



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONHECER
OS CANDOMBLÉS COMO POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Edilson Peres dos Santos

Rio de Janeiro

2025

Edilson Peres dos Santos

AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: CONHECER
OS CANDOMBLÉS COMO POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Dra. Alessandra Nicodemos

Rio de Janeiro

2025

AGRADECIMENTOS

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui, o meu mais sincero agradecimento. A jornada até esse momento foi muito difícil, repleta de desafios, mas também de vitórias que só foram possíveis devido ao apoio, amor e incentivo de todos vocês. Este trabalho é resultado de um esforço coletivo, e sou muito grato a todos.

Primeiramente, gostaria de expressar a minha eterna gratidão a Deus e aos Orixás, pela força, proteção e bênçãos que me acompanharam durante toda essa jornada. Sem a presença divina e do sagrado, nada disso seria possível. Agradeço por cada momento de inspiração, por cada oportunidade e pela luz que me guiou em tempos de dificuldade.

Aos meus pais, que me deram a vida e sempre foram a base sólida sobre o qual construí minha trajetória. Ao meu pai Renato (in memoriam), que apesar de não estar entre nós, segue sendo uma inspiração e fonte de força para mim. Sua sabedoria e carinho permanecem vivos em meu coração. À minha Mãe Marli, pelo amor incondicional e pela dedicação constante.

A minha esposa Eduarda, que sempre me apoiou e esteve ao meu lado, com paciência, compreensão e amor incondicional. Seu apoio constante foi fundamental para que eu pudesse alcançar esse objetivo. Sua presença fez toda a diferença em uma caminhada que, por vezes, foi difícil e cheia de desafios, mas sempre iluminada pelo seu amor.

Ao meu filho Matheus, que sempre se orgulhou e acreditou em meu trabalho. A sua energia me impulsiona a seguir em frente e a nunca desistir, pois acredito que eu servirei como exemplo para a sua caminhada.

Aos meus amigos, que, ao longo dos anos, se mantiveram ao meu lado, oferecendo apoio e momentos de descontração. Vocês são parte dessa jornada e merecem minha gratidão.

Aos amigos do programa de pós-graduação, com quem compartilhei informações, dúvidas e receios. Vocês fazem parte dessa trajetória e merecem toda a minha gratidão e respeito.

À minha orientadora, por sua paciência, sabedoria e orientação inestimáveis. A sua ajuda foi essencial para superar os obstáculos que surgiram ao longo do processo e alcançar o sucesso nesse trabalho.

As professoras da banca examinadora, que dedicaram o seu tempo e conhecimento para avaliar esse trabalho. Agradeço pela atenção, pelas valiosas contribuições e pelo aprendizado gerado por críticas construtivas.

Aos pais que permitiram que seus filhos participassem da pesquisa, meu mais sincero agradecimento.

A todos os participantes que responderam à pesquisa com tanto empenho e sinceridade. Suas respostas foram fundamentais para que este estudo tivesse relevância e profundidade. Agradeço por sua contribuição e por se dedicarem a tornar este trabalho mais completo e significativo.

A todos que estiveram ao meu lado, eu agradeço do fundo do meu coração. Que venham as novas etapas, sempre com a mesma paixão e determinação que me trouxeram até aqui.

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo 01- Candomblé ou Candomblés?	14
1.1 Terreiro Ilé Asé Ògúm Àlakoro no Município de Magé	16
1.2 O Terreiro da Goméia no município de Duque de Caxias	18
Capítulo 02 – Intolerância religiosa em contexto escolar	23
2.1 Experiências docentes em contexto escolar	27
2.2 O Plano Nacional de Educação (2014) e a educação para as relações étnico-raciais.	37
2.3 Diálogos entre a BNCC e a Lei 10.639/2003	43
Capítulo 03 - Análise dos resultados.	50
Capítulo 04 - Proposição didática	57
Considerações Finais	60
Referências bibliográficas	61
Apêndice	63
Anexos	70

SIGLAS E ABREVIACÕES

AI-05 – Ato Institucional Número Cinco

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CDR - Cidadania e Diversidade Religiosa

DIFERIR- Diferenças e Interculturalidades no Ensino de História

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EHCAI - Ensino de História e Cultura africana, afrobrasileira e indígena

HGTM - História, Geografia, Turismo e meio ambiente de Magé

PSOL- Partido Socialista e Liberdade

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho analisa as possibilidades do ensino das religiões de matrizes africanas nas escolas, com ênfase nos candomblés e na mitologia Iorubá. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada na metodologia da pesquisa-ação, parte da vivência docente e religiosa do autor, que atua como professor de História e praticante do Candomblé.

O estudo evidencia a intolerância e o racismo religioso como obstáculos no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que defende a aplicação efetiva da Lei 10.639/03 como caminho para a construção de uma educação antirracista.

A partir de experiências realizadas em turmas do ensino fundamental do município de Magé-RJ, o trabalho investiga as percepções de alunos e egressos sobre o ensino das religiões afro-brasileiras e analisa o impacto dessas práticas pedagógicas em sua formação. Também são estudados dois terreiros localizados na Baixada Fluminense como espaços de resistência cultural, engajamento comunitário e enfrentamento à intolerância religiosa.

A pesquisa propõe ainda a elaboração de uma cartilha com práticas pedagógicas para o ensino das religiões de matrizes africanas, visando subsidiar professores na abordagem do tema em sala de aula.

Palavras chave

Educação antirracista; Ensino de História; Candomblé; Intolerância religiosa; Lei 10.639/03; Religiões de matrizes africanas.

Abstract

This study analyzes the possibilities of teaching Afro-Brazilian religions in schools, focusing on Candomblé and Yoruba mythology. The research adopts a qualitative approach based on action research methodology and draws from the author's dual experience as a History teacher and practitioner of Candomblé.

It identifies religious intolerance and racism as significant challenges in the school environment and advocates for the effective implementation of Law 10.639/03 as a means to promote anti-racist education.

Through practical experiences conducted in elementary school classrooms in the municipality of Magé (RJ), the study investigates students' and alumni's perceptions of Afro-Brazilian religious content and its impact on their educational development. Furthermore, it examines two Candomblé temples in Baixada Fluminense as sites of cultural resistance, community engagement, and religious freedom advocacy.

The research also proposes the creation of a pedagogical guidebook to support educators in teaching about Afro-Brazilian religions in History classes.

Keywords

Anti-racist education; History teaching; Candomblé; Religious intolerance; Law 10.639/03; Afro-Brazilian religions.

Introdução

O objetivo principal desse trabalho é fazer uma análise sobre as possibilidades do ensino das religiões de matrizes africanas nas escolas, tendo como principal referencial, os candomblés e a mitologia Iorubá. O principal problema enfrentado pelos professores de História, quanto ao ensino das religiões de matrizes africanas, é a intolerância religiosa. Alguns casos de racismo religioso, também são verificados em contexto escolar e precisam ser analisados e enfrentados como possibilidade de construção de uma educação antirracista no contexto de cumprimento da Lei 10.639/03.

A minha escolha pelo tema da presente pesquisa ocorreu, pelo fato de ter presenciado inúmeros casos de racismo, intolerância religiosa e racismo religioso ao longo desses vinte e cinco anos de exercício de magistério. Além de ser professor de História, sou praticante do Candomblé de Ketu. As religiões de matrizes africanas, sempre estiveram presentes na minha vida, pois herdei essa prática da minha avó paterna e do meu pai. Inicialmente fui sacerdote de

Umbanda, entre os anos de 1997 e 2009. Após esse período na Umbanda fiz a minha iniciação no Candomblé, sendo confirmado filho de Ogum, pelas mãos da Yalorixá Márcia de Odé, no terreiro Ilê Axé Odé Inxinamby.

Esse trabalho foi pensado e elaborado, no decorrer do primeiro ano de mestrado, 2023, após ter realizado algumas disciplinas no programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. As disciplinas obrigatórias e optativas, contribuíram de forma decisiva para a elaboração desse projeto, pois elas promoveram leituras e abordagens, que se aproximaram com essa linha de pesquisa. Um dos temas abordados nessa pesquisa, são as dificuldades de trabalhar as religiões de matrizes africanas nas escolas.

Existem vários problemas, relacionados ao ensino das religiões de matrizes africanas, tais como a falta de conhecimento do assunto por alguns professores, o preconceito e a intolerância religiosa da comunidade escolar e famílias, a falta de material didático adequado e outros.

A presente pesquisa, assentada na metodologia da pesquisa-ação, irá apresentar e problematizar algumas alternativas para o ensino das religiões de matrizes africanas desenvolvidas pelo autor e aplicadas em turmas de ensino fundamental da rede pública de educação no município de Magé. Num segundo momento da pesquisa será realizado um questionário com estudantes que vivenciaram essa experiência nos anos de 2024 e 2025, com a intenção de se verificar e levantar dados sobre a vivência dos alunos, com as práticas de intolerância religiosa nas escolas e os impactos em sua formação da experiência de uma educação antirracista.

O trabalho buscará também apresentar a história dos candomblés e a sua importância para a sociedade afro-brasileira e, tentar elucidar as diferenças entre os tipos candomblés Bantos, Iorubás e Jejês. Os candomblés praticados no Brasil nasceram da articulação de várias práticas e crenças oriundas de elementos africanos, indígenas e cristãos. No entanto, compreender essas articulações é fundamental para entender a importância dos candomblés em várias regiões do nosso país. E de modo específico, realizaremos uma análise das práticas de candomblés no Rio de Janeiro, com ênfase na região da Baixada Fluminense. É importante destacar, que as religiões de matrizes africanas estão sofrendo vários tipos de perseguições de ordem política, religiosa e até mesmo de grupos civis armados. Essa última ocorre principalmente no Rio de Janeiro e em especial na Baixada Fluminense.

O estudo aprofundará, ainda, a importância dos terreiros de candomblés para a questão de identidade e pertencimento dos indivíduos, dentro das comunidades locais e para isso fará

uma análise de dois terreiros, onde a luta contra a intolerância religiosa, e as políticas de auxílio às comunidades no entorno são traços comuns.

O primeiro caso a ser analisado é o terreiro Ilê Asé Ògúm Àlakoro, localizado no município de Magé. Ele desenvolve várias atividades culturais e educacionais e presta também auxílio jurídico e fisioterapêutico para famílias. O terreiro possui parcerias com a prefeitura de Magé e juntos fazem um trabalho de combate a intolerância religiosa e ao racismo religioso nas escolas públicas do município. O segundo caso é do antigo terreiro de Joãozinho da Goméia, no município de Duque de Caxias. O antigo terreiro da Goméia passou a ser disputado pela prefeitura de Duque de Caxias, que pretendia construir uma creche municipal. Após uma grande mobilização, a prefeitura desistiu da construção e o projeto de edificação de um centro de memória, continua a tramitar pelos órgãos burocráticos do nosso país.

No ano de 2021, os descendentes de Joãozinho da Goméia conquistaram mais uma vitória: o governador do estado do Rio de Janeiro, Cláudio Castro, sancionou a lei 9251/2021 de autoria da deputada Mônica Francisco (PSOL). A lei 9251/2021, determinou o tombamento do Terreiro de Joãozinho da Goméia, como patrimônio histórico e cultural do estado do Rio de Janeiro, o que impede qualquer construção irregular, ou seja, sem autorização dos órgãos competentes, dentro do terreno do antigo terreiro da Goméia. Após a assinatura dessa lei, o governador em exercício sancionou também, a lei número 9259/2021, de autoria da deputada estadual Mônica Francisco (PSOL), que institui a data 27 de março como o Dia Estadual de Conscientização contra o Racismo Religioso, Dia Joãozinho da Goméia, no calendário oficial de datas comemorativas do estado do Rio de Janeiro. O centro de memória de Joãozinho da Goméia ainda não foi construído, mas os descendentes dele buscam parcerias para a construção do espaço.

Enquanto as religiões de matrizes africanas, sofrem resistência no ensino de História, a mitologia egípcia e a mitologia grega-romana, possuem grande aceitação, como lembrado por Gomes (2017, p. 205): “Como hegemônica, o imaginário fundamentado na mitologia grega, constantemente, é reproduzido aos jovens como cultura dominante, em games e filmes hollywoodianos, desde 1981, com o destacado filme britânico do gênero fantasia intitulado ‘fúria dos Titãs’ (...)”.

Uma das causas da rejeição as religiões de matrizes africanas é a falta de conhecimento sobre a própria religião e como ela é praticada. A falta de conhecimento existe também dentro do próprio corpo docente, e esse é um dos fatores, que leva alguns docentes de História, a não aplicar esse conteúdo em sala de aula. Outros fatores precisam ser mencionados, como a falta

de material didático que aborde esse assunto, a falta de formação acadêmica adequada de alguns docentes e principalmente, a intolerância religiosa e o racismo religioso.

A grande questão aqui é compreender as formas e meios metodológicos para aplicar esses conteúdos. As metodologias utilizadas são as mais diversas, como aulas expositivas, visitas a museus, visitas a patrimônios públicos, danças, teatro, filmes, livros paradidáticos e outros. Precisamos encontrar meios, para quebrar esses preconceitos e fazer com que a lei 10.639/03 seja trabalhada nas aulas de História. Uma análise que faremos nesse trabalho é o impacto da introdução das disciplinas diversificadas, no Município de Magé¹. As novas disciplinas ofertadas pela rede, são trabalhadas por professores de História e de outras disciplinas durante todo o ensino fundamental, com o objetivo de levar conhecimentos aos educandos e diminuir os casos de racismo, intolerância religiosa e racismo religioso, no município de Magé.

A pesquisa possui o objetivo de compreender como está sendo realizado o ensino das religiões de matrizes africanas no ensino fundamental através das aulas de História. A questão principal é encontrar meios pedagógicos, para o ensino das religiões de matrizes africanas, principalmente os candomblés do Brasil, como uma forma de combater o racismo religioso. Portanto, o objetivo geral desse trabalho é analisar o ensino das religiões de matrizes africanas, sobretudo os candomblés, nas turmas de ensino fundamental dentro dos conteúdos da disciplina de História. Entendemos que o ensino das religiões de matrizes africanas faz parte dos currículos de História, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ainda, conforme a lei 10.639/03, que determina o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana.

Nos caminhos metodológicos realizados durante a pesquisa para a elaboração desse trabalho, inicialmente eu utilizei bibliografia, que foram discutidas nas aulas de Pós-Graduação Lato Sensu, do Instituto dos Pretos Novos (IPN), durante os anos de 2019 a 2021. A especialização foi voltada para a História da África e da Cultura Afro-Brasileira, onde foi abordado também, várias questões sobre as religiões de matrizes africanas. Revisando parte dessa bibliografia, aprofundi a explicação sobre o que são os Candomblés, suas origens e as diferenças entre eles.

No decorrer das aulas de Seminário de Pesquisa, realizei buscas no banco de dissertações do ProfHistória, durante o ano de 2023. Em um primeiro momento, utilizei a

¹ As disciplinas diversificadas abordam temas de grande relevância para os educandos. O município de Magé situado no estado do Rio de Janeiro, implantou no ano de 2021, três disciplinas diversificadas na grade curricular da rede municipal de ensino: HGTM (História, geografia, turismo e meio ambiente de Magé), EHCAI (Ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena) e CDR (Cidadania e diversidade religiosa). As matérias são destinadas aos alunos do Fundamental II (6º ao 9º ano).

palavra-chave Intolerância Religiosa, através do filtro “título”, na página oficial do ProfHistória. Nessa busca o resultado foi de zero respostas. Após essa busca sem sucesso, fiz uma nova pesquisa com a palavra-chave Racismo Religioso e felizmente foram encontradas quatro respostas. O mesmo número de respostas, consegui obter através da palavra-chave Candomblés. Após essa busca inicial, procurei ampliar o quadro de respostas sobre o assunto e realizei uma nova busca, dessa vez utilizando a palavra-chave, lei 10639/03. Nessa nova busca, o número de respostas foi de vinte publicações.

As dissertações encontradas no site do ProfHistória, não correspondiam exatamente com a minha pesquisa, mas uma em especial me despertou muito a atenção, por discutiu os Candomblés e as práticas docentes no ensino de História. Essa dissertação em específico foi a do professor Fábio da Silva, Mestrando pelo programa ProfHistória, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Essa dissertação foi incorporada, pois percebi que alguns questionamentos do autor, coincidiam parcialmente com essa proposta de trabalho.

Os resultados obtidos no site do ProfHistória nos revelam, que existem algumas pesquisas sobre os temas de racismo, racismo religioso, intolerância religiosa e lei 10.639/03. No entanto, quando procuramos analisar como esses temas são abordados em sala de aula, principalmente nas aulas de História, com o objetivo de realizar um combate as práticas de intolerância religiosa e racismo religioso, verificamos uma redução nesses trabalhos.

Essa dissertação se ancora na pesquisa-ação educacional, a partir de minha prática docente, com alunos e egressos do município de Magé-RJ, com o intuito de analisar as práticas no ensino de História e das disciplinas diversificadas, desenvolvidas pelo autor e, investigar com alunos e egressos, o impacto dessas experiências de aprendizado em suas visões sobre as religiões de matriz africana. As respostas obtidas no questionário respondido pelos alunos, serão analisadas como um todo sem restrições, mesmo aquelas consideradas não satisfatórias.

A pesquisa-ação educacional é uma atividade que visa o desenvolvimento de professores e pesquisadores, para o aprimoramento das suas atividades profissionais e consequentemente o aprendizado dos seus alunos. A pesquisa ação-educacional é um dos diversos tipos de pesquisa-ação utilizados: “Pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas” (Brow; Dowling, 2001, p.152).

A coleta de dados que desenvolvemos, seguiu um princípio ético de imparcialidade e de anonimato desde o início. Os nomes dos alunos e as respostas não serão divulgados, mas os resultados gerais ficaram à disposição para aqueles que desejarem. E ainda, garantiu que os discentes tivessem conhecimento prévio, dos objetivos dessa pesquisa e do questionário que eles iriam responder. Todas as participações foram de modo voluntária e não obrigatória.

A abordagem inicial foi feita de forma presencial para os alunos matriculados em 2025, pois eles estão lotados no nono ano do ensino fundamental, da escola Municipalizada Covanca, onde eu estou atuando e acompanhando essa turma desde fevereiro de 2025. Todos eles foram convidados para participar dessa pesquisa-ação escolar, sem nenhum critério seletivo. Para os alunos egressos, o contato foi feito através das redes sociais Facebook e Instagram.

Após a abordagem, solicitei os números de contato de Whatsapp e expliquei o objetivo da pesquisa. Os alunos que aceitaram participar da pesquisa, receberam um formulário de autorização dos responsáveis (em anexo), para que eles pudessem assinar a autorização, concordando ou discordando, da participação dos seus filhos na pesquisa.

Após a autorização foi enviado um link via WhatsApp pessoal, para acessarem a ferramenta Google Forms, que foi o instrumento escolhido para a elaboração dessa pesquisa. Após acessarem o formulário de pesquisas, o entrevistado encontrou um breve texto de apresentação e onze perguntas, nos modelos fechadas e abertas (em anexo), divididas em perfil pessoal, formação, experiência e vivência escolar. Existe também um espaço para comentários livres.

A opção por esse método de um formulário enviado por aplicativo de Whatsapp nos possibilitou, que o contato com os alunos e egressos fossem realizados de forma ágil e remota, facilitando assim a coleta de informações com total segurança e de forma mais discreta. O formulário de questões enviados por aplicativo, evitou um certo desconforto e constrangimento para os participantes, pois eles sentiram-se mais seguros em responder, devido à ausência do professor-pesquisador.

O formulário entregue em mãos, possui a desvantagem de induzir as respostas, principalmente quando nos deparamos com crianças e adolescentes. Esse fato ocorre devido a presença do entrevistador, que é um adulto e que por isso, pode acabar constrangendo o adolescente, com a sua simples presença na hora do preenchimento do questionário. O questionário permite que as pessoas possam ter voz ativa e sintam-se confortáveis em expressarem as suas opiniões, sobre os temas perguntados.

Por essa trajetória de pesquisa, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar o que são os candomblés e as suas diferentes formas;
2. Relatar os casos de terreiros de candomblés na Baixada Fluminense, que sofreram práticas de intolerância religiosa e/ou racismo religioso no território;
3. Apresentar e problematizar o ensino das religiões de matrizes africanas nas aulas de história como materialidade da execução da lei 10.639/03 em contexto escolar na Baixada Fluminense;
4. Investigar com estudantes egressos o impacto dessa experiência formativa em suas concepções sobre as religiões de matriz africana;
5. Produzir

uma cartilha de práticas pedagógicas sobre o ensino das religiões de matrizes africanas nas aulas de história.

Capítulo 01 - Candomblé ou Candomblés?

A pergunta parece simples, para quem busca a resposta na etimologia descrita nas redes sociais, mídias, enciclopédias e dicionários. O termo candomblé é uma junção do termo Quimbundo *Candomblés* (dança com atabaques), com o termo Iorubá ou Ilê (casa). Significa *Casa da dança com atabaques*.

A pergunta, que parece simples no sentido etimológico, passa a ser mais complexa no sentido religioso e, portanto, devemos elucidar essa questão analisando o processo de formação religiosa. Segundo Denise Botelho e Wanderson Flor do Nascimento (2012), os candomblés nasceram no Brasil, no século XIX. Eles afirmam que os candomblés nasceram através da articulação de várias práticas e crenças que se originaram anteriormente em diversos locais da África. Outra obra que dialoga da mesma análise é o livro *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*, dos autores Simas e Rufino (2018). Eles afirmam nessa obra, que os santos² que baixam por aqui, praticam o cruze e, as macumbas são formadas por meio de vários saberes, adquiridos de formas diferenciadas, com diversos conhecimentos: “A macumba é ciência, é ciência encantada e amarração de múltiplos saberes. É assim que ela é versada no segredo da Jurema, dos catimbós, torrês, babaquês e encantarias” (Simas; Rufino, 2018, p.12).

Devido à existência de várias *nações* praticantes da religião, podemos afirmar que existem vários tipos de candomblés e não somente um tipo único. Sendo assim, podemos construir uma narrativa pautada no conceito de candomblés. Na organização temos elementos respectivamente iorubas de Ketu (Benin), com influências de outros lugares da Nigéria. Bantos de Ngola das regiões de Angola e Congo; Ewe-Fons do Dahomé, no atual Benin e Togo (Serra, 1995).

Outra classificação é utilizada por Denise Botelho e Wanderson Nascimento (2012), na obra *Educação e Religiosidades Afro Brasileiras: a experiência dos Candomblés*. Nessa obra, os candomblés podem ser agrupados através das origens dos cultos, sendo assim, temos os seguintes tipos: 1. Cultos Iorubás: Ketu, Ijexá, Efon e Nagô. 2. Cultos Fons: Jeje Mahin e Jeje Mina e 3. Cultos Bantos: Angola/Congo. Verificamos que o histórico de formação e os tipos de culto, nos direcionaram para a afirmação da existência de candomblés.

² Nas religiões de matrizes africanas, os *santos* são as divindades associadas a forças da natureza (Orixás), ou até mesmo a outras divindades como Caboclos, pretos velhos e outras que fazem parte do culto religioso.

Os candomblés surgiram no Brasil, mediante negros escravizados que ao chegaram aqui trouxeram suas práticas, valores, crenças e costumes. Eles deixaram suas marcas e, a espiritualidade é uma delas. Essa espiritualidade foi perseguida durante o período colonial e ainda é perseguida presentemente, aqui no Brasil: “Os portugueses condenavam os feitiços dos negros por serem *feitos* por mãos humanas e, por isso, destituídos de real presença divina” (Florencio, 2018, p. 65).

Notamos que no Brasil, africanos e descendentes construíram religiões brasileiras. As religiões criadas no Brasil, trazem elementos africanos, articulados com ritos, crenças, valores, que ficaram conhecidos através de experiências na Bahia e Rio de Janeiro. (Nascimento, 2016).

Os candomblés são religiões brasileiras, que possuem práticas sincréticas, com elementos africanos, indígenas e cristãos. Devido a esses sincretismos encontramos várias religiões de matrizes africanas como o Tambor do Maranhão, Xangô do Recife, Batuque do Rio Grande do Sul, Umbanda no Rio de Janeiro e outros. Devemos ressaltar que eles não são iguais, uma vez que as práticas são diferentes.

Constatamos que há, nas inúmeras práticas culturais recriadas na diáspora, particularidades que evidenciam a predominância de determinados elementos culturais em diferentes manifestações. Um exemplo a ser citado são as comunidades de candomblé que redefinem seus pertencimentos de acordo com as predominâncias dos elementos simbólicos que operam em seus cultos (Simas; Rufino, 2018, p. 54).

Na segunda metade do século XIX, os candomblés proliferaram pelo Brasil e pelo mundo e hoje estão presente em vários países. A região da Baixada Fluminense, possui vários terreiros de candomblés. Alguns deles surgiram após uma migração dos terreiros no início do século XX, devido às perseguições policiais e governamentais. O período da ditadura militar, contribuiu para a institucionalização das religiões de Matrizes Africanas nas cidades. Esse fato decorre da reação dos governos militares na década de 1970, devido à oposição da Igreja Católica, ao regime militar e ao AI-5, decretado em 1968. A reação do governo contra a Igreja Católica, foi a oficialização das igrejas evangélicas e dos terreiros de candomblés. Os terreiros de Umbanda passaram a configurar as paisagens das grandes cidades, enquanto os terreiros de Candomblés foram se afastando para as áreas periféricas e Zonas Rurais, como a já mencionada Baixada Fluminense.

O Candomblé não divulga muito muitas das suas práticas. Nós temos conhecimento apenas do que é público. Muitas das suas práticas religiosas são transmitidas somente para os iniciados, através da oralidade e práticas religiosas. Esses fatos estão em consonância com a

análise de Alessandro Portelli (2016), na obra *História Oral como arte da escuta*, o autor afirma na sua obra: “A história oral, então, é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos” (Portelli, 2016, p.18).

1.1 Terreiro Ilé Asé Ògún Àlakoro no Município de Magé

Os relatos aqui apresentados é uma síntese da entrevista concedida pelo Babalorixá, Pai Paulo de Ogum, no dia 08 de julho de 2023. A entrevista foi realizada dentro do terreiro, onde utilizei as técnicas descritas na obra *História Oral: como fazer, como pensar*, de José Carlos Sebe Meihy e Fabíola Holanda (2007). Afirmam os autores:

História oral é um conjunto de procedimentos (...). Não se trata apenas de um ato ou procedimento único. História oral é a soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto. Não é apenas a entrevista ou fonte oral que marca a história oral (Meihy; Holanda, 2007, p. 15).

O terreiro foi fundado em 04 de dezembro de 1994 e inaugurado em 10 de dezembro do mesmo ano, pelo sacerdote Paulo José dos Reis, mais conhecido como Pai Paulo D’Ogum, o qual, devido ao seu intenso trabalho social e espiritual, recebeu o título de autoridade civilizatória³. O terreiro ao qual estamos analisando é um espaço físico permanente, onde estão presentes várias construções e espaços, destinados às práticas religiosas de Candomblés. Segundo os autores Simas e Rufino (2018, p.43), o terreiro vai muito além desse espaço físico.

A noção de terreiro configura-se como tempo-espaço, onde os saberes e práticas são realizados. Nesse sentido, podemos afirmar que as esquinas, encruzilhadas, barracões, rodas e outros locais, podem ser considerados terreiros: “O que a noção de terreiro abrange é a possibilidade de se inventar terreiros na ausência de um espaço físico permanente. Assim, abrimos possibilidades para pensar essa noção a partir de rito” (Simas; Rufino, 2018, p.43).

O terreiro do Pai Paulo D’Ogum, desenvolve várias atividades socioculturais, no sentido de levar auxílio para a comunidade no entorno do antigo quilombo de Bongaba. O terreiro de Pai Paulo D’Ogum conseguiu duas grandes vitórias em um passado recente. A primeira foi o reconhecimento do terreno como área de um antigo quilombo denominado de Bongaba. A segunda vitória foi contra a prefeitura de Magé, durante a gestão da ex-prefeita Núbia Cozzolino, a qual tentou desapropriar parte do terreno e construir casas populares no espaço.

³ Autoridade civilizatória é aquele que busca resgatar os valores civilizatórios Afrocentrados. Esse termo é utilizado por Pai Paulo D’Ogum, nas suas apresentações cotidianas.

Por meio de uma ação judicial, as obras foram paralisadas e o processo pela reintegração da posse seguiu na justiça. A vitória foi concedida ao terreiro Ilé Asé Ògúm Àlakoro, e duas casas construídas irregularmente, passaram a ser utilizadas para as aulas do pré-vestibular e das oficinas de arte.

O terreiro foi reconhecido como uma região quilombola e por isso, passou a ser integrado a Comunidade quilombola de Bongaba. O quilombo Bongaba, em Magé-RJ, foi certificado como remanescente de Quilombo, pela Fundação Cultural Palmares, através da portaria número 37620/18, de 20 de dezembro do ano de 2018. A luta pelo reconhecimento do Quilombo, nos faz lembrar do filme *Narradores de Javé*⁴, uma vez que para o reconhecimento da área do quilombo, foi realizado um trabalho de pesquisa e identificação do local, para área quilombola.

O terreiro do quilombo de Bongaba, é considerado ponto turístico pela Prefeitura de Magé e a Secretaria de Cultura, Turismo e Eventos realiza vários trabalhos de visitas turísticas ao quilombo e ao terreiro Ilé Asé Ògúm Àlakoro. Além dessas visitas, o terreiro abre as suas portas para a comunidade participar de palestras, vídeos, rodas de jongo e capoeira e até mesmo, sessões de filmes apresentados mensalmente no terreiro.

A secretaria de educação, em parceria com o quilombo, realiza atividades nas áreas de Educação e Cultura. Professores da rede Municipal de ensino, agendam visitas, para o terreiro e todo o entorno do quilombo. A prefeitura disponibiliza ônibus para levar os alunos no terreiro. Essas medidas fazem parte do programa da Prefeitura de Magé, no combate ao racismo e intolerância religiosa dentro e fora das escolas.

A execução das leis 10.639/03 e a lei 11.645/08, fazem parte dessas visitas ao terreiro. A Prefeitura de Magé além de apoiar essas iniciativas, criou também as disciplinas diversificadas, denominadas: História, Geografia, Turismo e meio ambiente de Magé (HGTM), Ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena (EHCAI), e Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR) que trabalham no sentido de contar a História do Município de Magé e das suas comunidades tradicionais, como as do Quilombo de Bongaba e de outros dois quilombos reconhecidos, conhecidos como Quilombo Maria Conga e Quilombo Feital.

A Prefeitura de Magé através dessas iniciativas, juntamente com terreiro de Pai Paulo, está contribuindo para a valorização da diversidade e combate às desigualdades no Município de Magé:

⁴ O filme *Narradores de Javé* (2004), mostra entre outros fatos, a importância de conservar a história, cultura e identidade local. O filme mostra a importância da oralidade e memória da comunidade, transmitida de geração para geração.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de Educação Básicas brasileiras, e a Lei 11.645/08, que junto a esta temática incluiu também a questão indígena como conteúdo curricular obrigatório, são exemplos de legislação educacional surgida nos últimos anos e voltada a este propósito (Santos, 2013, p. 57).

O terreiro Ilé Asé Ògúm Àlakoro é sem dúvida um grande exemplo de luta e resistência na Baixada Fluminense e, com apoio do atual governo da Prefeitura de Magé, trabalham em conjunto para a diminuição das desigualdades e formas de intolerância.

1.2 O Terreiro da Goméia no município de Duque de Caxias

O Terreiro da Goméia foi fundado pelo sacerdote João Alves de Torres Filho, ou Joãozinho da Goméia, na Avenida Prefeito Braulino de Matos, número 363, Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. O sacerdote Joãozinho da Goméia nasceu no dia 27 de março de 1914, na cidade de Inhamburê na Bahia. Foi criado em uma família católica e chegou a ser coroinha no ano de 1924. Aos 40 anos, ele deixou a casa da família para tentar a sorte em Salvador, cidade na qual trabalhou em vários locais, como, por exemplo, em um armazém de secos e molhados.

A iniciação de Joãozinho da Goméia foi devido a problemas de saúde. Joãozinho sofria fortes dores de cabeça, que não eram explicadas pelos médicos. Além das dores, Joãozinho também tinha sonhos com *Um homem cheio de penas, que não o deixava dormir*. Joãozinho foi levado ao terreiro de Severiano Manoel de Abreu (Jubiaba), onde foi revelado que o homem de penas, que aparecia nos sonhos, era o caboclo Pedra Preta e as fortes dores eram uma cobrança para a iniciação de Joãozinho da Goméia. A feitura ocorreu no dia 21 de dezembro de 1931 e após esse dia as dores de cabeça foram embora. Sua espiritualidade é a cura através da feitura.

João Alves Torres Filho fundou o seu terreiro na Rua da Goméia, no Bairro São Caetano. O nome da rua foi incorporado ao seu nome, tornando-se assim, o famoso Joãozinho da Goméia. No ano de 1948, Joãozinho da Goméia despediu-se da Bahia, após uma grande festa no Teatro Jandaia, onde foi celebrado o candomblé para um público pagante. A despedida foi um “escândalo” para os adeptos do candomblé. Joãozinho da Goméia mudou-se para o Rio de Janeiro e abriu casa na Avenida Prefeito Braulino de Matos Reis, número 363, no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense.

O novo terreiro de Joãozinho da Goméia atraía políticos, artistas, cantores e vários nomes da sociedade carioca. Joãozinho da Goméia não revelava os nomes de seus clientes, mas alguns estudos apontam que o ex-presidente Getúlio Vargas e a cantora de rádio Ângela Maria, frequentaram o terreno de Joãozinho.

Após quase quarenta anos dedicados ao candomblé, Joãozinho da Goméia faleceu. A sua morte ocorreu devido a uma parada cardíaca, após sofrer uma cirurgia para retirar um tumor cerebral no hospital das clínicas em São Paulo, no dia 19 de março de 1971. O sepultamento de Joãozinho da Goméia foi ao cemitério de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. A sua despedida é lembrada em tom lendário pelos adeptos e várias pessoas que acompanhavam o ritual. Alguns relatos afirmam que quando ocorria o sepultamento, as nuvens foram se formando, trazendo trovões e uma chuva torrencial. Quando seu ataúde baixava à sepultura, adeptos do candomblé afirmam que a tempestade foi provocada por Yansã, para receber seu ilustre filho, uma vez que Joãozinho da Goméia era filho de Oxóssi e da própria Yansã.

No mês de junho de 2020, o prefeito de Duque de Caxias, Washington Reis, anunciou a construção de uma creche no local. Após o anúncio, o ministério público federal pediu explicações ao prefeito e as secretarias de cultura e educação. Através de uma grande mobilização popular no dia 18/07/2020, liderada pela associação e por grupos religiosos de matrizes africana, a prefeitura de Duque de Caxias desistiu de construir a creche no espaço. O ato em defesa do terreiro da Goméia reuniu várias entidades políticas e socioculturais, que visam à construção do memorial Joãozinho da Goméia para a preservação da sua memória, da memória do terreiro e da cultura afro-brasileira.

A resistência e luta contra os abusos das autoridades e contra a intolerância religiosa foi uma das características do sacerdote e Babalorixá Joãozinho da Goméia. Esse foi um dos legados deixados por ele para seus descendentes religiosos e a todos os adeptos da religião. Os candomblés são formas de resistências organizadas em comunidade, no território brasileiro após a diáspora. Reduzir os candomblés apenas para experiências religiosas, é negar o passado de luta contra o processo de dominação colonial ao que foram submetidos. Eles apresentam em seu interior, vários aspectos da sua ancestralidade, como crenças religiosas, saberes ancestrais, organização comunitária e outros valores, que foram conservados no território brasileiro:

Os candomblés são fenômenos muito estudados pelas ciências sociais e humanas e, normalmente, percebidos apenas como experiência religiosa; mas, além dessa dimensão, envolvem um complexo modo de conservação, manutenção e transformação das heranças africanas aportadas no Brasil durante o processo escravagista. (Nascimento, 2020, p, 77).

No Brasil, a organização dos povos africanos ocorreu através da junção de elementos trazidos da África, com elementos indígenas e ocidentais. A organização em comunidade foi estabelecida com uma hierarquia de antiguidade e, a de permanência dos ancestrais dentro da comunidade. Essa organização surgiu, devido a necessidade de estabelecer um convívio social entre os povos africanos e os seus descendentes, além de tentar manter viva as memórias ancestrais.

Em contraposição, os candomblés nos apresentam uma hierarquia funcional organizativa que está longe de ser, em seu sentido originário, opressiva ou violenta; tal hierarquia se movimenta em torno da ancestralidade, ou seja, ideia de que alguém, já está há mais tempo no caminho e tem algo a ensinar (Nascimento, 2020, p. 81).

Nos candomblés, as hierarquias são definidas pelo tempo que o indivíduo vivencia o terreiro e pelas suas experiências na comunidade. O Babalorixá (pai-de-santo) ou a Yalorixá (mãe-de-santo), são os mais antigos e experientes no terreiro, mas não necessariamente, são os mais velhos em tempo de vida. Eles possuem a missão de educar, acolher e cuidar do iniciante, para que ele possa ser aceito e integrado a comunidade, no qual ele pretende fazer parte.

Os candomblés são modos de vida, formados por crenças, práticas e valores, que moldam o indivíduo e orientam sua maneira de viver consigo mesmo e com a sociedade. As trocas de conhecimentos, através do ensino-aprendizagem, são práticas constantes nos terreiros de candomblés. Nesse sentido, as formas de saber presentes nos terreiros de candomblés, não desprezam outras formas de conhecimento e valorizam os conhecimentos adquiridos por todos os indivíduos, independentemente da função e hierarquia dentro do terreiro.

Os terreiros de candomblés possuem vários modos de produções de conhecimentos e, ao pensarmos os candomblés apenas como práticas religiosas, negamos a existência de um modo de vida baseado na ancestralidade e comprometido com a luta contra o racismo religioso:

Se contornarmos o racismo religioso – que se camufla na forma de intolerância religiosa –, seremos capazes de observar nos terreiros comunidades educacionais ou formativas que não reproduzem o modelo estatal de formação, que não dividem a experiência ou a vida em setores, aprimorando alguns desses e relegando aos sujeitos individuais a responsabilidade de lidar com outros setores”. (Nascimento, 2020, p. 83).

A luta contra o racismo, desde o início do seu processo de formação, originou outros fenômenos, como a luta contra o racismo religioso, o combate ao sexismo e ao impacto ambiental.

Nos terreiros de candomblé, as mulheres possuem grande destaque na organização e no

funcionamento. A valorização das mulheres nos candomblés está presente no interior das suas estruturas desde o processo de formação e consolidação. Esse papel de destaque central das mulheres nos candomblés contrasta com as práticas ocidentais de patriarcalismo, presentes na sociedade brasileira desde a sua formação.

Dentro dos terreiros de candomblé, o trabalho feminino é fundamental e faz parte do cotidiano. As ialorixás comandam os terreiros e definem as tarefas a serem executadas. Como dirigentes, possuem o mais alto grau dentro da hierarquia funcional. As mulheres que não apresentam incorporação são denominadas *ekedis*. Ekeki é um cargo feminino de grande importância, responsável por cuidar dos orixás, comidas, roupas e casas de santo. Outra função feminina é a das mães-pequenas, nos terreiros de candomblé. Elas auxiliam os iniciados e os seus respectivos orixás durante a iniciação. O iniciado passa a ser chamado de *yawo* após a feitura de santo, e esse nome o acompanha até completar sete anos de candomblé. Após esse período, o filho ou filha de santo passa para o grupo dos mais antigos do terreiro, sendo considerado um *ebomi*.

Alguns terreiros são dirigidos por homens, chamados de pais-de-santo ou *babalorixás*. Mesmo sob a direção de um babalorixá, as funções femininas — mães-pequenas, *ekedis* e *yawos* — continuam a existir, evidenciando a importância das mulheres dentro dos candomblés. Essas funções são determinadas pelos orixás de cada iniciado e reveladas por eles através do jogo de búzios: “Como em sociedades sexistas as lideranças religiosas e comunitárias são atribuídas a homens, foi uma reviravolta ter grupos, entendidos como religiosos, liderados por mulheres e, em especial, em sua origem, por mulheres negras” (Nascimento, 2020, p. 84). Nos candomblés, a natureza é de extrema importância, uma vez que é considerada um ser vivo e, portanto, precisa ser respeitada e preservada.

Nesse sentido, entende-se que a natureza é dotada de direitos e que a comunidade deve respeitar e proteger os recursos naturais. As práticas religiosas dos terreiros de candomblé educam e formam indivíduos conscientes de suas responsabilidades em relação à preservação da natureza. A própria função dos orixás dentro da mitologia condiciona os praticantes para tais fins. Esse fato está relacionado à crença de que os orixás habitam a natureza, como pensam os praticantes de candomblés de origem iorubá, ou de que são manifestações de energias emanadas pela natureza, como afirmam os de origem banta.

Os candomblés acreditam, por exemplo, que Nanã habita os manguezais; Oxum vive nas áreas de água doce, como rios e cachoeiras; Yemanjá é a rainha dos mares; Oxóssi habita as matas e florestas; Ossaim é conhecedor das plantas, folhas e ervas medicinais, entre outros.

Verifica-se que a preservação da natureza está conectada à compreensão do funcionamento dos terreiros e da comunidade da qual o indivíduo faz parte.

A autora Vanda Machado, em *Pele da cor da noite*, analisa as funções dos terreiros e afirma que, entre elas, está o seu aspecto formativo próprio, estabelecido na conexão entre ensinar e aprender. Os mais velhos transmitem o que aprenderam aos mais novos, e essa lógica se mantém para que a tradição tenha continuidade: “O espaço do terreiro compreende um lugar atemporal e possui métodos próprios de aprender e de ensinar. Os nossos mais velhos aprenderam a fazer observando, imitando e admirando os seus mais velhos nos seus saberes e fazeres” (Machado, 2013, p. 41).

Os saberes são transmitidos aos mais novos por meio das tradições orais estabelecidas nos terreiros. Esses saberes, expressos na história oral, estão presentes nos mitos, cantigas e dialetos africanos, transmitidos pela memória ancestral daqueles que foram expatriados da África pela diáspora e pelo processo escravagista. O terreiro é um local de transmissão da memória ancestral africana, através de diversos saberes existentes na comunidade: “No terreiro, vive-se a memória de uma África ancestrállica na sua complexidade atualizada. A memória ancestral reorganizou a identidade coletiva de negros e negras escravizados no Brasil, mas sempre com algumas ressalvas, que não vamos considerar como perdas” (Machado, 2013, p. 52).

Entre as mais variadas funções dos candomblés, destaca-se o modelamento dos indivíduos que dele participam, pois são compostos de elementos éticos e morais que reorientam o modo de vida dos seus adeptos, a partir das relações consigo mesmos, com as outras pessoas da comunidade e com a natureza.

O racismo religioso e a intolerância religiosa, estão aparecendo com frequência nas pautas das inúmeras discussões da sociedade brasileira. A categoria de racismo religioso, começou a ser discutida, com maior frequência, devido ao crescimento dos casos de agressões, nas mais diversas formas no Brasil. O que antes era tratado apenas como intolerância religiosa, passou a ser analisado com outra visão, colocando alguns desses fatos, como crime de racismo religioso. A categoria de racismo religioso, passou a ter grande atenção e divulgação, após o trabalho da pesquisadora Nilma Lino Gomes. Ela definiu o racismo como: “(...) O racismo também resulta da vontade de se impor por uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira” (Gomes, 2005, p.52).

Verificamos que o racismo acontece de formas variadas, estando o racismo religioso entre um deles. As referidas agressões ficam mais evidentes, contra as religiões de matrizes africanas e seus adeptos, também chamados de sacerdotes. Esses dados podem ser verificados de diversas formas, seja nas reportagens diárias, divulgadas pelos meios de comunicação, ou pelos órgãos de combate ao racismo e intolerância religiosa, como atesta o já conhecido disque 100⁵. Os dados do disque 100, afirmam que as denúncias contra a intolerância religiosa e o racismo, para os adeptos das religiões de matrizes africanas, totalizam 25% das ligações no Brasil: “O perfil das vítimas aponta que os praticantes de umbanda e candomblé, somados aos que se identificam como adeptos de religiões de matriz africana diversas, são os alvos preferenciais dessa intolerância. Juntos, respondem por quase 25% das denúncias” (Carta Capital, 2017).

Outros casos de racismo religioso e intolerância religiosa, ocorrem diariamente no nosso país, inclusive dentro das nossas escolas e salas de aula. Alguns estudos importantes, como o trabalho de Fábio da Silva (2021), *Combatendo o racismo religioso: A tradição dos Orixás e o ensino de História* - apresentado no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apontam que esses casos ocorrem com grande frequência, envolvendo professores, alunos, comunidade escolar e famílias. As aulas de História, sobre os conteúdos de religiões de matrizes africanas, possuem grande rejeição, por parte de alunos, pais, diretores e comunidade.

⁵ O disque 100 é um serviço nacional, que atende denúncias de violações de direitos humanos, funcionando 24 horas por dia, todos os dias da semana. Através do disque 100, é possível denunciar os casos de racismo e de intolerância religiosa, em qualquer parte do território nacional. O disque 100 recebe vários tipos de denúncias, dos mais variados grupos vulneráveis e é considerado um canal de socorro, para casos de violações dos direitos humanos. Ele atende crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, pessoas em restrição de liberdade, população LGBTQIAPN+, população em situação de rua e discriminação étnica e racial.

Entre as dificuldades existentes, no ensino das religiões de matrizes africanas, podemos apontar, também, a falta de formação acadêmica adequada de alguns docentes, quanto ao ensino da religiosidade Afro-Brasileira (Acioly; Araújo, 2016, p.576). Esse fator pode gerar insegurança nos docentes e por que motivo, muitos deles não abordam esse tema. A falta de preparo do docente, somada a insegurança de aprofundamento do conteúdo, não permitem que o educador faça o trabalho de combate ao racismo e intolerância religiosa nas aulas de História ou em debates escolares.

A falta de conhecimento de alguns professores, não é o único problema para o ensino do currículo sobre as religiões de matrizes africanas. Podemos somar a isso, por exemplo, a falta de material didático adequado ao conteúdo, sobre principalmente a mitologia dos Orixás e a sua criação. É muito comum a associação dos orixás, com os santos da igreja católica. A essa junção dos elementos da mitologia dos orixás, com os santos católicos, temos o sincretismo religioso, muito presente em alguns livros didáticos, mas pouco eficaz no combate ao racismo e a intolerância religiosa.

No sincretismo religioso, temos Ogum associado a São Jorge, Oxóssi a São Sebastião, Yemanjá a Nossa Senhora dos Navegantes, Oxum a Nossa Senhora da Conceição, Xangô a São João Batista, Obaluaê a São Lázaro etc. Fica evidente que todos os orixás, possuem as suas correspondências católicas. Sobre o sincretismo religioso, Rufino e Simas (2018, pág. 68), descrevem o seguinte: “O que se percebe no pluriversalismo das manifestações codificadas nas bandas de cá que se apropriaram da simbologia do santo católico é um amplo repertório de práticas cosmopolitas, híbridas, ambivalentes e inacabadas”.

Outro grande problema enfrentado pelos professores de História é o desinteresse dos alunos na temática das religiões de matrizes africanas. A grande questão dessa problemática é a intolerância religiosa e o racismo religioso. Alguns trabalhos desenvolvidos sobre essas questões, apontam a ocorrência de vários casos de desrespeito a abordagem dos temas da lei 10.639/03, principalmente quando o assunto são as religiões de matrizes africanas. Alguns casos ocorrem por questões religiosas de professores e alunos, que pertencem a religiões cristãs e não aceitam esses conteúdos. O trabalho de Santiago (2016), nos relata um caso de processo judicial, contra um professor no Município de Macaé-RJ. O docente foi processado, devido à escolha de um livro que fala da mitologia dos orixás, para as aulas de História, sobre as religiões de matrizes africanas.

Como outra possibilidade em contexto escolar, que rompa com o quadro acima, destacamos as disciplinas diversificadas, no currículo das escolas públicas do Município de Magé-RJ. O ensino fundamental do Município de Magé, possui três disciplinas que abordam

temas como direito e defesa das diversidades, combate ao racismo e intolerância religiosa e igualdade. As disciplinas diversificadas do Município foram implantadas no governo do atual prefeito Renato Cozzolino, visando promover o respeito e a diminuição dos casos de intolerância religiosa no Município.

O município de Magé apoia as ações pedagógicas que visam o combate ao racismo e a intolerância religiosa. A prefeitura fornece transporte escolar, para atividades de aulas-passeio, para esses fins pedagógicos. Um dos roteiros mais visitados pelos docentes e discentes, é a região da Pequena África e o Instituto dos Pretos Novos no Rio de Janeiro. Algumas regiões dentro do próprio município de Magé também são visitadas, para as aulas-passeio. Elas são conduzidas principalmente pelos professores de história e das disciplinas diversificadas do currículo escolar. As principais áreas são os quilombos de Bongaba, Maria Conga e Feital.

As aulas realizadas dentro dos limites territoriais do município, estabelecem uma relação de identidade e pertencimento local, uma vez que os alunos passam a conhecer a história da região em que vivem. Magé recebeu o selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que é um reconhecimento nacional às secretarias de educação que realizam e se destacam pelas ações voltadas a igualdade racial na educação. O município é um dos poucos no Brasil, que possui uma legislação própria voltada para o tema. A Secretaria Municipal de Educação de Magé e outros 12 municípios do país, realizam trabalhos e ações, para uma educação antirracista.

Na luta contra o racismo e a intolerância religiosa, a prefeitura de Magé implantou a Patrulha Contra Delitos de Intolerância, na estrutura da Guarda Civil Municipal de Magé. Ela atua em escolas e outros espaços públicos e privados, com a finalidade de intervir no combate a intolerância religiosa e ao racismo. As escolas de ensino integral do município, possuem oficinas dentro da grade curricular de ensino, para a abordagem da lei 10.639/03 em conjunto com as outras disciplinas do ensino fundamental. Uma das oficinas que trabalham essa questão é a oficina de Identidade, Cultura e Memória Local. Essa oficina apresenta várias atividades, como fotografias da região, entrevistas com moradores, produções artísticas, visitas a museus, patrimônios e outros equipamentos culturais locais.

Algumas atividades pedagógicas são realizadas durante o ano letivo, das escolas municipais, principalmente no mês de novembro quando é celebrado o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). As escolas apresentam várias atividades, como rodas de capoeira, danças afro, desfile de moda, palestras e trabalhos diversos com a temática religiosidade e cultura afro-brasileira. Mesmo com todas essas atividades realizadas no município e nas escolas mageenses, ainda nos deparamos com casos de intolerância religiosa no âmbito escolar.

Alguns alunos relatam que são proibidos pelos pais, igrejas e familiares, de participarem de trabalhos e atividades pedagógicas, que falem das religiões de matrizes africanas. Os relatos afirmam que os alunos são proibidos de participarem das aulas e atividades, devido a crença de que as religiões de matrizes africanas são pertencentes ao demônio.

Outro grande problema enfrentado pelos professores, ao se trabalhar as religiões de matrizes africanas, é o imaginário de alunos e pais de alunos, que atribuem poderes maléficos aos sacerdotes e adeptos dessas religiões. Nas aulas sobre o tema citado, é comum ouvir de alunos certas expressões de cunho preconceituoso, como por exemplo, *Deus me livre, Repreende senhor, Está amarrado em nome de Jesus* e outros.

As raízes desse problema estão pautadas na crença das religiões monoteístas, de que todas as religiões politeístas são inferiores. A pesquisadora Lucimar Felisberto Santos, cita esse fato na obra *Demologia e a religiosidade afro-brasileira: O Diabo no imaginário colonial*. A autora afirma, que os Hebreus em sua transição para o monoteísmo, escolheram Jahveh como único Deus e a sua superioridade colocava todos os outros Deuses em uma posição de inferioridade e demonizada (Santos, 2018, p. 155).

O livro de salmos na escritura sagrada da bíblia, traz um versículo muito utilizado pelos cristãos protestantes, para demonizar as religiões de matrizes africanas. O fragmento do livro salmos afirma: “Anunciai entre as nações a sua glória; entre todos os povos as suas maravilhas. Porque grande é o senhor, e digno de louvor, mais tremendo do que todos os deuses. Porque todos os deuses dos povos são coisas vãs; mas o senhor fez os céus” (Almeida, 1993 [Salmos, 96:3-5], p.727).

Nas aulas de história é comum nos depararmos com esses argumentos citados pelos alunos, durante as apresentações de trabalhos e conteúdo que versam sobre as religiões de matrizes africanas. As argumentações apresentam um cunho preconceituoso, uma vez que as religiões cristãs protestantes, com suas práticas monoteístas, afirmam que os candomblés e demais religiões de matrizes africanas são politeístas. Dessa forma, os Orixás, Exús e outras divindades, são colocados como Demônios e devem ser evitados segundo os adeptos do protestantismo cristão.

2.1 Experiências docentes em contexto escolar.

Nas últimas décadas, o trabalho docente está vivenciando um processo de desvalorização da carreira e um sucateamento das escolas públicas desse país. No momento que escrevo esse trabalho, presencio uma onda de calor no estado do Rio de Janeiro e de outras cidades do nosso país. Esse efeito climático coloca em evidência a falta de investimentos na escola pública, pois muitas escolas ainda não são climatizadas, o que torna o ensino inviável em várias escolas do Brasil.

No início do ano letivo de 2025, o estado do Rio Grande do Sul, decretou a suspensão das aulas e adiamento do início do ano letivo. No estado do Rio de Janeiro, as aulas não foram suspensas, mas algumas escolas tiveram aulas reduzidas, devido ao calor extremo e a falta de ar-condicionado nas escolas, comprometendo assim, o aprendizado dos discentes da rede pública de ensino.

A falta de investimentos em equipamentos e estrutura, não são os únicos problemas das nossas escolas públicas. Alguns problemas são mencionados constantemente por diversos docentes, como por exemplo a violência e a falta de segurança, dentro e fora das escolas.

Outro grande questionamento dos docentes, está na defasagem salarial dos professores, o que leva muitos docentes a trabalharem em diversas escolas e em mais de um município, para poder completar a renda familiar. Existem muitos docentes que procuram outras atividades, fora do magistério. Alguns fazem do magistério uma espécie de trabalho alternativo, pois a renda principal é proveniente de outras atividades econômicas, o que acaba provocando uma sobrecarga nos professores e até mesmo, o desinteresse pela profissão

O desinteresse pela carreira docente, ocasiona a falta de interesse pela qualificação profissional. Muitos docentes não buscam uma melhor qualificação em cursos de pós-graduação, cursos de qualificação, participação em seminários, congressos ou em outras atividades de ampliação e qualificação do conhecimento do docente. Nesse sentido, a qualidade das aulas vai ficando cada vez mais defasada, o que provoca também a falta de interesse nas aulas, pelos discentes.

A professora e pesquisadora Isabel Lelis, abordou vários problemas do trabalho docente, na sua obra *O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas*. Entre inúmeros questionamentos abordados, o que me chamou muito a atenção, foi o do papel atual do professor. A professora relatou um problema que é pertinente no exercício da docência atual e esse problema é o das múltiplas funções do professor na escola. O professor hoje exerce várias funções como o de psicólogo, enfermeiro, assistente social e outros (Lelis, 2012). Além dessas funções citadas pela professora, descrevo em minhas experiências profissionais no exercício do

magistério, as funções de orientador educacional, conselheiro sentimental, mediador de conflitos, orientador profissional e ainda, orientador espiritual.

O grande problema do exercício dessas várias funções, é que elas não estão nos manuais pedagógicos ou nas disciplinas de práticas de ensino, oferecidas nas universidades. Essas múltiplas funções e suas experiências, são adquiridas ao longo do exercício da profissão. A função de orientador espiritual, ocorre principalmente nas aulas sobre as religiões de matrizes africanas. Alguns alunos que fazem parte das religiões de matrizes africanas, aproveitam as aulas com essa temática para relatarem as suas práticas religiosas e afirmarem que são adeptos da religião.

É muito comum os alunos se identificarem com os professores, que possuem a mesma religião. No caso dos alunos que são adeptos das religiões de matrizes africanas, verificamos que eles se aproximam e pedem orientação aos professores da mesma religião, pelo fato de encontrarem nesse docente, uma pessoa que possivelmente, vai defendê-lo de atos de preconceito e de intolerância religiosa.

No contexto da minha experiência como docente, presenciei alguns atos de intolerância religiosa e racismo religioso, que obviamente me levaram a planejar e executar ações de combate a essas práticas. Nesse momento, irei relatar alguns desses episódios, mas utilizarei nomes fictícios, para preservar a identidade dos estudantes.

A minha experiência no assunto, vai de encontro com as minhas práticas e crenças religiosas, pois também sou um sacerdote candomblecista. Assim como muitos discentes, também sofri e ainda sofro, atos de preconceito e intolerância religiosa. Esse fato relatado por mim, demonstra que os atos de intolerância religiosa e racismo religioso, não são praticados somente contra alunos. Eles acontecem também contra professores e outros profissionais da educação, independente do grau de escolaridade e função desenvolvida na escola.

O primeiro ato de intolerância que eu sofri, dentro de uma escola, foi no ano de 2002, quando a direção da escola evangélica em que eu trabalhava, tomou conhecimento da minha religião. Esse fato ocorreu em outubro, logo após a festa do dia das crianças, onde celebramos a festa de êres, nas religiões de matrizes africanas. A direção da escola evangélica, situada em um bairro do município de Belford Roxo (RJ), fez questão de me convocar para uma reunião, para prestar esclarecimentos. Alguns dias depois da reunião, fui comunicado que não poderia fazer parte do quadro de professores, pois a *“minha filosofia de vida, não era compatível com os princípios da escola”*. Fui demitido da empresa e não pude ao menos argumentar contra a demissão.

Na escola pública a situação não é diferente. Alunos e colegas de trabalho, passam por situações constrangedoras e até humilhantes, quando expõem a público as suas crenças nas religiões de matrizes africanas. Em uma atividade sobre o Dia da Consciência Negra, os alunos deveriam fazer um trabalho de educação artística. A aluna Maria Eduarda, da turma do oitavo ano, optou por fazer um trabalho expositivo, com fotos e imagens dos orixás. A professora da disciplina, não aceitou o trabalho da aluna. Segundo essa professora (evangélica), ela não aceitaria o trabalho, pois isso *“é coisa de macumba e macumba é coisa do diabo”*.

A fala da professora deixou a discente desmotivada e constrangida. Ao chegar até o meu conhecimento, sugeri que a aluna fizesse o trabalho na minha disciplina (História), sob a minha inteira responsabilidade. A aluna fez uma exposição do seu trabalho, no dia da culminância do projeto e, sugeri uma roda de conversa sobre intolerância religiosa e racismo, o que foi aceito pelos alunos, equipe docente e direção. O debate foi um sucesso e ao mesmo tempo, fizemos uma grande ação dentro da escola, no combate ao racismo e a intolerância religiosa.

Na mesma escola, durante o ano letivo de 2023, uma aluna também de oitavo ano, sofreu intolerância religiosa, ao retornar para a escola depois de alguns dias de preceito religioso. A aluna Ana Laura, foi autorizada a assistir as aulas com as suas vestimentas brancas e os fios de conta⁶. Um grupo de cinco alunos, todos da mesma turma, passaram a praticar atos de racismo e intolerância religiosa. Esse caso foi tão grave, que a direção e a secretaria municipal de educação, fizeram uma ação de combate ao racismo, racismo religioso e intolerância religiosa na escola. Nesse caso, fui convidado pela equipe diretiva, para fazer parte da ação.

Organizei junto com a escola, um passeio para a turma, com o objetivo de realizar uma educação antirracista. A aula-passeio foi direcionada para o circuito da Pequena África no centro do Rio de Janeiro. O circuito faz uma caminhada pelo Cais do Valongo, Pedra do Sal e Instituto dos Pretos Novos. Durante a aula, fizemos visitas com guias especializados, professores de História e direção.

Após a visita, fizemos uma roda de conversa na escola, onde pude falar sobre as religiões de matrizes africanas, racismo, intolerância religiosa, racismo religioso e outras formas de discriminação. A aluna que sofreu o ato, falou sobre as suas tristezas e angústias. Alunos envolvidos também tiveram direito de fala. No final do debate, eles pediram desculpas pelo ocorrido, o que foi aceito pela referida aluna.

⁶ Os fios de conta são colares, utilizados pelos adeptos das religiões de matrizes africanas. Eles formam uma identificação do Orixá, que acompanha a vida espiritual do sacerdote. Os fios de conta apresentam cores e símbolos diferentes, sempre associados a um orixá específico.

No ano letivo de 2024, as ações por educação antirracista e de combate a intolerância religiosa continuaram. A primeira ação que eu realizei, foi a visita ao quilombo de Bongaba com os alunos do nono ano, do ensino fundamental. Todos os alunos da turma 905 participaram, inclusive os alunos envolvidos no episódio da aluna Ana Laura em 2023. O quilombo possui um terreiro de Candomblé, dirigido pelo Babalorixá Paulo de Ogum. Esses alunos foram recepcionados com um belo café da manhã, fornecido pelos integrantes do terreiro. Durante o café da manhã, o Babalorixá foi explicando a origem do quilombo e do terreiro. Após esse primeiro momento, os alunos caminharam pelo local, aprendendo um pouco mais sobre os orixás e os locais sagrados. O final do encontro foi na sala de aula, localizado em uma das dependências do terreiro. A sala de aula é destinada aos alunos do pré-vestibular, que o terreiro mantém como projeto social⁷.

No ano de 2023, trabalhando em uma escola municipal em Belford Roxo, onde eu tinha um contrato temporário, fui confrontado por um aluno do sétimo ano, que pediu para sair de sala de aula, quando alguns alunos iniciaram uma série de perguntas sobre as religiões de matrizes africanas, logo após verem uma imagem no material didático, disponibilizado pela própria prefeitura. A imagem era da festa de Yemanjá na Bahia, o que provocou a curiosidade de alguns alunos e rejeição do aluno Carlos.

O aluno Carlos alegou ser evangélico e disse que não gostava desse assunto, pois tinha medo da religião. O mesmo aluno disse que aquilo não era aula e por isso queria ficar fora de sala. Aproveitando da situação criada pelo aluno, aproveitei para colocar a letra da lei 10.639/03, no quadro branco da sala. Falei também da Constituição de 1988, que versa sobre as práticas de racismo e intolerância religiosa, além do código de processo criminal, que aplica a pena de crime a esses casos. O aluno ficou perplexo junto com outros, pois alegaram desconhecer as leis, que são aplicadas a esses tipos de crimes.

Após alguns minutos de conversa e insistência da minha parte, o aluno Carlos foi convencido por todos os presentes, a participar da aula. O início da conversa, que a princípio era um pouco desconfortável, passou a ser de plena tranquilidade. O aluno Carlos passou a participar das aulas, fazendo perguntas junto com outros alunos da turma. No final da aula, os alunos passaram a se interessar pelas lendas dos orixás, fazendo inúmeros questionamentos

⁷ O pré-vestibular social Quilombo Kilombá, está situado na área do quilombo de Bongaba, onde também está situado o terreiro Ogum Alakoró, dirigido pelo Pai Paulo de Ogum. As aulas acontecem aos sábados, entre os horários das 08:00 às 17:00 horas, sempre de forma presencial. Além das aulas gratuitas, os alunos recebem alimentação no local, preparado pelas filhas de santo do terreiro. As aulas fazem parte de uma iniciativa do terreiro Ogum Alakoró, no combate ao racismo e a intolerância religiosa, com preparação para as provas de vestibulares. Todo trabalho realizado é gratuito e os professores são todos voluntários. O projeto ajudou vários jovens a ingressarem nas universidades públicas, como por exemplo o aluno Paulo Neto do curso de letras da UFRJ.

sobre cada um deles. Aproveitando o momento de conhecimento, sugeri uma pesquisa mais ampla, sobre as lendas dos orixás, o que foi aceito e apresentado por eles em grupos de trabalho na aula seguinte.

A apresentação desse trabalho pelos alunos, abordei a questão do sincretismo religioso com a turma, falando sobre a associação que fazemos frequentemente entre os santos da igreja católica e os orixás. No Rio de Janeiro, fica muito evidente a imagem de São Jorge, uma vez que a devoção a esse santo da igreja católica é muito grande nesse estado. No sincretismo religioso, São Jorge que é considerado o santo guerreiro pelos católicos, passa a ser associado com o Orixá guerreiro Ogum. Outra associação que passa a ser de fácil compreensão é a do orixá Oxóssi, que na mitologia Iorubá é irmão de Ogum. Nesse caso citado, Oxóssi é sincretizado com São Sebastião, que é o padroeiro da cidade do Rio de Janeiro e festejado no dia 20 de janeiro. Oxóssi é considerado um orixá caçador e São Sebastião, teve seu corpo cravejado por flechas, por esses elementos, o sincretismo entre eles torna-se forte no Rio de Janeiro.

Aproveitando a questão do sincretismo religioso, fiz uma pequena lembrança do desenho animado dos super-heróis X-Men⁸. Nessa parte consegui ganhar mais atenção dos alunos, quando lembrei dos poderes dos heróis X-Men, até chegar na história dos poderes da *Tempestade*. A X-Men Tempestade é de origem africana e seu nome verdadeiro é Ororo Munroe. Ela nasceu no Quênia, filha de uma princesa Queniana e um fotógrafo americano. Ela apresenta os poderes de controle do clima e atmosfera, capazes de utilizar raios e trovões. Essa história eu utilizei nessa aula, para fazer uma associação entre a heroína Tempestade e a Orixá Iansã, uma vez que as duas são de origem africana e apresentam os mesmos poderes, utilizando raios e trovões. No sincretismo religioso, Iansã é representada pela Santa Bárbara, da igreja católica. A aula rendeu bons comentários da direção e alunos, mas alguns pais evangélicos pediram esclarecimentos sobre a necessidade do tema, questionando até mesmo a metodologia aplicada.

Essa situação descrita acima é semelhante ao relato do trabalho do professor e pesquisador Fábio da Silva (2021). Ele descreve no seu trabalho já citado, que utiliza a dinâmica do sincretismo religioso, para apresentar a mitologia Iorubá dos orixás. O professor relata, que muitos alunos tentam disfarçar o preconceito, pegando objetos e outros materiais, para não

⁸ Os X-Men são super heróis mutantes, criados pela Marvel Comics. A equipe de super-heróis foi criada em 1963, por Stan Lee e Jack Kirby. A equipe foi criada com um enredo de luta contra a discriminação e a busca por igualdade.

prestarem atenção. Alguns chegam a pronunciar frases preconceituosas como “*Deus me livre*”, “*Vade retro satanás*”, “*Chuta que é macumba*” (Silva, 2021, p. 26).

Alguns movimentos políticos-conservadores dificultam o trabalho dos docentes, no ensino das religiões de matrizes africanas nas escolas. Muitos pais adotaram um posicionamento político de extrema direita nos últimos anos e com isso, fazem ataques as religiões de matrizes africanas. No ambiente escolar, esse discurso intolerante é reproduzido pelos alunos, com permissão e orientação dos próprios pais. É muito comum ouvirmos dos alunos, que os pais não querem a participação dos filhos em atividades que remontam as religiões de matrizes africanas: “Não são raros os relatos de docentes sobre as dificuldades encontradas em sala de aula por ocasião de alguma leitura ou de atividade indicada no livro didático ou mesmo em um paradidático, que toquem em determinados temas, como o das religiões de matriz africana” (Silva, 2021, p. 43).

O relato de uma professora de Literatura Brasileira e Redação, da comunidade de Córrego do Ouro em Macaé-RJ, é um exemplo de como é difícil trabalhar a religiosidade africana e afro-brasileira nas salas de aula. O professor pesquisador Nelson Lopes Santiago, realizou uma pesquisa para o programa ProfHistória e entrevistou a professora, depois de tomar conhecimento de que o trabalho da professora foi duramente criticado pelos pais e direção. A professora relatou que ao trabalhar o tema nas aulas de Literatura, decidiu utilizar um exemplar do livro *Lendas de Exú*, do autor Adilson Martins. O livro utilizado pela professora, foi criticado pela comunidade local e a direção afastou a professora das suas funções, colocando a mesma em disposição para a secretaria municipal de educação.

A situação foi parar nos tribunais, depois que a professora passou a sofrer perseguição dos pais e assédio moral por parte da direção, segundo relatos da professora. A questão que envolveu o livro didático escolhido pela professora, não foi um fato único e isolado. As discussões sobre o que se ensina e o que se aprende através dos livros didáticos e paradidáticos, também merecem a nossa atenção. Alguns professores da disciplina de História alegam, que os conteúdos sobre as religiões de matrizes africanas, são poucas e insuficientes. Verificamos que esses livros, ao abordarem as questões de matizes africanas, falam quase sempre sobre o sincretismo religioso citado anteriormente neste capítulo.

A mitologia Iorubá com a criação do universo e as funções dos orixás, não aparecem em livros didáticos. Essa mitologia é registrada em alguns livros paradidáticos, distribuídos em algumas escolas públicas de nosso país. Nesse sentido, podemos afirmar que muitos professores e alunos, não dispõem dos mesmos recursos, o que torna o aprendizado deficiente nesse conteúdo. A questão também se torna preocupante, quando os livros didáticos e paradidáticos

que falam sobre o assunto, não são trabalhados. Muitas vezes os professores de História ignoram o assunto, negligenciando aos educandos, o seu direito de aprendizado. Esse fato ocorre por diversas situações, como a falta de conhecimento, conteúdo insuficiente, intervenção da equipe diretiva, resistência dos pais, resistência dos alunos e até mesmo, por intolerância religiosa e racismo religioso. A professora Stela Guedes Caputo, da UERJ, faz uma análise interessante sobre a questão no seu artigo intitulado *Exú não pode?* Diz a autora: “(...) Pais e professores arrancarão as páginas desses livros? Ou eles já serão confeccionados mutilados pelo racismo?” (Caputo, 2009, Portal Gelledés, Rio de Janeiro).

As situações de racismo religioso e intolerância religiosa, devem ser combatidas dentro e fora das escolas. Nesse sentido, o professor deve ter o compromisso de aplicar a lei 10.639/03, mesmo com todas as situações adversas, surgidas em sala de aula. A escola possui um papel fundamental nesse processo, tornando-se assim um local de resistência e aprendizado para todos. Dessa forma, o professor precisa escolher os caminhos didáticos para tratar desses temas, que muitas vezes sofrem oposições e preconceitos dentro e fora de sala de aula.

Neste trabalho, escolhi alguns alunos egressos de uma das escolas municipais de Magé, que eu irei utilizar o nome de Carolina Maria de Jesus e alguns alunos de outra escola, matriculados no ano letivo de 2025, ao qual irei denominar de Maria Firmina dos Reis. Esses nomes não condizem com os nomes verdadeiros das escolas. A utilização de outros nomes é para evitarmos qualquer tipo de problemas judiciais e para resguardar a imagem das escolas reais.

Essa pesquisa foi realizada com alunos do nono ano do ensino fundamental. Um dos objetivos da pesquisa é compreender como os alunos veem essas questões na escola atual e na vida.

A Escola Municipal Carolina Maria de Jesus, localizada em Magé-RJ, foi a escola que iniciei os meus trabalhos no município, pois foi para essa unidade escolar que eu fui designado para atuar no ensino de história, quando tomei posse da minha matrícula em 2014.

Atuei nessa unidade escolar entre os anos de 2014 e 2024, atuando em turmas do sexto ao nono ano, do ensino fundamental. Durante esse tempo, eu presenciei alguns casos de intolerância religiosa e racismo religioso, como por exemplo de alguns alunos da EJA noturno, que se negaram a participar de um projeto da escola, que falava sobre a história do bairro e dos seus agentes históricos. O tema do trabalho era *Histórias que as escolas não contam* e ele foi elaborado pela própria secretaria de educação do município de Magé. A proposta do trabalho era contar a história de formação do bairro e de personalidades locais. Um dos objetivos era buscar um resgate da memória local e despertar nos discentes a ideia de pertencimento local.

Nesse período, eu trabalhava em duas turmas da EJA noturno (VII e VIII fase) e elaborei um projeto com eles. Alguns alunos decidiram falar do clube local, denominado Suruiense, outros resolveram apresentar os trabalhos feitos pelas colônias de pescadores do bairro. Outros alunos decidiram falar sobre a igreja católica São Nicolau e por último, um grupo de alunos decidiu contar a história de um terreiro de Candomblé. E foi exatamente nessa pesquisa sobre o terreiro de Candomblé, que eu tive um problema com um pequeno grupo de alunos.

Alguns alunos se sentiram desconfortáveis, com a ideia de terem que ouvir a explicação sobre a formação do terreiro de candomblé e dos seus trabalhos prestados na comunidade. O clima ficou um pouco mais tenso, quando uma aluna argumentou que deveria falar sobre o terreiro, pois o outro grupo iria falar sobre a igreja de São Nicolau.

A solução encontrada por mim, foi o debate sobre a intolerância religiosa e as suas consequências. Após esse debate, todos os grupos decidiram que fariam os seus trabalhos independentes da opção religiosa. Nesse debate, aproveitei a oportunidade para falar sobre o sincretismo religioso. Demonstrei para os alunos a história de São Nicolau e relatei a associação dele com Ogum em alguns terreiros de Umbanda. Na Umbanda, São Nicolau é sincretizado com Ogum, devido a sua bondade e proteção às crianças. São Nicolau e Ogum, possuem características de proteção, força e coragem, o que justifica a associação.

A culminância do projeto foi um verdadeiro sucesso. Os grupos apresentaram as suas atividades e ouviram todas as explicações dos colegas. O que mais chamou a atenção, foi o empenho dos alunos e a colaboração entre eles, além da exposição e explicação dos trabalhos. O grupo que falou sobre o terreiro de Candomblé, levou para a apresentação as lendas dos Orixás e alguns objetos do seu sagrado. Outro grande destaque, foi o trabalho referente a igreja católica de São Nicolau, que destacou a formação da igreja, suas festas, o tapete de sal e até o trabalho de uma senhora frequentadora da igreja, que faz o trabalho de *rezadeira*, utilizando algumas ervas encontradas na região.

Outro caso de intolerância religiosa vivenciado por mim nessa escola, foi quando decidimos fazer uma apresentação da dança do *Carimbó*, na festa junina da escola. O primeiro grande problema, foi quando alguns alunos da turma não aceitaram a proposta, alegando que essa dança representava a *macumba*, pois se ouviam sons de atabaques. A minha intervenção nesse caso, foi explicar a origem da dança e a sua representatividade. Destacamos a importância da cultura Afro-Brasileira e destacamos as heranças culturais deixadas pelos nossos antepassados. Depois dessa explicação, passei alguns vídeos através do Youtube, no auditório da escola. Alguns alunos gostaram da proposta e decidiram fazer apresentação da dança do Carimbó. No início da apresentação, ouvimos alguém gritar na plateia, *é macumba!*

A dança foi um grande sucesso e depois da apresentação dos alunos, fiz questão de pegar o microfone e falar sobre a dança e as suas origens. A plateia aplaudiu e a turma repetiu a apresentação, após um intenso e sonoro pedido de *mais um*.

Depois de um período lotado nessa escola, solicitei uma transferência para outra escola do município e nela estou atualmente. A escola em questão é Escola Maria Firmina dos Reis, que atende crianças e adolescentes, do ensino fundamental I e II. Nessa escola eu também me deparei com alguns casos de intolerância religiosa, praticadas contra uma professora de Educação Física, no ano letivo de 2024, lotada nessa escola desde 2021. A professora relatou em entrevista, que sentiu um preconceito por parte da atual equipe diretiva da escola, quando realizou um trabalho em celebração ao dia da Consciência Negra no Brasil. A professora alega também, que anteriormente realizava inúmeras atividades no dia da Consciência Negra, na quadra da escola e que em nenhum momento sentiu preconceito ou intolerância religiosa, na execução das suas atividades.

A professora decidiu fazer um trabalho com os seus alunos, utilizando o dia da celebração da Consciência Negra. Ela atuou em conjunto com um grupo de alunos, na confecção de bonecas de pano, denominadas de *Abayomis* na língua Iorubá. A palavra Abayomis, significa *encontro precioso*. Outra atividade desenvolvida pela professora durante esse dia, foi a apresentação de um grupo de *Capoeira*, que ao mesmo tempo em que se apresentavam, convidavam os alunos para participarem também, fazendo-se assim, uma interação entre o grupo e os alunos.

A professora destacou que sentiu um grau de *preconceito religioso*, quando a equipe diretiva se retirou do local, no momento da explicação das atividades e da apresentação da capoeira. Após a atividade, a professora procurou imediatamente a direção, para questionar a atitude da equipe diretiva. A professora relata, no entanto, que as explicações não foram convincentes e que infelizmente teve que deixar o desconforto que sentiu de lado, por medo de retaliações. A professora está lotada nessa escola por meio de um processo seletivo simplificado temporário e que por isso, tinha medo de represálias da direção. Diversos casos como esse e outros tantos, são deixados de lado, por medo de retaliações contra os docentes.

Após iniciar as minhas atividades nessa escola, me deparei com situações dessa natureza, praticada pela mesma equipe diretiva. Em um determinado momento, fui procurado por aluna do nono ano, que afirmou perante os alunos da mesma turma, não sentir veracidade nas palavras da direção. O argumento da aluna Carolina, foi que a escola não pratica a educação antirracista.

A referida aluna afirmou em tom de desabafo, que sentiu preconceito da direção quando ela começou a ensaiar uma pequena peça teatral na escola, para falar de intolerância religiosa. A aluna alegou para a direção, que a peça teatral foi idealizada por ela e por duas amigas e que tudo estava de acordo com os conteúdos das aulas de História e das disciplinas diversificadas, sobretudo a disciplina de Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR). A direção solicitou o caderno das alunas e conteúdo programático das disciplinas, para averiguarem a veracidade dos fatos. Após a conferência dos documentos, a direção afirmou que a encenação não poderia ser realizada, pois isso causaria problemas com os outros pais e alunos da turma.

A aluna afirmou ainda, que sentiu uma contradição na fala e atitude da direção, pois as disciplinas falam de combate ao racismo e intolerância religiosa e a atitude da direção, foi contrária a esses ensinamentos.

Eu vivenciei algo muito semelhante, quando a mesma diretora me convidou para uma conversa, no dia 09 de maio de 2025, após a reunião de pais e mestres. A direção solicitou a minha presença, quando alguns responsáveis dos alunos questionaram a minha didática e os conteúdos das disciplinas diversificadas. Eu apresentei para todos os presentes, a lei 10639/03 e os conteúdos das disciplinas diversificadas. Afirmei que o programa foi elaborado e enviado pela secretaria municipal de educação e que toda a abordagem fazia parte do programa.

Após essa reunião, tive a certeza de que essas práticas são comuns nessa unidade escolar. Acredito que esse fato pode estar associado, ao conservadorismo cristão evangélico do local, pois mais da metade dos moradores do bairro são evangélicos e os seus filhos estudam nessa escola. Ressalto também que a própria equipe diretiva é residente no bairro e que eles fazem parte das igrejas evangélicas locais.

O grande dilema que temos nessa unidade escolar em específico é o de quebrar essas práticas de preconceito, racismo, intolerância religiosa e racismo religioso. Acredito ser de suma importância para o professor, a escolha das metodologias a serem aplicadas e consequentemente a sua execução com maestria. Uma das formas que eu adotei, para executar o trabalho da educação antirracista, foi a de explorar os momentos festivos da escola, durante o calendário do ano letivo. Durante os meses de junho e julho, tornam-se frequentes as festas *juninas e julinas*, nas escolas do nosso país.

Nesse período, utilizo como recurso metodológico a interdisciplinaridade, entre as disciplinas de História, Geografia e Educação Física. Apresento danças regionais e típicas da nossa cultura e aproveito o momento, para desmitificar que as danças apresentadas não são ligadas as questões religiosas.

A primeira atividade que eu apresentei nesse sentido foi a dança do *Maculelê* no ano de 2009, em uma escola de São João de Meriti-RJ. Logo de início, fui confrontado por alguns pais e alunos, que alegaram desconhecer a dança e que parecia *macumba*. Essa era a oportunidade que eu tinha, para poder explicar a origem Afro-Indígena da dança. Nesse momento, expliquei o que era dança e o que era religiosidade Afro-Brasileira, sempre destacando as origens dos candomblés no nosso país. Esses momentos, fazem parte das potencialidades pedagógicas escolar e precisamos utilizá-los sempre que temos oportunidade.

Na escola Municipalizada Covanca, comecei a elaborar esse projeto de danças, junto com a professora de Educação Física. A dança escolhida pelas turmas foi o Carimbó, que representa a miscigenação das três etnias, que formaram a sociedade brasileira. E mais uma vez teve resistência da direção e da comunidade evangélica, que tratam esses casos com forma de preconceito e intolerância.

Felizmente os alunos aderiram a proposta e começaram os seus ensaios, para a execução da apresentação da dança, na festa da escola.

2.2 O Plano Nacional de Educação (2014) e a educação para as relações étnico-raciais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira. Possui vigência de dez anos, e sua versão atual foi instituída pela Lei nº 13.005/2014, com previsão inicial de duração até 2024. Devido à não conclusão do novo PNE, o governo brasileiro, por meio do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 14.934/2024, prorrogando sua validade até 31 de dezembro de 2025.

O PNE conta com dez diretrizes e vinte metas, a serem atingidas em dez anos, visando garantir melhorias na educação brasileira. O plano prevê que as metas sejam acompanhadas a cada dois anos pelo Ministério da Educação (MEC), pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. Esses órgãos divulgam os resultados das avaliações e propõem políticas públicas para a implementação de estratégias e o cumprimento das metas.

A versão vigente do PNE contém quatorze artigos, diferentemente do PNE do decênio 2001–2010, que previa 295 metas. O artigo 5º do atual PNE estabelece que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) deve publicar estudos voltados ao cumprimento das metas, tomando como referência os dados da Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios (PNAD), do Censo Demográfico do IBGE e dos censos nacionais da educação básica e superior.

A Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino da cultura afro-brasileira e africana, foi sancionada antes do atual PNE (2014). Para sua aplicação, é necessário recorrer também a diretrizes estabelecidas no PNE, que dialogam com suas propostas. Essa lei prevê que o ensino da cultura afro-brasileira e africana seja ministrado, especialmente, nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura, mas também indica que o tema deve ser abordado em todo o currículo escolar. Nesse sentido, observa-se uma relação entre a lei e o PNE, especialmente nas diretrizes 3, 7 e 10.

A diretriz nº 3 estabelece a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. A Lei nº 10.639/2003, busca entre outros pontos, combater a discriminação, a desigualdade e as diversas formas de racismo presentes nas escolas, frequentemente relatadas pelos próprios estudantes.

Na diretriz nº 7, aborda-se a necessidade de promoção humanística, científica e tecnológica do país. Essa diretriz tem como objetivo estimular o desenvolvimento da criticidade, da ética, do exercício da cidadania e da valorização da cultura, da história, da filosofia e das artes. O PNE, por meio do item VII, reforça a importância de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos, promovendo também a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel social. Considerando as questões étnico-raciais, o PNE relaciona-se à Lei nº 10.639/2003 ao defender o desenvolvimento do senso crítico e a valorização da história, da cultura, das artes e das diversidades presentes nas escolas brasileiras.

Essa relação se evidencia na estratégia 7.25 do PNE, que estabelece:

Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

A diretriz nº 10, visa garantir o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. No que se refere aos direitos humanos, o PNE busca assegurar sua aplicação, combatendo qualquer forma de discriminação e violência. Em relação à diversidade, propõe transformar a educação em um espaço de formação integral, permitindo

que o indivíduo compreenda e valorize a pluralidade de ideias, culturas, etnias, orientações sexuais e religiosas, enfrentando o preconceito e a intolerância.

O PNE atual, com validade até 31 de dezembro de 2025, deverá ser substituído por uma nova versão em 2026, prevista no Projeto de Lei nº 2.614/2024, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. A nova proposta contém 18 objetivos e 58 metas, com aprovação prevista para 2025. Uma novidade é o objetivo nº 8, que trata da educação escolar indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola. O texto estabelece: “Garantir o acesso, a qualidade da oferta e a permanência em todos os níveis, etapas e modalidades na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola.” Esse objetivo evidencia a valorização das diversidades e busca garantir a equidade, incluindo a promoção de uma educação antirracista na política educacional brasileira. A expectativa é que o novo PNE tenha impacto relevante no fortalecimento da educação antirracista.

Durante a consulta pública sobre o novo PNE, realizada entre maio e junho de 2025, movimentos negros, quilombolas, educadores e conselhos sociais destacaram a necessidade urgente de formação de professores antirracistas. O processo resultou em mais de 400 propostas, apresentadas pela Frente Parlamentar Mista Antirracismo em 1º de julho de 2025, em Brasília, no documento intitulado Caderno PNE Antirracista.

O documento apresenta diretrizes para o enfrentamento do racismo nas escolas. “Pensar em educação hoje no Brasil sem pensar o combate ao racismo, como um todo, não garante educação de qualidade, não garante um direito constitucional”, afirmou a deputada Carol Dartora (PT-PR), vice-coordenadora da Frente Parlamentar, durante o seminário de entrega (Jornal de Brasília, 01/07/2025). A parlamentar destacou que o novo PNE deve assegurar um ensino que trabalhe as diversidades e combata o preconceito.

Thales Vieira, membro do Observatório da Branquitude e um dos coautores do projeto, afirmou que as 400 propostas visam enfrentar as raízes das desigualdades no Brasil. Segundo ele: “Contribuir com o PNE é beneficiar estudantes mais expostos às consequências da não correção de distorções históricas” (Jornal de Brasília, 01/07/2025).

Além disso, o documento propõe a formação continuada de professores e estratégias para garantir a efetividade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Além da obrigatoriedade de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira, indígena e africana, sugere a inclusão de práticas como arte-educação, pedagogias de terreiro, cultura hip hop e polos regionais de formação, com a participação de movimentos sociais, universidades, lideranças comunitárias e comunidades escolares.

O *Caderno PNE Antirracista* divulgou dados relacionados às propostas enviadas para a elaboração do documento. E consideramos que o referido caderno se torna uma fonte estratégica para identificar avanços, lacunas e desigualdades de participação, oferecendo subsídios para discutir o reconhecimento das demandas por liberdade religiosa e combate à intolerância no âmbito educacional e social.

O documento destaca as organizações que contribuíram com propostas: 0,3% – Movimentos indígenas; 0,7% – Movimentos de estudantes; 0,7% – Sindicatos; 1,3% – Movimentos Rurais Sem Terra; 2,0% – Comissão da OAB; 3,0% – Órgãos públicos de educação; 3,9% – Movimento de Mulheres e LGBTQ+; 6,6% – Grupos de Pesquisa; 8,5% – Terreiros e outras organizações de religião de matriz africana; 9,2% – Organizações quilombolas; 13,1% – Organizações da sociedade civil; 21,3% – Conselhos e fóruns municipais e estaduais e 23,3% – Movimentos negros.

A expressiva participação dos movimentos negros e dos conselhos e fóruns municipais e estaduais, que juntos somam quase metade das contribuições, revela a centralidade dessas instâncias na formulação de políticas educacionais antirracistas. No entanto, a baixa representatividade de segmentos como movimentos indígenas, sindicatos e movimentos estudantis indica um desafio a ser enfrentado: ampliar a diversidade de vozes e experiências na construção coletiva do PNE Antirracista. A efetividade desse plano depende justamente da capacidade de contemplar múltiplas perspectivas e realidades, garantindo que grupos historicamente marginalizados não sejam novamente invisibilizados no processo de elaboração de políticas públicas.

Em relação à distribuição das propostas por estado, destacam-se a prevalência de São Paulo (15,5%), seguido do Rio de Janeiro (12,95%) e do Rio Grande do Sul (8,55%). Já na distribuição por região, temos a seguinte proporção: Sudeste (37,81%), Nordeste (27,86%), Sul (14,42%), Norte (11,19%) e Centro-Oeste (8,70%).

A concentração das propostas nas regiões Sudeste e Nordeste, que juntas somam mais de 65% do total, reflete tanto a densidade populacional e a infraestrutura de mobilização dessas áreas quanto possíveis desigualdades no acesso aos mecanismos de participação. A baixa contribuição relativa das regiões Norte e Centro-Oeste pode indicar dificuldades de articulação, barreiras logísticas ou menor divulgação do processo nessas localidades, o que merece atenção para garantir que o PNE Antirracista represente de forma equilibrada a diversidade regional do país.

As propostas encaminhadas abordaram diversos temas, com destaque para a formação docente com ênfase na educação antirracista, que ocupou o primeiro lugar, com 13,1% do total.

Em seguida, veio a formação continuada (temas diversos), com 11,6%, e, na terceira colocação, a ênfase no ensino das relações étnico-raciais (ERER), com 10,5%. Outros temas também tiveram relevância, a saber: 4º – Ênfase nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 – 10,0%; 5º – Ênfase na Educação Escolar Quilombola e Educação Indígena – 7,4%; 9º – História da Cultura Afro-Brasileira – 3,1%; 11º – Educação de terreiro, intolerância religiosa e correlatos – 2,5%.

Por fim, destacamos que a análise das respostas sobre as temáticas apresentadas revela os objetivos das propostas, organizados no documento em 18 dimensões. Neste trabalho, ressaltamos as principais:

Formação Docente Antirracista

Foi a temática mais solicitada na consulta pública. As propostas defendem uma formação continuada de docentes que garanta a qualificação para a educação antirracista e o aprimoramento de estratégias políticas e pedagógicas de combate ao racismo.

Sugerem, ainda, a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, assegurando a continuidade e o fortalecimento do ensino de questões relacionadas às diversas formas de racismo. O financiamento público foi apontado como pilar para a implementação e execução dessas ações, incluindo a formação de todos os profissionais da educação.

Ênfase na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

As propostas apresentam diversas ações pedagógicas para as escolas, defendendo que a ERER seja trabalhada de forma permanente, utilizando livros infantis, jogos interativos, exposições, passeios, visitas a museus, terreiros e quilombos.

Destaca-se a importância da participação da comunidade escolar, das famílias e de movimentos sociais. Além disso, as propostas indicam que a ERER deve contemplar o combate ao racismo religioso, a promoção da saúde mental, o bem-estar e a oferta de formações obrigatórias para profissionais da educação básica.

Ênfase nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008

As leis foram indicadas como mecanismos fundamentais para o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no novo PNE. Entre as propostas, estão: criação de escolas étnico-identitárias, financiamento de projetos antirracistas, produção e distribuição de materiais paradidáticos e valorização das expressões da cultura negra, como a capoeira.

Também foi destacada a necessidade de monitoramento e avaliação do cumprimento das normativas, com efetiva participação da sociedade civil e do movimento negro.

Ênfase na Educação Escolar Quilombola e Educação Indígena

As propostas ressaltam a urgência na criação de mecanismos de financiamento específicos para escolas quilombolas, visando adequação de espaços físicos, uso de recursos pedagógicos adequados e condições favoráveis ao ensino.

Foi destacada a importância da incorporação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 aos currículos, além da formação continuada de docentes, preferencialmente oriundos das próprias comunidades. Quanto à Educação Indígena, as propostas defendem a implementação plena da Lei nº 11.645/2008, incorporando a cosmovisão indígena nos currículos e priorizando a contratação de docentes indígenas.

História da Cultura Afro-Brasileira

As propostas sugerem reformas curriculares para garantir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira, visando superar o eurocentrismo por meio de abordagens pedagógicas decoloniais. Também defendem a valorização da ancestralidade africana e indígena, a criação de escolas afro-referenciadas e o uso de materiais pedagógicos elaborados por intelectuais negros e indígenas.

Educação de Terreiro, Intolerância Religiosa e Correlatos

As propostas incluem a criação de escolas afro-referenciadas com currículos que integrem cultura ancestral, agroecologia e desenvolvimento sustentável.

Defendem a formação continuada docente antirracista, a produção e distribuição de materiais pedagógicos voltados ao combate do racismo — com ênfase no racismo religioso —, bem como a criação de mecanismos para denúncias de intolerância religiosa.

Também foi sugerida a criação de espaços permanentes para participação de comunidades tradicionais na gestão escolar.

A predominância de propostas voltadas à formação docente e ao ensino das relações étnico-raciais indica a compreensão, por parte dos proponentes, de que o combate ao racismo — incluindo o racismo religioso — passa, necessariamente, pela capacitação e sensibilização de educadores. A presença de temáticas específicas, como a educação de terreiro e a intolerância religiosa, embora ainda minoritária (2,5%), evidencia um reconhecimento crescente da necessidade de abordar o racismo religioso no espaço escolar. Contudo, a baixa representatividade dessas pautas sugere que a luta contra a intolerância religiosa ainda não ocupa, no debate nacional, a centralidade que sua gravidade exige. Isso reforça a importância

de pesquisas acadêmicas que aprofundem a compreensão sobre as barreiras históricas, culturais e institucionais que dificultam a plena inclusão dessa temática nas políticas educacionais.

Os demais eixos e suas respectivas distribuições podem ser consultados no Caderno PNE Antirracista. Considera-se importante destacar esse material pela sua riqueza e caráter democrático, bem como pela expectativa de que venha a influenciar a construção do novo PNE, cuja aprovação pelo Congresso Nacional está prevista para o segundo semestre de 2025. No contexto desta pesquisa, que aborda o racismo religioso, o documento representa uma referência, pois explicita demandas históricas de grupos religiosos de matriz africana e de outras tradições marginalizadas, fortalecendo o debate sobre a necessidade de políticas públicas que assegurem a liberdade religiosa e combatam a intolerância no ambiente educacional.

2.3 Diálogos entre a BNCC e a Lei 10.639/2003

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem suas origens na Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro do mesmo ano, marco do processo de redemocratização no Brasil. O artigo 210 da referida Constituição afirmava a necessidade de criação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos regionais e nacionais.

No entanto, foi por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, que foram estabelecidos normas e diretrizes para a implementação dos princípios educacionais previstos na Constituição de 1988. A LDB tornou-se um instrumento fundamental da política educacional brasileira, ao definir e organizar a estrutura e o funcionamento da educação nacional.

A LDB afirma, em seu texto, a importância de uma base nacional comum para promover equidade na educação brasileira. No artigo 9º, determina-se que a União incumbir-se-á de:

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

A BNCC utiliza a sigla ERER para se referir à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Essa sigla aparece no documento sempre que há a necessidade de abordar a história e cultura afro-brasileira

e africana, conforme previsto na Lei nº 10.639/2003, visando à valorização da diversidade e ao enfrentamento do racismo. No que se refere à execução dessa lei, a BNCC apresenta, dentro do campo das habilidades, alguns exemplos como:

- I) EF09HI03 – Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar seus resultados;
- II) EF09HI04 – Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

A BNCC discute as Relações Étnico-Raciais, especialmente nos componentes curriculares de História, Geografia, Arte, Língua Portuguesa e Ensino Religioso no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, nos Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Linguagens. O documento orienta que esses conteúdos sejam trabalhados de forma transversal e integradora, oferecendo material de apoio disponível em guia eletrônico no próprio site da BNCC.

Entretanto, questionamentos vêm sendo feitos quanto à eficácia da BNCC na aplicação da Educação Étnico-Racial. Um dos problemas é apontado na obra de Clesivaldo da Silva, que argumenta que a BNCC não promove práticas integradas entre as disciplinas, contrariando as orientações iniciais do documento: “A forma como a Educação Étnico-Racial está contemplada na BNCC visa atender às determinações jurídicas, porém os conteúdos abordados nos componentes não promovem práticas integradoras em seus pares, contradizendo o que está exposto no início do documento” (Silva, 2020, p.06).

Deve-se salientar, ainda, a necessidade de que a BNCC incorpore propostas que tratem da educação antirracista de forma mais ampla, distribuída entre os conteúdos curriculares, para que a temática não fique restrita apenas ao campo da transversalidade e da integração.

Após a criação da Lei 10.639/03, a Prefeitura Municipal de Magé, no estado do Rio de Janeiro, iniciou estudos detalhados para garantir a implementação das referidas leis. Em 2017, foi criada a Coordenação de Promoção da Igualdade Étnico-Racial e Diversidade (COPIED), por meio da recomendação nº 26/2017, que aborda a necessidade de criação de políticas públicas para garantir a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas unidades escolares da rede pública e privada.

O COPIED foi vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMEC) do município, e ambas assumiram o compromisso de realizar a formação continuada dos profissionais da educação, para viabilizar a implementação de políticas públicas que valorizem os conhecimentos de História dos povos africanos em diáspora e dos afrodescendentes no Brasil. O COPIED e a SMEC de Magé realizaram ações para garantir a inclusão dos princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs) no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas políticas culturais e práticas curriculares da educação básica de Magé. Nesse sentido, foram criadas as disciplinas Diversificadas, regulamentadas pela Portaria 01/2001. A portaria estabeleceu propostas para a reestruturação curricular, justificando e regulamentando o documento das disciplinas CDR, HGTM e EHCAI na rede pública municipal.

As disciplinas devem ser ministradas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e têm como objetivo valorizar a identidade local, combater o racismo, a intolerância religiosa e o racismo religioso. As disciplinas foram criadas seguindo as determinações da BNCC, do PNE, da LDB, da Constituição de 1988 e das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Agora, vamos apresentar a interface das referidas disciplinas com as habilidades da BNCC.

a) Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR)

A disciplina CDR visa levar aos educandos os princípios de cidadania expressos na Constituição de 1988, também denominada Constituição Cidadã. A Constituição de 1988 estabelece várias garantias, como a liberdade de consciência e de crença, conforme destacam os seguintes artigos:

Art. 5º: Todos são iguais perante a lei (...)

I – Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

VI – É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e às suas liturgias (...) (Brasil, 1988, art. 5º)

A cidadania garantida na Constituição de 1988 assegura a diversidade religiosa no Brasil. A construção do documento curricular da CDR foi elaborada em conjunto com a disciplina de Ensino Religioso, presente na BNCC. Na tentativa de combater o racismo religioso, a disciplina aponta, em seu currículo, alguns objetos de conhecimento e habilidades relacionados a essa temática. Entre os objetivos da disciplina CDR, destacam-se: compreender a importância do exercício da cidadania e o respeito às liberdades religiosas; demonstrar a importância da Constituição de 1988 na garantia do direito à liberdade religiosa. Vejamos abaixo alguns exemplos de habilidades relacionadas às questões étnico-raciais, combate ao racismo religioso e no emprego da Lei 10.639/03, para turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental:

Tabela 01 – Distribuição das habilidades da BNCC na disciplina CDR

6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
(EF06CDR01MAG) – Reconhecer a cidadania e o direito à diversidade como aspectos balizadores de uma sociedade democrática e plural. (EF06ER05) – Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas. (EF06CDR09MAG) – Exemplificar a relação entre a Constituição Cidadã e o respeito à pluralidade cultural e religiosa da sociedade.	(EF07ER03) – Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04) – Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER07) – Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (EF07CDR07MAG) – Reconhecer a Constituição de 1988 como garantidora da universalização de direitos. (EF07ER08) – Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que as violam.	(EF08CDR01MAG) – Identificar como as diferentes religiões trazem para a agenda pública o debate sobre os direitos humanos. (EF08ER01) – Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08ER03) – Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte. (EF08ER07) – Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas. (EF08CDR02MAG) – Entender a relação entre religião e questões na esfera política.	(EF09CDR04MAG) – Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER07) – Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09CDR05MAG) – Entender o direito à diversidade como (...) uma expressão da democracia.

Fonte: Elaborado pelo autor

b) História, Geografia e Meio Ambiente de Magé (HGTM)

A disciplina visa proporcionar aos estudantes a compreensão da história de formação do território mageense e de seu desenvolvimento socioeconômico, destacando os processos históricos, culturais e políticos que moldaram a cidade ao longo do tempo. Além disso, a disciplina enfatiza o

espaço natural do município, explorando suas potencialidades turísticas, econômicas e culturais, com ênfase na valorização dos recursos locais e na sustentabilidade. Outro aspecto relevante é o fortalecimento do senso de pertencimento e a valorização das características culturais da população, promovendo o reconhecimento da identidade local e incentivando o respeito à diversidade, à memória histórica e às tradições comunitárias. A disciplina busca, ainda, articular o conhecimento histórico e geográfico com práticas educativas que desenvolvam a cidadania, a consciência ambiental e a responsabilidade social dos estudantes.

Tabela 02 – Distribuição das habilidades da BNCC na disciplina HGTM

6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
(EF06HGTM01MAG) - Compreender o valor da história oral e da história local. (EF06HGTM02MAG) - Levar o aluno a pensar sobre a presença dos povos originários na região. (EF06HGTM03MAG) - Caracterizar os sambaquis e indicar ao aluno os locais atuais. (EF06HGTM04MAG) - Analisar a importância dos sítios arqueológicos para o conhecimento da história local. (EF06HGTM06MAG) - Caracterizar o processo de formação do território de Magé ainda no período colonial. (EF06HGTM07MAG) - Compreender as dinâmicas territoriais que levaram Magé de freguesia à condição de cidade. (EF06HGTM11MAG) - Identificar os pontos turísticos naturais da cidade de Magé. (EF06HGTM12MAG) - Estimular o	(EF07HGTM01MAG) - Discutir o modo de vida dos tupinambás. (EF07HGTM02MAG) - Relatar a presença portuguesa na fundação de Magé. (EF07HGTM04MAG) - Compreender a importância estratégica da região para o escoamento do mineral. (EF07HGTM09MAG) - Conhecer o projeto “Estrada Real” e associar a potencialidade de Magé neste campo.	(EF08HGTM05MAG) - Analisar os nativos que já habitavam Magé antes da chegada dos colonizadores. (EF08HGTM06MAG) - Caracterizar o processo de formação da população do município a partir da chegada dos colonizadores e escravizados.	(EF09HGTM06MAG) - Compreender a dinâmica econômica (EF09HGTM07MAG) - Analisar as possibilidades de incentivo ao turismo no município; (EF09HGTM08MAG) - Refletir sobre os efeitos que a atividade turística geraria ao município;

sentimento de pertencimento.			
------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

c) Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena- EHCAI

A disciplina EHCAI é considerada um importante instrumento para a promoção da pauta antirracista no município de Magé. Ela foi instituída de acordo com a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 006/2020, que estabelece normas e procedimentos para o desenvolvimento de ações relacionadas à educação das Relações Étnico-Raciais e à implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas municipais.

Busca realizar uma abordagem de caráter decolonial no currículo do ensino fundamental, direcionada às turmas do sexto ao nono ano, abordando temas relacionados ao racismo e à intolerância religiosa, com o objetivo de combater práticas discriminatórias e promover a valorização da diversidade cultural e étnica. A criação e organização da disciplina têm como base as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, garantindo alinhamento com os marcos legais e pedagógicos nacionais. Os principais tópicos abordados incluem:

Tabela 03 – Distribuição das habilidades da BNCC na disciplina EHCAI

6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
(EF06EHCAI02MAG) - Trabalhar novas narrativas sobre o surgimento da humanidade.	(EF07EHCAI01MAG) - Destacar as diversas formas de organização e resistência da população negra no Brasil no pré-abolição;	(EF08EHCAI01MAG) - Entender o processo de dispersão dos diversos povos africanos pelas Américas;	(EF09EHCAI01MAG) - Evidenciar algumas das lutas mais importantes dos povos negros contra a opressão racial histórica, a fim de que os educandos compreendam a importância desses movimentos emancipatórios.
(EF06EHCAI03MAG) - Recuperar a história dos grandes reinos e sub-reinos africanos com suas nuances históricas.	(EF07EHCAI02MAG) - Distinguir a ação histórica de resistência dos quilombos da pré-abolição dos processos de luta contemporâneos dos quilombos em âmbito nacional.	(EF08EHCAI02MAG) - Dar a conhecer os diversos grupos africanos que vieram para o Brasil e os impactos na estrutura identitária brasileira.	
(EF06EHCAI04MAG) - Operar com outras narrativas sobre a relação Brasil-África por meio do Atlântico.	(EF07EHCAI03MAG) - Situar historicamente os discentes acerca da ação e omissão do Estado no que se refere	(EF08EHCAI03MAG) - Enfatizar as contribuições culturais dos povos africanos para as mais diversas nações do globo terrestre.	(EF09EHCAI02MAG) - Ressaltar as múltiplas formas de resistência empregadas pelos escravizados no Brasil.
(EF06EHCAI05MAG) - Ampliar o conceito de			(EF09EHCAI03MAG) - Entender de que

resistência por meio do reconhecimento de outras estratégias adotadas pelos africanos vindos para o Brasil. (EF06EHCAI06MAG) - Destacar traços da organização social, política e cultural dos povos originários representativos do Brasil e, em especial, de Magé-RJ. (EF06EHCAI07MAG) - Compreender a importância dos sítios arqueológicos. (EF06EHCAI08MAG) - Valorizar e compreender a luta histórica dos povos originários pelo território brasileiro e suas nuances. (EF06EHCAI09MAG) - Recuperar narrativas importantes de âmbito local dos povos originários situados em Magé.	ao processo de reintegração social do negro brasileiro no pós-abolição. (EF07EHCAI04MAG) - Ampliar o repertório cultural dos discentes acerca das contribuições trazidas pelos africanos para o Brasil; (EF07EHCAI05MAG) - Apresentar novas formas de manifestações culturais até então possivelmente desconhecidas pelos discentes. (EF07EHCAI06MAG) - Trabalhar noções relevantes sobre traços identitários dos povos originários mais representativos da América Latina e do Brasil. (EF07EHCAI07MAG) - Conhecer as lutas dos povos originários e a importância destas para o processo de resistência/existência deles. (EF07EHCAI08MAG) - Ampliar o conhecimento dos discentes sobre as particularidades culturais dos povos originários. (EF07EHCAI09MAG) - Destacar as contribuições dos povos originários para a cultura brasileira.	(EF08EHCAI04MAG) - Fomentar, junto aos discentes, valores de respeitabilidade e aceitação da diferença; (EF08EHCAI05MAG) - Discutir os impactos do racismo nos mais variados segmentos das sociedades europeias. (EF08EHCAI06MAG) - Conhecer novas formas de enxergar a realidade, de modo não proselitista, mas que possa tornar plural a visão de mundo dos educandos. (EF08EHCAI07MAG) - Ampliar o conhecimento dos educandos sobre algumas comunidades indígenas representativas das Américas acerca de sua organização sócio-política e suas reminiscências históricas e culturais.	maneira essas resistências contribuíram para o processo de emancipação política do negro brasileiro. (EF09EHCAI04MAG) - Situar os discentes sobre os pontos focais de cultura negra da região metropolitana do Rio de Janeiro, que ajudam, sobremaneira, a narrar o histórico de ocupação dessa porção do espaço pelos negros. (EF09EHCAI05MAG) - Recuperar os saberes das referidas comunidades tradicionais locais. (EF09EHCAI06MAG) - Valorizar os laços de pertencimento dos discentes oriundos dessas comunidades. (EF09EHCAI07MAG) - Notabilizar a importância dessas comunidades para a construção do espaço mageense. (EF09EHCAI08MAG) - Trabalhar as múltiplas formas de produção econômica dessas comunidades.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

As disciplinas diversificadas foram implantadas no ano letivo de 2021 e estabeleceram critérios específicos para o exercício da docência. A disciplina CDR deve ser ministrada por

professores licenciados em História, Geografia, Filosofia ou Sociologia. Professores com licenciatura em Teologia ou em Ciências das Religiões também podem atuar na disciplina.

A disciplina HGTM pode ser ministrada por professores licenciados em História, Geografia, Educação Física ou Ciências. Já a disciplina EHCAI pode ser conduzida por docentes de licenciatura em História, Geografia ou Sociologia, bem como por professores de qualquer área que comprovem especialização mínima de 180 horas na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais. O documento estabelece ainda que todos os professores das disciplinas diversificadas devem participar do curso de capacitação “Escola de Mestres”, oferecido pela SMEC do município de Magé, garantindo formação continuada e preparo pedagógico adequado.

Capítulo 03 - Análise dos resultados

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados coletados por meio de um questionário aplicado aos discentes do nono ano do ensino fundamental e aos alunos egressos do município de Magé. Além de informações pessoais, o questionário buscou identificar percepções e experiências dos alunos em relação ao ensino das religiões de matrizes africanas no ensino fundamental.

As respostas abertas e fechadas foram comparadas para identificar possíveis relações entre elas, proporcionando uma visão mais detalhada das percepções dos alunos e egressos sobre a temática. O questionário foi disponibilizado para jovens matriculados no nono ano do ensino fundamental em 2025 e para alunos egressos dos anos de 2023 e 2024, garantindo uma proximidade de idade entre os participantes. A diversidade de gênero, raça ou cor também foi considerada, permitindo identificar diferentes pontos de vista no grupo. Algumas respostas apresentaram maior detalhamento, evidenciando um engajamento mais significativo com o assunto. Todas as respostas foram analisadas cuidadosamente, a fim de evitar interpretações tendenciosas ou excludentes.

O questionário incluía um texto introdutório explicando o tema e os objetivos da pesquisa. Na sequência, foram coletados dados pessoais, como nome, data de nascimento e ano de conclusão do ensino fundamental. Quanto a este último, verificou-se que 56,3% dos participantes concluíram em 2024, 31,3% em 2023 e 12,5% em 2025.

No quesito gênero, 62,5% dos respondentes se declararam do gênero feminino e 37,5% do gênero masculino, evidenciando maior participação feminina na pesquisa. Em relação à

raça/cor, observou-se maior diversidade: 56% se declararam pardos, 25% brancos, 12,5% pretos e 6,2% amarelos. Esses dados refletem a realidade da sociedade brasileira, conforme o IBGE (Censo 2022), que aponta 45,3% de pardos, 43,5% de brancos e 10,2% de pretos na população geral. A presença de estudantes de diferentes etnias reforça a pluralidade racial no ambiente escolar e ressalta a importância da formação continuada dos profissionais da educação, com ênfase nas Relações Étnico-Raciais, de modo a promover respeito às diferenças e valorização das diversidades.

Outra pergunta abordou a unidade escolar frequentada pelos alunos. A pesquisa contemplou alunos e egressos das escolas Carolina Maria de Jesus e Escola Maria Firmina dos Reis. A maioria dos participantes (87,5%) estudou na escola Carolina Maria de Jesus, enquanto 12,5% frequentaram a Escola Maria Firmina dos Reis. Na sequência foram apresentadas, respostas sobre o ensino e o estudo das religiões de matrizes africanas. Os nomes dos alunos egressos não serão divulgados nesse trabalho, por serem adolescentes, com idades inferiores a 18 anos.

A primeira pergunta nesse quesito foi sobre o estudo das religiões de matrizes africanas, no ensino fundamental. *“Você se lembra de ter estudado o tema sobre as religiões de matrizes africanas ?”*

As respostas foram muito positivas, pois 100 % dos entrevistados responderam que sim. O fato dos alunos e egressos afirmarem que estudaram o tema é um indicador positivo, pois demonstra que nesse tema, a escola está cumprindo o seu papel legal e ético. A universalidade da resposta sugere, que o tema foi abordado de forma acessível a todos. Verificamos também, que o ensino causou um impacto e foi bem contextualizado.

A resposta de 100% dos alunos afirmando que lembraram de ter estudado o tema, indica que a escola está promovendo o ensino da história e cultura afro-brasileira, como previsto pela lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. O ensino das religiões de matrizes africanas como os Candomblés, contribuem parte de uma reparação histórica, da omissão de conteúdos que valorizam a história e cultura dos povos africanos no Brasil. Além disso, esse ensino é uma estratégia de se construir uma *educação antirracista*.

Na sequência foi realizada a pergunta: *“você estudou sobre as religiões de matrizes africanas em qual disciplina”?*

Para as respostas dessa questão, foram dadas as opções História e disciplinas Diversificadas. O entrevistado poderia marcar uma das disciplinas apresentadas ou as duas. Nesse item, 12 alunos responderam (75%) História e 08 alunos (50%) responderam

diversificadas. Ao todo, foram entrevistados 16 alunos e essa diferença de dados verificados acima, indica que alguns alunos e egressos estudaram esse tema nas duas disciplinas.

Verificamos nesse item, que alguns alunos não estudaram sobre as religiões de matrizes africanas na disciplina de história, mas as diversificadas contribuíram para suprir essa deficiência. O ensino das religiões de matrizes africanas nas escolas, precisa ter como um dos objetivos, a construção de uma educação antirracista e o combate a intolerância religiosa e o racismo religioso. É importante que o educador faça ações pedagógicas, além da apresentação dos conteúdos do currículo, ele precisa também, levantar as problemáticas sobre o racismo estrutural, o preconceito religioso e os processos históricos de opressão e silenciamento das tradições culturais africanas e afro-brasileira.

A resposta positiva dos alunos e egressos, sobre lembrar do conteúdo das religiões de matrizes africanas é um passo importante, mas é necessário que essa lembrança esteja ligada a formação ética, cidadã e respeito as diversidades e valorização das culturas africanas e afro – brasileiras.

A pergunta *Nessas aulas, o que você mais gostou*, possuía o objetivo identificar aspectos positivos sobre o tema e como ele foi trabalhado. A partir das 16 respostas obtidas, conseguimos fazer uma análise qualitativa, com base na educação intercultural, ensino de história e cultura afro-brasileira e desenvolvimento da consciência crítica dos jovens entrevistados.

Algumas respostas apontaram que os alunos gostaram de conhecer um pouco mais sobre as religiões de matrizes africanas, seus hábitos e a influência da ancestralidade africana, na formação da cultura afro-brasileira.

“O que eu mais gostei foi de descobrir novas religiões e os seus hábitos”.

“ De conhecer e aprender sobre essas religiões”.

“ Aprender mais a fundo sobre a religião e suas doutrinas”.

“ O fato de estudar sobre as raízes culturais e religiosas do povo africano e como essas religiões influenciaram a cultura brasileira”.

“ Gostei de saber sobre a ancestralidade do nosso povo. Aonde tudo começou”.

As respostas demonstraram um processo de aprendizagem significativa e interculturalidade, pois elas fazem referências as diferenças culturais e ao mesmo tempo, indicam uma valorização dessas diferenças.

Na sequência das respostas, identificamos uma de alguém que sofreu intolerância religiosa e pôde falar sobre isso em aula: *“Na aula em que eu pude expressar meu sentimento sobre o que senti quando sofri intolerância religiosa”*.

A resposta apresentada anteriormente, demonstra aspectos ligados a vivência do discente e a sua identidade. Aqui temos um exemplo de ensino libertador e dialógico, que proporciona ao educando a escuta ativa em sala de aula e o seu reconhecimento como sujeito da sua própria história. Segundo Paulo Freire, *“Ensinar exige respeito à autonomia e a dignidade do ser do educando”*. (Freire, 1996, p. 59 - 60)

Outras respostas indicam que os discentes compreenderam o papel da educação como instrumento de combate ao racismo e a intolerância religiosa, além das diversas contribuições dos povos africanos, para a formação da cultura brasileira.

“ Porque falava de não fazer o racismo e lembrar dos povos negros”.

“ Fortalecem a identidade cultural dos africanos no Brasil”.

“ A diversidade de culturas e costumes”.

“ Aprender sobre outras religiões da crença e cultura”.

Essas respostas demonstram que as aulas contribuíram para a construção da consciência histórica crítica, pois os discentes demonstram compreender os processos históricos de exclusão e a importância cultural dos povos africanos no Brasil. As respostas indicam claramente, o fortalecimento da consciência histórica e antirracista dos alunos e egressos.

A importância das experiências culturais através das aulas passeios, foram apontadas como aspectos positivos por dois alunos entrevistados.

“ O passeio ao quilombo de Bongaba”.

“ Os passeios”.

Essas atividades extracurriculares fortalecem a aprendizagem experiencial e o contato direto com os agentes históricos e as suas culturas.

Uma resposta se destacou pela valorização do respeito à diversidade, mesmo o aluno não pertencendo àquela religião: *“ Mesmo não sendo minha religião, gosto muito de aprender e descobrir sobre”*.

Essa resposta evidencia que as aulas ajudaram a promover respeito às diferenças religiosas e culturais. Isso é essencial para o combate a intolerância religiosa e ao racismo

religioso, muitas vezes realizados contra as religiões de matrizes africanas, como a Umbanda e os candomblés.

Outros alunos e egressos, apontaram de forma positiva o trabalho dos docentes. Confirmando a nossa percepção em relação a importância da formação continuada e a formação de educadores comprometidos com a educação antirracista. A resposta de três alunos foram as seguintes:

“Da explicação, tudo bem nítido, explicado e bem resumido”.

“ Sobre o quanto o professor se importava em ensinar sobre as religiões”.

“O esclarecimento sobre detalhes históricos”.

A pergunta seguinte, foi sobre os aspectos negativos das aulas. A pergunta foi feita da seguinte forma: *Nessas aulas, o que você menos gostou?* Através dessa pergunta, podemos realizar uma análise pedagógica crítica e reflexiva, com base na escuta ativa, na mediação dos conflitos em sala de aula, no respeito as diversidades e na importância da prática docente antirracista. Ao todo foram 14 respostas, para essa pergunta. Vários alunos apontaram descontentamento, com práticas de intolerância, feitas de diversas maneiras:

“O que eu menos gostei foi de descobrir que existem pessoas intolerantes a religiões”

“A intolerância religiosa que os professores ensinavam que isso acontecia e ainda acontece muito”

“O fato de ainda ter muitas pessoas preconceituosas, como em algumas aulas ficavam fazendo piadinhas ou coisas desrespeitosas”

Essas respostas mostram que, embora o conteúdo tenha promovido uma reflexão e consciência crítica, também revelou tensões e preconceitos presentes na escola. Nesse sentido, o professor precisa atuar como mediador de conflitos e agente formador de valores. Dentro do conjunto de respostas, encontramos duas respostas que criticam diretamente a forma de abordagem dos conteúdos.

“O que eu menos gostei foi que o conteúdo foi abordado sem se aprofundar nos detalhes de cada religião”

“ Quando não focava tanto sobre as matrizes africanas”

Essas respostas indicam que os alunos esperavam a abordagem dos conteúdos de uma forma mais aprofundada. Fica evidente a necessidade de planejamento das aulas e qualificação dos docentes, para evitar superficialidades nas abordagens dos conteúdos. A qualidade da mediação pedagógica está diretamente ligada à intencionalidade e ao domínio do conteúdo (Libâneo, 1994, p. 55 - 57). Uma resposta especificamente, relatou um grave caso de coerção religiosa. A aluna afirmou: “ *Na aula em que eu fui coagida para escutar louvor* ”

Essa situação pode configurar desrespeito a violação da liberdade religiosa e da laicidade do ensino público, o que é garantido pela constituição federal (Art., 5º, VI e Art. 19, I) e pela LDB (lei 9.393/96, art. 3º, I e V). A laicidade da escola pública é um princípio fundamental para garantir o respeito a pluralidade religiosa e cultural.

Alguns alunos apontaram que o ambiente na sala de aula, nem sempre é acolhedor e que muitas vezes apresentam conflitos e atitudes desrespeitosas, como podemos verificar em duas delas, nos casos a seguir:

“Às vezes aconteciam intrigas por ter algum aluno que não concordava com o assunto”

“Ficavam fazendo piadinhas ou coisas desrespeitosas”

Essas manifestações indicam preconceito em relação ao tema abordado e precisam ser trabalhados com práticas de diálogo, escuta e construção coletiva de valores.

A educação antirracista precisa enfrentar resistências, não apenas com informação, mas com formação crítica, afetiva e política. Na sequência das respostas, vários alunos disseram;

“Não houve algo”

“Não tenho, porque o assunto é bom”

“De nada, sempre gostei de tudo”

“ Não tem”

Essas respostas indicam que os alunos se sentiram satisfeitos e acolhidos com as aulas. Uma resposta indicava descontentamento com a professora: “*A professora I.T*”

A última pergunta do questionário, buscava compreender como foi a aceitação do tema e de que forma isso impactou a vida dos alunos e egressos e se eles possuíam interesse de estudar sobre esses temas, nas escolas que eles estudam atualmente. A seguir, analisaremos algumas dessas respostas:

“Sim, porque é sempre bom aprender e entender as demais religiões, e acima de tudo ter respeito”

“Sim, pois muitos alunos sofrem de intolerância religiosa no ambiente escolar”

“Sim, gostaria que esse assunto fosse trabalhado na minha escola atual, pois acho de extrema importância conhecer e valorizar as religiões de matrizes africanas que fazem parte da nossa história e identidade cultural”

Essas respostas são indicadores positivos da formação cidadã que a escola deve fomentar, conforme proposto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que reconhece a diversidade étnico-racial, como eixo do currículo.

Vários alunos indicaram a intolerância religiosa como um problema atual, o que justifica a necessidade do tema em sala de aula:

“Sim, porque hoje em dia tem muitas pessoas com intolerância religiosa, por isso que eu gostaria que fosse trabalhado nas escolas para tentar mudar isso”

“Sim, pois muitos alunos sofrem de intolerância religiosa no ambiente escolar, e a falta de explicação ou discernimento leva a isso”

Outros alunos evidenciaram que as suas escolas ainda adotam um currículo limitado e eurocentrado:

“ Sim, porque no momento em que eu estudo, o que mais é estudado é sobre povos originários da Mesopotâmia “

“ Sim, pois não tenho aula de ensino religioso, e acho que não deveriam contar apenas sobre a religião evangélica ou católica ”

Aqui evidenciamos a importância de formação continuada dos professores e revisão de práticas pedagógicas, para evitar silenciamentos e exclusões. Outras respostas indicam contrariedade e neutralidade, como as duas a seguir:

“Não, porque tenho muito o que fazer”

“Comecei a estudar essa disciplina na atual escola matriculada”

A primeira reflete resistência individual ou cansaço escolar, o que é comum, mas que deve ser compreendido dentro do contexto do aluno. A segunda indica que o conteúdo está sendo trabalhado, o que é positivo e confirma a diversidade de experiências educacionais entre os estudantes.

No conjunto, essas respostas revelam o papel que o ensino pode desempenhar ao iluminar questões que atravessaram a vida dos estudantes de maneira direta. Ao tratar da intolerância religiosa e do racismo religioso, como um fenômeno real, atual e que afeta pessoas concretas, as aulas não apenas informaram, mas também criaram um espaço de elaboração e crítica. Mesmo quando o conteúdo aborda temas sensíveis, ele pode produzir deslocamentos importantes, tanto para aqueles que vivenciaram o preconceito, quanto para os que começaram a enxergar a sua existência com outros olhos. Falar sobre intolerância religiosa e racismo religioso, em contextos marcados pela diversidade religiosa, racial e cultural, passou de um tema qualquer, para um compromisso ético da escola com seus alunos e com a sociedade.

Capítulo 04 - Proposição didática: Um olhar antirracista sobre a Baixada Fluminense através de uma aula-passeio

A partir das análises realizadas sobre os temas discutidos até aqui, especialmente no que se refere ao combate ao racismo religioso e à intolerância religiosa nas escolas brasileiras, propomos, como parte integrante desta dissertação, a elaboração de um roteiro de aula-passeio na Baixada Fluminense. Essa proposta busca articular conteúdos curriculares com experiências vivenciais, proporcionando aos alunos contato direto com manifestações culturais e religiosas de matriz africana, promovendo a valorização da diversidade, a reflexão crítica sobre preconceitos e a construção de práticas educativas antirracistas.

Devido à resistência de alguns discentes, pais e membros da comunidade escolar, elaboraremos um roteiro de estudos fundamentado na BNCC e na Lei nº 10.639/2003, garantindo respaldo legal e pedagógico para a realização da proposta. Esse trabalho será orientado pelo ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, com ênfase no estudo dos Candomblés, configurando-se como uma estratégia concreta para a promoção de uma educação antirracista, que valorize a diversidade religiosa e cultural presente na sociedade brasileira.

A proposta da atividade consiste em realizar uma pesquisa sobre os Candomblés para além dos muros da escola, por meio de passeios pedagógicos e visitas a locais sagrados das religiões de matrizes africanas. Para isso, desenvolvemos um roteiro de aula-passeio na Baixada Fluminense (RJ), com o objetivo de promover um aprendizado significativo, contextualizado e vivencial. A aula-passeio permite o contato direto com a realidade, possibilitando que os alunos observem, questionem e reflitam sobre a religiosidade, os rituais e os ensinamentos dos terreiros

de Candomblé nos espaços visitados, ampliando a compreensão sobre a diversidade cultural e religiosa do país.

Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra(...)" (Faria, 2010, p.25).

A proposta da aula passeio foi elaborada, para ser aplicada nas turmas de ensino fundamental, através da integração entre professore, equipe diretiva e alunos. O professor precisa ficar atento no conteúdo da disciplina, para poder realizar uma aula- passeio, de acordo com o calendário escolar e, com a disponibilidade de recursos materiais e logístico fornecido para a realização da atividade. Segundo demonstra o professor Zabala, o professor deve introduzir um “diálogo com todos os alunos, que permita reconduzir o discurso segundo interpretações que façam(...)" (Zabala,1998, p. 68).

Através do que foi apresentado acima, elaboramos a primeira parte da proposição didática. Ela consiste inicialmente, na descrição dos nomes e características dos orixás, através da letra da canção “*Oxalá criou a terra*”, muito entoada nos terreiros de Umbanda. A canção de autor desconhecido, trata do mito da criação do mundo dos orixás e as suas habilidades.

Essa primeira parte está de acordo com a BNCC, através das habilidades EF06HI03 e EF06ER06, que se concentram na identificação de mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas, e no reconhecimento das suas funções e mensagens religiosas.

A habilidade EF05ER02, afirma que é importante “identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas”. A habilidade EF05ER03, complementa a anterior ao afirmar que é preciso “reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).”

A segunda parte da proposta de trabalho, trata-se de uma pesquisa sobre a mitologia Iorubá através das habilidades EF06HI07, EF06HI08 e EFO7HI03. As habilidades tratam da identificação de aspectos e formas de registros das sociedades antigas, incluindo a tradição oral, reconhecimento da herança cultural, social, econômica e científica dos povos antigos, incluindo os africanos Iorubás e aspectos específicos das sociedades africanas e americanas, antes da chegada dos europeus.

A terceira e última parte da proposição didática é a realização da aula-passeio, através de alguns locais na Baixada Fluminense-RJ. Os locais a serem visitados inclui Terreiros de

Candomblés, centros de memória, fazendas, quilombos e outros espaços religiosos, situados nos Municípios de Magé, Duque de Caxias, Nova Iguaçu e São João de Meriti.

A visita aos quilombos está diretamente relacionada com as habilidades EF06HI07, que busca identificar semelhanças e diferenças entre comunidades da cidade ou região, descrevendo o papel de diferentes grupos sociais que as formam e, as habilidades EF03HI02, selecionar e registrar acontecimentos em diferentes fontes, incluindo a história de comunidades locais, o que pode envolver a pesquisa sobre a história de quilombos na região. A BNCC busca promover uma educação que valorize a diversidade cultural e a luta por direitos, incluindo as comunidades quilombolas.

A visita aos terreiros e os centros de memória, estão ligados as Habilidades EF01ER06, no que diz respeito, identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.

No que se refere aos espaços das fazendas na Baixada Fluminense, o objetivo é analisar as estruturas escravocratas das fazendas na Baixada Fluminense, discutindo o conceito de escravidão. Para isso, iremos trabalhar a habilidade EF07HI15, que consiste em discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo.

Os espaços religiosos como parques temáticos dos orixás, podem ser trabalhados com o código EF05HI03, que inclui a compreensão do sincretismo religioso como um fenômeno que ocorre quando elementos de diversas religiões se combinam, formando uma nova identidade religiosa e cultural. O objetivo dessa prática pedagógica é contribuir para a formação de estudantes conscientes e tolerantes em relação a diversidade religiosa, além de buscar promover o respeito a liberdade de crença e o combate ao racismo religioso e a intolerância religiosa.

Os recursos didáticos sugeridos nesse capítulo, encontram-se no apêndice desse trabalho.

Considerações Finais

O combate ao racismo religioso e a intolerância religiosa nas aulas de História é essencial para a formação de cidadãos conscientes, críticos e respeitosos com a diversidade cultural e religiosa do Brasil e do mundo. O ensino de História tem um papel fundamental nesse processo, pois o ensino de História aborda temas que resgatam as raízes históricas da intolerância religiosa e do racismo religioso no Brasil. Nesse contexto, apontamos o ensino das religiões de matrizes africanas no Brasil, como os Candomblés e a Umbanda, como formas de resistência a escravidão no Brasil.

Analisar os Candomblés como forma de resistência da população negra em diáspora no Brasil, faz parte da aplicação da lei 10.639/03, que tornou obrigatória o ensino da História e cultura afro-brasileira nas escolas. Entendemos que os Candomblés constituem uma comunidade que resgata os valores da ancestralidade africana no Brasil, formando assim uma associação de elementos religiosos e culturais, nos mais diversos estados do nosso país.

O professor de História pode trabalhar o tema sobre as religiões de matrizes africanas e o racismo religioso, demonstrando como a intolerância religiosa possui raízes históricas, principalmente no processo de dominação europeia sobre as sociedades americanas, através do processo do colonialismo, escravidão e na construção do racismo estrutural. É importante abordar o papel da igreja católica nesse processo, pois a imposição dos seus dogmas sobre os povos africanos no Brasil, contribuíram decisivamente para a demonização das religiões africanas no nosso país.

A discussão do sincretismo religioso nas aulas de História, podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas nas aulas, para ressaltar como os africanos escravizados, resistiram e adaptaram suas crenças no passado. Para discutir o processo de racismo religioso atual, o professor pode utilizar várias fontes, como notícias e dados, sobre as perseguições a terreiros e líderes religiosos de matrizes africanas.

A escola pode realizar outras atividades pedagógicas, como a inclusão da semana da diversidade religiosa. Para essas atividades, podem ser realizadas atividades como palestras, apresentações culturais, oficinas de diferentes religiões, inclusive de matrizes africanas. Outra atividade nesse sentido é a produção de vídeos, com relatos e entrevistas sobre racismo, intolerância religiosa e racismo religioso.

Na análise das respostas do questionário que foi realizado com os alunos do Município de Magé, verificamos que alguns alunos apontaram os passeios e visitas a espaços de religiosidade de matriz africana, como uma possibilidade de realização de combate ao racismo

e ao racismo religioso. Uma dessas respostas mencionou o Quilombo de Bongaba no município de Magé, como algo satisfatório.

O trabalho de combate ao racismo religioso precisa ser realizado com base nas diretrizes legais das leis 10.639/03, 11.645/08, BNCC, LDB e PNE, para evitar distorções das práticas pedagógicas e resistências de alunos, pais, comunidade escolar e até mesmo dos professores.

Uma das verificações dessa pesquisa, foi a importância da inclusão das disciplinas Diversificadas (HGTM, CDR e EHCAI) no currículo das escolas públicas do Município de Magé no Rio de Janeiro. Essas disciplinas possuem conteúdos específicos, para a realização de uma educação antirracista.

Combater o racismo religioso nas aulas de história, exige conhecimento sobre o tema, posicionamento pedagógico e compromisso com a justiça social. É necessário romper com demonização das religiões de matrizes africanas, para combatermos a intolerância religiosa e o racismo religioso dentro e fora das escolas do nosso país.

Referências Bibliográficas

ACIOLY, A. C.; ARAÚJO, V. A. B. *Intolerância contra afro-religiosos: conhecendo o Candomblé dentro da sala de aula*. XVII Encontro Estadual de História, v. 17, n. 1, 2016.

ALMEIDA, João Ferreira de. *O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Cristo e o Livro dos Salmos*. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1993.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson. *Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos Candomblés*. Brasília: Editora UNB, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. *Exú não pode?* Portal Geledés, fonte: O Globo, Rio de Janeiro, 2009.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de: *Cadernos pedagógicos: Territórios educativos para a educação integral- A reinvenção pedagógica de espaços e tempos da escola e cidade*, Fonte: Ministério da educação (MEC), 2010.

FLORENCIO, Thiago. *Nativo ausente e escrita-despacho*. *Revista Vazantes*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 61-70, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (1996)

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

JOÃOZINHO da Gomeia. *Grupo de Estudos Bráulio Goffman*. Disponível em: <https://youtu.be/KnzJbfgsJaU>.

JOÃOZINHO da Gomeia: memórias e legados da religiosidade afro-brasileira. (Museu Vivo do São Bento/CRPH). Disponível em: <https://youtu.be/zzC8KnuGQf0>.

LIBÂNEO, José Carlos: *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MAM'ETU Seci Caxi, herdeira espiritual de Joãozinho da Gomeia. (Diário do Rio). Disponível em: <https://youtu.be/eEpvab7Y1Dc>.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

NASCIMENTO, Wanderson. *Sobre os Candomblé como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Editora UNB, 2016.

NASCIMENTO, Wanderson. *Entre Apostas e Heranças. Contornos Africanos e Afro-Brasileiros na educação e no ensino de Filosofia no Brasil*. Rio de Janeiro: NEFI-UERJ, FAPERJ, 2020.

PAULO de Ogum. *Magé-RJ*. Jornal O Dia, 2023.

PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana (org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTIAGO, N. L. Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar: choques entre neopentecostalismo e a Lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SANTOS, Lorene. Dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana (org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, L. F. Demologia e a religiosidade afro-brasileira: o Diabo no imaginário colonial. *Revista Escrita da História*, v. 5, n. 9, p. 154-182, 2018.

SILVA, Cleiton. *A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular: Invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista*. Bahia. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Pernambuco, UFPE. 2020.

SILVA, Fábio. *Combatendo o racismo religioso: a tradição dos Orixás e o ensino de História*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

VENTURA, Christtine Solange: *Conhecendo os Orixás. Orixás forças sagradas da natureza*. Portal www.curaeascensao.com.br. 2011.

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

Fontes Audiovisuais:

Cantigas de Axexê por Joãozinho da Gomeia. Direção: Vagner Soares. Disponível em: <https://youtu.be/ELb0gKdpaX0>.

Terreiro da Goméia resiste (Fotoguerrilha). Disponível em: <https://youtu.be/RZ9wtZGdKn4>.

APÊNDICES

1. Recursos didáticos

Oxalá Criou a Terra

E Oxalá criou a Terra, Oxalá criou o Mar
Oxalá criou o mundo, onde reinam os Orixás (bis)
A pedra deu pra Xangô, meu pai é rei justiceiro
As matas deu para Oxóssi, caçador grande guerreiro
Mar com pescaria farta ele deu pra Iemanjá.
O rio deu para Oxum e os ventos para Oiá
Grandes campos de batalha deu para Ogum guerreiro
Campinas Pai Oxalá deu para seu boiadeiro
Jardim com lindos gramados deu para as crianças brincar
Oxalá criou o mundo, onde reinam os Orixás
Mas Oxalá criou a Terra, Oxalá criou o Mar
Oxalá criou o mundo, onde reinam os Orixás (bis)
O poço deu para Nanã, a mais velha Orixá
E o cruzeiro bendito deu pras almas trabalhar

Finalmente deu as ruas com estrela e luar
Para Exu e Pombo Gira nossos caminhos guardar
Mas Oxalá criou a Terra, Oxalá criou o Mar (bis)
Oxalá criou o mundo, onde reinam os Orixás (bis)

(Fonte: <https://www.letras.mus.br/umbanda/oxala-criou-a-terra/>)

2. Roteiro A: O município de Magé

a) Parque Ecológico dos Orixás

O parque ecológico dos Orixás, está situado na cidade de Magé, no bairro de Raiz da Serra. O parque abre todos os dias e possui uma grande área verde, com cachoeiras e salões, para atividades religiosas. O espaço possui estátuas de Orixás em grande tamanho, espalhadas pelo local.



Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no local

- Identificar as imagens dos Orixás, presentes no Parque Ecológico
- Analisar as características dos Orixás.
- Discutir as características dos Orixás e dos seus médiuns nos terreiros
- Analisar e compreender a importância da natureza, para as religiões de matrizes africanas
- Identificar plantas e ervas utilizadas nos Candomblés.

b) Quilombo de Bongaba/ Ilé Asé Ogun Alakoró

O Quilombo de Bongaba, também chamado de Quilombá, fica localizado no município de Magé-RJ. O Quilombo Bongaba é um espaço de resistência e preservação da cultura Afro-Brasileira, onde se realizam várias atividades educativas e culturais, com a comunidade local e entorno. O Quilombo promove várias atividades, como rodas de samba, capoeira, Jongo, feira de artesanato e até mesmo, um Pré-Vestibular social

No Quilombo existe um terreiro de Candomblé, onde é realizado as atividades religiosas e sagradas, dirigidas por Paulo de Ogum. O quilombo fica na Vila Inhomirim, no sexto distrito do município.





Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no local

- Analisar o que eram os Quilombos e as suas finalidades
- Identificar como surgiu o Quilombo Bongaba e a sua importância hoje para a região.
- Compreender as relações existentes entre o Quilombo e a comunidade local
- Identificar os saberes ancestrais no Quilombo e terreiro
- Identificar e reconhecer a ideia de pertencimento, da comunidade local e entorno
- Compreender a importância dos espaços sagrados no terreiro

3. Roteiro B - O município de Duque de Caxias

a) Museu Vivo do São Bento

O museu vivo do São Bento, está situado no bairro de São Bento, município de Duque de Caxias-RJ. O museu é a céu aberto, onde a visitação é realizada através de uma caminhada. O museu possui atividades de visitação aos sítios arqueológicos de uma população Sambaquiana no local e espaços da colonização portuguesa no Brasil, como o antigo casarão de uma fazenda situada no local. O museu abriga ainda, traços da religiosidade portuguesa como a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, datada no ano de 164. A região era produtora de alimentos no período colonial, através da utilização da mão de obra de escravizados. No entorno, encontram-se áreas remanescentes de um antigo Quilombo, conhecido como Quilombo do Bomba.



Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no local

- Identificar elementos de população pré-cabraliana, como os sambaquis.
- Compreender aspectos da colonização portuguesa, presentes no local
- Identificar a religiosidade portuguesa no local
- Reconhecer a imposição religiosa, sobre os escravizados na antiga fazenda
- Compreender como era realizado o trabalho de escravizados nas fazendas
- Identificar elementos da resistência negra a escravidão, como os Quilombos no interior da Guanabara.

4. Roteiro C - O Município de Nova Iguaçu

a) Fazenda São Bernardino

A fazenda São Bernardino, fica na estrada Zumbi dos Palmares no Município de Nova Iguaçu-RJ. A fazenda de construção neoclássica é data de 1875 e foi construída pelo português Bernardino José de Souza e Melo. A antiga fazenda constava com senzalas, garagem para carruagens, engenhos de cana-de-açúcar e de mandioca. A fazenda chegou a exportar produtos como açúcar, farinha de mandioca e café.



Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no local

- Realizar uma abordagem sobre o segundo reinado Brasil, período de construção e inauguração da fazenda,
- Destacar a importância econômica da fazenda, para a região da Baixada Fluminense.
- Identificar e analisar os espaços de vivência dos escravizados
- Analisar como era o trabalho de escravizados na fazenda,
- Compreender as formas de resistência à escravidão nessa fazenda, como as fugas e a formação de Quilombos em Nova Iguaçu.
- Analisar a importância da preservação do patrimônio histórico
- Identificar a presença das religiões de matrizes africanas em Nova Iguaçu, desde o século XIX.

5. Roteiro D – Município de São João De Meriti

a) Casa de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá.

A casa de Candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, está situada no bairro de Coelho da Rocha em São João de Meriti-RJ. O terreiro foi fundado por mãe Aninha no ano de 1886, na Pedra do Sal localizada no Rio de Janeiro. Ele é considerado pelos historiadores, o primeiro terreiro da cidade do Rio de Janeiro. Depois de várias mudanças de endereços, mãe Aninha transferiu o terreiro para o bairro de Coelho da Rocha em São João de Meriti, onde ele se encontra até hoje. No ano de 2016, o terreiro foi tombado como patrimônio cultural, pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC).



Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no local

- Identificar a importância da Pedra do Sal, como um local de resistência negra,
- Compreender as origens do terreiro em 1886, na Pedra do Sal
- Analisar e compreender a importância de mãe Aninha, para o surgimento dos Candomblés no Rio de Janeiro e principalmente a Baixada Fluminense.
- Identificar os elementos sagrados, presentes no terreiro de mãe Aninha
- Participar de rodas de conversa com os dirigentes mais antigos do terreiro

b) **Casa De Candomblé Ilê Omolu Oxum- Museu Memorial Iyá Davina.**

O terreiro e memorial Iyá Davina, fica localizado no bairro de São Matheus, em São João de Meriti. No ano de 1997, foi criado um museu em homenagem a Iyá Davina, através de objetos, fotografias e documentos guardados. O museu é considerado o primeiro do gênero, no Estado do Rio de Janeiro, que trata da história do Candomblé, através da ancestralidade e da família de Axé.





Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no local

- Visitar o museu e identificar os objetos sagrados
- Identificar as origens dos Candomblés na Bahia
- Identificar e reconhecer a ancestralidade dos antigos dirigentes do terreiro
- Compreender a importância da oralidade, na construção da História do terreiro e dos seus sacerdotes.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *As religiões de matrizes africanas no ensino de História: Conhecer os Candomblés como possibilidade de uma educação Antirracista*, sob a responsabilidade do professor pesquisador Edilson Peres dos Santos, orientado pela professora Dr.^a Alessandra Nicodemos. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá.

Com esse estudo queremos investigar a eficiência do ensino de História e das disciplinas diversificadas, para uma educação Antirracista. E ainda, identificar as implicações da Lei 10639/03 e o ensino das religiões de matrizes Africanas, nas escolas do Município de Magé, ressaltando a mobilização dos professores e das disciplinas envolvidas na aplicação de uma educação Antirracista.

Você foi escolhido por ser egresso ou estudante do ensino fundamental do Município de Magé, nos anos de 2023, 2024 e 2025. Sua participação será através das resposta a esse questionário.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. A sua participação é voluntária. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua

disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Em que pese que todas as pesquisas podem envolver algum risco, indicamos que você poderá se sentir constrangido ou desconfortável com as questões propostas nesse questionário, nessa situação você estará livre para participar ou recusar-se a participar e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Concordo ()

Discordo ()

Autorização do responsável:

Nome do aluno:

Identidade do responsável:

ANEXO B - QUESTIONÁRIO

As religiões de matrizes africanas no ensino de História: Conhecer os Candomblés como possibilidade de uma educação antirracista

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa, As religiões de Matrizes Africanas no ensino de História: Conhecer os Candomblés como possibilidade de uma educação Antirracista.

Com esse estudo buscamos investigar o impacto do ensino de História e das disciplinas diversificadas, na promoção de uma educação Antirracista. Além disso, pretendemos identificar as implicações da Lei 10639/03 e o ensino das religiões de Matrizes Africanas nas escolas do município de Magé, destacando a mobilização dos professores e das disciplinas envolvidas na implementação de uma educação Antirracista.

1. Nome
2. Data de nascimento
3. Ano de conclusão do ensino fundamental:
() 2023
() 2024
() 2025
4. Gênero:
() Feminino
() Masculino

- ☐ Outros
 - ☐ Não declarar
5. Raça ou cor
- ☐ Branca
 - ☐ Preta
 - ☐ Amarela
 - ☐ Indígena
 - ☐ Parda
 - ☐ Não declarar
6. Em qual unidade escolar do município de Magé você estudou ou estuda?*
- ☐ Escola Municipal Professora Ophélia Ribeiro Martins
 - ☐ Escola Municipalizada Covanca
7. Você lembra de ter estudado sobre o tema das religiões de matrizes africanas?*
- ☐ Sim
 - ☐ Não
8. Você estudou sobre as religiões de matrizes africanas em qual disciplina?
- ☐ História
 - ☐ Disciplinas Diversificadas
9. Nessas aulas o que você mais gostou?
10. Nessas aulas o que você menos gostou?
11. Gostaria que esse assunto fosse trabalhado na escola que você estuda atualmente? Por quê ?