

Como benefícios, a pesquisa permitirá ter uma ideia da consciência social dos jovens acerca do racismo religioso sofrido por adeptos de religiões de matriz africana.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto de pesquisa "Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática" está apto para análise ética deste CEP.

A folha de rosto foi preenchida adequadamente e assinada pelos responsáveis.

A autorização da instituição está de acordo e também assinada pela responsável.

O cronograma está exequível.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.133.959

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foram redigidos com todas as informações necessárias para o bom entendimento da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR Ad referendum em 09/10/2024, a pesquisa "Racismo religioso nas escolas: reflexões críticas a partir de uma sequência didática".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2412717.pdf	07/10/2024 20:18:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ASSENTIMENTO_adaptado.pdf	07/10/2024 20:16:31	TIAGO DIAS DAMACENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_OU_RESPONSÁVEIS_adaptado.pdf	07/10/2024 20:16:10	TIAGO DIAS DAMACENO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_INVESTIGADOR_TIAGO DAMACENO_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	02/09/2024 21:01:57	TIAGO DIAS DAMACENO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DAS_ETAPAS_DA_PESQUISA.pdf	02/09/2024 21:01:12	TIAGO DIAS DAMACENO	Aceito
Outros	AUTORIZAÇÃO_UNIDADE.pdf	02/09/2024 20:58:33	TIAGO DIAS DAMACENO	Aceito
Folha de Rosto	folha_ROSTO_tiago_DAMACENO.pdf	02/09/2024 20:53:16	TIAGO DIAS DAMACENO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.133.959

Não

MARILIA, 09 de Outubro de 2024

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

Anexo II – Vídeo utilizado em sala de aula, disponível no Youtube.



Link 1 - <https://youtu.be/lryL8ZAMq-E?si=9XOoSTp31WSFvYTI>

Anexo III – Notícias de Jornal sobre violência contra praticantes das religiões afro-brasileiras

UOL Notícias

Chico Alves - Religiosos de matriz afro relatam na ONU violência sem punição no Brasil

Religiosos de matriz africana do Brasil e ativistas de direitos humanos estão em Genebra, na Suíça, participando de reuniões do Comitê pela...

14 de nov. de 2022

Extra online

Relatório aponta crescimento nos casos relatados de intolerância religiosa no Estado do Rio

Em abril de 2021, integrantes de uma facção criminosa ordenaram o fechamento de terreiros em dez bairros de Belford Roxo,...

17 de set. de 2022

Correio Braziliense

Casos de violência religiosa crescem no país e fiéis sofrem intimidação

Na contramão do Estado laico previsto pela Constituição brasileira e assegurado por lei, religiosos narram casos de discriminação e ataques.

16 de out. de 2022

BBC

Intolerância religiosa vai piorar após eleição seja qual for o resultado, diz pesquisadora

Para Tayná Louise De Maria, que estuda fundamentalismo cristão na UFRJ, seguidores de religiões afro-brasileiras poderão ser alvos de...

6 de out. de 2022

Brasil de Fato

Terreiros de umbanda e candomblé marcham contra intolerância religiosa no entorno do DF

Terreiros de umbanda e candomblé na região de Águas Lindas de Goiás, cidade que fica no entorno do Distrito Federal, realizaram um protesto,...

3 de mai. de 2022

Agência Brasil

Deputados criticam criminalização do candomblé em debate na Câmara

Sancionada em janeiro pelo presidente Lula, lei estabeleceu 21 de março como Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e...

20 de mar. de 2023

G1

Polícia investiga caso de intolerância religiosa após ameaça com facão contra praticantes de candomblé na Grande Belém

A Polícia Civil investiga um caso de intolerância religiosa sofrido por praticantes do Candomblé em Ananindeua, região metropolitana de...

30 de mar. de 2022



EXPLORADORES DE TODA CASTA

Uma sessão de "macumba" interrompida pela polícia

Um grupo de crentes presos quando assistiam a sessão kabalistica...

A polícia do 2º distrito visitou, ontem o "candomblé" da travessa Portela n. 10, para os lados da estação de Inharajá, verdadeiro antro de exploração, de Domingos Bastos.

Cerca das 2 horas da manhã, o Sr. Abelardo Luz, delegado, em companhia do agente 200, de um guarda civil e praças de polícia, organizou uma diligência e seguiu em direcção à casa onde se realizava a "macumba".

Alli chegando a caravana policial, por ordem do delegado, foi cercada a casa, na ocasião em que Domingos, em plena sessão, "invocava" os irmãos de além e conversava com o caboclo "Co-xala"...

O delegado penetrando na casa, foi a sessão suspensa e presos todos os presentes, em numero de 44, entre homens e mulheres, excepto Domingos, que fugiu, sendo, no entretanto, preso horas depois.

São estes os crentes presos: Miguel Archanjo, Manoel Costa, Joaquim de Oliveira, Miguel Ventura dos Santos, Jeronymo de Sant'Anna, João do Patrocínio, Lourenço Eduardo, João Ferreira, Chrispim dos Santos, Pedro Antonio Victor, José Manoel dos Santos, Alfredo Boaventura, Lydio dos Santos, Octavio Dias, Eurico Pimenta, Paulo Gomes, Rubens Caetano, Enclydes Pires, Maria Francisca, Josephina Oliveira, Antonietta Silva, Antonia Cardoso, Cecília dos Santos, Maria da Conceição, Maria Antonieta de Lima, Benedicta Vieira, Christiana Silva, Olga Soares, Maria Santos, Maria Alves, Virginia Santos, Maria de Oliveira Santos, Maria da Conceição, Alexandrina de Almeida, Rosa Caetano e Roberto Camorim.

Todos foram recolhidos ao xadrez.

A polícia apprehenden varias cruzeiras, lanças, arcos, etc., pertencentes ao feiticeiro.

AS NOIVAS DOS DEUSES SANGUINÁRIOS

Dois repórteres de "O Cruzeiro" desvendam mistérios do mundo ritualístico e bárbaro dos candomblés da Bahia — A iniciação das "filhas de santo" — Manifestação de uma divindade feminina — Cenas de um cerimonial secreto em toda a sua grandeza primitiva.

Texto de ARLINDO SILVA

Fotos de JOSE MEDEIROS

(Reprodução total do jornal absolutamente íntima)

Além de estar para uma reportagem que se destina à mais ampla repercussão dentro e fora do país. Ao entregá-la ao público, esta revista e O CRUZEIRO de que se trata não só de uma grande realização jornalística, mas também de uma documentação fotográfica inédita e talvez quanto possível completa sobre a mais interessante prática fetichista dos negros baianos: a iniciação das "filhas de santo". Não é difícil, pois, avaliar as enormes dificuldades que os repórteres encontraram no cumprimento de sua insana missão, levadas que foram a infringir uma antiga norma sagrada que vedava às pessoas iniciadas a graça de assistir aos cerimoniais secretos dos candomblés. Durante quatro semanas, os repórteres permaneceram na Cidade de Salvador, colocando em contato com os mais destacados chefes das agremiações negras da Bahia. Tudo, porém, só cortia bem até o momento em que se tocou no assunto principal da reportagem: a iniciação das "filhas de santo". Isso era o bastante para que os PAÍS e MARS DE SANTO se tornassem esquivos, enfiando-se de sabedoria e temerosos desconfiarem. Uma força, portanto, atuava em favor de ARLINDO SILVA e JOSE MEDEIROS: a popularidade e o prestígio de O CRUZEIRO em todas as camadas sociais. Um dia, quando já estavam quase desfeitas todas as esperanças, chegou à esta redação um laudável telegrama: "Seguiremos amanhã com a reportagem no bloco". E é esta reportagem, que ora publicamos, realizada pelos dois antigos jornalistas brasileiros que até hoje mantêm as práticas secretas da religião negra profundeada na Bahia, que vem revelar, ao mundo civilizado, a estranha história das noivas dos deuses sanguinários.



DENTRO DA CELA, pelo espaço de três meses, as iniciandas completam sua educação. Típica atitude das "yabá" em "Estado de Santo".



EPILAÇÃO DA FILHA DE OXÓSSI, Deus da Coca. Nas paredes nua da cela, um calendário e desenhos de "orês", espíritos infantis que se apoiam das "yabá".



EPILAÇÃO DA FILHA DE YEMANJÁ, e, na foto embaixo, da filha de Omulú, Deus da Peste. Estas cenas são vedadas mesmo aos iniciantes do "candomblé".



A TARDE — TERÇA-FEIRA, 8 DE MAIO DE 1979

CADERNO 2

OLGA DE ALAKETO

O candomblé cura e mata

Texto de Reynaldo Brito

AIALORIXA Olga de Alaketo é uma das mães-de-santo mais respeitadas do Brasil. Ela mora em seu terreiro no bairro do Luis Anselmo, em Salvador, onde exerce seu poder temporal e espiritual sobre diversas filhas e filhos-de-santo, alguns integrantes do candomblé. Está com 53 anos de idade e tem dois netos. É uma negra bonita e fã de "dona" de sua cabeça. Dança divinamente e gosta de frequentar, em companhia de gente da alta sociedade, a vida noturna do Rio de Janeiro e São Paulo. Quando Dener estava no seu esplendor de alta costura, Olga de Alaketo censurou de exibir sua etiqueta. Como toda mulher é vaidosa e gosta de se apresentar bem vestida. Porém, na hora de suas "obrigações", adoteia uma brusca transformação. Olga recebe seu santo e reza com toda sua autoridade em Alaketo, que, em Iorubá, significa um pedaço do céu. E este pedaço do céu está em Salvador, onde ela se sente à vontade, completamente voltada para a sua religião, o candomblé.

E também apontada como a única ialorixá baiana que vive viajando pelo país fora, fazendo trabalhos de recuperação de jovens bruxizmanos e também tem um terreiro em São Paulo. Já esteve várias vezes na África e por duas vezes consecutivas participou, como convidada especial, do Festival Internacional da Nigeria. Embora tenha uma vida corriqueira, ela está sempre sensível às necessidades de suas filhas-de-santo. É um exemplo disso aconteceu no último festival da Nigeria, pois quando chegou ao aeroporto de Dakar foi informado que não haviam reservado acomodações para ela. Zangada, preferiu dormir no aeroporto, ao lado de suas filhas-de-santo, até que tudo fosse contornado. É uma mulher de atitudes seguras e, às vezes, é incompreendida. Ao que lhe foi procurado, costuma dificultar o estabelecimento de um diálogo mais democrático. Quase sempre faz cara feia, assistindo seu possível interlocutor. Também não gosta de dar entrevistas e muito menos ser fotografada. Mas, depois de rompida esta barreira, revela ser uma mulher dinâmica, preocupada com as coisas que acontecem fora do seu recesso ou do seu terreiro. Aqui ela fala de sua preocupação com a violência, com a falta de respeito de algumas pessoas para com o candomblé e de outros assuntos de importância.

CRÍTICA AO ABUSO

Olga de Alaketo afirma que hoje em dia o candomblé é respeitado por muita gente. É uma religião respeitada. Mas, por outro lado, muitos estão entrando indevidamente no assunto e há alguns até que se arvoram de pais e mães-de-santo e não têm nem uma conta lavada. Isto tira o real valor do candomblé porque confundem as pessoas mal informadas. Outra coisa é a utilização de senfina que está acontecendo com alguns compositores que colocam em suas músicas nomes de Orixás e mesmo de mães-de-santo. A esses eu tenho a dizer que tomem cuidado com os exageros. Uma homenagem ainda se admite, mas daí a indivíduo passar a colocar em suas músicas ou composições parte de coisas do nosso culto é uma afronta e, acima de tudo, uma desrespeitada que não podemos admitir.

Olga diz que existem muitas maneiras de compor sambas, polcas, valças e outros ritmos. Mas acontece que não gosto deste tipo de coisa, porque agora estão usando as trajes de Ialôs (iniciadas) durante o carnaval. Para mim, carnaval é carnaval e candomblé é candomblé. Não podemos, assim, permitir que o candomblé seja diminuído. É preciso que as coisas sejam colocadas em seus devidos lugares. Alguns, por exemplo, me perguntam se os Iorubás me atrapalham. Costumo responder que todos nós somos turistas quando viajamos ou deixamos a nossa cidade. O problema é saber lidar com eles, que muitas vezes não estão acostumados a entrar numa casa de candomblé. Me dou muito bem com os turistas. Eles chegam aqui, entram e ficam separados. Os homens para um lado e as mulheres para outro. Não me incomodam e muito menos fazem

qualquer coisa prejudicial. Muitos ficam até terminando a obrigação e não conto quantos já convidou para participar de minha mesa, juntamente com minhas filhas-de-santo. Tudo no mais profundo respeito, e, assim, tenho feito muitas amizades. O que eles não podem e não devem querer saber é de nossos preceitos, que soam a nós do culto pertencem". De repente ela resolve acrescentar que tem, hoje, pessoas ligadas a seu terreiro que começaram como furdas. "Chegaram, viram e ficaram impressionadas e hoje são gente do culto. O que não posso é revelar os seus nomes".

A mãe-de-santo volta ao problema da utilização indevida de parâmetros do candomblé em carnaval e por grupos folclóricos, e pergunta: "Por que ninguém sai com um cachaço e a hostia pelo meio da rua? Ora, porque seriam censurados. Ninguém aponta um dedo de Nossas Senhoras da Conceição e sai por aí cantando samba de carnaval. Mas quando eu a procissão está tudo certo. Daí achar que está errado. O candomblé merece respeito como qualquer religião e deve ser mais respeitado a seus terreiros".

FORA, NÃO

Ela mesma faz questão de afirmar que fora do seu candomblé, das "obrigações", é uma mulher normal. Por isto é criticada porque muitas vezes é convidada para participar de festas de casamento, batizado e aniversário e ela comparece vestida normalmente, sem qualquer conta ou indumentária que a identifique como mãe-de-santo. Diz ela que o comportamento tem suas filhas-de-santo, que são instruídas para não comparecerem em festas, bares e outros locais vestidas ou trazendo contas sagradas do culto. "As contas são para ser usadas para 'fechar' e 'proteger' as filhas-de-santo. As minhas obrigações são sagradas. No meu candomblé ninguém faz ou faz de conta o comportamento".

Olga de Alaketo, a seguir, revela que Antônio Carlos e Jocaí foram uma música com ela. "Mas tudo foi feito dentro de muita seriedade e ainda não existe este relaxamento. Também o Martinho da Vila fez uma música com meu nome. Ele não me conhecia, mas mandou dizer que queria me homenagear e terminei por desconhecer há pouco tempo. Quando eu estava com ela, pois eu estava com um amigo num mesa, quando me apresentei. Sou uma mulher viúva, que anda. Mas só ando onde posso me apresentar, porque tenho um nome e uma posição a zelar dentro de meu culto".

Essas músicas não envolvem nada de santo e é exatamente por isto que Olga de Alaketo não fica aborrecida. O que não admite é chegar em sua casa para tirar músicas com pontos de candomblé e mesmo fotografar suas filhas-de-santo dançando ou em transe na hora que recebem o santo, isto para ela seria um grande sacrilégio, embora tenha conhecimento que outras pessoas fazem. Para Olga, o conhecimento e a amizade que ela tem em vários estados e até no exterior, são provenientes do bem que ela faz. "A gente tem amigos porque faz o bem. Não é de música rodando no prato de uma radio".

MINHA CRIAÇÃO

Não conversa com o repórter, que duro mais de duas horas a ialorixá revelou que está sua disposição em frequentar, com assiduidade, a sociedade e por que foi criada assim. "Não é nada de verdade. A minha mãe-de-santo era professora e falava cinco idiomas. Tinha cultura e frequentava a sociedade e sempre estava a meu lado. Ela falava até o latim, o grego, e era uma criatura muito relacionada. Ela se chamava Dionísia Francisca Régis, me criou assim e por isto acho que tenho que viver assim. Vivi assim até o fim. Aqui na Bahia tem muita gente que me viu criança e viu como eu era trancada na escola. Outro dia, em São Paulo, uma pessoa me perguntou se me lembrava da professora Basília e respondi que ela tinha sido minha mãe, quem sabia, eu não sei, mas que ainda nascera de suas duas filhas e dos filhos, que ainda são solteiros, ou mesmo dos que já estão casados. Mas não sei se já estão casados".

A mãe-de-santo Olga de Alaketo fala o Iorubá com fluência e

nas obrigações, aliás, faço obrigações desde que nasci. Lembro que sentia separada dos colegas. Fui criada assim por causa de minhas obrigações. Quando cresci, frequentei as casas dos amigos de minha mãe-de-santo e de minha mãe que me gerou. Não é por causa da morte delas que vou me relaxar. Não. Tenho oito filhos, quatro casados, e quatro que estão sob a minha responsabilidade, e meus filhos foram criados do mesmo jeito que eu fui criada. Todos tem obrigação, mas participam e têm uma vida normal, relacionando-se com as pessoas que achamos que devemos nos relacionar".

BOATES

Revela Olga de Alaketo que vai em boates e restaurantes da moda. "Vou em boates, em restaurantes, teatros, etc. Vou bem acompanhada e sei me comportar. E ainda tem mais: se tiver que dançar eu danço, e como. Só não faço beber porque não gosto de bebidas. Sei com quem vou. Às vezes, fumo um cachimbo. Sei com quem saio e com quem vou. Não frequento esses locais com qualquer pessoa. Al é que está o segredo: em vão escovar aquelas pessoas que você pode acompanhar, embora no mundo a gente termine se misturando com quem é bom e ruim".

Ela afirma que é por isto que "a gente tem que saber escolher as companhias e, quando perceber que está no meio de gente ruim, deve procurar imediatamente se afastar. Isto para não levar uma fama ruim. Assim, minha vida é está. Viado meus amigos, mas não vou para dançar candomblé. Sou também muito convidada para passear, conhecer as cidades. As vezes, também sou convidada para fazer exibição. Lembro que, numa viagem recente que fiz aos Estados Unidos, me pediram para fazer uma demonstração e fiz, mas nunca evocando obrigações do culto. Foi, mais um espetáculo e não em filmes e livros. Na África também já fui com meus filhos e filhas-de-santo e recebo cartas e presentes de amigos que deixei por lá".

SERIEDADE E HERANÇA

Não quis falar das discussões existentes em torno da seriedade ou não de muitos dos terreiros de candomblé espalhados pelo país, especialmente na Bahia, onde há contendas. Disse, que "sobre isto não posso falar, porque não conheço quase outros terreiros. Conheço pouco o Terreiro de Gantois, que já foi algumas vezes, porque minha mãe era contraponto de Marininha do Gantois e quando me chamam eu vou. Mas não me sinto nessas coisas. Acabei. Vou andar na casa de Iorubá, que é filha do irmão Felisberto Bonfim, que era africano. Conheço a casa dele toda na África. Nos conhecemos de muitos anos, porque fomos criados aqui, juntos. Agora, acho outros não vou porque não conheço as pessoas. Fico em minha casa, onde recebo meus amigos, e vou nas festas e festas que sou convidada. Agora, nas minhas horas de obrigação não quero saber de nada. Fico inteiramente dedicada a meu terreiro".

A seguir, ela fala de seu candomblé. Mostra o imenso terreno, que pertence a Alaketo, em que só podem entrar, ali, pessoas ligadas por sangue, isto é, parentes consanguíneos. E mulher. Eu sou a herdeira da quinta geração, porque meu pessoal morreu muito velho. De mim, passará para uma neto ou bisneta. Para filha não vai dar mais. Quando indaguei, por que não seria uma filha a herdeira de Alaketo, ela revelou que "não vou ter mais filha, graças a Deus".

Mas a senhora não tem quatro filhas, sendo duas casadas e duas solteiras? Tenho, mas das não podem. Já vêm desde que nascem. Porém minhas netinhas estão sendo todas elas preparadas, mas ainda não têm nenhuma com o "sinai". Olga não mais adianta a respeito deste "sinai", dizendo apenas que "tem uma marca, um sinai".

Já tem dez netos, sendo sete mulheres, entre elas poderá estar a herdeira do candomblé ou, quem sabe, uma netinha, que ainda nascera de suas duas filhas e dos filhos, que ainda são solteiros, ou mesmo dos que já estão casados".

A mãe-de-santo Olga de Alaketo fala o Iorubá com fluência e



Olga de Alaketo tem 53 anos de mãe-de-santo e sua fama corre o mundo

diz que, embora tenha oportunidade de aprender o inglês e o francês, prefere continuar falando o português e o Iorubá, que são línguas de sua cultura. Fala ainda algumas coisas em angola.

A VIOLÊNCIA

Quando perguntou sobre a violência no mundo, Olga disse, que "as coisas sempre existiram, mas eram mais reservadas. Não era como agora, esses assaltos, essas coisas. Ontem mesmo presenciei cinco homens pagarem um rapa, que mora aqui ao lado, para tomar o dinheiro. O que me dói por dentro não é o roubo propriamente, mas a perversidade que estão fazendo com as pessoas. Pegam as pessoas, matam, fazem todo tipo de maldade. Acredito que esses meninos são doentes. São garotos que precisam de conselhos e tratamento. Muitas vezes são aqueles que carregam e depois vão despejar em cima de outras pessoas que nada têm a ver com os problemas deles".

— Os mais velhos dizem que os pais fazem para os filhos pagar. Eu acredito plenamente nisso. Me lembro de uma pessoa que viveu muito bacana, mas que aprontou muita miséria para os outros. Essa pessoa morreu e esses filhos têm pagado coisas que você duvida. Uns são mais velhos do que eu e outros mais moços. Faz pouco tempo que conheci com uma, que me perguntei se me lembrava do tempo de criança, quando ela me levava para a escola. Eu respondi que lembrava e ela falou a cabeça e começou a chorar. Hoje está pagando o que fez o seu pai, quando vivo.

— Cansei de ouvir os mais velhos dizerem: "isto que ele está fazendo os filhos dele vão pagar". É hoje vejo eles pagando o que o pai fez por este mundo de meu Deus. E por isto que peço a Deus, para não fazer mal a ninguém, para que meus filhos não venham pagar. Peço a Deus que, se tenho que fazer uma coisa para matar, para que me dê forças para acen-

der uma vela para o anjo-da-guarda, para que esta pessoa veja o mal que está fazendo. O indivíduo que faz mal a um e a outro, termina fazendo mal a si próprio, porque não tem coisa pior, que uma pessoa mal-querida. O problema do tóxico, mesmo, é porque esses meninos vêm os pais deixando as mãos, batendo nas mães, e isto revolta as crianças, que terminam buscando o tóxico. Não tem coisa pior que um filho presenciar uma mãe ser espancada por quem quer que seja, principalmente pelo pai. Daí o tóxico ser uma fuga para esquecer esses problemas e muitos terminam viciados. Tenho cuidado de vários jovens e quando conversamos afirmam esses problemas ou outros semelhantes.

CANDOMBLÉ MATA

Pessoas que desconhecem o candomblé imaginam, que tudo é feitiçaria para fazer mal aos outros. Muitos também acham que o candomblé mata e aleija. — D. Olga de Alaketo, o que a senhora acha desta visão a respeito do candomblé?

— Bom, vou lhe explicar uma coisa. Não há médico que cure, que não mate. Nem que seja por erro. É mesmo que o candomblé. Não há quem não cure, que não mate. Às vezes, não quer fazer por mal. No momento, a gente está pedindo por bem, porque não guardo rancor de ninguém e muito menos quero guardar. Mas a gente está pedindo para o bem e só vem o mal. Quando vejo uma pessoa falando mal do candomblé, eu deixo falar, já chamei várias pessoas a atenção por falarem mal do candomblé. O que não está certo é você generalizar. Tão candomblé bons e ruins. Às vezes, ali dentro de uma mesma família, tem irmãos bons e ruins. É a mesma coisa.

— Outro dia — continua Olga de Alaketo — estava assistindo televisão, onde alguns crentes estavam falando Apareceu uma moça e disse que era de candomblé e havia abandonado o culto porque lá aprendera a tomar tóxico e generalizou, que o candomblé se

toma tóxico. Fiquei indignada, porque esta moça deveria dizer onde foi que aprendera a tomar tóxico, inclusive revelando o tal terreno, já que ele existia, segundo ela. Ora, partir daí para generalizar é um exagero e uma atitude errada, porque os terreiros, em sua grande maioria, são locais de obrigações sérias e que merecem respeito. Eu não conheço nenhum candomblé que faça isto. Eu mesmo não sei distinguir um lar de maconha. Nunca vi, não quero ver.

ACREDITA EM DEUS

Continuando seu depoimento, a ialorixá revela que acredita em Deus. Eu não o vejo, mas o sinto, é uma coisa que sai de dentro de mim, que não sei explicar. Tudo é santo do naturalmente. Daí o respeito que a gente tem que ter com o sentimento ou a fé. As pessoas que procuram o candomblé geralmente estão doentes, perseguidas, e é nos terreiros que encontram o abrigo, o carinho, para resolver seus problemas, como também procuram as igrejas católicas ou os cultos. Eu não procuro ninguém, não vou buscar ninguém, nem mesmo minhas filhas-de-santo. E por isto que quando vou confirmar uma filha-de-santo chamo família e explico as obrigações que tem que fazer para evitar possíveis problemas. Tudo é feito com seriedade, como acontece com outros ritmos.

Falando sobre sua pessoa, ela disse que nasceu no candomblé, cumprindo, com o decorrer dos anos, todas as obrigações. "Mas, devo dizer que é conversa fiada esta de dizer que nasceu filho ou mãe-de-santo. Eu pergunto: Ninguém nasce batizado ou padre? Não, claro que não, assim tem que fazer muitas obrigações. Foi preparada para assumir este terreiro. Foi orientada por minha Iavó".

Com 12 anos, Olga fez sua segunda obrigação. Está hoje com 53 anos, como mãe-de-santo, e foi confirmada quando estava grávida de sua primeira filha. Hoje, tem 53 anos de idade.

JUSTIÇA

Após denúncia de avó evangélica, mãe perde guarda da filha por participar de ritual de candomblé

A menina de 12 anos participava de uma iniciação no terreiro

POR CARTACAPITAL

07.08.2020 11H35 | ATUALIZADO HÁ 3 ANOS

Link 2 - <https://www.cartacapital.com.br/justica/apos-denuncia-de-avo-evangelica-mae-perde-guarda-da-filha-por-participar-de-ritual-de-candomble/>

Anexo IV – Notícia do Jornal Estado de Minas

Pular sete ondas, usar branco: a origem dos rituais de Ano Novo no Brasil

Mistura de tradições afro-brasileiras, crenças católicas e nome francês transformaram celebração no país

O costume de celebrar a chegada de um novo ciclo no calendário não é nada novo. Existe há mais de 4 mil anos. Mas, naquela época, em vez de um "ano" novo, a passagem do tempo era contada pelas estações do ano.

O primeiro povo a celebrar a festa de passagem teria sido o da Mesopotâmia, área que corresponde hoje aos territórios de Iraque, Kuwait, Síria e Turquia. Por dependerem da agricultura para sobreviver, eles celebravam o fim do inverno e início da primavera, época em que se iniciava uma nova safra de plantação.

Com isso, a festa de passagem dos mesopotâmicos não se dava na noite do dia 31 de dezembro para 1º de janeiro, mas sim do dia 22 para o 23 de março, data do início da primavera no hemisfério Norte.

Foi somente com a introdução de um novo calendário no Ocidente, em 1582 — o calendário gregoriano, adotado pelo papa Gregório 13 no lugar do calendário juliano — que o primeiro dia do novo ano passou a ser 1º de janeiro.

Assim como acontece nas comemorações de Ano Novo atualmente, as celebrações de passagem também representavam esperança. Se hoje alguns rituais têm por objetivo atrair prosperidade e dinheiro — como usar a cor amarela na festa de Réveillon ou comer lentilhas — os cultos de 4 mil anos atrás pediam alimento e fartura.

Já o termo Réveillon, usado em várias partes do mundo para descrever a festa de véspera de Ano Novo, é mais recente: surgiu no século 17, na França, e representava festas da nobreza que duravam a noite toda.

O Réveillon não tinha data para acontecer, mas com o declínio da nobreza francesa a palavra foi sendo adaptada para a festa de véspera de Ano Novo — a palavra Réveillon deriva do verbo "acordar" em francês.

No século 19, essas festas foram adotadas pela nobreza de outros lugares do mundo que eram influenciados pela cultura francesa.

A nobreza do Brasil foi uma das que adotaram o Réveillon, mas o sincretismo religioso característico do passado histórico do país fez com que as comemorações aqui adicionassem novos personagens, costumes e comidas às festas de Ano Novo.

À moda brasileira

Em Salvador, a Igreja do Senhor do Bonfim é o principal ponto da cidade na última sexta-feira do ano, chamada de "Sexta-feira da Gratidão". Fiéis de todo o país vão até o templo para pedir proteção para o próximo ano e levar objetos para benzer, como colares, as famosas fitinhas do bonfim, chaves de casa, fotos e até o carro.

Em todas as praias do Brasil, seguidores de Iemanjá costumam passar o Réveillon no litoral para fazer oferendas ou pular as sete ondas.

Iemanjá, a Rainha do Mar, é uma divindade africana originalmente vinda da Nigéria, da tradição chamada de iorubá, e incorporada pelo candomblé e pela umbanda no Brasil.

"Na Nigéria, o ritual a Iemanjá é feito no dia 2 de fevereiro (assim como na Bahia), mas ele também ocorre no Brasil durante os últimos dias do ano e na véspera de Ano Novo", explicou o professor da Unirio Zeca Ligiéro, autor de livros sobre tradição e performance afro-brasileira.

"Iemanjá se popularizou nas religiões afro-brasileiras, como a umbanda, o Tambor de Mina e o candomblé pela força deste arquétipo feminino que ela representa: mãe, vaidosa que gosta de perfumes, flores e agrados e protetora das gestantes", completou o professor.

Ligiéro contou que a umbanda nasceu no Brasil depois que os rituais africanos foram duramente perseguidos no país, tendo sido diretamente influenciada pela cultura nacional.

"Essa nova religião de matriz africana, a umbanda, mesclou várias tradições ameríndias, espírita e católica, criando uma nova imagem para Iemanjá, uma espécie de vênus cabocla, cujos quadris são mais fartos que os seios", explicou o professor.

"A imagem de Iemanjá, por causa dessa mescla, parece sair do mar como uma virgem de Botticelli, mas

distribui graças com suas palmas abertas como algumas imagens de Virgem Maria. Aliás, ela tem semblante de Maria, mas traz uma estrela na testa (símbolo da alta espiritualidade africana) e tem longos cabelos negros, mais indígenas que afro."

"Todas as religiões fazem empréstimos umas das outras para construir suas ritualidades específicas", explicou o professor de História Moderna da Unicamp Rui Luis Rodrigues, ao falar sobre a origem histórica das festas de final de ano.

"Pesquisas históricas, antropológicas e teológicas têm indicado os variados empréstimos que os grupos religiosos contraem entre si em seus rituais."

O umbandista Marcelo Rodrigues, do Rio de Janeiro, contou ter o hábito de fazer, todos os finais de ano, oferendas a Iemanjá.

"Procuro fazer a virada de ano na praia, mas, quando não é possível, costumo ir um ou dois dias antes ao mar."

Sete ondas

A relação do brasileiro com as praias nacionais durante o Réveillon, no entanto, não é exclusiva de devotos de Iemanjá.

Apesar de morar longe do litoral, no interior de São Paulo, a família do paulista Rodrigo da Gama costuma passar o Réveillon nas praias de Santa Catarina, Estado onde têm familiares.

"Quando estamos em Santa Catarina, sempre vamos até a praia, usamos roupas brancas e pulamos as sete ondas na virada", contou Gama.

De uma família de "católicos não praticantes", ele explicou que o ritual de usar branco e pular as ondas, diferente de como é para os umbandistas, não tem significado religioso, somente espiritual.

A tradição da família dele demonstra como a figura de Iemanjá se popularizou no Brasil, principalmente nos anos 1950 e 1960, quando seu ritual passou a ser praticado nas praias da famosa Zona Sul do Rio de Janeiro, ganhando visibilidade nacional.

"Mas a partir da organização de shows pirotécnicos e de patrocínios milionários para as festas nas praias cariocas, os rituais a Iemanjá têm sido banidos para praias cada vez mais distantes", afirmou Ligiéro.

"Percebemos que os rituais de oferendas a Iemanjá correm cada dia mais risco, mesmo com Iemanjá congregando milhões de pessoas de outras religiões, que se vestem de branco e vão para a praia. Assistimos a volta da perseguição às religiões afro-brasileiras com a hostilização desses rituais."

A tradição de usar branco

Usar roupas brancas na festa de Ano Novo se tornou comum no Brasil na década de 1970, quando membros do candomblé passaram a fazer suas oferendas na praia de Copacabana. Pessoas que passavam pela praia e viam o ritual acharam bonito o branco — e adotaram a vestimenta.

A tradição de pular as sete ondas na virada do ano, fazendo sete pedidos diferentes, também está ligada à umbanda e ao culto a Iemanjá.

O sete é um número cabalístico, que na umbanda representa Exu, filho de Iemanjá. Também tem relação com as Sete Linhas de Umbanda, conceito de organização dos espíritos sob o comando de um orixás. Cada pulo, nesse caso, seria o pedido a um orixá diferente.

Os dias de Ano Novo

As comemorações de Ano Novo não acontecem necessariamente no dia 1º de janeiro. Isso porque existem vários calendários que organizam o ciclo anual de maneira diferente do gregoriano.

Para os muçulmanos, o Ano Novo corresponde ao mês de maio do calendário gregoriano; para os judeus, corresponde ao período de final de setembro e início de outubro; já os chineses celebram a passagem entre final de janeiro e início de fevereiro.

Link para acesso:

https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2021/12/31/interna_nacional,1334642/pular-sete-ondas-usar-branco-a-origem-dos-rituais-de-ano-novo-no-brasil.shtml

Anexo V – Vídeo Mojubá “A cor da cultura”, utilizado em sala de aula.

Mojubá I | Ep. 01: Origens

414 mil visualizações · há 8 anos



Canal Futura ✓

Olorum, Senhor do Infinito, criou o universo. Para povoá-lo, inventou seres imateriais, conhecidos como orixás. 'Origens' ...

Link 3 - https://youtu.be/mpjxTzsQfQk?si=Dx1j9wLAEe6_YBrh

Anexo VI – Os Orixás e os elementos da Natureza



Link 4 - <https://soulbrasil.com/orixas-a-divina-energia-da-natureza/>

Anexo VII – Textos de Exu extraídos da Mitologia dos Orixás

Exu ganha o poder sobre as encruzilhadas

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha rio, não tinha profissão, nem artes, nem missão. Exu vagabundeava pelo mundo sem paradeiro. Então um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá. Ia à casa de Oxalá todos os dias. Na casa de Oxalá, Exu se distraía, vendo o velho fabricando os seres humanos. Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá, mas ali ficavam pouco, quatro dias, oito dias, e nada aprendiam. Traziam oferendas, viam o velho orixá, apreciavam sua obra e partiam. Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos. Exu prestava muita atenção na modelagem e aprendeu como Oxalá fabricava as mãos, os pés, a boca, os olhos, o pênis dos homens, as mãos, os pés, a boca, os olhos, a vagina das mulheres. Durante dezesseis anos ali ficou ajudando o velho orixá. Exu não perguntava. Exu observava. Exu prestava atenção. Exu aprendeu tudo. Um dia Oxalá disse a Exu para ir postar-se na encruzilhada por onde passavam os que vinham à sua casa. Para ficar ali e não deixar passar quem não trouxesse uma oferenda a Oxalá. Cada vez mais havia mais humanos para Oxalá fazer. Oxalá não queria perder tempo recolhendo os presentes que todos lhe ofereciam. Oxalá nem tinha tempo para as visitas. Exu tinha aprendido tudo e agora podia ajudar Oxalá. Exu coletava os ebós para Oxalá. Exu recebia as oferendas e as entregava a Oxalá. Exu fazia bem o seu trabalho e Oxalá decidiu recompensá-lo. Assim, quem viesse à casa de Oxalá teria que pagar também alguma coisa a Exu. Quem estivesse voltando da casa de Oxalá também pagaria alguma coisa a Exu. Exu mantinha-se sempre a postos guardando a casa de Oxalá. Armado de um ogó, poderoso porrete, afastava os indesejáveis e punia quem tentasse burlar sua vigilância. Exu trabalhava demais e fez ali a sua casa, ali na encruzilhada. Ganhou uma rendosa profissão, ganhou seu lugar, sua casa. Exu ficou rico e poderoso. Ninguém pode mais passar pela encruzilhada sem pagar alguma coisa a Exu

Exu come tudo e ganha o privilégio de comer primeiro

Exu era o filho caçula de Iemanjá e Orunmilá, irmão de Ogum, Xangô e Oxóssi. Exu comia de tudo e sua fome era incontrolável. Comeu todos os animais da aldeia em que vivia. Comeu os de quatro pés e comeu os de pena. Comeu os cereais, as frutas, os inhames, as pimentas. Bebeu toda a cerveja, toda a aguardente, todo o vinho. Ingeriu todo o azeite de dendê e todos os obis. Quanto mais comia, mais fome Exu sentia. Primeiro comeu tudo de que mais gostava, depois começou a devorar as árvores, os pastos, e já ameaçava engolir o mar. Furioso, Orunmilá compreendeu que Exu não pararia e acabaria por comer até mesmo o Céu. Orunmilá pediu a Ogum que detivesse o irmão a todo custo. Para preservar a Terra e os seres humanos e os próprios orixás, Ogum teve que matar o próprio irmão. A morte, entretanto, não aplacou a fome de Exu. Mesmo depois de morto, podia-se sentir sua presença devoradora, sua fome sem tamanho. Os pastos, os mares, os poucos animais que restavam, todas as colheitas, até os peixes iam sendo consumidos. Os homens não tinham mais o que comer e todos os habitantes da aldeia adoeceram e de fome, um a um, foram morrendo. Um sacerdote da aldeia consultou o oráculo de Ifá e alertou Orunmilá quanto ao maior dos riscos: Exu, mesmo em espírito, estava pedindo sua atenção. Era preciso aplacar a fome de Exu. Exu queria comer. Orunmilá obedeceu ao oráculo e ordenou: “Doravante, para que Exu não provoque mais catástrofes, sempre que fizerem oferendas aos orixás deverão em primeiro lugar servir comida a ele”. Para haver paz e tranquilidade entre os homens, é preciso dar de comer a Exu, em primeiro lugar.

Anexo VIII – Textos de Iemanjá extraídos da Mitologia dos Orixás

Iemanjá ajuda Olodumare na criação do mundo

Olodumare-Olofin vivia só no Infinito, cercado apenas de fogo, chamas e vapores, onde quase nem podia caminhar. Cansado desse seu universo tenebroso, cansado de não ter com quem falar, cansado de não ter com quem brigar, decidiu pôr fim àquela situação. Libertou as suas forças e a violência delas fez jorrar uma tormenta de águas. As águas debateram-se com rochas que nasciam e abriram no chão profundas e grandes cavidades. A água encheu as fendas ocas, fazendo-se os mares e oceanos, em cujas profundezas Olocum foi habitar. Do que sobrou da inundação se fez a terra. Na superfície do mar, junto à terra, ali tomou seu reino Iemanjá, com suas algas e estrelas-do-mar, peixes, corais, conchas, madreperolas. Ali nasceu Iemanjá em prata e azul, coroada pelo arco-íris Oxumarê. Olodumare e Iemanjá, a mãe dos orixás, dominaram o fogo no fundo da Terra e o entregaram ao poder de Aganju, o mestre dos vulcões, por onde ainda respira o fogo aprisionado. O fogo que se consumia na superfície do mundo eles apagaram e com suas cinzas Orixá Ocô fertilizou os campos, propiciando o nascimento das ervas, frutos, árvores, bosques, florestas, que foram dados aos cuidados de Ossaim. Nos lugares onde as cinzas foram escassas, nasceram os pântanos e nos pântanos, a peste, que foi doada pela mãe dos orixás ao filho Omulu. Iemanjá encantou-se com a Terra e a enfeitou com rios, cascatas e lagoas. Assim surgiu Oxum, dona das águas doces. Quando tudo estava feito e cada natureza se encontrava na posse de um dos filhos de Iemanjá, Obatalá, respondendo diretamente às ordens de Olorum, criou o ser humano. E o ser humano povoou a Terra. E os orixás pelos humanos foram celebrados.

Iemanjá dá à luz as estrelas, as nuvens e os orixás

Iemanjá vivia sozinha no Orum. Ali ela vivia, ali dormia, ali se alimentava. Um dia Olodumare decidiu que Iemanjá precisava ter uma família, ter com quem comer, conversar, brincar, viver. Então o estômago de Iemanjá cresceu e cresceu e dele nasceram todas as estrelas. Mas as estrelas foram se fixar na distante abóbada celeste. Iemanjá continuava solitária. Então de sua barriga crescida nasceram as nuvens. Mas as nuvens perambulavam pelo céu até se precipitarem em chuva sobre a terra. Iemanjá continuava solitária. De seu estômago nasceram então os orixás, nasceram Xangô, Oiá, Ogum, Ossaim, Obaluaê e os Ibejis. Eles fizeram companhia a Iemanjá;

Anexo IX – Contracapa do livro “Umbandas: Uma história do Brasil”

