



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALINE CABRAL LACERDA

**Religiões afro-brasileiras em sala de aula: desafios e possibilidades no
Ensino de História – Vitória da Conquista - Ba.**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dezembro/2025



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia– UESB
Mestrado Profissional em Ensino de História.
ProfHistória/Uesb

Aline Cabral Lacerda

Religião afro-brasileira em sala de aula: desafios e possibilidades no Ensino de História – Vitória da Conquista – Ba.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientadora: Profa. Dra. Avanete Pereira Sousa.

Vitória Da Conquista - Bahia
Dezembro/2025

N821r

Lacerda, Aline Cabral.

Religião afro-brasileira em sala de aula: desafios e possibilidades no Ensino de História – Vitória da Conquista – Ba. / Aline Cabral Lacerda, 2025.

145f. : il. color.

Orientador (a): Dr.^a Avanete Pereira Sousa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referência F. 97 – 101

1. Religião. 2. Ensino de História. 3. Afro-Brasileira. I. Sousa, Avanete Pereira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. III. T.

CDD 907

*Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aline Cabral Lacerda

Religião afro-brasileira em sala de aula: desafios e possibilidades no Ensino de História – Vitória da Conquista – Ba.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 01 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Avanete Pereira Sousa
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profa. Dra. Maria das Graças de Andrade Leal
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dr. Jorgerval Andrade Borges
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

À minha mãe, Raimunda, por ser a raiz firme que me sustenta. À minha filha, Valentina, minha eterna inspiração e razão para acreditar em um mundo mais justo. “A educação deve preparar as pessoas para viverem juntas, reconhecendo e respeitando as diferenças.” (Paulo Freire). A educação será sempre o primeiro passo, um ponto de partida para alcançar os objetivos, transformar sonhos em realidade e construir uma sociedade mais justa. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

“Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.” (Provérbios 16. 3).

Agradecer é reconhecer a importância das pessoas e das experiências que contribuíram para uma conquista. O percurso do mestrado não se faz de forma isolada, mas é resultado do apoio, da presença e da colaboração de muitos que, de maneira direta ou indireta, tornaram possível a realização deste sonho.

Minha profunda gratidão as duas mulheres mais importantes da minha vida: minha mãe, Raimunda, exemplo de amor incondicional, cuidado e força que sempre me acolheu com carinho nos momentos mais difíceis, e minha filha, Valentina, luz dos meus dias e razão do meu amor infinito. Esta conquista é, acima de tudo, nossa.

Aos amigos e amigas que estiveram comigo nessa caminhada, oferecendo palavras de apoio, incentivo e companheirismo, em especial Suzala e Neia, o meu sincero muito obrigada.

Aos colegas do ProfHistória, deixo registrado o quanto nossa convivência foi significativa. Compartilhamos conhecimentos, desafios e alegrias, e cada um de vocês fez parte dessa trajetória de crescimento humano e profissional.

Aos(as) professores(as) do Mestrado Profissional em História da UESB, agradeço pela dedicação, paciência e compromisso com a formação de cada discente. Levo comigo as leituras, debates e diálogos que ampliaram horizontes e provocaram reflexões profundas.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Avanete Pereira Sousa, cuja sensibilidade, orientação atenta e compromisso tornaram esse percurso mais leve e enriquecedor. Sua dedicação foi fundamental para a concretização deste trabalho.

À banca de qualificação e defesa, pela leitura cuidadosa, pelas observações criteriosas e pelas contribuições valiosas, que ajudaram a amadurecer e fortalecer as ideias aqui apresentadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da UESB, nas figuras de seus coordenadores, agradeço pela organização, apoio e incentivo, essenciais para o bom desenvolvimento deste processo.

Aos meus alunos e alunas, razão maior da minha prática docente, deixo uma palavra especial: vocês são a inspiração diária para seguir acreditando na educação como ferramenta de transformação.

Finalizo reafirmando a certeza de que a educação é um ato profundamente humano e coletivo, capaz de transformar realidades e construir uma sociedade mais justa e respeitosa com as diferenças. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo pesquisar e analisar o ensino das religiões afro-brasileiras, com ênfase no Candomblé e na Umbanda, em salas de aula do Ensino Médio, bem como investigar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos docentes ao trabalhar essa temática. Busca-se compreender como a abordagem dessas religiões podem contribuir para a aprendizagem histórica, a formação de uma consciência crítica, o respeito à diversidade cultural e religiosa, e o fortalecimento da cidadania. As questões teóricas que orientam a pesquisa estão fundamentadas no trinômio ensino de História, cultura afro-brasileira e religião afro-brasileira. Para a revisão bibliográfica, foram considerados estudos de autores como Silva (2008), Cunha Jr. (2009), Demo (1997), entre outros, que discutem as contribuições da cultura africana e afro-brasileira para a história do Brasil, a preservação das tradições religiosas e a importância da abordagem pedagógica da diversidade cultural e étnica. Também foram analisadas legislações educacionais pertinentes, como as leis 10.639/03 e 11.645/08, que orientam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. A metodologia adotada incluiu pesquisa bibliográfica e análise qualitativa, utilizando questionários estruturados aplicados a professores de duas escolas estaduais em Vitória da Conquista: Colégio Estadual José Sá Nunes e Centro Territorial de Educação Profissional. Tendo como intuito compreender percepções docentes sobre o tema, identificar possíveis dificuldades e investigar estratégias pedagógicas para integrar a temática de forma contextualizada nas práticas de sala de aula. Como proposta de aplicação prática, busca-se apresentar estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, promovam o diálogo e a reflexão crítica sobre preconceitos e estigmas, e contribuam para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, capaz de reconhecer e respeitar as diferentes expressões culturais presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Religiões afro-brasileiras; Ensino de História; Preconceito e Intolerância Religiosa.

ABSTRACT

This dissertation aims to research and analyze the teaching of Afro-Brazilian culture and religions, with emphasis on Candomblé and Umbanda, in high school classrooms, as well as to investigate the possible difficulties faced by teachers when addressing this topic. The study seeks to understand how the approach to these cultures and religions can contribute to historical learning, the development of critical awareness, respect for cultural and religious diversity, and the strengthening of citizenship. The theoretical framework guiding the research is based on the triad of History teaching, Afro-Brazilian culture, and Afro-Brazilian religions. The literature review considered studies by authors such as Silva (2008), Cunha Jr. (2009), Demo (1997), among others, which discuss the contributions of African and Afro-Brazilian culture to Brazilian history, the preservation of religious traditions, and the importance of pedagogical approaches that value cultural and ethnic diversity. Relevant educational legislation, including Laws 10.639/03 and 11.645/08, which mandate the teaching of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture, was also analyzed. The methodology included bibliographic research and qualitative analysis, using structured questionnaires applied to teachers at a state school in Vitória da Conquista, aiming to understand teachers' perceptions of the topic, identify potential challenges, and investigate strategies for integrating the subject in a contextualized manner into classroom practices. As a practical contribution, the study seeks to present pedagogical strategies that value cultural diversity, promote dialogue and critical reflection on prejudices and stigmas, and contribute to the development of inclusive education capable of recognizing and respecting the various cultural expressions present in Brazilian society.

Keywords: Afro-Brazilian culture; Afro-Brazilian religions; High school; Diversity; Inclusive education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1.RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO.....	14
1.1 Formação e resistência das religiões de matriz africana no Brasil.....	14
1.2 Racismo ou Intolerância Religiosa? Reflexões sobre ataques a afro-religiosos.....	18
1.3 Racismo Religioso, Estigmatização e Agressões: Dados oficiais e implicações para a Educação.....	21
1.4 Percursos na educação pública: memórias e experiências docentes em Vitória da Conquista – Ba.....	25
2.DISCRIMINAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	30
2.1 Racismo religioso em sala de aula: práticas de exclusão e silenciamento.....	33
2.2 A lei no papel e os entraves na prática: legislação e seus desafios.....	42
2.3 O ensino de História como território de disputas e reinvenções.....	50
2.4 Escola como encruzilhada do saber: caminhos para descolonização.....	54
3.VOZES DA SALA DE AULA: RELATOS DOCENTES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO AFRO-BRASILEIRO E RESULTADOS DA PESQUISA.....	58
3.1 Entre muros e vozes: caracterização das escolas e análise dos dados.....	61
3.2 Dados da pesquisa de campo: relatos de professores das escolas estaduais A e B.....	65
3.3 Resultados gerais da pesquisa.....	69
4.SABERES ANCESTRAIS: DESCONSTRUINDO PRECONCEITO, CONSTRUINDO RESPEITO.....	72
4.1 Transformando a Prática: Uma Proposta Didática para a promoção do respeito e as religiões afro-brasileiras.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	102

INTRODUÇÃO

“A intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras não é apenas preconceito religioso, é racismo. Respeitar essas tradições é afirmar a dignidade de um povo e a riqueza da cultura brasileira.”

— *Abdias Nascimento, O genocídio do negro brasileiro*

Os temas conectados às representações religiosas no ambiente escolar, em geral, suscitam debates e reflexões de naturezas diversas. No ensino de História, tais discussões assumem contornos ainda mais problematizados, uma vez que despertam argumentações e a circulação de ideias tanto entre alunos quanto entre professores. Como observa SILVA (2009), a escola constitui um espaço de disputas simbólicas, no qual se manifestam visões de mundo contraditórias, muitas vezes permeadas por preconceitos.

A introdução de temáticas relacionadas às religiões de matriz africana no Ensino Médio pode gerar embates simbólicos e, em determinados contextos, até mesmo físicos entre professores, estudantes, gestores e familiares. Tais situações evidenciam diálogos marcados por racismo religioso, em grande parte reproduzindo o senso comum sem a devida análise crítica e fundamentação teórica.

Compreender e investigar esses fenômenos são tarefas fundamentais para a educação e para a formação da cidadania, na medida em que o tema exige uma retrospectiva histórica capaz de revelar as bases da construção de ideias equivocadas sobre a cultura e as religiosidades afro-brasileiras.

As crenças de matriz africana foram disseminadas no Brasil por africanos escravizados que, apesar da opressão física e cultural, conseguiram preservar práticas religiosas e elementos de sua ancestralidade. Trata-se de um exemplo de resistência e de preservação cultural, mesmo diante de perseguições e proibições. Entretanto, ainda hoje, mais de um século após a abolição da escravidão, a sociedade brasileira não superou preconceitos e estigmas relacionados às religiões afro-brasileiras.

Como destaca SILVA (2008), a presença africana no Brasil desde 1549 esteve submetida à imposição de dogmas católicos, e os povos africanos foram reduzidos à condição de “máquinas com fôlego”, vistos como inferiores e incapazes. Essa herança histórica contribuiu para o desprezo pelas formas de pensar e agir dos africanos, assim como para a marginalização da diáspora negra.

Nesse contexto, é imprescindível destacar a importância da preservação do Estado laico brasileiro e da relação de respeito com todas as denominações religiosas (BRASIL, 1988). Quando corretamente estudadas, discutidas e compreendidas nas escolas, as religiões de matriz africana podem constituir-se em poderoso mecanismo de combate ao preconceito e ao racismo religioso. CUNHA JR. (2009), defende que a escola não deve realizar proselitismo de nenhuma religião, mas sim tratar tradições como a Umbanda e o Candomblé sob a perspectiva da valorização cultural e do combate à demonização histórica da população negra.

Vários trabalhos acadêmicos têm discutido a construção de processos de ensino e aprendizagem pautados no desenvolvimento de uma criticidade que contribua para o exercício da cidadania e o respeito à diversidade cultural. Para DEMO (1997), a educação de qualidade é composta por uma dimensão formal, vinculada à pesquisa e ao rigor acadêmico e por uma dimensão política, que envolve a produção de conhecimento crítico, capaz de indagar e desmistificar preconceitos arraigados nas relações cotidianas.

O ensino voltado para a cultura e as religiões afro-brasileiras deve favorecer a formação de cidadãos conscientes de seu papel histórico e aptos a transformar a realidade social. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) reforçam a necessidade de inserir nos currículos escolares ações educativas que combatam o racismo e a discriminação, promovendo oportunidades de diálogo entre diferentes sistemas simbólicos e conceituais.

Dessa forma, é possível construir representações positivas acerca da cultura afro-brasileira e intensificar a luta contra práticas depreciativas que ainda persistem no imaginário social. Apesar da relevância legal e pedagógica da temática, os obstáculos enfrentados pelos professores são múltiplos. A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um marco importante ao tornar obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Contudo, como observam ROZA e PEREIRA (2012), a aplicação prática dessas legislações tem se mostrado lenta e, muitas vezes, contraditória em relação às perspectivas democráticas de ensino.

Em diversas instituições escolares, é perceptível a ausência de um diálogo consistente sobre a cultura afro-brasileira e as religiões de matriz africana, seja pela falta de comprometimento, pela resistência de gestores e colegas ou pelo preconceito ainda presente em nossa sociedade. Nesse contexto, torna-se pertinente investigar de que maneira a escola pode se constituir como espaço de escuta e de valorização das vozes historicamente silenciadas.

O professor, embora desempenhe papel de destaque nesse processo, não pode ser visto como único responsável. O fortalecimento do ensino sobre religiões de matriz africana demanda políticas institucionais, formação continuada de docentes e uma concepção de educação que reconheça a diversidade como princípio. Observa-se ainda, a partir de experiências relatadas por educadores da Educação Básica, que persiste no cotidiano escolar uma forte associação das práticas afro-brasileiras à ideia de “macumba”, frequentemente marcada por visões demonizadoras.

Esse imaginário se reflete nas atitudes dos alunos, que muitas vezes resistem à leitura de contos de origem africana, recusam-se a participar de apresentações culturais ou silenciam suas próprias experiências religiosas para evitar discriminação. Diante desse quadro, a presente pesquisa busca compreender as diversas dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Médio ao trabalhar com a temática da cultura e das religiões de matriz africana, problematizando tanto os desafios quanto as possibilidades que emergem desse processo.

Diante disso, a questão central que orienta este estudo é: Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Médio ao abordar a cultura e as religiões de matriz africana nas práticas pedagógicas, e de que forma tais desafios impactam a efetivação das leis que garantem a valorização da história e cultura afro-brasileira? O presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender os desafios vivenciados por professores do Ensino Médio no trato com a cultura e as religiões de matriz africana, considerando a persistência do racismo estrutural e do racismo religioso no Brasil.

Embora a legislação educacional avance na direção da valorização da diversidade, a prática pedagógica ainda revela contradições, resistências e lacunas formativas. Investigar tais questões é relevante não apenas para a área da História, mas também para a construção de políticas públicas educacionais efetivas e para a promoção de uma cidadania crítica, plural e democrática.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado “Cultura Afro-brasileira, Religiões e Educação”, apresenta um panorama histórico sobre a formação e resistência das religiões de matriz africana no Brasil, discutindo o racismo religioso, os dados oficiais sobre intolerância e suas implicações para a educação, bem como reflexões sobre a trajetória docente e os desafios contemporâneos da escola pública. O segundo capítulo, “Discriminação e Marginalização da Cultura Afro-brasileira no Ambiente Escolar”, aprofunda a análise sobre como o racismo e a intolerância se manifestam no cotidiano escolar, abordando práticas de exclusão, silenciamento e as dificuldades na efetivação das leis que garantem o ensino da história e cultura afro-brasileira,

destacando a escola como espaço de resistência e descolonização do saber. O terceiro capítulo, “Vozes da Sala de Aula: Relatos Docentes sobre os Desafios do Ensino Afro-brasileiro” apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada com professores de escolas estaduais (Colégio Estadual José Sá Nunes e Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista – BA), analisando suas percepções, experiências e estratégias pedagógicas, além de propor uma prática didática voltada à valorização da cultura e das religiões afro-brasileiras. Por fim, nas considerações finais, são sintetizadas as principais reflexões do estudo, reafirmando a importância de uma educação comprometida com o respeito à diversidade, o combate ao racismo e a promoção de uma formação cidadã crítica e inclusiva

1 . RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRA E EDUCAÇÃO

“Enquanto não formos capazes de contar a nossa própria história, outros a contarão por nós — e, quase sempre, contra nós.”
— *Chimamanda Ngozi Adichie*

1.1 A Formação e resistência das religiões de matriz africana no Brasil

Os africanos foram trazidos à força para o Brasil com o objetivo de atender à necessidade de mão de obra nos projetos coloniais portugueses. A travessia do Atlântico representava um período de dor profunda e de incertezas, marcada pela separação de suas terras, famílias e tradições. Muitos sequer conseguiam chegar ao destino, pois morriam durante a viagem em razão das péssimas condições de higiene, da falta de alimentos adequados, da carência de vitaminas e até mesmo do sofrimento emocional provocado pelo rompimento violento com sua cultura, religião, organização social e política. A viagem não acontecia de forma improvisada: havia um planejamento rígido para tentar impedir qualquer tipo de resistência ou manifestação por parte dos escravizados.

Sobre a chegada dos africanos ao Brasil, Sodré (2017), em *Pensar Nagô*, destaca que o país foi, de fato, o maior importador de pessoas escravizadas das Américas, distribuindo-as por diferentes regiões do território nacional. Maurício (2014, p. 32) complementa ao afirmar que, entre os séculos XVI e XIX, indivíduos de inúmeros grupos étnicos e culturais da África – muitos deles rivais entre si – foram capturados e forçados a vir para o Brasil como escravos. Entre esses grupos, destacam-se os bantos, os fons, os iorubás e os minas. O regime escravista perdurou por cerca de três séculos, e até hoje não se conhece o número exato de africanos trazidos ao continente americano. Nesse sentido, Caputo (2012, p. 40) também ressalta que:

Quinze milhões de pessoas, de diferentes regiões da África, que traziam suas relações com a vida, a morte, as pessoas, a natureza, a palavra, a família, o sexo, a ancestralidade, Deus, deuses, as energias, a arte, a comida, o tempo e a educação. Enfim, com as suas formas de ver, pensar, sentir, falar e agir no mundo. Espalhadas assim formaram o que se chama de diáspora africana, ou seja, os negros que, nesse caso, sequestrados das suas terras, levaram consigo as suas tradições, mantendo-as e recriando-as no mundo, inclusive no Brasil.

A religião se tornou um dos principais refúgios e fontes de resistência para os africanos diante da brutalidade da escravidão e das imposições do sistema colonial. Em meio

à violência e ao sofrimento, a fé e os cultos ajudaram a preservar tradições, fortalecer laços comunitários e manter viva a memória de suas origens. Com a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, também vieram os cultos aos orixás, que se entrelaçaram à cultura local. Do contato entre povos indígenas, africanos e europeus nasceram as religiões afro-brasileiras, entre as quais estão o candomblé, a umbanda, o tambor de mina, a jurema, a quimbanda, o candomblé de caboclo, o omolocô, o umbandomblé, entre outras manifestações que resistem e se reinventam.

Do ponto de vista histórico, a África foi o berço das religiões de matriz africana, enquanto o Brasil se tornou o espaço onde essas tradições puderam se desenvolver e ganhar novas formas. Cada terreiro passou a ser um lugar de preservação e recriação da terra de origem, mantendo vivos os modos de vida, os costumes, a memória e a cultura trazida pelos africanos. Assim, as práticas religiosas africanas serviram como alicerce para o surgimento e a consolidação das religiões afro-brasileiras, que carregam até hoje essa herança de resistência e continuidade cultural.

O candomblé e a umbanda são as duas religiões de matriz africana que serão mencionadas nesta dissertação. Com relação ao candomblé:

O candomblé é uma religião que foi criada no Brasil por meio da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravos, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar as novas condições ambientais. É a religião que tem como função primordial o culto às divindades – inquices, orixás ou voduns –, seres que são a força da natureza, sendo seus criadores e também administradores. Religião possuidora de muitos simbolismos e representações que ajudam a compreender o passado e também a discernir melhor as verdades e as mentiras, permitindo assim definir conceitos. No candomblé nada se inventa ou se cria, só aprende e se aprimora. Este saber e este conhecimento são conquistados com a prática no dia a dia, com o tempo, com a humildade, o merecimento, a inteligência e, principalmente, com a vontade de aprender! (MAURÍCIO, 2014, p. 29).

A Umbanda, como lembra Berkenbrock (2012, p. 154), nasceu em meio ao contexto urbano brasileiro, o que explica sua facilidade de adaptação ao processo de urbanização vivido pelo país. Essa característica reforça o entendimento de que se trata de uma religião genuinamente nacional, moldada pelas transformações sociais e culturais próprias do Brasil. Nesse mesmo sentido, Rivas Neto (2013, p. 101) ressalta que “a Umbanda é uma forma espiritualizada e inteligente de bem viver. A Umbanda é uma unidade aberta em constante reelaboração”, o que evidencia sua capacidade de se recriar diante das mudanças históricas e sociais, sem perder sua essência. Assim, a Umbanda se consolida não apenas como expressão religiosa, mas também como um espaço de diálogo entre tradição e contemporaneidade.

A umbanda é uma religião resultante de uma fusão dos elementos da cultura africana, européia e indígena. Foram inúmeras características e contribuições dessas matrizes que originaram a população brasileira:

Herdamos das culturas indígena e africana a forte ligação com a natureza, o uso das ervas, cachimbos (maracás para os indígenas), os rituais de cura, as danças, os cânticos sagrados, as vestimentas, o transe, a crença na vida após a morte e a comunicação com os mortos, as crenças nos ancestrais, a diversidade de deuses (indígenas) ou orixás (africanos), os preceitos ofertados aos ancestrais (oferendas), a magia. Da cultura branca europeia, herdamos alguns elementos da concepção cristã católica, como a ligação com os santos que no sincretismo são relacionados com os orixás, as rezas, as imagens, maniqueísmo (bem e mal), dentre outros. E ainda uma influência do Kardecismo: ligação com os mortos, crença na reencarnação, rituais de cura (RIBEIRO, 2013, p. 98).

A umbanda se consolidou como uma religião tipicamente brasileira, surgindo em um contexto de urbanização e industrialização, em que o país buscava adaptar-se a padrões sociais influenciados por ideais eurocêntricos de civilização. Diferentemente do candomblé, que preserva práticas mais próximas aos cultos africanos, a umbanda incorporou elementos que dialogavam com a modernidade, afastando-se, por exemplo, do sacrifício de animais, prática considerada incompatível com a sensibilidade urbana do período colonial.

Ao refletir sobre a importância das religiões de matriz africana, é inevitável reconhecer seu caráter de resistência. Apesar da opressão e da distância da terra de origem, as divindades e tradições africanas sobreviveram e seguem sendo celebradas nos terreiros espalhados por todo o Brasil. Essa resistência, no entanto, não se limita ao presente; ela encontra suas raízes na própria experiência da escravidão, quando os africanos eram sistematicamente desumanizados e reduzidos à condição de objeto, tendo sua liberdade religiosa severamente reprimida.

Os rituais eram proibidos e, muitas vezes, eram forçados a adotar o catolicismo como única fé possível, ainda que apenas de maneira aparente. Como explica Caputo (2012), os negros eram batizados com novos nomes e compelidos a aceitar, ou pelo menos declarar que aceitavam, a religião imposta pelos senhores brancos. Dessa forma, a prática das religiões afro-brasileiras se configurou como uma forma de afirmação identitária e cultural, resistindo a séculos de tentativas de apagamento.

As religiões de matriz africana sempre enfrentaram intensas batalhas para se manterem vivas em um contexto marcado pelo racismo e pelo preconceito contra culturas que divergiam da visão ocidental de mundo. Inicialmente, os africanos escravizados precisaram recorrer ao sincretismo religioso como uma estratégia de sobrevivência, conciliando suas crenças com as

imposições do catolicismo, de modo a preservar suas tradições sem atrair punições. A respeito do sincretismo como mecanismo de resistência e adaptação, Berkenbrock (2012) descreve:

O primeiro passo do sincretismo foi justamente a necessidade de uma acomodação á nova situação. Os negros precisavam esconder dos brancos o melhor possível a sua religião. O culto secreto aos Orixás não oferecia segurança suficiente. O problema foi resolvido pela utilização de estátuas de santos católicos. Estes santos eram inicialmente apenas como que uma máscara que foi vestida sobre os rostos dos Orixás negros. Sobre o Pegi, no qual o Orixá recebia o sacrifício de animais, foi colocado um altar católico, com toalha branca, flores e estátuas ou quadros de santos. Estes santos não foram escolhidos de modo aleatório. Foram escolhidos santos que de alguma forma lembrassem alguns aspectos dos respectivos orixás. As ofertas colocadas diante dos santos não se destinavam na verdade aos santos; as velas ali acesas não queimavam para os santos. Essa dissimulação é em si o ponto de partida do sincretismo ocorrido no Brasil entre o Cristianismo e religiões de africanas. Esta substituição dos Orixás por santos católicos tinha como consequência não apenas uma proteção para os Orixás, mas também para os seus cultuadores, que eram mais respeitados perante a sociedade (branca e católica). Num país onde a classe dominante era católica, uma tal devoção aos santos católicos era naturalmente vista com bons olhos (BERKENBROCK, 2012, p. 136).

Ao analisarmos o percurso histórico dos africanos escravizados no Brasil, percebemos que a perseguição às suas práticas religiosas e culturais foi constante. Apesar das dificuldades impostas pelo sistema escravagista e pela sociedade colonizadora, esses povos desenvolveram formas de resistência, buscando estratégias que lhes permitissem preservar suas tradições, crenças e modos de compreender o mundo ao seu redor. Esse processo de resiliência foi fundamental para a continuidade de suas práticas religiosas e para a manutenção da identidade cultural em meio a adversidades extremas.

O desenvolvimento das religiões de matriz africana no Brasil esteve sempre ligado à necessidade de sobrevivência e adaptação frente a um ambiente hostil. Ao longo de quatro séculos, essas manifestações culturais sofreram repressão pela Igreja Católica, pelo Estado republicano, especialmente no início do século XX, e também enfrentaram desprezo e fascínio por parte das elites sociais, que as viam como algo diferen. Mesmo assim, essas tradições resistiram, criando diálogos e estratégias que garantiram sua permanência e a afirmação de sua presença na cultura brasileira.

As tradições religiosas de matriz africana desempenham um papel essencial na formação da identidade cultural brasileira. Elas ultrapassam o campo da espiritualidade, influenciando profundamente a música, a dança, a culinária, a linguagem e as relações sociais do país. A persistência dessas práticas, mesmo diante de opressão e marginalização, contribuiu para moldar uma sociedade plural, na qual a diversidade cultural constitui um patrimônio a ser reconhecido e valorizado. Compreender a importância dessas manifestações

é, portanto, compreender a história do Brasil e o papel dos africanos e seus descendentes na construção de uma identidade nacional rica, complexa e resiliente. Como aponta Santos (2010, p. 45):

“As culturas afro-brasileiras, preservadas e transformadas ao longo de séculos, são fundamentais para compreender a formação de uma sociedade plural, capaz de dialogar com suas diferenças e de construir sentidos coletivos de pertencimento.”

Em síntese, as culturas afro-brasileiras, forjadas na resiliência de séculos de preservação e reinvenção, específica o alicerce epistemológico para a compreensão da tessitura social brasileira, onde a pluralidade não se configura mera coexistência, mas um diálogo perene entre heranças díspares. Ao entrelaçarem narrativas de resistência e hibridismo¹, elas fomentam a construção de um pertencimento coletivo que transcende dicotomias étnicas, promovendo uma sociedade inclusiva e reflexiva, na qual o reconhecimento das diferenças se erige como vetor indispensável para a coesão nacional e a perpetuação de uma identidade multifacetada.

1.2 Racismo ou Intolerância Religiosa? Reflexões sobre ataques a afro-religiosos

É fundamental refletir sobre o uso das expressões “intolerância religiosa” e “racismo religioso” tanto nas análises acadêmicas quanto nas práticas de militância, considerando os diversos preconceitos, discriminações, ataques e perseguições enfrentados pelas religiões de matriz africana. Tais manifestações não são fenômenos recentes, mas sim desdobramentos históricos que se enraizaram ao longo da formação social e cultural do Brasil, evidenciando a necessidade de compreender o contexto em que esses conceitos são aplicados.

Ao refletir mais profundamente sobre o conceito de tolerância, percebe-se que, em seu sentido mais literal, ela remete a indulgência ou condescendência. Quando concebida de maneira mais ampla, tolerância é entendida como a “[...] convivência com comportamentos, ideias e discursos diferentes e requer, pelo menos, que alguns princípios de convivência sejam respeitados” (SANZ, 2012, p. 249), indicando uma perspectiva multicultural que valoriza a coexistência e o respeito entre diferentes raças, etnias e culturas. No entanto, esse conceito mostra-se insuficiente quando se utiliza o seu oposto, a intolerância, para classificar as

¹ O *hibridismo*, conforme Bhabha (1994), refere-se à fusão ambígua de culturas distintas, criando espaços de negociação e resistência que transcendem dicotomias étnicas, promovendo identidades híbridas e inclusivas.

discriminações e perseguições sofridas pelas religiões de matriz africana, especialmente quando se considera o contexto histórico e cultural que moldou essas desigualdades.

A intolerância religiosa pode ser entendida como a prática de não reconhecer a legitimidade ou validade de outras crenças. Ela se relaciona diretamente com a dificuldade ou incapacidade dos indivíduos de compreender e aceitar sistemas de fé diferentes do seu próprio, manifestando-se, na prática, em ações concretas que desrespeitam ou rejeitam essas outras tradições religiosas.

As atitudes de intolerância estão intrinsecamente ligadas às noções de verdade e ao exercício do poder político. Nesse contexto, evidencia-se a relação entre dominantes e dominados, uma vez que a prática de “tolerância” geralmente se dirige ao indivíduo com menor poder ou posição subordinada. Por outro lado, aqueles que ocupam posições hegemônicas não dependem da indulgência ou condescendência daqueles que lhes são hierarquicamente inferiores (DUSSEL, 2004).

É justamente nesse ponto, ao evidenciarmos a natureza hegemônica e dominante da intolerância, que se estabelece uma aproximação com o fenômeno do racismo na sociedade. Uma das características centrais do racismo é sua construção social hierárquica, fundamentada na diferenciação entre os seres humanos por meio da categorização racial. Nesse contexto, o racismo funciona como um mecanismo de exclusão, restringindo o acesso a direitos àqueles identificados com determinada cor ou traços físicos, grupos frequentemente percebidos como inferiores (SALGADO, 2003).

Como argumenta Albuquerque (2009), a racialização no Brasil colonial criou a raça como um instrumento ideológico de dominação sobre os escravizados, transformação diferenças fenotípicas em desigualdades sociais para estabelecer a exploração e a riqueza. Esse processo, ancorado no eurocentrismo, distribuiu uma dualidade binária entre “civilização” associada aos europeus e seus valores e “barbárie” vinculada aos povos colonizados, africanos e indígenas, imprimindo no imaginário social brasileiro marcas profundas que ainda hoje influenciam as percepções culturais. Por exemplo, as religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, são frequentemente estigmatizadas como inferiores ou primitivas, refletindo essa herança colonial que desvaloriza práticas não europeias e reforça estereótipos racistas.

Embora o contexto histórico tenha evoluído com a abolição da escravidão em 1888, Albuquerque destaca que essa dissimulação brasileira a negação do racismo estrutural em favor de um mito de harmonia racial perpetua padrões racistas nas instituições e práticas sociais contemporâneas, impedindo a igualdade plena e exigindo ações antirracistas para

desmantelar essas estruturas herdadas. Em conclusão, a racialização, como ferramenta de biopoder colonial, não apenas moldou a formação social do Brasil, mas continua a exigir reflexões críticas para promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva e livre de opressões raciais.

A partir do final dos anos 2010, a noção de “racismo religioso” começou a se consolidar, impulsionada pelo ativismo dos movimentos negros (MIRANDA, 2012, p. 61, 70) e pelo trabalho de seus “intelectuais orgânicos²” na academia. Wanderson Flor do Nascimento, do Departamento de Filosofia da UNB, destaca que a primeira vez em que o termo “racismo religioso” foi utilizado em um texto acadêmico brasileiro ocorreu em 2012, no Trabalho de Conclusão de Curso de Claudilene dos Santos Lima, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 59). No entanto, ele também ressalta que já em 2009, durante um encontro promovido em Brasília pela Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial com comunidades de terreiro, as yalorixás Mãe Beata de Yemonjá e Makota Valdina afirmaram que “não queremos ser toleradas. Queremos ser respeitadas”. Segundo Flor do Nascimento, essa declaração evidenciou que o conceito de intolerância religiosa, limitado à promoção da tolerância, não era suficiente ou adequado para abarcar as experiências vividas pelos afro-religiosos, abrindo espaço para o surgimento do termo “racismo religioso” (2017, p. 59, nota 03).

Para aqueles que defendem a utilização do termo, “racismo religioso” representa a manifestação do racismo estrutural³ presente na sociedade brasileira. As agressões direcionadas às religiões afro-brasileiras refletem uma mentalidade herdada do período escravocrata, marcada pela tentativa de manter padrões de moralidade e costumes alinhados à cultura dominante, de matriz branca e cristã, que marginaliza e exclui práticas e crenças que se diferenciam desses parâmetros (SANGENIS; COSTA, 2021, 1987).

O uso do termo “racismo religioso” abrange não apenas uma comunidade específica, mas todos os praticantes das religiões de matriz africana, destacando décadas de lutas promovidas principalmente pelos movimentos negros em defesa da igualdade e da garantia

² Intelectuais orgânicos são aqueles que emergem organicamente de uma classe social específica, atuando como porta-vozes e defensores dos interesses dessa classe, em oposição aos intelectuais tradicionais, que se consideram independentes e desvinculados de conflitos de classe. Esse conceito foi desenvolvido por Antonio Gramsci para explicar o papel dos intelectuais na manutenção da hegemonia cultural e ideológica.

³ O racismo estrutural refere-se à incorporação do racismo nas instituições, leis, políticas e práticas sociais, perpetuando desigualdades raciais de forma sistêmica e não apenas por meio de atos individuais. Esse conceito destaca como estruturas como o sistema educacional, judiciário e econômico reproduzem discriminações raciais, mesmo na ausência de interesses explícitos (BONILLA-SILVA, 2019).

dos direitos da população afro-brasileira. É fundamental compreender que os ataques dirigidos a esses praticantes estão profundamente ligados ao pertencimento étnico, à história de opressão e à base racista que estruturou a sociedade brasileira. O racismo manifesta-se de diversas maneiras, e o racismo religioso constitui uma dessas expressões. Diante das marcas históricas do racismo em nosso país, é imprescindível considerar que:

A noção de racismo religioso dá conta de marcar grande parte das violências sofridas por determinadas culturas e comunidades são encarrilhadas por uma engenharia de dominação/subordinação que tem a raça/racismo/ colonialismo como matrizes/motrizes de desenvolvimento do mundo moderno. Nessa perspectiva, racismo religioso é uma expressão que abre caminho e conquista espaços relevantes na luta antirracista (RUFINO; MIRANDA, 2019, p. 230- 231).

Ao utilizar a expressão “racismo religioso”, evidencia-se uma luta que articula dimensões étnico-raciais e religiosas. Esse termo valoriza e confere maior legitimidade à atuação histórica dos movimentos negros na busca por igualdade e respeito, reconhecendo as experiências de opressão vivenciadas pelos praticantes das religiões de matriz africana. No que tange à terminologia mais adequada para nomear a violência e o sofrimento enfrentados por esses grupos, Nogueira (2020) destaca:

Afinal, porque racismo em vez de tolerância religiosa? Porque, nesse caso, o objeto racismo já não é o homem em particular, mas certa forma de existir. Trata-se da negação de uma forma simbólica e semântica de existir, de ser e de estar no mundo (NOGUEIRA, 2020, p. 91).

No Brasil, vivencia-se uma verdadeira ofensiva contra as religiões de matriz africana, com ataques constantes às comunidades de terreiro, muitas vezes promovidos por setores neopentecostais, como observa Nogueira (2020). Diariamente, notícias relatam agressões aos terreiros, destruição de símbolos e hostilidade contra os praticantes desses cultos. Os efeitos do colonialismo permanecem presentes na sociedade, e grupos que não se enquadram nos padrões culturais e religiosos hegemônicos continuam a ser marginalizados e discriminados. Essa violência não se restringe aos espaços públicos; ela também atinge o ambiente escolar, chegando aos alunos que seguem essas tradições, configurando um contexto de opressão simbólica e direta. Além disso, os espaços sagrados dos terreiros sofrem com a destruição de patrimônios e símbolos religiosos. Apesar de todas essas violações de direitos, os grupos afro-religiosos mantêm sua resistência, buscando mecanismos legais e sociais que assegurem a liberdade de escolher e praticar sua religião, afirmando sua identidade perante a sociedade.

De um modo em geral, o que se entende com todas essas questões é que o Brasil

precisa avançar em muito na discussão sobre a liberdade religiosa e o tratamento igualitário entre todas as matrizes religiosas existentes no Brasil. E neste cenário, o racismo religioso é considerado, atualmente, umas das questões mais difíceis de serem enfrentadas pelos educadores, pelas escolas e inclusive pelo espaço universitário, cuja ausência de tolerância viola a dignidade da pessoa humana, resguardada pela declaração dos Direitos humanos.

1.3 Racismo Religioso, Estigmatização e Agressões: Dados Oficiais e implicações para a Educação

O Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou um crescimento significativo no número de pessoas que se autodeclararam adeptas das religiões de matriz africana. Em 2010, apenas 0,3% da população brasileira se identificava como pertencente a essas tradições; em 2022, esse número alcançou 1,0%, o equivalente a cerca de 1,8 milhão de pessoas (AGÊNCIA BRASIL, 2025). Esse avanço é interpretado por pesquisadores como resultado da valorização da identidade afro-brasileira e do fortalecimento dos movimentos sociais em defesa da diversidade cultural e religiosa. Contudo, o crescimento da representatividade também tem provocado reações violentas, evidenciando a permanência de práticas discriminatórias.

A violência contra as religiões afro-brasileiras tem se agravado nas últimas décadas, assumindo múltiplas formas — físicas, simbólicas e psicológicas — e extrapolando os espaços sagrados para alcançar ambientes públicos e privados, como escolas, shoppings, empresas e até órgãos públicos (FERNANDES, 2022). De acordo com dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, as denúncias de intolerância religiosa registradas pelo Disque 100 cresceram 66,8% entre 2023 e 2024, passando de 1.481 para 2.472 casos (ALO ALO BAHIA, 2025; O TEMPO, 2025). Entre 2021 e 2024, o aumento acumulado foi de 323,29%, o que revela um quadro de agravamento estrutural.

As principais vítimas são os praticantes da Umbanda e do Candomblé, que lideraram as estatísticas de denúncias em 2024, com 151 e 117 casos respectivamente (O TEMPO, 2025). Esses números confirmam o racismo religioso como vetor central da intolerância no país. O II Relatório Nacional sobre Intolerância Religiosa, publicado em 2023, reforça essa leitura ao indicar que os ataques contra terreiros, símbolos e lideranças religiosas cresceram mais de 270% entre 2020 e 2021 (AGÊNCIA BRASIL, 2025).

A Bahia, estado de forte representatividade afro-brasileira, é também um dos principais palcos da violência religiosa. Apenas no primeiro semestre de 2024 foram registradas 90

ocorrências de intolerância religiosa, equivalentes a uma denúncia a cada dois dias (CORREIO 24 HORAS, 2024). Paralelamente, os casos de injúria racial tiveram um aumento expressivo de 647% entre 2020 e 2023, índice superior à média nacional de 610% no mesmo período (BAHIA, 2024).

O Centro de Referência Nelson Mandela, vinculado à Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI), registrou mais de 90 atendimentos desde sua criação, com média de dois casos por semana. A maior parte dessas violações ocorre em espaços de grande circulação — como shoppings, lojas e locais de trabalho —, mas também alcança instituições escolares, evidenciando que a discriminação não se restringe ao campo religioso, mas se articula com outras formas de racismo estrutural (BAHIA, 2024).

Os dados revelam que a violência contra as religiões de matriz africana não pode ser compreendida como episódios isolados de intolerância, mas como parte de um processo histórico que articula racismo estrutural e discriminação religiosa. A escola, nesse cenário, ocupa um papel ambivalente: pode funcionar como espaço de reprodução de preconceitos, quando silencia ou estigmatiza tradições afro-brasileiras, mas também como território de resistência, ao promover o respeito à diversidade cultural e religiosa. Nesse sentido, a efetivação da Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, constitui um instrumento fundamental para o enfrentamento do racismo religioso. A valorização pedagógica das religiões de matriz africana contribui não apenas para combater a intolerância, mas também para consolidar uma educação democrática e plural, comprometida com os direitos humanos e com a construção de uma sociedade mais justa pautada no antirracismo.

As religiões de matriz africana enfrentaram um longo histórico de perseguições e violências, muitas vezes reforçadas por campanhas racistas que desqualificavam as culturas africanas e afrodescendentes, criando um imaginário negativo em torno desses cultos (CUNHA JR., 2009, p. 102). Segundo Cunha Jr. (2009, p. 97), os temores e as perseguições geraram tabus sobre essas crenças e restringiram a maneira respeitosa de se referir a elas no cotidiano, consolidando preconceitos que atravessam gerações.

No entanto, a violência não se limita apenas às palavras; ela se manifesta também em ações concretas. Casos extremos, como a invasão de espaços de culto por facções autointituladas evangélicas, que destroem imagens e oferendas e ameaçam líderes religiosos, como ocorreu na Baixa Fluminense, no Rio de Janeiro, demonstram a materialização da violência física ligada a um estigma histórico que persegue essas religiões. Tal fenômeno representa a persistente tentativa de apagar a existência dessas práticas culturais. Como

ressalta Nogueira (2020, p. 55), “As ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência”.

A situação apresentada exige uma atenção especial por parte da escola, pois dela se espera uma prática educativa comprometida com a formação de cidadãos críticos e conscientes. Além disso, os documentos normativos estabelecem diretrizes claras para que o ensino da história e da cultura afro-brasileira seja efetivamente incorporado ao currículo. Nesse sentido, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, é fundamental que o trabalho pedagógico busque prevenir distorções históricas e culturais, garantindo que os conteúdos sejam tratados de maneira precisa, inclusiva e respeitosa, promovendo uma compreensão mais ampla e plural da realidade social e cultural do país, confirmada na passagem:

Envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2013, p. 505).

Contudo, como evidenciado nas experiências anteriormente relatadas, abordar temas relacionados aos saberes e às religiões de matriz africana tem se mostrado um desafio significativo. Essa dificuldade decorre, em grande parte, da representação negativa construída historicamente sobre essas práticas religiosas e sobre o próprio continente africano, permeada por um imaginário popular de matriz judaico-cristã que associa tais saberes a aspectos demoníacos.

Transformar a escola em um espaço aliado na luta contra preconceitos e discriminações, que resultam nas violências anteriormente mencionadas, enfrenta resistências diversas. Algumas dessas resistências possuem motivações políticas e ideológicas, como é o caso do projeto “Escola Sem Partido”, presente em diferentes regiões do país. Moura (2016, p. 31) observou que, à época de sua pesquisa, existiam mais de 40 projetos de lei tramitando em câmaras municipais, assembleias estaduais e no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado), todos com o potencial de limitar a abordagem de conteúdos críticos e plurais no ambiente escolar.

O “Movimento Escola Sem Partido” (MESP) configura-se como parte de um projeto educacional de caráter reacionário, delineando um modelo de país que se pretende construir segundo suas diretrizes. Entre os principais defensores do movimento, estão parlamentares

ligados a segmentos conservadores de diferentes tradições religiosas, incluindo católicos, especialmente da Renovação Carismática Católica, evangélicos de diversas denominações e até alguns representantes espíritas (MOURA, 2016, p. 14). Além disso, a presença desses grupos tem se fortalecido no legislativo municipal, estadual e federal, sendo que seus representantes são frequentemente associados à chamada “bancada evangélica” (ARAÚJO; PINHEIRO; DE SOUSA, 2018, p. 148).

Embora o MESP alegue atuar em defesa da neutralidade ideológica, questionando, por exemplo, conteúdos abordados em livros didáticos e a liberdade de expressão e cátedra dos professores, observa-se que os idealizadores do movimento mantêm posições claramente partidárias, alinhadas a valores conservadores e cristãos (ARAÚJO; PINHEIRO; DE SOUSA, 2018, pp. 147-148). A ideologia do MESP, presente tanto nos projetos de lei quanto nos discursos de seus defensores, apresenta-se como um esforço para se impor como universal, suprimindo e limitando outros discursos e perspectivas no ambiente educacional.

Percebe-se que a abordagem das religiões de matriz africana na escola não se trata apenas de uma questão de fé, mas de reconhecimento e respeito de uma história e cultura que foram historicamente marginalizadas. A resistência das comunidades afro-religiosas e os ataques sofridos ao longo do tempo revelam a necessidade de incluir, de forma crítica e respeitosa, esses saberes no currículo escolar, promovendo o diálogo e a reflexão sobre diversidade cultural. Nesse sentido, compreender os mitos, deuses e práticas sociais desses povos torna-se essencial para uma educação que busque formar cidadãos conscientes e sensíveis às desigualdades históricas e aos preconceitos ainda presentes na sociedade.

Da mesma forma que não se deve estudar a Idade Média sem falar do catolicismo, a Reforma sem falar do protestantismo, é inadmissível que se ensine a história e cultura dos povos de origem africana nas escolas sem se referir aos seus mitos, deuses, orixás e demais práticas sociais e culturais. Abordar na escola aspectos das mitologias e das manifestações culturais de matrizes africanas, não é ensinar o “místico religioso”, pelo fato, de tratar-se de aspectos culturais e de mitologias inerentes a valores civilizatórios dos povos africanos (SANTIAGO, 2016, p. 87).

A experiência escolar e a reflexão crítica em torno do tema permitem concluir que o racismo religioso se manifesta de forma consistente, encontrando na comunidade escolar um terreno propício para se perpetuar. Observa-se não apenas um desinteresse prévio em compreender e pesquisar as religiões de matriz africana, mas também um déficit na formação docente em relação aos conhecimentos necessários para abordar essa temática. Essa lacuna decorre, em grande medida, da insuficiência de preparo oferecida pelos cursos de graduação, deixando os professores inseguros quanto às informações e às estratégias pedagógicas

apropriadas. Além disso, a pesquisa realizada por meio de questionários aplicados aos docentes confirmou que essa desinformação e insegurança são recorrentes, refletindo a necessidade de investimentos na formação continuada e no estímulo ao interesse pela temática.

1.4 Percursos na educação pública: memórias e experiências docentes em Vitória da Conquista – Ba.

Já se passaram mais de vinte anos desde que entrei, pela primeira vez, em uma sala de aula para lecionar. De lá para cá, percorri diferentes caminhos entre escolas particulares, municipais e estaduais, cada uma delas deixando em mim lembranças boas e também desafios que me fizeram crescer como professora e como pessoa.

Minha primeira experiência aconteceu em uma escola pequena de bairro, onde lecionei para uma turma de educação infantil. Foi um período marcante, em que aprendi muito mais do que ensinei. Cada gesto de afeto das crianças e cada troca com os colegas de trabalho me mostravam, dia após dia, o verdadeiro sentido da docência: educar é também aprender, compartilhar e crescer junto.

Depois, segui para uma escola de médio porte da rede particular em Vitória da Conquista, onde permaneci por nove anos. Ali pude viver experiências em todos os segmentos de ensino: da educação infantil ao ensino fundamental, chegando ao ensino médio. Foi nesse último que tive a oportunidade de lecionar não apenas História, mas também Sociologia e Filosofia. Esse contato mais amplo com os alunos me proporcionou momentos riquíssimos de reflexão, debates intensos e diálogos que ultrapassavam os limites da sala de aula, fortalecendo em mim a certeza de que a educação é um espaço de transformação mútua.

Dando continuidade a esse percurso, passei a conciliar meu trabalho entre a rede privada e a rede pública de ensino, chegando a acumular 60 horas semanais. Essa experiência me colocou diante de realidades muito distintas, não apenas pela estrutura física das escolas, mas também pelo perfil dos alunos que as frequentavam. Eram, de fato, dois mundos que, em certos momentos, pareciam não se encontrar.

Nesse trajeto, testemunhei inúmeros episódios de preconceito — étnico, racial, religioso, estético, regional e econômico — que vinham tanto dos estudantes quanto de alguns colegas de profissão. Situações como essas sempre me causaram profunda indignação e tristeza, porque acredito que o professor deve assumir um papel central nessas histórias, tornando-se

agente de conscientização e resistência frente a práticas que ainda envergonham a humanidade.

A escola particular Escola Monteiro Lobato, localizada na parte central do bairro, recebia alunos de classe média e baixa e oferecia formação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Foi um percurso que me permitiu acumular conhecimentos e vivências que contribuíram para o meu amadurecimento como docente, além de ampliar minha percepção sobre a importância do professor na formação do indivíduo em cada etapa da vida escolar e como a educação vai além da transmissão de conteúdos.

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 24).

Paulo Freire (1996) propõe um novo olhar sobre o ensino ao se contrapor à ideia limitada de que ensinar se restringe à transmissão unilateral de saberes. Para ele, a prática educativa precisa ser entendida como um processo dialógico, no qual professor e aluno se transformam mutuamente. Nessa relação, há um movimento de formar o outro, de se formar e, ao mesmo tempo, de ser formado, sempre em interação com o meio social e com os demais sujeitos.

Tal concepção mostra-se extremamente pertinente, sobretudo porque evidencia que a educação não deve restringir-se à mera exposição de conteúdos predefinidos, mas sim promover experiências significativas que dialoguem com a realidade dos alunos. Essa perspectiva fez-me compreender a função do professor como mediador do conhecimento, capaz de construir, junto aos estudantes, um processo de aprendizagem crítico, humanizado e integral, no qual o saber é constantemente reconstruído e apropriado de forma ativa.

A aplicação dessa visão se tornou ainda mais concreta alguns anos depois, quando, após atuar exclusivamente na rede particular, fui aprovada na seleção na modalidade REDA para lecionar como professora temporária no Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista. Fui designada para uma escola de grande porte em Vitória da Conquista, que recebia alunos de diferentes bairros, refletindo uma ampla diversidade socioeconômica e cultural. Estudantes provenientes tanto da periferia quanto de bairros de classe média alta frequentavam a instituição, tornando a experiência especialmente rica e

desafiadora. Nessa escola, tive a oportunidade de lecionar tanto no Ensino Médio Regular quanto no Ensino Médio Profissionalizante, abordando disciplinas predominantemente da área de Humanas, o que me possibilitou aprofundar a prática docente e construir relações pedagógicas mais sensíveis à diversidade dos alunos.

Como ressalta Gomes (2008, p. 15), “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Falar sobre a diversidade cultural significa pensar a relação entre o eu e o outro, reconhecendo e respeitando as diferenças”, reforçando a importância do professor na mediação de um ambiente que valorize as múltiplas identidades presentes. Essa ideia conecta-se diretamente às minhas vivências na docência, nas quais percebi que a função do professor vai muito além da transmissão de conteúdos: exige sensibilidade, atenção às diferenças e coragem para mediar temas complexos em contextos diversos.

Ativando minha memória, recordo claramente quando estava lecionando na Escola Monteiro Lobato, os docentes precisavam adotar cuidados rigorosos que, com o tempo, percebi serem excessivos e geravam intenso estresse, especialmente quando trabalhávamos conteúdos considerados delicados pela coordenação. Temas que poderiam desagradar pais ou responsáveis, como questões de gênero, sexualidade, ideologias diversas e, sobretudo, religiões de matriz africana, eram tratados com extrema cautela. A resistência ao trabalho envolvia colegas, alunos, coordenação, direção e familiares, tornando evidente o desafio constante de mediar o ensino de forma crítica e respeitosa frente a diferentes expectativas e preconceitos.

Foi nesse momento que compreendi ser imprescindível que os docentes se capacitem para lidar com as diferenças e enfrentar as discriminações sociais presentes no ambiente escolar. Diante dessa diversidade, é fundamental fortalecer conceitos que possam atuar contra qualquer forma de preconceito ou discriminação racial, promovendo orientações consistentes e inclusivas. Segundo Gomes:

O ambiente escolar é um local que exerce influência intelectual e cidadã sobre um indivíduo, vindo a afetar a formação da identidade dos alunos. Identidade a qual é definida pelos comportamentos, atitudes e costumes de um indivíduo e se modifica com a convivência entre sujeitos, ou seja, se constrói tendo o Outro como referência (GOMES, 1996), no entanto, podemos observar que não é bem assim que as coisas funcionam, pois somos integrantes de um modelo econômico capitalista que estimula a competitividade e o acúmulo de bens materiais. Logo, somos movidos pelo desejo de sermos sempre melhor do que o outro, o que nos leva a obcecção de que devemos nos posicionar em um patamar sempre acima do outro indivíduo. (GOMES,1996)

Dessa forma, tende-se a valorizar apenas a própria cultura, crenças, costumes e tradições, estabelecendo-os como referência ou padrão, sem dar a devida importância às demais culturas. Essa postura evidencia a prática do etnocentrismo, na qual outras formas de viver e pensar são subestimadas ou desconsideradas (Livro Gênero e Diversidade na Escola, 2009, p. 24).

O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. (Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009)

Nessa perspectiva, para enfrentar e reduzir o quadro de discriminação e preconceito presente tanto na escola quanto na sociedade brasileira, torna-se essencial que os professores demonstrem um comprometimento ativo com a transformação social. É necessário que essa postura seja acompanhada de ações organizadas, visando consolidar um país verdadeiramente plural, em que todos os cidadãos e cidadãs tenham seus direitos garantidos e respeitados, independentemente de sua localização geográfica, condição econômica, gênero, cor da pele, etnia ou religião.

O ambiente escolar, ao concentrar numerosos jovens em fase de construção de sua identidade, apresenta-se como um espaço estratégico para a promoção da igualdade e a redução de preconceitos. Nesse contexto, o professor exerce um papel fundamental como formador de opiniões e mediador de valores, sendo capaz de influenciar positivamente os alunos. Por meio de práticas pedagógicas inclusivas e conscientes, é possível transformar a sala de aula, a escola e, conseqüentemente, a comunidade em espaços que promovam a diversidade, o respeito às diferenças e a justiça social.

Atualmente, lecionando na rede pública tanto no Colégio Estadual José Sá Nunes como no Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista, para turmas do Ensino Médio e do Pós-Médio, ainda encontro desafios ao abordar conteúdos considerados mais sensíveis, especialmente aqueles relacionados às religiões de matriz africana. Mesmo diante dessas dificuldades, procuro constantemente exercer um papel transformador na vida dos meus alunos, promovendo uma educação pautada no respeito, na inclusão e na valorização da diversidade. Ao trabalhar em uma escola pública que se propõe a ser democrática e plural, percebo que a prática cotidiana muitas vezes se distancia desse ideal.

O discurso sobre diversidade, diálogo e pluralidade está presente em documentos oficiais, livros didáticos, planos pedagógicos e reuniões escolares, mas torná-lo realidade exige coragem e persistência, pois a comunidade escolar ainda demonstra resistências que podem invisibilizar ou excluir determinados grupos. Assim, buscar concretizar uma educação verdadeiramente inclusiva é, para mim, não apenas um compromisso profissional, mas uma responsabilidade ética, capaz de transformar a percepção e a vivência dos estudantes, fortalecendo a construção de uma sociedade mais justa e plural.

2. DISCRIMINAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR

As dúvidas são, acertadamente, uma ponte para o conhecimento (Silva e Aguiar, 2024, p.14).

A cultura pode ser compreendida como um sistema de significados compartilhados pelos membros de uma determinada sociedade, no qual os símbolos refletem, de forma parcial ou integral, a realidade (GEERTZ, 1978). Nessa composição simbólica descobrem-se valores e ideologias que integram o sistema cultural de um grupo específico. Indivíduos ou comunidades podem ser representados de maneira limitada ou simplificada por meio de um conjunto simbólico. A ocultação e a criação de estereótipos sobre os valores culturais de grupos marginalizados, como os afrodescendentes, presentes em materiais didáticos e no cotidiano escolar, resultam em discriminação e no apagamento dessa cultura, estigmatizada por uma visão distorcida ou simplificada do modo de viver das pessoas que a compartilham.

Estudos na área da educação mostram como o conceito de representações pode ser aplicado para analisar os aspectos subjetivos relacionados à percepção dos indivíduos sobre a realidade. Ligada a formações culturais e a saberes de determinados grupos, a representação social possui uma dimensão simbólica e significativa relacionada a contextos locais específicos (CARVALHO, 2017, p. 759-760). A representatividade, por sua vez, está conectada à configuração simbólica que inclui manifestações e significados atribuídos a grupos sociais, expressões culturais e religiosas.

A difusão do conhecimento, na maioria das vezes, é proveniente dos grupos dominantes, que utilizam diversos instrumentos de comunicação para se manter no poder e perpetuar suas ideias, capazes de construir uma rede sólida de preconceitos. Verificamos, assim como Freire (1992), que a propaganda ideológica tem contribuído para o desconhecimento tanto do funcionamento da sociedade quanto dos mecanismos usados para a criação e manutenção das desigualdades. Essas questões se conectam ao debate feito por Cuche (1999, p. 143) sobre as “hierarquias sociais e culturais”. Segundo o autor:

As culturas nascem de relações sociais que são sempre relações desiguais. Desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social. Pensar que não há hierarquia entre as culturas seria supor que as culturas existem independentemente umas das outras, sem relação umas com as outras, o que não corresponde à realidade.

As discussões sobre a existência e permanência das culturas dominantes e dominadas permanecem em pauta até hoje em diversos estudos e pesquisas. É notável como a escola muitas vezes sofre intensa pressão cultural, mediante a qual são impostos, de forma sistemática, modos de comportamento, valores, ilusões de consumo, ensinamentos religiosos, entre outros. Esse processo pode produzir, em muitos casos, comportamentos de conformidade com a situação de desumanização e preconceito, além de favorecer a introjeção profunda dos valores e ideias do “outro” — neste caso, o opressor/dominante — como se fossem seus (FREIRE, 1987).

No Brasil, podemos perceber claramente a disseminação cotidiana de concepções equivocadas sobre as culturas africana e indígena. No que diz respeito à matriz africana, a maior parte dos livros didáticos a negligencia ou a apresenta de forma distorcida e estereotipada (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 18).

O Brasil é um país de grande diversidade étnica, cuja origem se encontra na confluência de diferentes povos e culturas. A riqueza étnica nacional resulta da mistura entre os povos indígenas nativos, europeus, africanos e imigrantes vindos de outras regiões do mundo, como árabes e asiáticos. Os colonizadores portugueses representam uma influência marcante: trouxeram não apenas a língua e a religião que se tornaram dominantes, mas também deixaram profundas marcas na cultura. Foram os responsáveis pela introdução da escravidão africana no Brasil, fato que impactou de maneira decisiva a composição étnica do país. As pessoas escravizadas vieram de diversas regiões do continente africano, cada uma com sua cultura e tradição. Apesar da brutal opressão da escravidão, conseguiram preservar muitos elementos de sua cultura original.

Mesmo com toda a riqueza das matrizes africanas incorporadas à cultura brasileira, podemos afirmar que ainda sabemos muito pouco sobre o continente africano, já que sua contribuição, potência e impacto precisaram ser recriados no Brasil. Até recentemente, tais manifestações culturais não eram devidamente apreciadas ou reconhecidas em livros didáticos, jornais e outros meios de comunicação, que frequentemente retratavam a África a partir de uma visão simplificada, não permitindo compreender sua real relevância para a formação do nosso país.

Nesse contexto, destaca-se a figura de Manuel Querino, o primeiro intelectual negro baiano a afirmar a colonização do negro africano no Brasil, cujas obras pioneiras, como *A Bahia de Outrora*, lançaram como bases para o reconhecimento da influência africana na formação cultural e social do país. Querino, por meio de suas pesquisas etnográficas e históricas, desafiou narrativas eurocêntricas ao documentário, costumes, tradições e

contribuições africanas na Bahia, antecipando discussões contemporâneas sobre a diáspora africana e sua integração na identidade brasileira. Sua atuação, no início do século XX, representa um marco inicial na valorização da herança africana, influenciando gerações posteriores de estudiosos que, como Munanga (2005) e Santos (2016), aprofundaram essa análise, evidenciando como tais raízes moldaram não apenas a cultura, mas também a estrutura econômica e social do Brasil.

O percurso do negro no Brasil inicia-se com a escravidão e segue com a discriminação. A escravidão começou com a produção de açúcar na primeira metade do século XVI, quando os portugueses traziam pessoas de suas colônias na África para utilizá-las como mão de obra escrava nos engenhos do Nordeste. Os comerciantes vendiam os africanos como mercadorias, e o processo de desumanização já se manifestava no transporte: nos porões dos navios negreiros, os escravizados eram amontoados em condições atroz, e muitos morriam antes mesmo de chegar aos portos.

As páginas da história colonial demonstram o preconceito e a discriminação presentes no Brasil desde sua formação. Mesmo após a Proclamação da Independência, em 1822, o país manteve o sistema escravista, baseado na exploração do homem reduzido à condição de propriedade privada.

Segundo Willeman e Lima (2010), a escravidão era uma estrutura social fundamentada na produção e no emprego da mão de obra de afrodescendentes escravizados. Ao longo dos anos, ocorreram mudanças significativas no território brasileiro, que passou a ter unidade territorial, idioma, cultura e religião oficial. Entretanto, constituiu-se também uma população carente de formação cidadã, na qual se desconsiderava a dignidade da pessoa humana. Não houve a preocupação em construir uma sociedade verdadeiramente republicana, pois os conquistadores estavam motivados sobretudo pela obtenção de riquezas e pelo desejo de retorno à metrópole.

Antes da chegada dos portugueses, a população indígena já habitava o território, vivendo em grupos, com diversidade de línguas e formas de organização. Praticavam caça, pesca e agricultura, mantendo uma economia de subsistência. Com a colonização exploratória, os povos nativos foram drasticamente reduzidos a pequenos agrupamentos, tiveram suas crenças invalidadas e suas terras usurpadas. Os colonizadores passaram a atuar como novos proprietários, utilizando mão de obra indígena e, por meio do tráfico, trazendo milhões de africanos para o trabalho escravo.

A população africana trazida para o Brasil possuía culturas diversas, provenientes de diferentes nações, cada uma com características próprias no campo cultural e religioso. A

religião, em especial, foi fundamental para a resistência e a preservação de elementos identitários que contribuíram para a construção da solidariedade e da identidade coletiva. A noção de territorialidade, entendida como espaço de reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, põe em xeque a visão tradicional que associa a terra apenas à utilidade econômica. Essas comunidades reivindicam o pleno exercício dos direitos culturais, sendo o território elemento essencial (BALDI, 2010, p. 2).

Willeman (2010) afirma que muitos cultos religiosos presentes hoje no Brasil são fruto da cultura africana. No período colonial, os escravizados eram proibidos de cultuar suas divindades e, para manter seus rituais, frequentemente precisavam simulá-los como cultos católicos, o que garantiu a continuidade de sua cultura até os dias atuais. Também havia restrições ao uso da língua de origem e à autoidentificação pelo próprio nome. O nome de batismo imposto ao longo da escravidão provocou a perda de muitos elementos identitários, cerceados e até mesmo criminalizados — como ocorreu com a prática da capoeira.

Schwarcz e Starling (2015, p. 86) afirmam que:

“O candomblé é uma religião derivada do animismo africano, de origem totêmica e familiar, em que se cultuam orixás, os quais no Brasil foram logo vinculados aos santos católicos [...]”.

E complementam:

“Na África, ao que tudo indica, cada nação celebrava apenas um orixá; portanto, a junção dos cultos foi uma especificidade da leitura brasileira feita por nativos trazidos como escravos” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 86).

Separados nos portos para prevenir tumultos e insurreições, diversos grupos étnicos africanos coexistiram em embarcações, senzalas, cidades e quilombos durante o período colonial. Os caminhos para a legitimação das religiões afro-brasileiras, especialmente o candomblé e a umbanda, estão intrinsecamente ligados ao processo de reconhecimento da cultura afrodescendente no Brasil e à própria constituição da cultura nacional. Esse percurso de edificação da legitimidade nos permite compreender como essas religiões passaram a ser reconhecidas como manifestações da matriz africana, uma herança cultural manipulada e ressignificada ao longo do século XX.

2.1 Racismo religioso em sala de aula: práticas de exclusão e silenciamento

Historicamente, o racismo religioso esteve intimamente ligada à consolidação do poder político e social, sendo frequentemente utilizada como ferramenta para legitimar regimes autoritários ou colonialistas. A Inquisição Medieval, as Cruzadas, a perseguição a “hereges” durante a Reforma Protestante e os conflitos interreligiosos que marcaram a Idade Moderna são exemplos emblemáticos de como a religião, em vez de ser um ponto de união, pode se transformar em um campo de confronto e violência.

Além disso, o racismo religioso possui raízes profundas nas disputas sobre a “verdade absoluta”. Quando diferentes tradições religiosas entram em contato, surge frequentemente a tentação de considerar a própria crença como a única verdadeira, deslegitimando a visão de mundo do outro. Esse processo, muitas vezes alimentado por dogmas e interpretações exclusivas da fé, cria um ambiente propenso ao confronto.

A escola desempenha função importante na promoção do respeito às diferenças e na disseminação da ideia de que o diferente não significa algo ruim. A instituição educacional precisa esclarecer, cotidianamente, que práticas não compartilhadas por determinado grupo não são inferiores ou erradas. Milani (2013) destaca alguns fatores essenciais para que o respeito ao diferente seja cultivado nas escolas, indicando que a instituição deve adotar posturas como:

- a) conhecer as religiões como fenômeno sempre presente nas múltiplas culturas em todo percurso histórico. Cada crença conserva características próprias de sua civilização;
- b) conhecer as diversas religiões sempre relacionando em que contexto histórico elas surgiram. Dessa forma o aluno terá oportunidade de arrolar sua crença religiosa com as demais existentes e não menos importantes;
- c) motivar a síntese de um convívio afetivo por meio de colóquios ecumênicos e inter-religioso, proporcionando aos alunos e toda comunidade escolar, um momento de reflexão a respeito das diferenças religiosas. A postura ética e moral poderão ser resgatadas (MILANI, 2013, p.18619).

As condutas relacionadas acima pela autora mostram uma realidade longínqua de muitas instituições educacionais que não se aprofundam nas diversas religiões. A escassez de conhecimento em relação às religiões alimenta uma cultura que desencadeia preconceitos em relação a elas, e muitas são vistas como algo ruim, ou até mesmo não são consideradas religiões por aqueles que não aceitam crenças distintas das suas. Por exemplo, temos as religiões afro-brasileiras, que muitas vezes são vistas com preconceito por parte de algumas pessoas.

As religiões de matriz africana surgem com a chegada dos negros escravizados ao Brasil e persistem até a atualidade, construindo um histórico de resistência e luta pelo

respeito, como todas as religiões deveriam ser tratadas. A religiosidade afro faz parte do Brasil, compondo o universo cultural negro, pessoas que foram raptadas da África para serem levadas à Europa e à América, mantidas sob tortura física e psicológica por quase quinhentos anos.

De acordo com as percepções de Moreira e Silva (2013), as religiões afro sempre foram colocadas à margem da história e, quando eram e são discutidas hoje, recebem uma posição de preconceito. Diversos autores descreveram as práticas religiosas dos negros africanos, por exemplo, com uma percepção carregada de preconceitos, sem compreender a representação dos rituais religiosos para esses povos, o que desencadeou na sociedade brasileira uma visão negativa dessas práticas. No entanto, essas ideias marginalizadas em relação às religiões afro estão atreladas à história dos primeiros negros africanos no Brasil, sendo possível perceber como se chegou a todo o arcabouço de preconceitos em relação à cultura e à religião afro.

Todo o período de escravidão no Brasil foi suficiente para perpetuar inúmeros preconceitos contra os negros e sua cultura. Mesmo com a abolição da escravatura, a realidade ainda mostra um cenário de marginalização. De acordo com Mattos (2011), na visão da elite do Brasil, o negro, por conta do seu “caráter bárbaro” e “estado de selvageria”, era um empecilho para a formação do país.

Mattos (2011) apresenta o fenômeno de branqueamento como a tentativa de conquistar uma evolução étnica brasileira. Foi uma alternativa de purificação da população, já que a mistura entre as raças se deu de forma gradual. O desejo de branquear o Brasil também foi uma forma de apagar a cultura e a religião desse povo, que na época era majoritário no país. Com o branqueamento, qualquer ato cultural ou culto religioso dos negros africanos seria suprimido, pois não eram atos católicos e civilizados.

A imigração foi uma forma de viabilizar esse branqueamento. Strieder (2001, p. 13) relata que, embora “o programa de imigração do Brasil desde a independência do país em 1822 tenha sido projetado para trazer apenas brancos”, essas práticas contribuíram para a estrutura do racismo brasileiro devido à necessidade de integrar a população branca e manter sua identidade distintiva. Mattos (2011, p. 186) afirma ainda que “[...] a erradicação dos negros foi acompanhada do incentivo à imigração europeia com o objetivo de promover o clareamento da população [...]”. O racismo é, atualmente, considerado um ato de discriminação racial e justifica uma variedade de intolerância e violência relacionadas à cultura e à religião africanas.

É importante lembrarmos do surgimento da ideologia da democracia racial, após muitos estudos voltados a uma das obras mais importantes de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*. Nessa obra:

Gilberto Freyre tentou romper esta ideologia racial discriminatória, mostrando a vantagem de ser mestiço. Segundo Freyre, o futuro do Brasil, e sua melhor contribuição para a convivência entre os povos, seria justamente a sua multiracialidade, a modernidade do povo brasileiro, testemunho da relação fraternal entre as raças. Para Freyre, o Brasil, por causa de sua múltipla miscigenação racial, é modelo para a humanidade futura, que tende para uma metarça universal. Na medida em que esta metarça se afirmar, as democracias superarão, de fato, as diferenças étnicas, e procurarão diminuir as desigualdades sociais e culturais da população (STRIEDER, 2001, p. 14).

É relevante destacar que, tomando como partida a obra de Freyre, passou a se fazer uma análise científica de suas ideias, e muitos estudiosos relataram este mito da democracia racial. De acordo com Carvalho e Silva (2018, p. 55), este mito é “baseado na suposta convivência harmônica entre diferentes grupos étnicos”.

Com o tempo, o preconceito e a intolerância foram obscurecidos pelo mito da democracia racial e outros discursos, mas persistem até hoje. As religiões afro-brasileiras são marginalizadas e desrespeitadas na sociedade brasileira. O batismo e a obediência aos ensinamentos religiosos dos colonizadores são uma boa representação do racismo religioso da época e de como essa intolerância continua, sempre vendo como inferior tudo o que tem origem na cultura do escravizado.

Esta marginalização e desrespeito pelas religiões nativas e negras justificam-se pelo simples fato de as associarem a pessoas sem alma, que cairiam nas trevas praticando feitiçaria; a Igreja Católica iria salvá-los, e os portugueses fizeram um grande serviço, pois dariam aos negros a oportunidade de se converterem e assim obterem a salvação. Sendo essa a explicação dos colonizadores para impor-lhes a religião católica e marginalizar a cultura religiosa dos que aqui chegaram à condição de escravo (ACIOLY; ARAÚJO, 2016, p. 571-572).

O ódio contra estas religiões de matriz africana é algo que persiste até os dias de hoje. A violência e o racismo contra os praticantes destas religiões são tão comuns que os veículos de comunicação apresentam muitos desses casos constantemente. São relatos de preconceito nos mais variados espaços sociais, e a escola é um deles. Mesmo sabendo que o ambiente escolar deveria ser desprovido de preconceito, ainda percebemos inúmeros casos que partem dos diversos agentes que compõem o ambiente estudantil.

Alunos, professores, direção, demais funcionários da instituição educacional e pais são vítimas, assim como agentes de atitudes preconceituosas e de discriminação. O imaginário preconceituoso traz situações frequentes em sala de aula. Quando estamos explicando sobre a escravidão no Brasil, pontuamos, por exemplo, as questões relacionadas ao sincretismo religioso entre as divindades africanas e os santos católicos; percebemos a insatisfação e inquietação de alguns discentes, que não conseguem disfarçar sua contrariedade com relação ao tema trabalhado, chegando a proliferar expressões como: “não gosto disso”, “não é certo falar sobre esse assunto”, “não é coisa de Deus”, “chuta que é macumba”. Isso deixa nítido o preconceito e o racismo religioso, sem ao menos se preocupar com os colegas que seguem essas religiões. Pois, de acordo com Borges:

Perceber dimensões religiosas como as tradições de afro-brasileira sem visitar a subjetividade daqueles que sofrem com a sua marginalização, e verificar que tal subjetividade encontra-se na fronteira porquanto ser esse o lugar do marginalizado da modernidade, nos parece ser, no mínimo, incoerente (BORGES, 2016, p. 107).

Percebe-se que a questão do preconceito pelas religiões de matriz afro-brasileira, muitas vezes, acontece sem que o agressor ao menos saiba o porquê dos ataques, pois geralmente essa visão etnocêntrica que ele carrega dentro de si não consegue ser compreendida em sua totalidade.

No entanto, este não é o caso quando olhamos para os aspectos religiosos e mitológicos pertencentes às culturas de outros povos. Nós nos capacitamos para usar a mitologia, especialmente a mitologia greco-romana, na sala de aula sempre que possível. Embora não de forma sistemática, fazemos isso quando vemos a possibilidade de trazê-los: quando contamos sobre Napoleão, mencionamos a imagem que representa o imperador com uma coroa de louros e aproveitamos para explicar o mito, contando a história de Daphne e Apolo na mitologia grega, que foi torturado pelas flechas de chumbo e ouro disparadas por Eros, o deus do amor. Ao explicar o antigo Egito, referimo-nos a Ísis, que chorou enquanto procurava o corpo de seu marido Osíris, ligando as lágrimas da deusa à inundação do Nilo. Na antiguidade oriental, contamos a história do povo hebreu através da Torá e de seus personagens: um jovem chamado Davi, que lutou contra o gigante Golias, representante do poder filisteu.

Um número significativo de alunos demonstra interesse, curiosidade e nenhum tipo de estranhamento. As narrativas dos mitos greco-romanos ou egípcios nunca os assustaram. Não

é um tema desconhecido, uma vez que está presente em quadrinhos, filmes, jogos, etc. Como mencionado por Gomes (2017):

Como cultura hegemônica, o imaginário fundamentado na mitologia grega, constantemente, é reproduzido aos jovens como uma cultura dominante, em games e filmes hollywoodianos, desde 1981, com o destacado filme britânico do gênero fantasia intitulado „Fúria dos Titãs”, até as produções atualizadas ao cotidiano comum adolescente, do gênero aventura, como, por exemplo, o jogo de vídeo game God of War e a série cinematográfica de aventura estadunidense: “Percy Jackson e o ladrão de raios” (2010) e “Percy Jackson e o mar de monstros” (2013) (GOMES, 2017, p. 205).

No entanto, tradições africanas, como as do panteão dos orixás, não estão presentes de forma positiva no imaginário de uma boa parte dos brasileiros. Segundo Santiago (2016, p. 87), quando estão, aparecem de forma equivocada, versadas em aspectos negativos e demoníacos. É comum também ouvir relatos de alguns membros da comunidade escolar de que trazê-las para as discussões em sala de aula se trata de proselitismo.

Outro agente do processo educacional que também pode estar envolvido diretamente nessa temática, tanto como vítima quanto como opressor, é o professor. O preconceito contra as religiões de matriz africana muitas vezes se manifesta na falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade religiosa ou devido à sua formação cultural e religiosa predominantemente cristã. Alguns professores acabam tratando essas religiões com desdém ou até hostilidade, o que pode se refletir em falas depreciativas ou na exclusão desses saberes do currículo escolar. Além disso, a desinformação sobre essas tradições religiosas leva a interpretações errôneas e reducionistas.

O ato de ensinar é uma tarefa difícil e complexa, porque os professores devem entrar em sala de aula conscientes de que serão confrontados com uma variedade de personalidades, realidades e opiniões, tanto dos alunos quanto de seus familiares. Lidar com questões religiosas acrescenta uma camada ainda mais complexa, especialmente em um país que, por lei, é considerado laico e de variedade religiosa.

Todavia, é importante ressaltar que este é um tema delicado que exige uma abordagem cuidadosa dos educadores, pois toca em questões de fé, crenças e valores pessoais dos alunos. Isso impõe ao professor, que trabalha com esses temas, certas responsabilidades éticas, que vão além da transmissão do conhecimento acadêmico. As atitudes e comportamentos morais adquiridos podem moldar a vida adulta e social dessas crianças. Nesta perspectiva, o papel do docente é fundamental na promoção da educação moral dos alunos, uma vez que desempenha

um papel central no processo de transmissão de valores e na orientação do desenvolvimento ético, no qual deve prevalecer o respeito.

É notório que o ensino da cultura afro-brasileira, em especial a religiosidade, ainda sofre com pressões por parte de setores neoliberais, especialmente das religiões cristãs⁴, mesmo levando em consideração que as instituições de ensino são lugares onde se deve combater o preconceito, seja ele racial, religioso, político ou social. “Daí a relevância do conhecimento sobre as matrizes africanas das religiões afro-brasileiras para valorização das identidades afrodescendentes e promoção da igualdade racial no espaço escolar” (CARVALHO E SILVA, 2018, p. 56).

Além do desconhecimento e desinteresse que muitos professores têm com relação às religiões de matriz africana, as escolas não têm material didático que contemple a cultura afro-brasileira, e, em várias ocasiões, o professor é o responsável por confeccionar seu próprio material (CARVALHO E SILVA, 2018). É notório que uma boa parte dos docentes não possui conhecimento didático para ministrar temas que tratam da cultura afro-brasileira. Além da falta de conhecimento, ainda há o negacionismo por parte de muitos, principalmente quando o professor coloca sua fé acima de suas atribuições em sala de aula. Os autores ainda destacam que:

Contudo, o preconceito, velado ou evidente, e a maneira pejorativa com que são tratadas essas religiões, sejam elas quais forem, candomblé, umbanda etc., está além dos limites do conhecer do/a professor/a no espaço escolar, ou pelo menos, do que este/a acredita que conhece (CARVALHO E SILVA, 2008, P.61).

As práticas reacionadas às religiões cristãs ainda são bastante presentes dentro das escolas, seja através da oração do “Pai Nosso” antes do início das aulas, seja nas datas comemorativas entre professores, ou ainda através de bíblias abertas e localizadas em pontos estratégicos das instituições. E, por mais que a escola, enquanto instituição do Estado, seja laica e não esteja comprometida com nenhum credo em específico, o não pertencimento à crença dominante cria situações de constrangimento e exclusão no espaço escolar.

⁴ Religiões cristãs referem-se às denominações que seguem os ensinamentos de Jesus Cristo, baseados na Bíblia Sagrada, e incluem tradições como o catolicismo, protestantismo, ortodoxia e movimentos evangélicos. Dentre eles, destaca-se o neopentecostalismo, um ramo do pentecostalismo surgido no Brasil nas décadas de 1970-1980, caracterizado por ênfase em experiências espirituais intensas, como batismo no Espírito Santo, cura divina, exorcismo e prosperidades materiais, frequentemente associadas a igrejas como a Universal do Reino de Deus (MARIANO, 1999).

Reafirmamos que o preconceito religioso vem desde os primórdios da humanidade, e não podemos negar que algumas religiões são inferiorizadas ou até mesmo discriminadas por outras vertentes religiosas consideradas dominantes. Assim, a dificuldade em se trabalhar religiões como as de origem afro-brasileira é visível quando nos deparamos com as mais diversas notícias nos mais variados meios de comunicação. Acreditamos que a falta de políticas públicas mais efetivas nos últimos anos, que tratem do tema, também tem contribuído para a propagação dos diversos tipos de ataques de cunho religioso, e que mais ações afirmativas podem ajudar a diminuir o preconceito religioso dentro e fora da escola. Pois, de acordo com Carvalho e Silva (2018, p. 61), apesar do restrito conhecimento acerca das religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, alguns professores ressaltaram a importância do respeito à liberdade de escolha das pessoas.

A pesquisa de campo, realizada através da aplicação de um questionário, observou a comprovação das ideias até aqui trabalhadas. Os professores que responderam ao questionário posicionaram-se em relação ao fato de serem desprovidos de conhecimentos sobre o tema e que a formação que receberam deixou a desejar quanto à cultura afro-brasileira e, de forma mais específica, sobre as religiões de matriz africana. Contudo, um ponto que chamou atenção foi o silenciamento por parte de alguns docentes, que declararam preferir não abordar o assunto em sala de aula para não criar polêmica.

Dessa forma, alguns docentes preferem não se posicionar e se calar como forma de evitar conflitos com os alunos, outros colegas de trabalho, a direção e até mesmo com os pais, que, quando insatisfeitos com a abordagem da temática, aparecem na escola reverberando preconceitos e exigindo que os agentes educacionais sejam silenciados. Segundo Gonçalves, existem alguns rituais pedagógicos a favor da discriminação racial:

Primeiro Ritual - Verificado que as lutas escravas e as das organizações civis são omitidas no interior da unidade escolar, e que tal procedimento tornou-se uma regra a ser observada por todos os membros da organização educacional, podemos dizer que estamos diante de um ritual pedagógico. Segundo Ritual - Surpresos, frente à constatação de que a escola, conforme a visão de um conjunto de professores, pode reduzir a discriminação, ensinando que "todos nós somos filhos de Deus" e, por isso, não há como buscar soluções, fora de preceitos religiosos; está-se, mais uma vez, diante de um outro ritual pedagógico. Terceiro Ritual - Observado que o "13 de maio" é comemorado, religiosamente, todos os anos, nas escolas, embora os movimentos negros comemorem a libertação dos negros, no dia 20 de novembro - morte de Zumbi de Palmares, a não mudança das datas, na escola, só se justifica pela força de mais um ritual. Quarto Ritual - O fato de a agressão às crianças negras, (ao chamá-las de "macaco", "preto beicola", "tição", "carvão"...), ser acompanhada de um silêncio (cúmplice) dos professores, sob a alegação de que, um dia, aprenderão que o que importa é o caráter (ou qualquer coisa do gênero) e não a "cor" (GONÇALVES, 1985, p. 314).

Esses rituais podem ser vistos como o efeito prático do silêncio e da invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar (Gonçalves, 1985; 1987). Trata-se de uma situação totalmente diferente quando comparada com outras religiões, como a católica ou a evangélica. E ainda podemos afirmar que o mesmo fenômeno ocorre em relação a orientações sexuais que não se encaixam no padrão heterossexual.

Segundo Cury (1979), “a concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se manifesta nas práticas escolares, desde as mais simples até as mais sofisticadas”. Sendo assim, fica nítida a importância da escola para a formação de uma identidade étnica e cultural plural e respeitadora. As ações incorporadas pela escola, por mais simples que sejam, têm força pedagógica.

Os rituais pedagógicos de silêncio reproduzem uma concepção de mundo, abrangem uma organização burocrática, programas de controle e supervisão, sendo absorvidos por todos os membros da escola. Os professores precisam pressupor que, para educar, é necessário quebrar o silêncio, pois silenciar também pode significar discriminação. Cury declara que,

A nível do ritual pedagógico, não cumprem funções apenas os programas, os conteúdos, as provas e o calendário. Há toda uma linguagem não verbal que, expressando-se por meio de comportamentos sociais manifestos, transmitem valores e confirmam relações estabelecidas. Cerimoniais, ritos profanos, normas não escritas, mas existentes, conversas, modismos, contêm uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas, pela qual as representações da classe dominante vão-se tornando senso comum, e passam a ser vividas como leis naturais (CURY, 1979, p. 168).

Quando se propõe a quebra desse ritual, segue-se um caminho que contribua significativamente para a redução desse problema, mas sabemos das consequências desse ato, como a pressão que o porta-voz sofrerá com a polêmica de suas falas.

Também é pertinente destacarmos outra ferramenta de debate no interior da unidade escolar, que são os órgãos do colegiado. Geralmente vistos como espaços de debate, ao serem estabelecidos como órgãos de representação, pressupõe-se que apenas os “representantes” participarão desses fóruns, buscando expressar as opiniões de seus representados. Esse modelo, porém, apresenta alguns inconvenientes; considerando que o silêncio, enquanto prática pedagógica, é imposto a todos sem distinção, e que as razões que levam ao silêncio são diversas, pode-se concluir que o silêncio é experimentado no nível individual, ainda que influenciado pelas determinações sociais.

Nessa linha de raciocínio, seria necessária a ruptura do silêncio seja praticada por todos, indiscriminadamente, não apenas por órgãos de representação, mas por todos os

indivíduos que compõem os grupos sociais, principalmente na instituição educacional. Cury nos faz pensar em outro caminho, que é o da

"... função política explícita que preside a educação, que fala para a transformação do real e não para a sua conservação, associa a linguagem a produção das coisas (...) A linguagem da educação, voltada para a práxis transformadora, absorvida nesse fazer, produzirá um ritual que manifestamente aponte caminhos de libertação"(CURY, 1979, p. 168-169).

A ideia de Cury (1979) refere-se a uma concepção da educação como um instrumento de transformação social, e não como uma ferramenta de manutenção do status quo. A função política que preside explicitamente a educação sugere que a educação não é um processo neutro, mas dada uma determinada agenda política. Referenciando o papel da educação em orientar o desenvolvimento social, valores, atitudes e comportamentos, e em opor ou subverter a estrutura política e social existente, ele implica que a educação tem um papel de liderança ou centralidade na maneira como a sociedade é moldada.

A fala deve ser para a transformação do real e não para a sua conservação. A educação deve ser orientada para mudar a realidade, não para preservá-la. Em vez de ser um mecanismo que apenas replica e reforça as estruturas sociais e culturais existentes, a educação tem a missão de questionar, criticar e transformar as condições sociais, econômicas e políticas. Isso é uma crítica a modelos educacionais que buscam simplesmente reproduzir a ordem estabelecida, sem considerar a possibilidade de mudança.

A linguagem, neste contexto, é vista não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta ativa na construção e transformação do mundo. A educação, ao se engajar com a linguagem de forma crítica e reflexiva, pode criar novos significados, novas realidades e, assim, influenciar a maneira como as coisas — seja a sociedade, as relações humanas ou as estruturas de poder — são produzidas e compreendidas. A linguagem, portanto, é associada à ação transformadora, pois por meio dela se criam e recriam a realidade social.

É possível identificar diferentes interpretações dos termos "discriminação" e "raça", elaboradas por grupos antagônicos na sociedade. Quando a escola adota exclusivamente um desses discursos — justamente aquele que penaliza os não-brancos — ela se torna um instrumento de seletividade social.

A discriminação racial se manifesta na escola por meio dos procedimentos pedagógicos. Contudo, é importante considerar que os professores frequentemente transmitem estereótipos prejudiciais sobre os grupos étnico-raciais negros. Isso dificulta a construção de

um ideal de "ego negro" nos alunos negros e, em relação aos demais discentes, esses conteúdos racistas contribuem para o reforço de atitudes discriminatórias entre diferentes segmentos sociais dessa sociedade.

2.2 A lei no papel e os entraves na prática: legislação e seus desafios

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) incorporou os direitos fundamentais do ser humano, reforçando constantemente as liberdades e direitos imprescindíveis da humanidade que foram estabelecidos na Carta das Nações Unidas. Os principais aspectos dessa ferramenta de proteção incluem a universalidade e a indivisibilidade dos direitos. (PIOVESAN, 2011).

Os fundamentos contidos na Declaração não se limitam a determinados grupos, mas as pessoas em geral, ou seja, põe em prática um movimento onde os direitos humanos deverão ser não apenas proclamados, devem ser protegidos em todo o globo, até mesmo contra o próprio Estado que os tenha infringido (SARLET, 2015).

Os Direitos Fundamentais são uma das partes mais relevantes da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. São concebidos como um meio, na melhor das hipóteses, de controle do poder do Estado, uma vez que todo direito fundamental é uma prerrogativa do indivíduo ao seu próprio Estado, o que resulta numa obrigação para ele desenvolver ou não algo.

Como resultado, surgiu o estado democrático, que se fundamenta na distinção entre os direitos fundamentais previstos na Constituição e outros direitos que os complementam. As pessoas podem ter direitos extraídos de todo o sistema legal (MENDES, 2004). Os direitos fundamentais são definidos como um conjunto de direitos e garantias do ser humano, tendo como função primordial a proteção de sua dignidade, com a intervenção do poder estatal para assegurar as condições mínimas para a vida e o desenvolvimento. Em outras palavras, seu objetivo é preservar o respeito à vida, à liberdade, à igualdade e à dignidade, garantindo o pleno exercício e desenvolvimento da personalidade humana.

[...] os direitos fundamentais são direitos de defesa, destinados a proteger determinadas posições subjetivas contra a intervenção do Poder Público, seja pelo não impedimento da prática de determinado ato, seja pela não intervenção em situações subjetivas ou pela não eliminação de posições jurídicas. (MENDES, 2004. p. 2)

A dignidade da pessoa humana representa um valor intrínseco do ser humano e preceito fundamental da República Federativa do Brasil. Nas palavras de Ingo Sarlet (2004, p. 40):

[...] no caso de dignidade da pessoa, diversamente do que ocorre com as demais normas jusfundamentais, não se cuida de aspectos mais ou menos específicos da existência humana (integridade física, intimidade, vida, propriedade, etc.), mas, sim, de uma qualidade tida como inerente a todo e qualquer ser humano, de tal sorte que a dignidade [...] passou a ser habitualmente definida como constituindo o valor próprio que identifica o ser humano como tal, definição esta que, todavia, acaba por não contribuir muito para uma compreensão satisfatória do que efetivamente é o âmbito de proteção da dignidade, na sua condição jurídico-normativa.

Nesse contexto, o princípio da Dignidade da Pessoa Humana refere-se ao reconhecimento do indivíduo de maneira ampla, considerando sua individualidade de forma integral, como um ser dotado de arbítrio, consciência e liberdade de expressão. Segundo Alexandre Moraes, a dignidade da pessoa humana consiste em:

[...] um valor espiritual e moral inerente a pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se em um mínimo invulnerável que todo o estatuto jurídico deve assegurar, de modo que apenas excepcionalmente possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (MORAES, 2005, p. 128).

A dignidade humana é descrita como algo intrínseco ao ser humano, ou seja, não é algo concedido por uma lei ou por uma sociedade, mas sim uma característica essencial e inalienável de cada pessoa. É algo que está no âmago do ser humano, relacionado aos aspectos mais profundos da sua essência, envolvendo tanto seu valor moral quanto espiritual. A dignidade se expressa na capacidade da pessoa de tomar decisões sobre sua própria vida de forma consciente e responsável. Isso implica que, para que uma pessoa seja tratada com dignidade, ela deve ser capaz de exercer sua liberdade e tomar decisões informadas sobre seu próprio destino, respeitando as consequências de suas escolhas.

O direito à liberdade religiosa está consagrado no artigo 5º, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, que assegura a “liberdade de consciência e de crença”. O dispositivo constitucional consagra o direito de todos os indivíduos de professar e praticar a religião de seu agrado, inclusive de mudar de religião, não podendo ser oprimido ou ter perseguido do que quer que seja. Em outras palavras, cada pessoa tem sua liberdade para acreditar, falar e viver por sua fé, de acordo com sua vez íntima.

Infelizmente por mais que tenhamos um aparato legal que regulamenta e defende a liberdade religiosa, o preconceito e o racismo com as religiões de matriz africana é uma realidade em todo o Brasil. Sendo perpetuado diariamente por aqueles que desconhecem ou preferem ignorar a lei. É notório o abismo entre ser vítima de racismo religioso ter a garantia de exercer a liberdade religiosa de maneira efetiva pelos mecanismos do governo estadual e federal. Apesar deste direito se encontrar consagrado no ordenamento jurídico, o ritmo com que a lei é aplicada em benefício dos devotos das religiões de matriz africana não tem acompanhado o ritmo com que esses indivíduos são agredidos diariamente (PIMENTA; MELO; MARTINS, 2018).

Ativamente essa violência e racismo adentram o ambiente escolar, fazendo com que inúmeras vezes a lei seja descumprida e a escola se torne um ambiente propiciador de atitudes preconceituosas, prejudicando a solidificação da existência de um Estado democrático de direito.

O acesso e permanência na escola pública devem ocorrer de maneira verdadeiramente democrática. Esse processo envolve, entre outras coisas, a criação de condições que permitam a representação dos diversos grupos que formam a sociedade brasileira. Esta, com sua rica diversidade, precisa conquistar espaço para que aqueles frequentemente "invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos do conhecimento" (GOMES, 2012, p. 99) possam se ver e se reconhecer como parte de sua própria história. Gomes (2012) ressalta e questiona, nesse contexto:

Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99).

Esse deslocamento tem levado para o âmbito escolar questões que, "anteriormente, não tinham qualquer visibilidade no cenário nacional devido ao silenciamento a que eram submetidas" (SILVA, 2005, p. 121). No entanto, a pressão da sociedade civil e de movimentos sociais organizados tem proporcionado maior visibilidade a temas que antes eram negligenciados pela atenção do poder público e dos especialistas em educação. De acordo com Silva (2005):

Ao emergirem temas que não são necessariamente novos, mas que se traduzem no novo para educadores entorpecidos pelo olhar hegemônico de inspiração eurocêntrica, ocorre uma crise conceitual que obriga os formuladores de políticas públicas educacionais a pensarem alternativas para os rumos da escola neste país (SILVA, 2005, p. 121).

À medida que novos saberes ocupavam as salas de aulas, longe do currículo prescritivo que, no máximo, as mencionavam de forma superficial, imediatizadas em estereótipos estigmatizados, diferentes resistências se agregavam. Um dos principais temas em debate foi o das questões étnico-raciais. Diante desse cenário, a escola precisava se posicionar, reafirmando seu papel social e “contrapondo-se aos valores que alimentam o preconceito e a discriminação racial, independentemente de sua origem” (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 141).

A partir de pressões de perspectivas anti-racistas que “políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino” (SANTOS, 2005, p. 24). Ao transcorrer do século XX, algumas leis foram sendo promulgadas, inicialmente nos campos municipais e estaduais que acrescentaram em seus sistemas de ensino conteúdos sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas, alguns cursos de formação aos profissionais das redes públicas de ensino que explicassem com valorização a cultura afro-brasileira e a participação e contribuição da população negra na formação histórica da sociedade brasileira, qualificando uma pequena parte do corpo docente para ministrarem aula sobre o tema.

Nessa conjuntura, os livros didáticos também ganharam uma atenção. Sobre esses materiais ocorreram reformulações e, conforme Santos (2005), alguns municípios como Salvador, Belo Horizonte, por exemplo, foram formulando e desenvolvendo leis orgânicas que passariam a dificultar a adoção de livros que disseminassem preconceito e discriminação raciais. Sobre o tema, o autor expõe que:

Alguns pontos desta histórica reivindicação dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas (SANTOS, 2005, p. 25).

A lei nº 10.639/2003 é um dos resultados de uma prolongada caminhada de lutas, reivindicações, engajamentos e projeções de um segmento social atualmente denominado como Movimento Negro Organizado (MNO). No dia 9 de janeiro de 2003, o Presidente da República sancionou a Lei 10.639/03 alterando a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para acrescentar no currículo oficial

das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dar outras providências. Como complementa Oliveira (2008):

Ela torna obrigatório, entre outras proposições, nos currículos escolares o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira. Penso que, à luz de uma história de 500 anos de Brasil, é um convite para repensar configurações naturalizadas pelo espírito cultural ocidental, que delineou a tônica do modo pelo qual fomos constituídos como civilização (OLIVEIRA, 2008).

A Lei 10.639/03 resulta desse esforço coletivo da sociedade e do trabalho de ativistas e militantes que, por longos anos, lutaram pela implementação de políticas afirmativas. Após sua formalização, essa legislação se consolidou como uma obrigação para todas as escolas da rede de ensino brasileira. Além disso, pode-se afirmar que a lei está diretamente relacionada a medidas afirmativas com caráter ainda em processo de consolidação, “[...] voltadas para a preservação e valorização da memória afro-brasileira” (MACEDO, 2012, p. 32).

É importante ressaltar que a Lei mencionada, sancionada em 2003, foi regulamentada em 2004 por meio do Parecer nº CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação. Esse parecer estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas. O documento tornou-se uma referência pedagógica fundamental, abrangendo aspectos como a formação de professores, os currículos, as práticas de ensino e, principalmente, sua proposta política de enfrentamento do racismo e das discriminações raciais no contexto dos sistemas de ensino. Em um de seus trechos, observei que:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 8).

A Lei n. 10.639/03 que inseriu nos currículos do ensino básico o estudo da história e cultura afro-brasileira, no ano de 2003, sofreu em 2008 uma alteração, incluindo em seu texto original os estudos da cultura e história indígena. O processo de reconhecimento e valorização da cultura afro brasileira e indígena na sociedade e na educação brasileira é resultado de um

processo de lutas por dignidades humanas. E dessa alteração, oriunda a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatória a educação étnico-racial nas escolas, através do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira e também indígena, dialogando diretamente com a trajetória de lutas por valorização reconhecimento.

A formação de uma sociedade com visão eurocêntrica ocorreu a partir da escravização e marcada pela ausência de políticas governamentais que desencadeasse o surgimento de direitos das populações afro descendente e indígenas, desta forma para alcançar relativa justiça social no Brasil é crucial a elaboração e a praticidade da execução de programas e ações que promovam a igualdade racial e étnica. Sendo assim, a instituição educacional caracteriza-se como um espaço que pode dar a possibilidade de formação que esteja vinculada a uma consciência cidadã, esclarecendo a importância da implantação de estratégias de combate à discriminação racial, conhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Em conformidade com a Lei 11.645/2008, os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros necessitam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de educação artística e de literatura e história. Apesar de já existirem desde o início da primeira década do século XXI, as leis que abordam a inclusão de conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras agregadas à LDB ainda não foram satisfatoriamente absorvidas pelo sistema educacional. Lamentavelmente aparecem pelo caminho dificuldades históricas que dificultam trabalhar com a temática étnico-racial no Brasil, essencialmente devido ao desconhecimento e desvalorização das culturas indígenas e afro-brasileiras, cúmplice de uma formação de concepção de nação homogênea, sem diferenças raciais.

Os problemas estão enraizados e precisam ser discutidos para a criação e a tomada de práticas que possam superar esses obstáculos um a um. A importância desse assunto na educação desdobra-se com a citação abaixo:

A exclusão educacional dos afro descendentes não é um dado apenas do passado escravista, mas dos dias atuais, tendo mudado somente as formas e os meios. Ontem a educação era formalmente negada à população afrodescendente escravizada. Hoje a educação é informalmente negada à população negra, descendente dos escravizados, quando o sistema educacional proporciona escolas totalmente desequipadas, escolas insuficientes, professores não preparados, currículos inadequados, material didático impróprio, conteúdos racistas, concepção de educação eurocêntrica/elitista, concepção da cultura brasileira errada. A população descendente de escravizados continua não tendo acesso à educação escolar, agora não por lei, mas pelo não-cumprimento das leis e pelas exclusões e racismos das práticas educacionais (LIMA; ROMÃO; SILVEIRA, 1999, p. 31-32).

A sociedade brasileira é constituída por grupos étnico-raciais diferenciados, com culturas, línguas, religiões e organização social distintas ocorrendo em um processo histórico. Silva (2007) refere que, mesmo com tanta diversidade histórica e social entre os grupos étnico-raciais, existe ainda dificuldade na aceitação entre as pessoas.

Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes (SILVA, 2007, p. 493).

As leis podem ser um passo importante para tentarmos modificar a realidade, contudo ainda se percebe um abismo entre a teoria e prática, pois com os relatos de professores durante a pesquisa com o questionário, há falas constantes que o conhecimento das leis não é o mecanismo suficiente para a mudança de prática pedagógica. É necessário um processo de conscientização intensa para todos os que estão envolvidos no processo de aprendizagem e ferramentas que possibilite a solidificação dessas práticas.

No sistema educacional brasileiro, notamos a ausência de um trabalho sistemático sobre a diversidade cultural principalmente no planejamento escolar, situação essa que tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os a gentes sociais que formam o cotidiano da escola. Esse inconveniente tem se mostrado comum e persistente no ambiente escolar. Principalmente com relação às questões religiosas, que em razão de perspectivas deturpadas, repertórios das culturas populares ligados às religiões afro-brasileiras têm encontrado resistências de pais, profissionais da educação e até alunos/as.

O mito da democracia racial ainda persiste em muitos discursos dentro do próprio ambiente escolar, somado ao preconceito institucionalizado e ao racismo religioso, o que cria entraves e dificuldades para o conhecimento sobre as religiões de matriz africana e para o respeito à alteridade. Considerando que este estudo se baseia em uma pesquisa qualitativa, que não pode ser aplicada de maneira generalizada, os resultados destacaram a relevância da formação contínua de educadores/as para o início de uma ruptura epistemológica e para a transformação dessa realidade.

Isso se evidencia ao comparar os discursos dos professores entrevistados, que revelam diferenças na percepção e na representação das religiões afro-brasileiras. Certamente, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira representa um desafio tanto para o cumprimento da lei pela escola como instituição quanto para os professores como indivíduos, que se

deparam com um processo que os obriga a reconsiderar a perspectiva de mundo que fundamenta suas práticas.

Alguns pesquisadores já destacaram a falta de cumprimento da legislação vigente, uma vez que diversas pesquisas, incluindo esta, têm apontado a ausência de envolvimento de muitas escolas com essa questão. Isso evidencia um sério problema: a falta de diálogo entre professores e toda a equipe escolar sobre a relevância do debate proposto pela lei. Além disso, o preconceito ainda é uma realidade presente em nossa sociedade, manifestando-se de maneira tão sutil.

Portanto, acreditamos que o preconceito e a discriminação são inerentes ao nosso cotidiano, estando profundamente enraizados em nossas ações. É o que ocorre com as religiões de origem africana, frequentemente percebidas como sinônimos negativos. Essas práticas são constantemente negligenciadas nos debates educacionais, tornando-se desconhecidas para a sociedade como um todo.

A escola precisa assumir o papel de propagadora do saber crítico, democrático, inclusivo e, sobretudo, comprometido com os Direitos Humanos. Nesse sentido, é necessário promover a instrução sobre as relações étnico-raciais.

É imprescindível trabalharmos criticamente para reformularmos os conteúdos didáticos, assim como as práticas pedagógicas, de modo a eliminarmos o véu do preconceito, da discriminação, da marginalização e da criminalização imposta ao africano e ao afro brasileiro. Isso dá-se, sobretudo, pelo desconhecimento, pelo silêncio, pela invisibilidade e pelo rebaixamento das diferentes estruturas sociocultural e políticas, formais e informais. (Orientações curriculares, 2008, p. 26-27)

2.3 O ensino de História como território de disputas e reinvenções

Em um cenário marcado pelo preconceito, racismo e violência vivenciados no ambiente escolar, torna-se necessário pensar e repensar, de forma racional e prática, a função da escola e a urgência de mobilizá-la para contribuir na construção de soluções que permitam às diferentes culturas viver e conviver em condições de maior igualdade, harmonia e respeito. Esse movimento possibilita que os segmentos historicamente excluídos encontrem voz e possam apresentar sua verdadeira versão da história. Nesse sentido, torna-se primordial, conforme defendido por Oliva (2017):

[...] fortalecer iniciativas que produzam exercícios e possibilidades de uma compreensão descentrada/afrocentrada/descolonizada/decolonial da história da humanidade e que repercutam na premissa de que devemos conviver respeitosamente com a diferença, ao invés de apenas tolerá-la (OLIVA, 2017, p. 2).

Diante desse contexto, verificamos a necessidade de discutir as possibilidades de transformar a sala de aula, por meio das aulas de História, em um espaço de resistência às ideias eurocêntricas e discriminatórias que ainda persistem em nossas práticas pedagógicas. Recordo que, muitas vezes, assim como nos relatos de colegas de trabalho, fomos questionados por nossos alunos acerca da importância e da real aplicabilidade das aulas de História. Geralmente, quando esse tipo de situação ocorre, percebe-se o estranhamento dos discentes em relação ao conteúdo estudado, evidenciado na dificuldade de associá-lo à sua realidade imediata e em compreender o sentido daquilo que estão aprendendo. Na interpretação de Cerri:

A rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade (CERRI, 2011, p. 17).

No texto *“Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História”*, Caimi (2006, p. 20), a partir de suas experiências no acompanhamento de estágios e refletindo sobre o “ensino mecânico, pautado na memorização”, observa que basta conversar com pessoas que concluíram o ensino básico “para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes”. A autora, então, sintetiza:

Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas (CAIMI, 2006, p. 20).

Muitos professores, logo nas primeiras aulas, procuram mostrar aos alunos a importância da disciplina de História utilizando, pelo menos, duas concepções bastante conhecidas. A primeira é a do historiador Marc Bloch: “A história é a ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem a necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos” (BLOCH, 2002, p. 68). A segunda é atribuída ao escritor uruguaio Eduardo Galeano: “A

história é um profeta com olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será” (GALEANO, 1971). Essas definições ajudam a despertar nos estudantes a ideia de que compreender o passado é essencial para refletir sobre o presente e construir perspectivas para o futuro.

No entanto, embora sejam inspiradoras, essas visões ainda apresentam uma dimensão mais introdutória da História. Nesse ponto, Rüsen (2006, p. 14) aprofunda a discussão ao falar sobre a consciência histórica, recusando a ideia de que a História se limite apenas ao estudo do passado. Para ele, a História deve ser entendida como “uma estrutura do conhecimento histórico, um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”. Assim, a consciência histórica se configura como “uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 14).

Nessa conjuntura, uma das características da consciência histórica está na chamada “competência de experiência”. Essa competência, segundo Rüsen (1992, p. 9), “supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente”.

O ensino de História, nesse sentido, pode ser compreendido como uma ferramenta essencial em qualquer sociedade, pois contribui para a formação de uma consciência crítica e para o avanço rumo a uma convivência mais justa. Ao estudar os diferentes processos históricos, as dinâmicas de poder, as lutas sociais e os contextos culturais, os estudantes têm a oportunidade de perceber como as interações do passado ainda influenciam o presente, o que representa também uma possibilidade de acelerar mudanças sociais.

Diante disso, surge uma questão fundamental: quais habilidades e níveis de consciência histórica os professores precisam desenvolver e quais ferramentas podem utilizar para alcançar esse objetivo no ensino de História? Para esclarecer essa problemática, Rüsen (2001, apud SCHMIDT, 2011, p. 112) apresenta quatro tipos de consciência histórica:

[...] tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). (RÜSEN, 2001, apud SCHMIDT, 2011, p. 112).

Do ponto de vista desse historiador, no ambiente escolar observa-se uma presença dominante da consciência histórica tradicional e da exemplar, em comparação à crítica e à genética: “as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e dos alunos” (RÜSEN, 1992, p. 23).

É importante destacar que docentes e discentes chegam à sala de aula carregando seus valores, crenças e imaginários, que constituem determinado tipo de consciência histórica. Essa formação se dá por meio da experiência com outras instituições sociais, como família, igreja, amigos e demais espaços de sociabilidade. Muitas vezes, tais contextos contribuem para a transmissão de ideias preconceituosas. Dessa forma, torna-se evidente que a educação transita por diversos espaços sociais, dialogando com distintos atores e configurando-se como um “fenômeno plural, inacabado e dialógico”, constituído de “forma polifônica e comunitária” (RUFINO, 2019, p. 263).

Nesse cenário, o professor de História não pode assumir apenas a função de um simples tradutor dos conteúdos prescritos nos currículos oficiais. Isso porque, em grande parte das vezes, tais conteúdos encontram-se distantes da realidade imediata dos alunos. Cabe, portanto, ao docente assumir o papel de “identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (CERRI, 2011, p. 18).

Essa perspectiva evidencia a necessidade de uma formação docente contínua, que permita ao professor revisar suas próprias práticas e desenvolver estratégias mais sensíveis e críticas para o ensino de História. Somente com um processo formativo constante será possível avançar para além da simples reprodução de conteúdos, favorecendo a construção de uma consciência histórica crítica, capaz de dialogar com os desafios sociais, culturais e educacionais do presente.

As aulas de História podem se tornar um desafio para o professor quando envolvem a diversidade religiosa, pois, além de tratar de um tema sensível, é preciso garantir o respeito às escolhas familiares. Muitos docentes apontam essa situação como um dos motivos que levam a temática a ser frequentemente silenciada em sala de aula.

Educar para o respeito à diversidade, preservando a laicidade prevista na Constituição Federal de 1988, representa um compromisso fundamental para superar as desigualdades étnico-raciais herdadas do período colonial e escravista, possibilitando avanços em direção a uma educação mais inclusiva e humanista. Incentivar o debate sobre a afro-religiosidade

contribui para enfrentar resistências ideológicas e superar a falta de compreensão histórica acerca da constituição dessas comunidades religiosas.

Reconhecer o potencial pedagógico dessas discussões é imprescindível para a afirmação das identidades culturais, étnicas e religiosas dos alunos. Além disso, é essencial para a construção de um paradigma de educação intercultural não hegemônico, capaz de promover a interação entre diferentes epistemologias sem estabelecer hierarquias entre os saberes.

De acordo com Candau (2011, p. 241), a ampliação do acesso de diversos grupos sociais a espaços educacionais, antes quase inacessíveis, exige o questionamento de “práticas e perspectivas enraizadas no ambiente escolar”, o que tende a intensificar “tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociações”. Nesse sentido, a escola precisa se reconhecer como um espaço democrático, no qual diferentes saberes possam ser compartilhados e valorizados, oferecendo a professores e estudantes a oportunidade de vivenciar a “construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à história” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

De modo geral, é fundamental que outras narrativas sobre o passado sejam apresentadas para dialogar com as tradicionais, a partir das experiências trazidas pelos discentes ou das próprias narrativas já consolidadas entre os educadores, permitindo o exercício de uma história crítica (RÜSEN, 1992, apud SCHMIDT; GARCIA, 2005, pp. 303-304). Assim, torna-se necessário elaborar novas narrativas, capazes de desenvolver uma consciência histórica que permita a professores e alunos utilizar a História como ferramenta para romper, questionar e decifrar a linearidade de determinadas versões do passado, fazendo com que elas percam seu poder de se impor como única fonte de orientação para o presente (SCHMIDT; GARCIA, 2005, pp. 303-304).

Em síntese, o ensino de História precisa assumir seu papel como espaço de resistência e de diálogo intercultural. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de abrir caminhos para que diferentes vozes, experiências e memórias encontrem lugar dentro da escola. Quando os alunos percebem que suas identidades e histórias são reconhecidas, cria-se um ambiente mais inclusivo, no qual o passado não é apenas repetido, mas reinterpretado à luz das demandas do presente. Nesse processo, tanto professores quanto estudantes são chamados a construir juntos novas formas de pensar a História, capazes de enfrentar preconceitos e promover uma educação verdadeiramente democrática.

2.4 Escola como encruzilhada do saber: caminhos para a descolonização

A reflexão sobre o “novo saber” parte da crise do paradigma epistemológico da ciência moderna (SANTOS, 2010) e conduz a um questionamento profundo sobre a posição dominante do saber científico, sua suposta infalibilidade e uniformidade, bem como sobre a forma como ele impõe sua autoridade, muitas vezes ocultando ou desconsiderando outros tipos de conhecimento.

Essa lógica dominante se consolidou por meio do silenciamento, da marginalização e da exclusão de povos e culturas, que, submetidos aos interesses do colonialismo e do capitalismo excludente, tiveram suas perspectivas e saberes desvalorizados. O resultado desse processo é o que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina epistemicídio: a destruição ou anulação de determinados saberes locais, acompanhada do menosprezo e da hierarquização de tantos outros, que foram ignorados ou silenciados ao longo da história.

O colonialismo, para além de todas as dominações por quem é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

O conhecimento eurocêntrico concebeu e explicou, por séculos, uma tradição histórica de dominação político-cultural, subordinando identidades e culturas a uma ideologia colonizadora sobre o entendimento do mundo. Essa hegemonia ignorou e deturpou a diversidade de saberes. Nesse campo excludente, filosofias e culturas divergentes da tradição greco-europeia, bem como hábitos e costumes distintos do paradigma euro-cristão, foram ocultados e distorcidos pela lógica destrutiva da colonização do saber e do poder (QUIJANO, 2005).

Além disso, “[...] a democracia que se caracteriza como valor pretensamente universal chega ao campo da epistemologia exigindo, assim, espaço para o diverso, para o outro” (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 27). Reconhecer a diversidade cultural, como observa Santos (2010), implica necessariamente reconhecer também a diversidade epistemológica.

Nesse contexto, a descolonização do saber se torna essencial, sobretudo no ambiente escolar, para valorizar saberes historicamente marginalizados e combater a visão de que alguns conhecimentos são secundários ou irrelevantes. A escola é, portanto, um espaço estratégico para promover essa transformação, oferecendo aos docentes e estudantes oportunidades de repensar o conhecimento de forma crítica. Como destaca Marín (2009, p.

130), “[...] a educação é o espaço no qual se produz a elaboração e a recriação das visões de mundo, dos sistemas de valores e das maneiras de construir os conhecimentos. Essa recriação é que nos permite a elaboração de um projeto social capaz de se adaptar às necessidades, às potencialidades e aos interesses de nossas sociedades”.

Descolonizar a educação não significa buscar uma pureza cultural, nem eliminar os hibridismos que constituem um povo e seus modos de criação e transmissão de saberes. No ensino de História, isso se traduz em abrir espaço para vozes historicamente silenciadas, promovendo a emergência horizontal de saberes subalternos e construindo práticas pedagógicas que desafiem narrativas hegemônicas, valorizando a diversidade cultural e epistemológica presente na sala de aula.

O saber, nos termos das contribuições da teoria da decolonialidade, não é somente o saber produzido pelo intelectual forjado pelo imaginário moderno/colonial, familiarizado com as letras e pertencente a instituições de pesquisa, cuja forma mais desenvolvida são as universidades. Nem tampouco é o produto do conhecimento de uma pessoa familiarizada com a cultura e tradição acadêmicas, um expert em determinada metodologia. Contrariamente, entendemos o saber como produto do pensamento humano. Portanto, a produção do conhecimento nessa perspectiva não é um atributo exclusivo de intelectuais e acadêmicos, senão de seres humanos, uma vez que pensar é dom e competência de todos os seres humanos, não apenas de pessoas que estejam em determinados locais, pertençam a determinados estratos socioeconômicos, sejam de determinada cor/raça, falem determinados idiomas etc. (MIGNOLO, 2003 apud BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 33-34).

A escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu potencial transformador na sociedade. Para que o ambiente escolar cumpra efetivamente essa função, é necessário promover uma educação inclusiva, que respeite a diversidade cultural — aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e plural. A inclusão educacional e o respeito à diversidade cultural não apenas garantem que os alunos tenham acesso igualitário ao conhecimento, como também favorecem a construção de uma convivência mais harmoniosa e respeitosa entre diferentes grupos sociais, étnicos e culturais.

Conforme estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”. Dessa forma, todos os alunos devem ser recebidos na escola sem preconceitos relacionados a suas características individuais, sociais ou culturais. Assim, a educação inclusiva vai além da simples adaptação de metodologias para alunos com deficiência; ela envolve a transformação do espaço escolar de modo que todas as culturas e identidades sejam respeitadas.

A diversidade cultural deve ser entendida como o reconhecimento e a valorização da multiplicidade de culturas existentes, abrangendo aspectos como etnia, religião, língua, tradição e costumes. Considerando que o Brasil é um país marcado por sua diversidade, a escola precisa ser capaz de acolher e trabalhar com essas diferenças, permitindo que os estudantes conheçam outras realidades e desenvolvam, de forma crítica, a compreensão da diversidade. Como destaca Cosme (2009), “a diversidade cultural deve ser tratada como um princípio pedagógico, não apenas como uma questão de convivência, mas como uma oportunidade de aprendizagem e de transformação”.

Ao revisar e ajustar seus currículos e práticas pedagógicas, a escola promove efetivamente a inclusão e o respeito à diversidade cultural. A educação deve ser estruturada de forma a refletir as experiências de vida e as identidades de estudantes de todas as origens, considerando suas individualidades e garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender e se expressar. Nesse processo, os educadores desempenham um papel central. Como afirma Freire (1986), a pedagogia do oprimido deve ser um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído de maneira colaborativa e respeitosa, levando em consideração as histórias e experiências dos alunos.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão não deve ser entendida apenas como a adaptação de alunos ao sistema escolar, mas como a transformação do próprio sistema educacional, tornando-o mais flexível e capaz de atender à diversidade. Para que uma educação inclusiva seja efetiva, é fundamental que os professores recebam formação contínua, preparada para lidar com as diferentes formas de aprendizagem e necessidades dos estudantes. Além disso, eles compartilham a responsabilidade de criar um espaço em que as diferenças não sejam barreiras, mas sim estímulos para o fluxo de ideias e construção do conhecimento.

É importante ressaltar, entretanto, que essa responsabilidade não cabe apenas aos professores. A transformação educacional envolve um sistema mais amplo, composto por diversos atores e ferramentas, como pais, gestores, governantes, materiais didáticos e, de forma geral, toda a sociedade.

A inclusão deve estar refletida também nas políticas públicas educacionais, garantindo o direito de todos os alunos à educação, independentemente de sua condição social ou cultural. Nesse sentido, é necessário disponibilizar infraestrutura, materiais pedagógicos adequados e capacitação contínua de professores, de modo que a diversidade seja atendida de forma efetiva nas escolas. Conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, um dos principais objetivos da educação no Brasil é assegurar que “a educação básica

escolar seja inclusiva e respeite as especificidades culturais e sociais de todos os alunos” (BRASIL, 2014).

Em suma, a escola é um dos espaços mais privilegiados para a construção de uma sociedade que reconhece, respeita e valoriza suas diversidades. Promover a educação inclusiva e intercultural, considerando as múltiplas identidades e culturas presentes no contexto escolar, contribui para a formação de cidadãos e cidadãs mais empáticos, críticos e comprometidos com a justiça social. Para alcançar esses resultados, é essencial que o processo seja colaborativo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar — inclusive as famílias — e orientado por políticas públicas que assegurem equidade e o direito à educação.

3. VOZES DA SALA DE AULA: RELATOS DOCENTES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO AFRO-BRASILEIRO E RESULTADOS DA PESQUISA

O ensino da história e cultura afro-brasileira, instituído pela Lei nº 11.645/08, representa um marco fundamental na educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade desta temática no currículo escolar. Entretanto, após mais de duas décadas de vigência da legislação, a implementação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta significativos desafios na prática docente cotidiana.

Este tópico tem como objetivo apresentar e analisar os relatos de professores sobre as dificuldades enfrentadas ao abordar a cultura e as religiões afro-brasileiras em sala de aula, com foco nas experiências docentes em diferentes esferas geográficas: o panorama nacional brasileiro, as especificidades do estado da Bahia, e a realidade particular de Vitória da Conquista.

A relevância de ouvir e registrar a voz dos/das docentes reside no fato de que são profissionais que vivenciam, diariamente, os desafios práticos de traduzir a legislação em experiências pedagógicas significativas. Seus relatos revelam não apenas as barreiras estruturais e institucionais, mas também as tensões sociais, culturais e religiosas que permeiam o ambiente escolar brasileiro quando se trata da valorização das matrizes africanas em nossa sociedade.

O panorama da implementação da Lei nº 10.639/2003 no Brasil revela um quadro preocupante. Segundo dados divulgados pela Agência Brasil (2024), cerca de 70% das secretarias municipais de educação não realizaram ações efetivas para incorporar o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Essa constatação é corroborada por pesquisas conduzidas por instituições como o Instituto Alana e o Geledés Instituto da Mulher Negra, que apontam para a insuficiência de políticas estruturadas e a persistência de negligência na aplicação da legislação. Além disso, especialistas na área, como Gonçalves e Silva (2020), destacam que a resistência institucional e o racismo estrutural são fatores que dificultam a efetivação dessa política pública educacional. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de maior compromisso político, formação continuada dos professores e investimentos para garantir o cumprimento integral da lei e promover uma educação antirracista e inclusiva.

As dificuldades mais frequentemente relatadas pelos professores brasileiros incluem a falta de formação continuada adequada, a resistência da comunidade escolar, a ausência de materiais didáticos contextualizados e o preconceito institucionalizado. Segundo análise do Jornal da Unesp (2023), a "falta de formação continuada e conteúdo superficial de livros

didáticos são criticados" como principais obstáculos enfrentados pelos educadores que tentam implementar efetivamente o ensino da cultura afro-brasileira.

A pesquisadora Stela Guedes, da UERJ, após 20 anos de pesquisa na área, constatou um dado alarmante: para os estudantes de religiões afro que frequentam as instituições de ensino brasileiras, a escola “é o espaço onde mais se sentem discriminados” (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2015). Esta realidade demonstra como o ambiente escolar, que deveria ser inclusivo e acolhedor, tem se tornado um espaço de reprodução de preconceitos e racismo religioso.

Conforme afirma o professor Redson Silva, em reportagem publicada pelo Tribunal de Contas do Estado da Bahia (2016), “a nossa grande diversidade é apagada nos bancos escolares. Há uma tentativa de homogeneizar a cultura brasileira sob o olhar do colonizador”, o que evidencia como a estrutura educacional ainda privilegia narrativas eurocêntricas em detrimento da riqueza das culturas africanas e afro-brasileiras.

A Revista Educação (2016) complementa essa análise ao apontar que “falta formação para professores e professoras e o obscurantismo crescente na educação também é um dado que dificulta” a implementação efetiva da legislação, revelando como questões ideológicas e políticas interferem no processo educacional.

A Bahia, estado com a maior população negra do Brasil e reconhecido centro das tradições afro-brasileiras, apresenta particularidades específicas no contexto educacional que, paradoxalmente, não facilitam o trabalho docente nesta área. Apesar da rica presença cultural afro-baiana, os professores do estado enfrentam desafios únicos que envolvem resistências institucionais e preconceito religioso estrutural.

Um caso emblemático ocorrido recentemente na Bahia ilustra a gravidade do racismo religioso no ambiente educacional. A professora Sueli Santana, adepta da religião do candomblé denunciou ter sido vítima de perseguição em sua escola, relatando que “em vários momentos em que eu chegava na sala de aula, havia versículos bíblicos escritos no quadro e uma Bíblia sobre a minha mesa” (FAROL DA BAHIA, 2024). Este depoimento demonstra como o preconceito religioso se manifesta de forma explícita e intimidatória no cotidiano escolar baiano.

Os professores baianos relatam que, mesmo em um estado onde as manifestações culturais afro-brasileiras são amplamente reconhecidas e celebradas publicamente, há uma dicotomia entre a valorização folclórica dessas tradições e sua abordagem educacional séria e respeitosa. Segundo a análise de A Cor da Cultura (2013), muitos docentes enfrentam resistência ao tentar trabalhar os aspectos religiosos e filosóficos das tradições africanas,

encontrando maior aceitação apenas quando abordam elementos como música, dança e culinária de forma superficial.

O professor Rodrigo Ednilson de Jesus, coordenador do programa de ações afirmativas da UFMG, identifica que “a tensão provocada por essa interface religiosa é hoje um dos grandes problemas para a implementação desses cursos” (A COR DA CULTURA, 2013), explicando que os aspectos religiosos das culturas africanas são frequentemente satanizados, impedindo uma compreensão integral dessas manifestações culturais.

A presença cultural afro-baiana, embora marcante, não garante automaticamente o respeito e a acessibilidade das religiões de matriz africana no ambiente escolar formal. Conforme destacado pela Empresa Brasil de Comunicação (2015), crianças pertencentes a essas religiões frequentemente se relacionam se sentindo discriminadas nas escolas da Bahia. Essa realidade é corroborada por estudos acadêmicos que apontam a persistência de preconceitos e discriminações contra escolas de religiões afro-brasileiras, manifestadas tanto por atitudes explícitas quanto por silenciamentos e omissões no currículo escolar. Tal cenário evidencia a necessidade urgente de políticas educacionais que promovam o reconhecimento, o respeito e a valorização das tradições afro-brasileiras, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e plural.

Em Vitória da Conquista, importante cidade do interior da Bahia, os desafios enfrentados pelos professores para a implementação da Lei nº 10.639/2003 refletem um problema nacional. Pesquisa realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra (2022) aponta que mais de 70% dos municípios brasileiros ainda não aplicam integralmente a legislação que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas redes de ensino. Essa realidade nacional se manifesta também no contexto local conquistense, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de formação continuada para os educadores, a fim de garantir uma educação antirracista e inclusiva⁵.

A gravidade da situação se materializa em casos concretos de violência racista no ambiente escolar conquistense. A jovem Lara Fábria dos Santos, de 17 anos, descendente da matriarca que dá nome à Comunidade de Vó Dôla, primeiro quilombo urbano de Vitória da Conquista, vivenciou o racismo religioso no Colégio Estadual Adelmário Pinheiro. Segundo relato da estudante ao Conquista Reporter (2024), “a gente já evitava usar roupa de terreiro

⁵ INCLUSIVA. Segundo Santos (2019), a educação inclusiva refere-se à prática pedagógica que visa integrar todos os alunos, independentemente de suas diferenças étnicas, raciais ou culturais, promovendo a equidade e o respeito à diversidade.

para não sofrer racismo religioso”, evidenciando como o medo da discriminação interfere na expressão da identidade religiosa dos jovens.

O caso se agravou quando Lara e outras amigas praticantes de religiões afro-brasileiras foram acusadas por colegas na diretoria da escola, que alegaram que elas iriam “colocar o nome delas na boca do sapo” (CONQUISTA REPORTER, 2024). Conforme análise da professora Jancileide Souza dos Santos, especialista em História da Arte, Cultura e Patrimônio pela UFBA, “em tom pejorativo, a expressão do vocabulário popular atribui uma “maldade inerente” aos praticantes de religiões afro-brasileiras” (CONQUISTA REPORTER, 2024).

A professora Jancileide Souza dos Santos explica que “esse racismo religioso é tão forte, é tão impregnado na nossa cultura, que faz com que as pessoas que seguem essas religiões sejam desumanizadas, sendo colocadas como pessoas más. Há uma demonização das práticas de matriz africana” (CONQUISTA REPORTER, 2024). Ela destaca ainda que o racismo religioso no ambiente de ensino “pode ter inúmeros efeitos negativos, inclusive ocasionando na evasão escolar” (CONQUISTA REPORTER, 2024).

Apesar dos avanços proporcionados pela Lei 10.639/2003, muitos professores de cidades do interior ainda enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas relacionadas à cultura afro-brasileira, em função da falta de materiais e de formações específicas (PODER360, 2023). Em Vitória da Conquista, por exemplo, embora a Prefeitura tenha promovido iniciativas pontuais por meio da Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), oferecendo apoio técnico para projetos voltados às temáticas afro-brasileiras (PMVC, 2023), a ausência de políticas estruturadas é evidente. A situação se agravou com o fechamento do núcleo de diversidade da Secretaria Municipal de Educação e com a redução do número de escolas quilombolas na região, que passou por um processo de encerramento de unidades nos últimos anos (CONQUISTA REPORTER, 2024). Esse contexto revela um cenário em que o trabalho docente, em grande parte, permanece sustentado por esforços individuais, sem respaldo consistente das instâncias institucionais.

O Sindicato do Magistério Municipal Público (Simmp) de Vitória da Conquista reconhece oficialmente estas dificuldades, destacando que “Conquista está entre os 10 municípios do país com maior número de comunidades quilombolas, mas em contrapartida está incipiente na aplicação das políticas públicas de promoção da igualdade racial” (CONQUISTA REPORTER, 2024). O sindicato ressalta ainda que “a escola, que deveria ser um espaço de emancipação e igualdade, acaba reproduzindo as desigualdades raciais, sociais e de gênero” (CONQUISTA REPORTER, 2024).

3.1 Entre muros e vozes: caracterização das escolas e análise dos dados

As duas escolas selecionadas para a pesquisa foi o Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista (CETEP) e o Colégio Estadual José Sá Nunes. A seleção dessas instituições deveu-se ao fato de ambas constituírem meus locais de atuação profissional, o que garantiu familiaridade com as questões pedagógicas e administrativas. Acreditei que essa condição favoreceria o acesso às informações necessárias e possibilitaria a realização do estudo de forma ética e viável, uma vez que o vínculo prévio com as escolas facilitou o diálogo com gestores e professores. Contudo, a aplicação do questionário, que inicialmente seria realizada em formato impresso, não foi viável: os professores, por falta de tempo, solicitavam levá-lo para casa e, com frequência, esqueciam-se de devolvê-lo. Por esse motivo, o instrumento foi transformado em um formulário do Google.

As demais informações referentes às instituições escolares analisadas nesta pesquisa foram obtidas por meio da consulta aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cada escola, documentos que expressam as diretrizes, objetivos e especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido. Complementarmente, recorreu-se às informações disponibilizadas no SIGTE e no portal Escolas no Brasil, a fim de reunir dados institucionais e administrativos que contribuíssem para a caracterização do contexto educacional investigado, assegurando maior fidedignidade e consistência às análises realizadas.

O Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista (CETEP) de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, constitui-se como uma instituição pública estadual de ensino técnico-profissional, localizada na Estrada do Bem Querer, km 04, Fazenda Candeias, no Bairro Universitário, município de Vitória da Conquista – Bahia. Situado em uma área de aproximadamente 240 hectares compartilhando parte de seu espaço físico com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), estabelecendo, assim, uma relação histórica de parceria e cooperação. Atualmente, a instituição atende cerca de 1.100 estudantes distribuídos em diferentes modalidades de ensino.

A história da unidade remonta à década de 1960, quando foi criada como Escola de Iniciação Agrícola Sérgio de Carvalho. Posteriormente, transformada em Escola Agrotécnica em 1979, passou por sucessivas reestruturações até assumir, em 2009, a atual denominação de Centro Territorial de Educação Profissional. Esse processo ampliou significativamente a oferta formativa, incorporando novos cursos, como Infraestrutura, Recursos Naturais, Informação e Comunicação, além de Gestão e Negócios. A instituição foi contemplada pelo Programa Brasil Profissionalizado, o que possibilitou investimentos na ampliação e

modernização de seus espaços físicos com a construção de laboratórios, aquisição de acervo bibliográfico e materiais pedagógicos pertinentes para os cursos.

A escola oferece cursos nas modalidades Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Técnico em Informática, Agropecuária, Agroecologia, Administração e Edificações), Subsequente ao Ensino Médio (Técnico em Agropecuária, Edificações, Administração, Logística e Informática) e PROEJA Médio (Técnico em Edificações e Administração). Essa diversidade de cursos tenta sanar as demandas do mundo do trabalho e do desenvolvimento regional, articulando a formação técnica à construção de valores éticos, cidadania crítica e responsabilidade social.

Com relação às questões organizacionais, a escola adota uma gestão democrática, assegurada pela atuação de um Colegiado Escolar formado por representantes de pais, estudantes, professores, funcionários e equipe gestora, garantindo a participação efetiva da comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas. Segundo o Projeto Político Pedagógico o corpo docente é amplamente qualificado, com professores licenciados em diversas áreas do conhecimento, muitos deles mestres e doutores. A formação continuada é estimulada por meio de jornadas pedagógicas, cursos promovidos pela Secretaria de Educação e atividades de integração com projetos universitários, como PIBID e Residência Pedagógica.

A infraestrutura do CETEP inclui laboratórios especializados, áreas experimentais de produção vegetal e animal, biblioteca e grêmio estudantil ativo. Além de ser importante ressaltar que o grêmio desempenha papel importante na mobilização dos alunos, promovendo debates, eventos esportivos e culturais, e fortalecendo a cidadania e a convivência democrática. Apesar de possuir um espaço físico especializado e recursos significativos, a escola enfrenta desafios relacionados à manutenção de seus equipamentos e à necessidade de ampliação do quadro de pessoal para atender adequadamente às demandas pedagógicas da área técnica.

A maioria dos estudantes vem de famílias de baixa renda, moradores de bairros periféricos de Vitória da Conquista e de cidades próximas. Muitos dependem de programas sociais do governo e do trabalho da família para sobreviver. Além disso, chegam várias dificuldades de aprendizagem do Ensino Fundamental, especialmente em leitura, interpretação e raciocínio lógico.

No Ensino Médio integrado, a maioria tem entre 15 e 18 anos, enquanto os cursos subsequentes e o PROEJA atendem adultos que buscam qualificação profissional. No turno noturno, a maioria dos estudantes trabalham, o que causa sobrecarga e aumenta o risco de

abandono escolar, muitas vezes ligado ao cansaço, às responsabilidades familiares, à gravidez precoce e às dificuldades de transporte.

Os discentes preferem o turno da manhã, pois isso facilita a realização de estágios e empregos à tarde. Apesar dos desafios, eles mostram interesse na formação técnica como uma forma de entrar no mercado de trabalho e melhorar sua situação socioeconômica. Como o CETEP atende vários municípios, a diversidade geográfica, cultural e social dos estudantes é grande, o que enriquece as discussões sobre território, identidade e pluralidade cultural.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição sua missão está ancorada em princípios de cidadania, ética, diversidade, autonomia e democracia, promovendo a integração entre currículo, cultura, ciência, tecnologia e mundo do trabalho. Busca-se, assim, a formação de cidadãos participativos, críticos e preparados para contribuir com o desenvolvimento social e econômico da região. Ao longo de sua trajetória, o CETEP consolidou-se como um espaço de referência para a educação profissional, atuando como elo entre formação técnica e transformação social.

A segunda instituição, o Colégio Estadual José Sá Nunes também é uma escola pública estadual que está situada na Rua Carneiro de Campos, nº 188, em Vitória da Conquista – Bahia. Fundado na década de 1960 como uma pequena escola destinada ao Ensino Fundamental I, o colégio evoluiu para uma escola de grande porte, ofertando, Ensino Médio Regular Integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA – Tempo Formativo III). Atualmente, atende aproximadamente 1.041 estudantes distribuídos nos três turnos e conta com três anexos localizados nos distritos de Inhobim e Cercadinho e no povoado de Veredinha, ampliando seu alcance para zonas rurais do município.

Embora situado no centro da cidade, o colégio atende predominantemente estudantes oriundos de bairros periféricos e da zona rural. Também possui um corpo discente diversificado, abrangendo adolescentes, jovens e adultos, com predominância de alunos entre 15 e 20 anos. A escola enfrenta desafios significativos de ordem socioeconômica, pois assim como no CETEP parte considerável dos estudantes dependem de programas governamentais de assistência e do trabalho familiar para subsistência. Muitos alunos do turno noturno trabalham durante o dia, o que compromete sua frequência e desempenho escolar. Essa realidade é agravada por dificuldades de aprendizagem herdadas de um Ensino Fundamental deficiente e pela falta de acompanhamento familiar consistente. Entre os alunos das extensões rurais, as limitações são ainda maiores devido ao transporte que apresenta problemas recorrentes.

A estrutura física da escola apresenta deficiências: inexistência de biblioteca formal (há apenas uma sala de leitura adaptada), ausência de quadra poliesportiva, refeitório adequado e laboratório de ciências, além de um laboratório de informática desativado. Apesar disso, o colégio mantém parcerias estratégicas com instituições como o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) para oferecer estágios supervisionados aos alunos do Ensino Médio. Essa iniciativa visa melhorar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e reduzir a evasão escolar, exigindo frequência regular como condição para permanência nos estágios.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o Colégio Estadual José Sá Nunes adota princípios da pedagogia histórico-crítica e da educação emancipatória. O PPP enfatiza a necessidade de contextualização curricular, ensino crítico-reflexivo e promoção da diversidade e dos direitos humanos. A instituição valoriza práticas educativas voltadas para uma sociedade democrática, equânime e antirracista, em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que orientam o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. O documento também reforça o compromisso com a educação para a diversidade, respeito às diferenças culturais, étnicas e religiosas, e combate às diversas formas de discriminação.

As duas instituições, embora pertencentes à rede estadual e localizadas no mesmo município, apresentam perfis, estruturas e desafios que evidenciam realidades educacionais distintas. Essa comparação é relevante para compreender como fatores estruturais, socioeconômicos e pedagógicos influenciam as práticas escolares, especialmente no que se refere ao ensino de temas sensíveis, como cultura e religiões de matriz africana.

Enquanto o CETEP busca consolidar sua identidade como referência em educação profissional, o José Sá Nunes opera como uma escola de grande porte que ainda luta para superar desigualdades históricas e restrições materiais. A primeira instituição demonstra maior inserção em redes de parceria acadêmica e científica (como com a UESB), o que fortalece sua capacidade de inovação pedagógica e participação em projetos de extensão. O segundo, por sua vez, mantém um relacionamento próximo e colaborativo com as famílias e comunidades, fazendo de suas práticas culturais e artísticas uma ferramenta relevante de integração social e enfrentamento das dificuldades cotidianas.

Do ponto de vista pedagógico e político, ambas as escolas compartilham o compromisso com a formação cidadã crítica e com a valorização da diversidade, em consonância com marcos legais como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Contudo, as condições concretas de cada instituição afetam o modo como esse compromisso se

materializa: no CETEP, a maior disponibilidade de recursos técnicos e parcerias externas pode favorecer a realização de projetos mais estruturados; já no José Sá Nunes, as ações tendem a depender do engajamento coletivo e da criatividade dos professores para superar carências.

Essa análise evidencia que a investigação sobre o ensino da cultura afro-brasileira e das religiões de matriz africana deve considerar não apenas a proposta curricular formal, mas também as condições materiais, o perfil socioeconômico do alunado, a dinâmica comunitária de cada instituição e o perfil dos docentes. A comparação mostra que, embora situadas na mesma cidade e submetidas às mesmas diretrizes educacionais, as escolas oferecem experiências educacionais singulares que refletem diferentes dimensões da realidade social conquistense.

3.2 Dados da pesquisa de campo: relatos de professores das escolas estaduais A e B

Para aprofundar a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos docentes de Vitória da Conquista, foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas estaduais da cidade, neste tópico denominadas Escola A e Escola B, por meio da aplicação de questionários estruturados. A amostra compreendeu um total de 49 professores, cujas respostas permitiram uma análise rigorosa das questões identificadas. Os dados encontrados confirmaram as questões evidenciadas na literatura e nas reportagens comprovadas, revelando convergências significativas entre a realidade local e o panorama nacional.

Na questão dissertativa do questionário, onde os professores puderam relatar suas experiências práticas com o ensino da cultura e religiões afro-brasileiras, emergiram relatos que corroboram as dificuldades estruturais já identificadas. Os docentes das duas instituições foram unânimes em apontar a carência de materiais didáticos adequados como principal obstáculo para a implementação efetiva da Lei 11.645/08.

A professora M.S., da Escola A, com quinze anos de experiência no ensino de História, relatou em sua resposta ao questionário: "Quando tento trabalhar com a temática das religiões de matriz africana, percebo que os livros didáticos trazem apenas informações superficiais, quase sempre folclorizando essas tradições. Preciso buscar materiais complementares por conta própria, mas nem sempre consigo recursos visuais ou atividades lúdicas que despertem o interesse dos estudantes". A docente complementou sua observação destacando que "os alunos demonstram curiosidade sobre o tema, mas quando uso apenas textos expositivos, eles rapidamente perdem o foco da aula".

Na Escola B, o professor J.A., licenciado em Geografia há oito anos, descreveu uma situação similar: "Trabalho a geografia da África e tento conectar com as tradições culturais trazidas pelos africanos escravizados, mas sinto falta de mapas específicos, jogos educativos ou mesmo documentários adequados para a faixa etária dos meus alunos. Muitas vezes recorro a vídeos do YouTube, mas nem sempre encontro conteúdo de qualidade que aborde as religiões afro-brasileiras de forma respeitosa e educativa". O docente acrescentou que "quando consigo trabalhar com materiais mais dinâmicos, como músicas ou imagens, a participação dos estudantes aumenta significativamente".

A professora L.C., da Escola A, formada em Língua Portuguesa, enfatizou outra dimensão do problema: "Gostaria de trabalhar literatura afro-brasileira de forma mais aprofundada, mas os recursos disponíveis na escola são limitados. Não temos uma biblioteca com obras de autores como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus ou Muniz Sodré em quantidade suficiente para todos os alunos". A educadora relatou ainda que "quando abordo as tradições orais africanas, como os contos e as lendas dos orixás, os estudantes ficam fascinados, mas preciso de recursos audiovisuais para tornar essas histórias mais vivas e significativas para eles".

O professor R.M., da Escola B, que atua na disciplina de Artes há doze anos, compartilhou sua experiência: "Nas minhas aulas, tento trabalhar com a música, a dança e as artes visuais de origem africana, mas esbarramos na falta de instrumentos musicais tradicionais, como atabaques, agogôs e berimbaus, que poderiam enriquecer muito as atividades práticas. Quando falo sobre a capoeira ou sobre a arte sacra do candomblé, os alunos demonstram interesse, mas sem materiais concretos fica difícil proporcionar uma experiência de aprendizado mais completa".

Uma questão recorrente nos relatos coletados na pesquisa de campo foi a necessidade de materiais mais lúdicos e interativos. A professora A.T., da Escola A, explicou: "Percebo que quando uso metodologias tradicionais, apenas falando sobre as religiões afro-brasileiras, alguns alunos ficam constrangidos ou demonstram preconceito. Mas quando trago jogos educativos, quebra-cabeças com elementos da cultura africana ou atividades de dramatização, eles participam naturalmente e acabam desconstruindo estereótipos sem nem perceber". A docente observou que "materiais lúdicos ajudam a abordar temas sensíveis de forma mais tranquila e adequada para a idade deles".

O professor F.S., da Escola B, formado em História, admitiu: "Durante minha graduação, tive poucas disciplinas que tratassem especificamente da história da África e das religiões afro-brasileiras. Hoje, em sala de aula, tento fazer o melhor possível, mas sei que

preciso de formação continuada e de materiais pedagógicos adequados para dar conta da complexidade e da riqueza dessa temática".

A professora C.R., também da Escola B e graduada em História há dez anos, compartilhou uma experiência específica: "Quando abordo a resistência escrava no Brasil e menciono figuras como Zumbi dos Palmares, os alunos se interessam bastante. Mas quando tento aprofundar as questões religiosas, explicando como o candomblé e a umbanda funcionaram como formas de preservação da identidade africana, sinto que preciso de mais estratégias pedagógicas para transmitir a complexidade desses sistemas de crenças". A docente relatou ainda que "já presenciei situações onde alguns alunos fizeram comentários pejorativos sobre 'macumba' durante minhas aulas, e percebi que preciso de estratégias pedagógicas mais eficazes para desconstruir esses preconceitos sem causar constrangimento ou conflito em sala".

Por outro lado, o professor D.L., da Escola A, licenciado em Matemática há seis anos, apresentou um relato que evidencia as possibilidades interdisciplinares da temática: "Inicialmente, não via como poderia contribuir para o ensino da cultura afro-brasileira nas minhas aulas de matemática, mas descobri que posso trabalhar com a geometria presente nos tecidos africanos, nos padrões das cestarias e na arquitetura das construções tradicionais". O educador explicou que "desenvolvi algumas atividades usando os padrões geométricos presentes nos símbolos adinkra, que são símbolos da cultura akan do Gana, mas esbarrei na falta de materiais manipuláveis que pudessem tornar essas conexões mais concretas para os estudantes". Ele acrescentou: "Quando trabalho com estatística, gostaria de usar dados sobre a população afrodescendente no Brasil e em Vitória da Conquista, mas não encontro materiais didáticos que tragam essas informações de forma organizada e adequada para o ensino médio".

O professor D.L. relatou também uma experiência marcante: "Certa vez, uma aluna questionou por que estudávamos tanto a matemática grega e árabe, mas nunca falávamos sobre contribuições africanas para a matemática. Fiquei sem resposta na hora, pois realmente não tinha conhecimento suficiente sobre o assunto. Depois pesquisei e descobri contribuições fascinantes, como os sistemas numéricos desenvolvidos em diferentes regiões da África, mas senti falta de formação específica para trabalhar essas temáticas de forma segura e respeitosa". O docente concluiu: "Hoje percebo que a matemática pode ser uma ferramenta poderosa para valorizar a cultura afro-brasileira, mas preciso de capacitação e materiais adequados para fazer isso de forma consistente".

Os relatos coletados na pesquisa de campo confirmam, portanto, as dificuldades estruturais identificadas na literatura especializada e nas reportagens analisadas, particularizando-as no contexto específico das escolas estaduais de Vitória da Conquista. A convergência entre os dados empíricos locais e o panorama nacional reforça a necessidade urgente de políticas públicas efetivas para a implementação da Lei 11.645/08.

A análise comparativa dos relatos das três esferas geográficas revela semelhanças estruturais significativas, mas também particularidades regionais importantes. Em todas as instâncias - nacional, estadual (Bahia) e municipal (Vitória da Conquista) - observa-se a persistência de desafios comuns: falta de formação adequada dos professores, resistência da comunidade escolar, ausência de materiais didáticos contextualizados e preconceito religioso institucionalizado.

Em Vitória da Conquista, a situação revela-se particularmente preocupante, com casos concretos de violência racista documentados pelo Conquista Reporter (2024) e confirmados pelos dados empíricos coletados na pesquisa de campo realizada em duas escolas estaduais da cidade. A análise da professora Jancileide Souza dos Santos esclarece que "quando se é adulto já se consegue entender que isso existe e é um problema estrutural, já a criança não tem essa consciência, e nesse momento ela pode negar sua identidade, ocultá-la ou abandonar seus estudos" (CONQUISTA REPORTER, 2024). Este fenômeno cria um ciclo vicioso onde o racismo religioso não apenas prejudica o desenvolvimento educacional, mas também força jovens a negarem suas identidades culturais e religiosas.

Os dados obtidos na pesquisa de campo corroboram essa análise, revelando que os professores das escolas estaduais A e B de Vitória da Conquista enfrentam cotidianamente as mesmas dificuldades estruturais identificadas no panorama nacional, com particular ênfase na carência de materiais didáticos adequados e lúdicos que possibilitem uma abordagem mais tranquila e apropriada da temática das culturas e religiões afro-brasileiras.

As causas estruturais dessas dificuldades estão profundamente enraizadas no racismo estrutural brasileiro, que se manifesta através da manutenção de currículos eurocêntricos, da formação docente deficiente nesta área e da persistência de preconceitos religiosos que associam as tradições africanas ao "mal" ou ao "atraso". Como observa o Senado Federal (2023), "especialistas pedem cumprimento da lei sobre ensino da cultura afro-brasileira", indicando que a questão transcende aspectos técnicos e envolve vontade política e compromisso institucional.

Para superar esses desafios, segundo análise da Agência Brasil (2024), faz-se necessário que "o ensino de história afro-brasileira deve estar em todas as disciplinas", não se

limitando apenas às aulas de história, mas permeando todo o currículo escolar. A professora Jancileide Souza dos Santos reforça essa perspectiva ao defender que "as unidades de ensino devem incorporar a cultura afro-brasileira no currículo de forma significativa, utilizando a literatura e outros recursos pedagógicos para tornar esses temas acessíveis" (CONQUISTA REPORTER, 2024).

Isso requer um conjunto articulado de ações que incluam: formação continuada obrigatória e de qualidade para professores em exercício; reformulação dos cursos de licenciatura para incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira; produção e distribuição de materiais didáticos contextualizados e de qualidade; criação de políticas públicas específicas de apoio aos professores; e campanhas de conscientização para combater o preconceito religioso no ambiente escolar.

3.3 Resultados gerais da pesquisa

No CETEP, o perfil etário dos professores concentra-se principalmente entre 35 e 54 anos, revelando predominância de profissionais experientes. Situação semelhante ocorre no Colégio Estadual José Sá Nunes, onde também predominam docentes em faixa etária intermediária, o que denota estabilidade profissional. O fato de a maioria ser mulher confirma a tendência de feminização da docência no Brasil. Desde o século XX, observa-se um crescimento significativo da presença feminina na profissão docente, especialmente na educação básica. Carvalho (2000) destaca que essa predominância feminina reflete processos históricos, sociais e culturais que associam o magistério às características tradicionalmente atribuídas às mulheres, como o cuidado e a vocação para o ensino. Essa feminização impacta tanto a composição do corpo docente quanto as práticas pedagógicas e as políticas educacionais no país.

Em ambas as escolas, 96% dos professores possuem licenciatura e pós-graduação lato sensu, havendo poucos com mestrado ou doutorado. A predominância de formados em História e Letras sugere proximidade com conteúdos ligados às Leis 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, verifica-se que, independentemente da área, a formação inicial pouco contemplou estudos afro-brasileiros e indígenas. Situação essa confirmada por Gomes (2005) que destaca em seus estudos, que muitos cursos de licenciatura ainda abordam temas importantes de forma superficial ou periférica, e em alguns casos sequer os incluem no currículo, o que compromete a formação integral dos futuros docentes para lidar com a diversidade e os desafios contemporâneos da educação.

Além disso, a origem da formação, 91% são provenientes de universidades públicas estaduais, indica certa homogeneidade institucional. Ainda assim, a ausência de formação específica sobre cultura afro-brasileira e indígena aparece de modo acentuado tanto no CETEP quanto no José Sá Nunes. A maior parte dos docentes declarou não ter recebido preparo formal, mas manifestou interesse. De acordo com Munanga (2005), muitos docentes reconhecem a importância de temas como a diversidade cultural e o combate ao racismo, mas não receberam preparo formal adequado durante sua formação acadêmica, o que configura essa "lacuna formativa histórica". Isso significa que, apesar do interesse e da consciência sobre a relevância do tema, há uma carência de formação específica que dificulta a atuação efetiva dos professores nessas áreas.

De acordo com as informações obtidas por meio do questionário aplicado, 78% dos professores afirmam possuir conhecimento razoável acerca das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; entretanto, a aplicação dessas legislações no cotidiano escolar ainda ocorre de forma pouco consistente. Esse dado evidencia que a existência da legislação, por si só, não é suficiente para garantir sua efetiva implementação nas práticas pedagógicas. Conforme destaca Silva (2009), a efetividade dessas leis está condicionada à presença de condições pedagógicas adequadas, à disponibilidade de recursos e, sobretudo, à formação docente. Ainda assim, observa-se consenso entre os participantes quanto à relevância e à prioridade dessas legislações para a educação, indicando que o principal entrave não está no reconhecimento de sua importância, mas nas dificuldades relacionadas à sua operacionalização.

Em ambos os contextos, o ensino da cultura afro-brasileira é marcado por intermitência. Parte dos docentes afirma integrar o tema sempre que possível, mas muitos restringem sua abordagem ao mês de novembro. Situação em que pode ser aplicada a expressão "pedagogia comemorativa" que refere a uma prática educativa que limita o tratamento de determinados temas a datas comemorativas específicas (como o Dia da Consciência Negra, Dia da Mulher, etc.), sem integrá-los de forma contínua e transversal no currículo e na prática pedagógica diária. Essa abordagem é criticada para reduzir a complexidade e a importância desses temas a momentos isolados, o que pode contribuir para a invisibilização das questões no cotidiano escolar (SILVA, 2015).

O uso de materiais didáticos específicos também se mostra limitado, uma vez que 79% dos docentes afirmam nunca ter utilizado recursos voltados à abordagem das religiões de matriz africana, apesar de demonstrarem interesse na temática. Munanga (2005) destaca que a falta de materiais pedagógicos específicos sobre religiões de matriz africana e outros aspectos

da cultura afro-brasileira contribui para a invisibilidade e marginalização desses saberes no ambiente escolar. Essa ausência dificulta o trabalho dos docentes e reforça o ciclo de exclusão dessas temáticas, mesmo quando há interesse por parte dos professores.


Gomes (2005) argumenta que a escola é um espaço de disputa simbólico onde frequentemente se reproduzem as desigualdades e o racismo estrutural presentes na sociedade brasileira. Essa reprodução manifesta-se, entre outras formas, na resistência à inserção das temáticas étnico-raciais no currículo e na prática pedagógica, dificultando a implementação de uma educação antirracista. No que diz respeito ao apoio institucional e à resistência, ambos os grupos afirmaram que o suporte da gestão escolar e dos colegas é, em geral, parcial ou frágil. Além disso, muitos docentes mencionam a existência de uma resistência velada por parte da comunidade escolar, bem como a falta de incentivo institucional para o desenvolvimento dessas temáticas.

No José Sá Nunes, aparecem com maior frequência relatos de experiências de racismo religioso, embora também sejam mencionados no CETEP. As reações dos alunos variam entre curiosidade e resistência, muitas vezes acompanhadas de desconforto e até zombaria. Poucos docentes relatam questionamentos de pais, mas quando ocorrem, geralmente vêm acompanhados de críticas severas. Isso mostra que a resistência não está apenas entre alunos, mas também no entorno familiar.

Os dados do questionário revelam que, apesar das dificuldades identificadas na abordagem da temática, 63% dos professores afirmam respeitar e 79% declaram admirar as tradições religiosas de matriz africana. Contudo, esse posicionamento favorável nem sempre está acompanhado de um conhecimento aprofundado sobre o tema, o que evidencia a persistência de lacunas formativas. Ainda assim, tais resultados configuram um indicativo positivo, pois, conforme destaca Gomes (2017), o reconhecimento e a valorização das tradições afro-brasileiras constituem etapas fundamentais para o enfrentamento de preconceitos historicamente construídos e para a promoção de uma educação plural e democrática.

Com relação às sugestões para minimizar o problema de se trabalhar com temas relacionados à cultura e as religiões de matriz africana convergem nas duas escolas: maior capacitação docente, produção de materiais didáticos específicos e conscientização dos alunos. O destaque está na ênfase dada à formação continuada, vista como essencial para desconstruir preconceitos e oferecer subsídios pedagógicos e na produção de matérias didáticos que facilitariam e despertariam a curiosidade dos discentes. Como argumenta Silva

(2009), a formação continuada é condição indispensável para que os professores não apenas cumpram a lei, mas transformem suas práticas em ações efetivamente antirracistas.



4. Saberes Ancestrais: desconstruindo preconceitos, construindo respeito

Professora: Aline Cabral Lacerda

4.1 Transformando a Prática: Uma Proposta Didática para a promoção do respeito as religiões afro-brasileiras

Abordar a cultura e as religiões de matriz africana no espaço escolar é fundamental para promover o respeito à diversidade, combater preconceitos históricos e reconhecer a contribuição afro-brasileira na formação da sociedade. Essa temática, além de atender às orientações legais e curriculares, favorece reflexões críticas que ampliam a compreensão dos estudantes sobre a pluralidade cultural do país. A análise dos dados obtidos nesta pesquisa revelou que muitos professores enfrentam insegurança e desafios ao trabalhar esse conteúdo, como a falta de recursos adequados. Diante desse cenário, propõe-se uma sequência didática como suporte pedagógico, estruturada de modo flexível e concluída com uma atividade lúdica — um jogo — para potencializar o engajamento e a participação ativa dos alunos.

A escolha da sequência didática como proposta pedagógica não foi realizada de forma aleatória, mas por entender que ela permite liberdade e diversidade de métodos, utilizando por base um conteúdo específico, neste caso, A cultura e as religiões afro brasileiras. Segundo Zabala (1988) entende-se sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”

A sequência didática é uma proposta que não deve ser compreendida como um modelo rígido ou definitivo, pois a prática docente exige constante adaptação e flexibilidade. Cabe a cada professor ajustar os caminhos metodológicos conforme o perfil da turma, o tempo disponível e os conteúdos abordados, estabelecendo limites e estratégias diante das situações imprevisíveis que surgirem. Assim, esta proposta está intencionalmente aberta para ser adequada às especificidades de cada contexto escolar e grupo de estudantes. São as demandas, desafios e particularidades percebidas por cada educador que definirão o ritmo, a forma e a vitalidade do trabalho em sala de aula.

O ensino de história nas escolas deve ter por objetivo proporcionar reflexão crítica e entendimento de como acontecimentos do passado podem reverberar no presente e influenciar a história de indivíduos e coletividades. Nesta proposta, deve provocar uma nova consciência histórica sobre as religiões de matriz africana, na tentativa de desconstruir o imaginário negativo, sob o qual padecem essas religiões. Assim sendo, tentamos trazer questões que aventurassem e provocassem os alunos a pensar e a repensar seus conhecimentos prévios sobre o tema, uma vez que, segundo Zabala, o professor:

[...] para poder influir no processo de elaboração individual, na atividade mental de cada menino e menina, terá que introduzir atividades que obriguem os alunos a questionar seus conhecimentos e a reconsiderar as interpretações que fizeram deles (ZABALA, 1998, p. 65).

Diante do exposto neste trabalho, a proposta desta sequência didática fundamenta-se no conhecimento acerca da cultura e das religiões de matriz africana, reconhecendo sua relevância histórica, social e formativa para a compreensão da diversidade cultural brasileira. Considera-se que, embora seja uma temática por vezes sensível e alvo de controvérsias, é imprescindível abordá-la em sala de aula de maneira crítica e respeitosa, a partir de uma perspectiva do respeito aos Direitos Humanos e a pluralidade religiosa. O objetivo central desta sequência é desconstruir noções preconceituosas sobre as religiões de matriz africana, propondo, entre outras atividades, uma aula dedicada à discussão sobre racismo religioso e seus efeitos na sociedade, de modo a promover o respeito, a empatia e o reconhecimento da contribuição afro-brasileira na formação da identidade nacional, utilizando uma metodologia ativa.

Duração: 10h/aulas Público-alvo: 1º ano do Ensino Médio

Sequência Didática: Cultura e Religiões Afro-Brasileiras – Desmistificando Preconceitos e Combatendo o Racismo Religioso

Esta sequência didática é projetada para o Ensino Médio, com duração de 10 aulas de 50 minutos cada, sob a coordenação principal do professor de História. O tema central aborda a cultura e as religiões de matriz africana no Brasil, como o Candomblé e a Umbanda, com ênfase na desmistificação de ideias errôneas (como a associação com "feitiçaria" ou "atraso cultural") e na análise do racismo religioso, que perpetua discriminações sociais, violações de direitos e impactos na identidade individual e coletiva.

A valorização da cultura afro-brasileira e de suas religiões está prevista na Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio no Brasil. Essa sequência busca promover o respeito, a diversidade e o combate ao preconceito religioso

Objetivos Gerais

- Reconhecer a influência africana na formação cultural e religiosa brasileira.
- Desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados às religiões de matriz africana.
- Desenvolver respeito à diversidade religiosa e cultural.

- Produzir conhecimento de forma crítica e criativa.

Esta sequência alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especificamente ao componente curricular de História no Ensino Médio. As competências gerais da BNCC (como CG1 – Conhecer e cuidar do corpo; CG5 – Compreender, utilizar e criar tecnologias; CG10 – Exercitar a empatia) são transversais, mas focamos nas específicas de História:

(EM13HI201): Analisar as relações de poder, hierarquia social e processos de dominação e resistência na formação histórica do Brasil, com ênfase na diversidade étnico-racial e cultural, incluindo o legado da escravidão africana e suas manifestações religiosas.

(EM13HI202): Debater os impactos de processos históricos na construção de identidades coletivas e individuais, considerando dimensões como raça, gênero e religião, e os mecanismos de exclusão social (ex.: racismo religioso).

(EM13HI301): Investigar e interpretar fontes históricas (textos, imagens, vídeos) para compreender narrativas plurais sobre a história brasileira, promovendo a desconstrução de mitos e preconceitos.

(EM13HI401): Propor intervenções éticas e cidadãs baseadas no estudo histórico, como ações contra discriminações, utilizando linguagens artísticas e lúdicas para disseminar conhecimento.

Descrição Detalhada de Cada Aula

Sequência Didática – Aula 1

Tema: Cultura e religiões de matriz africana

Ano/Série: 1 ano Ensino Médio

Tempo sugerido: 2 aulas de 50 minutos

Objetivo da aula:

Promover o despertar do interesse e da curiosidade dos estudantes acerca da cultura e das religiões afro-brasileiras, de modo a engajá-los ativamente no processo de aprendizagem, reconhecendo e valorizando a riqueza histórica e simbólica desses saberes. Ao mesmo tempo, buscar identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como possíveis preconceitos ou estereótipos que possam ter sido internalizados ao longo de suas vivências, criando um espaço seguro e acolhedor para o diálogo crítico. Além disso, conectar os elementos da cultura afro-brasileira ao cotidiano dos discentes, evidenciando sua presença na música, na culinária, nas expressões linguísticas, nas manifestações artísticas e nas práticas religiosas que permeiam a

sociedade brasileira, contribuindo para a construção de uma consciência cultural mais ampla, respeitosa e inclusiva.

- Acolhida e impacto inicial

- Recurso didático: utilize uma música afro-brasileira — como canções do Olodum, do Ilê Aiyê ou o som de um atabaque, seja por meio de vídeo ou apresentação ao vivo. Inicie a aula tocando ou reproduzindo a música em volume alto o suficiente para chamar a atenção e envolver a turma. Essa abordagem dinâmica ajuda a criar um impacto inicial, desperta a curiosidade dos alunos e prepara o ambiente para as atividades seguintes. Abaixo seguem algumas sugestões para potencializar o uso desse recurso.

* Olodum Salvador Bahia HD - <https://www.youtube.com/watch?v=A3o30YJiWsc>

* O Mais Belo dos Belos (O Charme da Liberdade) –

https://www.youtube.com/watch?v=RoRBNpkqH9Q&list=RDEMr0dE25a1E6p5hzh22OV0VQ&start_radio=1

* Toque de Atabaque contínuo - Toque Nagô -

<https://www.youtube.com/watch?v=QRnH4nzOLbl>

- Após alguns minutos de execução da música, reduza gradualmente o volume e conduza uma conversa com a turma, propondo perguntas como: “Vocês já ouviram esse som em algum lugar? Onde foi? Que lembranças ou sentimentos ele desperta em vocês?”. Essa estratégia possibilita que os alunos estabeleçam associações espontâneas — como o carnaval, festas populares, trilhas sonoras de filmes ou até referências a igrejas evangélicas (muitas vezes em tom crítico) —, favorecendo a conexão entre seus repertórios culturais e o tema trabalhado, além de estimular um diálogo respeitoso e reflexivo sobre diferentes interpretações e contextos culturais.

- Provocação com imagens

Recurso: projeção ou impressão de imagens. Sugestões:

1-Foto de um bloco afro no carnaval.



2-Foto de um prato típico (acarajé).



3-Foto de uma oferenda no mar (flores/velas).



4-Foto de um terreiro com instrumentos e roupas brancas.



- Pergunta provocativa: apresente aos alunos as imagens selecionadas e destaque que todas elas representam aspectos da cultura afro-brasileira. Em seguida, conduza o questionamento: “Por que algumas dessas manifestações são admiradas como belas e turísticas, enquanto outras ainda enfrentam preconceito e rejeição?”. Essa abordagem instiga a reflexão crítica, incentivando os estudantes a analisar os mecanismos sociais e históricos que sustentam estereótipos e desigualdades, além de promover um diálogo respeitoso sobre racismo e valorização cultural.

Dinâmica “O que eu sei?”

- Materiais necessários: cartões coloridos nas cores verde, amarelo e vermelho (um de cada cor para cada aluno). Distribua os cartões e explique o significado de cada um:

Verde → escreva o que você já sabe sobre religiões de matriz africana;

Amarelo → anote algo que já ouviu falar, mesmo que não tenha certeza;

Vermelho → registre o que nunca ouviu falar ou sobre o que tem dúvida.

- Após o preenchimento, recolha e misture os cartões, lendo em voz alta algumas respostas de forma anônima, sem identificar os autores. Em seguida, provoque a reflexão com a pergunta: “O que vocês percebem ao ouvir essas respostas? Será que temos muito conhecimento sobre o tema ou predominam preconceitos e informações confusas?”. Essa dinâmica favorece a identificação de conhecimentos prévios, a desconstrução de estereótipos e a abertura para um diálogo crítico e acolhedor.

História impactante

- Sugestão de narrativa curta: apresente aos alunos o contexto histórico da perseguição às religiões de matriz africana no Brasil durante o século XX, período em que terreiros eram frequentemente invadidos pela polícia e instrumentos sagrados eram apreendidos como se fossem “objetos do crime”. Para tornar a abordagem mais concreta e impactante, mostre uma

fotografia ou recorte de jornal da época, incentivando os estudantes a refletirem sobre como essas práticas revelam o racismo religioso e a marginalização histórica dessas tradições culturais e espirituais.

- Narrativa sugerida:

No Brasil do início do século XX, terreiros de candomblé e umbanda, casas de culto de matriz africana, estavam sujeitos a forte repressão institucional.

A polícia invadia terreiros, muitas vezes com base em leis que criminalizavam “espíritos, magia ou sortilégios”, apreendia instrumentos sagrados — como atabaques, pratos cerimoniais, adornos, imagens de orixás — tratava esses objetos como “objetos de crime”.

Em Salvador, na Bahia, por exemplo, terreiros precisavam obter alvará policial para funcionar, algo que nenhum outro culto religioso protestante ou católico era obrigado a fazer. A psiquiatria, junto à imprensa, colaborava com definições que rotulavam os praticantes como “loucos” ou “endemoniados”.

https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/view/1055?utm_source=chatgpt.com

E em Alagoas, no episódio conhecido como Quebra de Xangô (1912), dezenas de terreiros foram invadidos, objetos (como atabaques, vestes ritualísticas e estatuetas) roubados ou destruídos, mães e pais de santo espancados, em um ataque explícito de intolerância religiosa. As notícias da época (“Jornal de Alagoas” e outros) relatavam essas invasões e mostravam como a imprensa legitimava o preconceito.

https://journals.openedition.org/etnografica/297?utm_source=chatgpt.com

Tudo isso causa danos que vão além do material: é a memória cultural, a identidade e a dignidade das comunidades que são feridas. Mesmo quando os objetos eram devolvidos, muito tempo já se passara, e muitos dos danos não têm reparação completa. Ainda hoje, lideranças religiosas reivindicam visibilidade, reconhecimento e a restituição dos objetos e histórias sagradas.

https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/11/pecas-sagradas-de-religioes-afro-brasileiras-deixam-guarda-da-policia-apos-75-anos?utm_source=chatgpt.com

- Pergunta provocativa: proponha aos alunos a reflexão inicial — “Como vocês se sentiriam se a religião de vocês fosse considerada um crime?”. Em seguida, questione: “Por que será que isso aconteceu com as religiões de matriz africana no Brasil?”. Essa estratégia incentiva a empatia e o pensamento crítico, ajudando os estudantes a compreenderem os contextos históricos e sociais que levaram ao racismo religioso e à marginalização dessas tradições, além de promover um diálogo respeitoso e consciente sobre diversidade cultural e liberdade de crença.

Encerramento com pergunta mobilizadora

- No quadro ou em um cartaz, escreva a pergunta: “Se a cultura afro está presente em nossa música, culinária, dança e linguagem, por que ainda existe preconceito contra as religiões de matriz africana?”. Explique aos alunos que essa questão servirá como fio condutor das próximas aulas e convide-os a refletirem sobre ela ao longo da semana. Essa estratégia estimula a curiosidade, promove o pensamento crítico e prepara o terreno para discussões mais profundas sobre diversidade cultural, racismo religioso e valorização das tradições afro-brasileiras.

Lista de materiais necessários para a execução da Aula 1 – Cultura e religiões de matriz africana

- Equipamentos de áudio e vídeo

*Caixa de som ou aparelho de som com volume ajustável. *Computador, celular ou outro dispositivo para reproduzir os vídeos e músicas sugeridos. *Acesso à internet (ou arquivos baixados previamente) para execução das músicas e vídeos do Olodum, Ilê Aiyê ou toque de atabaque. *Projektor multimídia, TV ou tela para exibição de vídeos e imagens.

- Recursos visuais

*Imagens impressas ou em slides (projeção) representando: *Bloco afro no carnaval. *Prato típico afro-brasileiro (acarajé). *Oferenda no mar (flores/velas). *Terreiro com instrumentos e roupas brancas. * Fotografias ou recortes de jornal históricos mostrando a perseguição às religiões afro-brasileiras. *Cartaz ou quadro branco para escrever a pergunta mobilizadora final.

- Materiais para a dinâmica “O que eu sei?”

*Cartões coloridos em verde, amarelo e vermelho (um de cada cor para cada aluno). *Canetas ou lápis para os alunos escreverem nos cartões.

- Outros materiais de apoio

*Pincéis atômicos ou giz para anotações no quadro/cartaz. *(Opcional) Cópias impressas de trechos históricos ou links das referências fornecidas para aprofundamento do professor.

*Envelope ou caixa para recolher e misturar os cartões da dinâmica.

Sequência Didática – Aula 2

Tema: Raízes africanas na cultura e religiosidade brasileira

Tempo sugerido: 2 aulas de 50 minutos

Objetivos da aula

Produzir conhecimentos sobre a influência africana na formação da cultura brasileira, reconhecendo como seus elementos históricos, artísticos, religiosos e sociais moldaram

profundamente a identidade nacional. Diferenciar, de forma crítica e respeitosa, a cultura afro-brasileira das religiões de matriz africana, compreendendo que, embora estejam interligadas, possuem manifestações e significados distintos dentro do contexto cultural e religioso. Além disso, compreender o contexto histórico da chegada forçada dos africanos ao Brasil e sua resistência frente à escravidão e ao preconceito, analisando como essas lutas e estratégias de preservação cultural contribuíram para a construção de uma sociedade plural, diversa e marcada pela herança afro-brasileira.

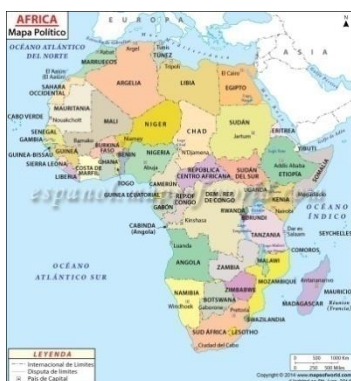
- Retomada da aula anterior

Retome com a turma a pergunta mobilizadora registrada no cartaz ou no quadro: Se a cultura afro está em nossa música, comida, dança e linguagem, por que ainda existe preconceito contra as religiões de matriz africana?

- **Em seguida, provoque a reflexão dos estudantes perguntando:** Alguém pensou sobre essa questão desde a última aula? O que veio à mente de vocês ao refletirem sobre isso?

- Exposição dialogada – História e cultura

- Recursos: mapa da África, imagens de povos africanos, fotos de práticas culturais afro-brasileiras.



<https://escolaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/11/mapa-politico-africa.jpg>



<https://static.meionorte.com/uploads/imagens/2018/3/3/wakanda-que-representam-povos-reais-de-africa-ac97fd3a-58ca-482e-8ba8-5ba1ea75cc14.jpg>



<https://tse3.mm.bing.net/th/id/OIP.MDkVnWKF2BYcaYe9CkcNygHaEX?pid=Api&P=0&h=180>

Manifestações culturais <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/fomento-a-cultura/manifestacoes-culturais-negras-1>



Foto: Filhos de Gandhi (Salvador BA)



Foto: Acervo (FCP – MinC)

- Explique os seguintes pontos:

* A diversidade dos povos africanos trazidos ao Brasil (iorubás, bantos, jejes etc.) - Explique que os africanos que chegaram ao Brasil durante o período da escravidão não formaram um grupo homogêneo, mas eram originários de diferentes regiões e etnias, como os iorubás (da atual Nigéria e Benin), os bantos (de várias regiões da África Central e Austral) e os jejes (da região do atual Benin e Togo). Cada grupo possuía línguas, crenças, costumes e formas de organização social específicas. Ressalte a importância de mostrar essa diversidade para combater estereótipos e valorizar as múltiplas contribuições africanas para a formação do Brasil.

* A resistência cultural: música, culinária, danças, religiosidade - Aborde como, apesar da opressão e da tentativa de apagamento cultural, os africanos e seus descendentes mantiveram vivas suas tradições por meio da música (como o samba, o maracatu, o jongo), da culinária (uso de ingredientes e técnicas africanas, como o azeite de dendê, o quiabo, o feijão-fradinho), das danças (como o candomblé, o ijexá, o batuque) e da religiosidade (cultos afro-brasileiros).

como o candomblé e a umbanda, que preservam mitos, orixás e rituais africanos). Explique que essas manifestações culturais foram formas de resistência e afirmação identitária.

* Como esses elementos sobreviveram à escravidão e formaram a cultura afro-brasileira - Mostre como essas práticas culturais sobreviveram à escravidão por meio da transmissão oral, da adaptação e da resistência cotidiana, mesmo diante da repressão. Explique que a cultura afro-brasileira é resultado do encontro e da mistura dessas tradições africanas com elementos indígenas e europeus, formando uma identidade cultural única e fundamental para a história e a sociedade brasileira.

- Sugestões de referências para fundamentação teórica do professor:

* SANTOS, José Carlos Sebe. **História da África e dos africanos: uma introdução** . São Paulo: Contexto, 2010. (Para entender a diversidade dos povos africanos e suas histórias)

CARNEIRO, Suely. **Cultura afro-brasileira: resistência e identidade** . São Paulo: Editora da UNESP, 2005. (Para abordar a resistência cultural e as manifestações afro-brasileiras)

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: um conceito político** . São Paulo: Ática, 1980. (Para discutir a resistência e a sobrevivência cultural)

ALMEIDA, Maria Helena de Moura Neves. **Dicionário da escravidão negra no Brasil** . São Paulo: Edusp, 2004. (Para contextualizar a escravidão e suas consequências culturais)

REIS, João José. **Negros, estrangeiros e escravos: ensaios de história social** . São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (Para aprofundar a compreensão da formação social e cultural afro-brasileira)

- Utilize como recurso perguntas direcionadas aos alunos ao longo da exposição, estimulando a participação e a reflexão crítica sobre a presença da cultura africana no cotidiano. Por exemplo, indague: Vocês conhecem algum prato típico da culinária baiana? e Quais ritmos musicais que vocês escutam têm raiz africana?. Essa estratégia promove a conexão entre o conteúdo apresentado e os conhecimentos prévios dos estudantes, valorizando suas experiências pessoais e culturais, ao mesmo tempo em que desperta curiosidade e engajamento para aprofundar a compreensão sobre a influência africana na cultura brasileira.

Atividade em grupo – Cultura no dia a dia

-Realize a dinâmica dividindo a turma em quatro ou cinco grupos, distribuindo para cada equipe cartões com temas relacionados à cultura afro-brasileira, como música, culinária, festas, religião e língua. A tarefa de cada grupo será identificar exemplos concretos de manifestações afro-brasileiras em cada tema, como o samba na música, o acarajé na culinária, o Congado nas festas, ou palavras de origem africana como “caçula” e “axé” na língua. Ao final, cada grupo apresenta de forma breve suas descobertas, promovendo a troca de

conhecimentos, o reconhecimento da presença africana no cotidiano e o desenvolvimento da consciência cultural entre os estudantes.

Introdução às religiões de matriz africana

- Explique que dentro dessa herança cultural também estão às religiões afro-brasileiras (Candomblé, Umbanda etc.). Destaque que elas não chegaram “prontas”: foram reconstruídas no Brasil, misturando elementos de diferentes povos africanos e, em alguns casos, influências do catolicismo e espiritismo.

- Referências para fundamentação teórica do professor:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**.

UNESCO. **História Geral da África**. 8 v. Brasília: UNESCO, 2010.

VERGER, Pierre. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. São Paulo: Corrupio, 2002.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda: Caminhos da Devoção Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

AGÊNCIA BRASIL. **Casos de intolerância religiosa no RJ aumentam em 2021**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

- Mostre imagens positivas: rituais, roupas brancas, oferendas de flores, música nos terreiros. Como professor de história, usar imagens positivas em sua aula é uma excelente forma de valorizar a beleza, a espiritualidade e a resistência cultural das religiões de matriz africana, promovendo o respeito e combatendo estereótipos negativos. Foque em representações autênticas, capturadas por fotógrafos ou instituições respeitadas, que destacam a comunidade, a harmonia e a vitalidade desses espaços sagrados (terreiros). Evite imagens sensacionalistas ou invasivas; priorize fontes educativas e de domínio público ou com licenças livres para uso pedagógico.

- Sugestões:

<https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2023/01/religoes-afro-brasileiras-enfrentam-longa-historia-de-racismo-mas-resistem>

<https://www.gov.br/iphan/pt->

[br/search?origem=form&SearchableText=religi%C3%B5es%20afro%20brasileiras](https://www.gov.br/iphan/pt-br/search?origem=form&SearchableText=religi%C3%B5es%20afro%20brasileiras)

<https://religiao.culturamix.com/religioes/religioes-afro-brasileiras/>



- Proponha a pergunta final para reflexão: Se as religiões de matriz africana nasceram de resistência e preservação cultural, por que ainda sofrem preconceito nos dias de hoje? No encerramento, retome o cartaz com a pergunta mobilizadora, ressaltando que, a partir das atividades realizadas, os alunos já dispõem de elementos históricos e culturais que lhes permitem refletir de forma mais crítica sobre o tema. Antecipe a próxima aula, informando que será dedicada a aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento das religiões afro-brasileiras, seus símbolos, rituais e valores, preparando os estudantes para uma compreensão mais ampla e respeitosa dessas tradições.

Lista de materiais necessários para a execução da Aula 2 – Raízes africanas na cultura e religiosidade brasileira

- Recursos visuais e mapas

*Mapa da África (impresso ou em projeção). *Imagens de povos africanos (diversas etnias como iorubás, bantos, jejes). *Fotos de manifestações culturais afro-brasileiras (samba, maracatu, jongo, Congado, acarajé, festividades, dança, música, culinária). * Fotografias ou imagens de rituais, oferendas, roupas brancas e terreiros, destacando aspectos positivos e respeitosos das religiões afro-brasileiras.

- Equipamentos de áudio e vídeo

* Projetor multimídia ou TV para exibição de imagens e vídeos.* Computador, tablet ou outro dispositivo para acesso a links, vídeos e materiais digitais. * Caixa de som ou aparelho de áudio para reproduzir músicas afro-brasileiras. * Acesso à internet (ou arquivos baixados previamente).

- Materiais para dinâmicas em grupo

* Cartões com temas da cultura afro-brasileira (música, culinária, festas, religião, língua). * Canetas ou lápis para anotação dos exemplos pelos alunos. * Quadro, cartaz ou envelope para registrar ou organizar as respostas dos grupos.

- Materiais de apoio para o professor

* Referências bibliográficas impressas ou acessíveis digitalmente para fundamentação teórica (livros e artigos sobre história africana, cultura afro-brasileira e religiões de matriz africana). * Cartaz ou quadro branco para registro da pergunta mobilizadora e das reflexões dos alunos. * Anotações ou slides com perguntas direcionadas para estimular a participação e reflexão crítica dos estudantes (ex.: “Vocês conhecem algum prato típico da culinária baiana?”; “Quais ritmos musicais vocês escutam que têm raiz africana?”).

- Outros materiais pedagógicos

* Pincéis atômicos, giz ou marcadores para quadro/cartaz. * Papel e caneta para anotações rápidas pelos alunos durante discussões e reflexões.

Sequência Didática – Aula 3

Tema: Religiões de matriz africana – símbolos, rituais e valores

Tempo sugerido: 2 aulas de 50 minutos

Objetivos da aula

Promover o reconhecimento da profunda influência africana na formação da cultura brasileira, valorizando como seus elementos históricos, artísticos, sociais e religiosos contribuíram para a construção da identidade nacional. Compreender os princípios das religiões de matriz africana, explorando seus símbolos, rituais e valores centrais, de modo a evidenciar a riqueza, a diversidade e a espiritualidade dessas tradições. Ao mesmo tempo, desconstruir preconceitos e estereótipos associados a essas práticas, estimulando uma reflexão crítica que favoreça o respeito, a valorização cultural e a consciência sobre a importância da preservação e do reconhecimento das heranças afro-brasileiras na sociedade contemporânea.

- Retomada

Inicie a aula lembrando de forma breve os conteúdos trabalhados anteriormente, destacando as raízes africanas e a influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira. Em seguida, retome a pergunta mobilizadora registrada no quadro ou cartaz: Se a cultura afro está presente em nossa música, comida, dança e linguagem, por que ainda existe preconceito contra as religiões de matriz africana? Explique aos alunos que o objetivo da aula será aprofundar o conhecimento sobre essas religiões, de modo que possam compreendê-las melhor e falar sobre elas com respeito, consciência e base histórica, preparando-os para uma reflexão crítica e valorização cultural.

Introdução às religiões

Realize uma exposição dialogada simples, na qual o professor apresenta os conteúdos de forma clara e objetiva, estimulando a participação dos alunos por meio de perguntas e comentários. Durante a explicação, conecte os conceitos apresentados à experiência cotidiana dos estudantes, promovendo reflexão crítica e valorização das contribuições africanas na cultura brasileira. Essa abordagem favorece a compreensão dos temas de maneira interativa, mantendo o engajamento da turma e incentivando o diálogo respeitoso sobre as religiões de matriz africana e suas manifestações culturais.

Candomblé: é uma das principais religiões de matriz africana no Brasil, originada das tradições espirituais dos povos iorubás, fons e bantus, trazidas pelos escravos africanos durante o período colonial. Essa religião politeísta reverencia os orixás – divindades associadas a forças da natureza, como Oxalá (criador e paz) e Iemanjá (mãe das águas) –, e seus rituais envolvem danças, toques de atabaques, oferendas e possessões espirituais, que permitem a comunicação direta com essas entidades. Praticado principalmente na Bahia, o Candomblé sofreu influências do catolicismo, resultando em um sincretismo onde orixás são associados a santos católicos, como forma de resistência cultural à opressão escravagista. Essa tradição não só preserva a herança africana, mas também promove valores comunitários e de ancestralidade, sendo reconhecida como patrimônio cultural imaterial da humanidade pela UNESCO em 2005 (BASTIDE, 2001).

Umbanda: Diferentemente do Candomblé, a Umbanda surgiu no início do século XX no Rio de Janeiro, como um sincretismo entre elementos das religiões africanas, do espiritismo kardecista e do catolicismo popular, adaptando-se ao contexto urbano brasileiro. Seus praticantes invocam entidades espirituais como pretos-velhos (espíritos de escravos idosos), caboclos (índios guerreiros) e exus (guardiões das encruzilhadas), por meio de giras rituais que incluem cantos, passes energéticos e incorporações para cura, orientação e proteção. Mais acessível e menos hierárquica que o Candomblé, a Umbanda enfatiza a caridade e a mediunidade, refletindo a miscigenação cultural do Brasil e servindo como ponte entre o sagrado africano e as demandas cotidianas da sociedade moderna (PRANDI, 1991).

Valores centrais: respeito à natureza, ancestralidade, comunidade e equilíbrio espiritual.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRANDI, Reginaldo. **A vida como ela é: religiões afro-brasileiras e a problemática da cor**. São Paulo: Hucitec, 1991.

- Pergunta aos alunos:

Realize um momento de discussão com uma pergunta provocativa aos alunos: Vocês já ouviram falar de orixás ou entidades? Quais nomes conhecem? Essa abordagem estimula a participação ativa, permite identificar conhecimentos prévios e referências culturais que os estudantes possuem, e cria um espaço para que compartilhem suas percepções, favorecendo o diálogo e a construção coletiva do aprendizado sobre as religiões de matriz africana.

- Atividade interativa – Símbolos e significados

Utilize como recursos imagens ou cartões ilustrando símbolos das religiões de matriz africana, como Oxum, Ogum, Iemanjá, colares, atabaques e oferendas de flores. Divida a turma em pequenos grupos e entregue um símbolo para cada grupo, orientando-os a discutir: 1) o que acreditam que o símbolo representa e 2) onde já observaram algo semelhante no cotidiano. Em seguida, apresente o significado real de cada símbolo, esclarecendo conceitos e corrigindo estereótipos. Complementarmente, exiba um vídeo curto ou reproduza um áudio de ritual de Candomblé ou Umbanda, destacando música, dança e vestimentas brancas, de modo a valorizar a riqueza cultural e espiritual dessas tradições e fomentar uma compreensão respeitosa e contextualizada.

A Liturgia e a Tradição da Roupas Brancas na Umbanda e no Candomblé

<https://www.youtube.com/watch?v=QAr7HrR9LkA>

Você CONHECE o CANDOMBLÉ? - Canal Awúre

<https://www.youtube.com/watch?v=J971OTZsQ8>

- Após a exibição do vídeo, conduza uma roda de reflexão com perguntas como: O que vocês viram? O que mais chamou a atenção de vocês? e Isso parece algo negativo ou perigoso, como muitas vezes a mídia apresenta? Essa abordagem permite que os alunos expressem suas percepções, questionem estereótipos e compreendam a diferença entre representações midiáticas sensacionalistas e a realidade das práticas religiosas afro-brasileiras, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e a valorização cultural.

- Encerramento reflexivo

Projete no quadro ou cartaz a frase: “O desconhecimento gera preconceito.” Em seguida, provoque a reflexão dos alunos perguntando: “Depois de hoje, vocês acreditam que conhecem melhor essas religiões? Essa compreensão muda a forma como vocês enxergam quem as pratica?”. Finalize a aula contextualizando a continuidade do tema, explicando que na próxima aula será abordado o racismo religioso e os direitos humanos, estabelecendo uma conexão direta entre o conteúdo estudado e a realidade social atual, reforçando a importância do respeito e da valorização cultural.

Lista de materiais necessários para a execução da Aula 3 – Religiões de matriz africana: símbolos, rituais e valores

- Recursos visuais e símbolos

* Imagens ou cartões ilustrando símbolos das religiões de matriz africana, como Oxum, Ogum, Iemanjá, colares, atabaques e oferendas de flores. * Fotografias de rituais, giras, roupas brancas e oferendas, destacando aspectos positivos e respeitosos das práticas do Candomblé e da Umbanda. * Quadro ou cartaz para registro de perguntas mobilizadoras e reflexões dos alunos.

- Equipamentos de áudio e vídeo

* Computador, tablet ou outro dispositivo para reprodução de vídeos e áudios. * Projetor multimídia ou TV para exibição de vídeos. * Caixa de som ou aparelho de áudio para reproduzir vídeos ou áudios de rituais. * Acesso à internet (ou arquivos baixados previamente) para os vídeos sugeridos:

A Liturgia e a Tradição da Roup Branca na Umbanda e no Candomblé:

<https://www.youtube.com/watch?v=QAr7HrR9LkA>

Você CONHECE o CANDOMBLÉ? - Canal Àwúre:

[https://www.youtube.com/watch?v=_J971OTZsQ8](https://www.youtube.com/watch?v=_J971OTZsQ8)

- Materiais para atividades em grupo

* Cartões com símbolos das religiões para discussão em pequenos grupos. * Canetas ou lápis para anotações pelos alunos. * Espaço para que os grupos discutam e apresentem suas observações.

- Outros materiais

* Pincéis atômicos, giz ou marcadores para anotações no quadro/cartaz. * Papel e caneta para registro de respostas, reflexões ou comentários dos alunos.

Sequência Didática – Aula 4

Tema: Racismo religioso e direitos humanos

Tempo sugerido: 2 aulas de 50 minutos

- Objetivos da aula

Analisar situações de intolerância religiosa no Brasil, identificando exemplos concretos e suas manifestações na sociedade contemporânea, de modo a compreender como essas práticas refletem o racismo e os preconceitos historicamente direcionados às religiões de matriz africana. Relacionar essas formas de intolerância com contextos históricos de marginalização cultural e discriminação, evidenciando a persistência de estereótipos e desigualdades ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, discutir o papel dos direitos humanos e da Constituição Federal na proteção da liberdade religiosa, promovendo a reflexão crítica

sobre cidadania, respeito à diversidade e a importância de assegurar a dignidade e a liberdade de crença para todos os cidadãos.

Introdução da aula

Inicie a aula provocando a reflexão dos alunos com a pergunta: “Se são religiões como qualquer outra, por que ainda sofrem perseguição?”. Em seguida, conduza uma exposição dialogada sobre o racismo religioso, abordando tanto o contexto histórico quanto os desdobramentos atuais. Apresente exemplos históricos de perseguição, como as batidas policiais em terreiros durante o século XX, e compare com casos contemporâneos, incluindo notícias de depredação de terreiros, ataques em redes sociais e discursos de líderes religiosos contrários às práticas afro-brasileiras. Finalize estimulando a análise crítica dos estudantes com a pergunta: “O preconceito contra essas religiões é apenas religioso ou também está relacionado ao racismo?”, promovendo o diálogo sobre a interseção entre intolerância religiosa e discriminação racial.

Atividade em grupo

Realize uma atividade em grupos utilizando como materiais recortes de notícias sobre casos reais de intolerância religiosa, que podem ser apresentados impressos ou projetados. Divida a turma em pequenos grupos, entregando a cada equipe uma notícia breve. Oriente os alunos a discutirem três pontos principais: 1) O que ocorreu na situação relatada? 2) Quem foi afetado? 3) Quais direitos foram violados? Ao final, cada grupo deverá apresentar suas conclusões em aproximadamente dois minutos, promovendo a análise crítica, a compreensão dos impactos da intolerância e a reflexão sobre a importância da proteção legal e dos direitos humanos.

- Conexão com Direitos Humanos

Estabeleça a conexão com os direitos humanos explicando aos alunos que a Constituição Federal de 1988 assegura a liberdade de culto e a proteção aos locais de culto e às práticas litúrgicas. Esclareça que essas garantias legais têm como objetivo proteger todas as religiões, incluindo as de matriz africana, promovendo igualdade, respeito à diversidade e assegurando que a prática religiosa possa ocorrer sem ameaças, discriminação ou violência, reforçando a importância do conhecimento sobre direitos civis e cidadania.

Texto do Artigo 5º, Inciso VI, da Constituição Federal de 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabelece no Artigo 5º, que trata dos direitos e garantias fundamentais, o seguinte inciso VI:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando-se o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

Esse dispositivo constitucional é fundamental para a proteção da diversidade religiosa no Brasil, incluindo as religiões de matriz africana como o Candomblé e a Umbanda, combatendo práticas discriminatórias e garantindo o respeito aos rituais e terreiros. Para sua aula de história no ensino médio, você pode contextualizá-lo como uma conquista da redemocratização pós-ditadura militar, que ampliou os direitos civis e promoveu a igualdade religiosa.

- Referência Bibliográfica:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Conecte com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 18).

Conexão entre o Artigo 5º, VI da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos

A liberdade religiosa é um pilar dos direitos humanos fundamentais, e o Artigo 5º, VI, da Constituição Federal do Brasil (1988) reflete diretamente os princípios estabelecidos no Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Ambos os textos garantem a inviolabilidade da consciência, da crença e do exercício de cultos religiosos, promovendo a igualdade e a não discriminação. Essa conexão demonstra como o direito internacional influenciou a legislação nacional brasileira, especialmente após a redemocratização, para proteger minorias religiosas e combater intolerâncias históricas, como o racismo religioso contra práticas de matriz africana (Candomblé e Umbanda).

Texto do Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

Art. 18 Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou de crença e a liberdade de manifestar a religião ou a crença, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância dos ritos.

Esse artigo, promulgado em resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial e ao Holocausto, enfatiza a autonomia individual e coletiva na esfera religiosa, sem interferências

estatais, e serve como base para tratados internacionais como o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966).

- Encerramento

Conduza a reflexão final da aula perguntando aos alunos: “Se a lei garante esses direitos, por que ainda existe tanto desrespeito na prática?”. Em seguida, projete no quadro ou cartaz a frase: “Intolerância religiosa é uma forma de racismo” e oriente os estudantes a registrarem em uma folha de papel: 1) Uma ideia que aprenderam durante a aula e 2) Uma ação concreta que cada um pode realizar para combater o preconceito. Essa atividade finaliza a aula estimulando a reflexão crítica, a internalização do conteúdo e o engajamento pessoal na promoção do respeito e da diversidade religiosa.

Materiais para a Aula 4 – Racismo religioso e direitos humanos

*Quadro ou cartaz – para registrar perguntas provocativas e frases de reflexão, como: Se são religiões como qualquer outra, por que ainda sofrem perseguição? Intolerância religiosa é uma forma de racismo.

*Recortes de notícias – sobre casos reais de intolerância religiosa (impressos ou projetados em tela). * Folhas de papel ou caderno – para os alunos registrarem ideias e ações individuais ao final da aula.

- Recursos audiovisuais (opcional) – projetor ou computador para exibir notícias ou textos relevantes.

- Textos legais – impressos ou projetados:

*Artigo 5º, Inciso VI da Constituição Federal de 1988. * Artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

- Marcadores ou canetas coloridas – para anotações, destaques ou preenchimento de quadros e cartazes.

- Material de apoio do professor – referências bibliográficas para contextualização histórica e jurídica:

* BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.* DUDH (1948), Art. 18.

- Sala organizada em grupos – para facilitar discussões e apresentações curtas durante a atividade de estudo de caso..

Sequência Didática – Aula 5

Tema: Produção de jogo educativo sobre cultura e religiões de matriz africana

Tempo sugerido: 4 aulas de 50 minutos

Objetivos da aula

Sistematizar os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, promovendo a integração das informações sobre a cultura e as religiões afro-brasileiras, de modo que os alunos consigam relacionar conceitos, símbolos, práticas e contextos históricos estudados de forma coesa e crítica. Ao mesmo tempo, estimular a criatividade, a cooperação e o protagonismo dos estudantes, incentivando-os a trabalhar de maneira colaborativa e a valorizar suas próprias ideias e experiências culturais. Por fim, orientar a produção de jogo educativo como ferramenta de aprendizagem significativa, permitindo que o aprendizado se torne lúdico, interativo e aprofundado, consolidando conteúdos de maneira engajadora e reflexiva.

Abertura e retomada

Inicie a aula relembrando brevemente a trajetória da sequência didática, destacando os conteúdos já abordados, como a música, os símbolos, as manifestações culturais e a questão da intolerância religiosa. Em seguida, explique aos alunos: “Hoje vocês vão criar um jogo educativo para compartilhar, de forma divertida e interativa, tudo o que aprenderam sobre a cultura e as religiões afro-brasileiras.” Essa introdução prepara o grupo para a atividade prática, reforçando a aprendizagem significativa e incentivando a criatividade, a cooperação e o protagonismo estudantil.

Organização dos grupos

Divida a turma em quatro ou cinco grupos, orientando cada equipe a produzir um jogo de tabuleiro que integre os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática.

O Jogo "Caminhos de Respeito" como Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História das Religiões Afro-Brasileiras

Nesta seção, descreve-se a criação de um jogo de tabuleiro interativo intitulado Caminhos de Respeito de Saberes e Práticas Religiosas Afro-Brasileiras. Projetado para professores de História do Ensino Médio, o jogo visa fomentar o conhecimento histórico e cultural das religiões afro-brasileiras, promovendo o respeito à diversidade e combatendo a intolerância religiosa. Como ferramenta pedagógica, ele integra elementos lúdicos ao currículo de História, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

ênfatizam a educação para a cidadania e o reconhecimento das matrizes culturais africanas na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2018). A seguir, detalha-se a descrição do jogo, os materiais necessários, os procedimentos de montagem e as regras de execução, com ênfase em sua aplicação na sala de aula.

Descrição

O Caminhos de Respeito é um jogo de tabuleiro colaborativo e educativo que simula uma jornada simbólica pelas narrativas históricas e culturais das religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda. Os jogadores avançam por um percurso no tabuleiro, respondendo a desafios na forma de perguntas e respostas que exploram temas como a história de origem dessas religiões, suas práticas rituais, figuras emblemáticas e os impactos da intolerância religiosa no contexto brasileiro. O objetivo primordial não é apenas a competição, mas a construção coletiva de conhecimento, incentivando a reflexão crítica sobre a diversidade cultural e a promoção de uma convivência harmoniosa. Essa abordagem lúdica facilita o engajamento dos alunos, desenvolvendo o aprendizado em uma experiência interativa e empática, essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica inclusiva.

Materiais necessários

Para a implementação do jogo, recomenda-se o uso de materiais acessíveis e de baixo custo, permitindo sua reprodução em contextos escolares variados. Os itens essenciais incluem:

- * Um tabuleiro grande, preferencialmente confeccionado em papel kraft ou cartolina (dimensões aproximadas: 80 cm x 60 cm), para acomodação no percurso do jogo.
- * Um dado convencional de seis faces.
- * Quatro peças representativas para os jogadores, como botões, pequenas pedras ou miniaturas recicladas.
- * Papel e caneta para registro de anotações e anotações durante a discussão.
- * Pelo menos 20 cartões com perguntas e respostas, impressos ou escritos à mão em cartolina, divididos em categorias temáticas.

Esses materiais são preparados pelos próprios professores e alunos em atividades preparatórias, reforçando o caráter participativo da sequência didática.

Criação do Tabuleiro

Desenhe um caminho sinuoso com pelo menos 30 casas numeradas, representando uma jornada simbólica pela história afro-brasileira. O percurso pode incluir curvas e bifurcações para simular desafios reais de preservação cultural. Em aproximadamente 10 a 15 casas selecionadas, insira ícones temáticos, como uma estrela para questões sobre o Candomblé, um tambor para a Umbanda ou uma figura estilizada de orixá para práticas rituais. Esses ícones servem como gatilhos visuais para os desafios, facilitando a associação temática.

Preparação dos Cartões :

Elaborar 20 cartões, distribuídos igualmente em quatro categorias para equilibrar o conteúdo:

- História (5 cartões) : Questões sobre origens africanas, escravidão e sincretismo no Brasil (ex.: "Qual o papel dos quilombos na preservação das religiões afro-brasileiras?").
- Práticas Religiosas (5 cartões) : Exploração de rituais, orixás e terreiros (ex.: "Descreva o significado do atabaque no Candomblé.").
- Personagens Importantes (5 cartões) : Destaque para figuras como Mãe Menininha do Gantois ou Zélio Fernandino (ex.: "Quem foi o fundador da Umbanda e qual sua contribuição?").
- Intolerância Religiosa (5 cartões) : Análise de preconceitos históricos e contemporâneos (ex.: "Cite um exemplo de intolerância religiosa contra terreiros e proponha uma ação de combate.").

As perguntas variam em complexidade: 50% de múltipla escolha para iniciantes, 30% de verdadeiro/falso e 20% dissertativas para estimular o debate. Inclui respostas no verso de cada cartão, com referências bibliográficas sucintas (ex.: obras de Reginaldo Prandi ou Lélia Gonzalez) para embasar o ensino histórico.

Organização Geral :

Distribua as peças e o dado no centro do tabuleiro. Separe os cartões em pilhas separadas por categoria, facilitando a rotação temática durante o jogo.

Regras

O jogo é projetado para 2 a 4 jogadores (ou grupos de alunos), com duração de 45 a 60 minutos por rodada.

Início do Jogo :

Cada jogador seleciona uma peça e posiciona-a na casa inicial, simbolizando o "início da jornada cultural". A ordem dos turnos é determinada por uma rolagem inicial do dado: o jogador com o maior número inicia.

Desenvolvimento dos Turnos :

Em cada turno, o jogador rola o dado e avança o número de casas indicadas. Se uma peça parar em uma casa comum, prossiga normalmente. Caso caia em uma casa especial (com ícone), o jogador retira um cartão da pilha correspondente e responde à pergunta em voz alta.

Resposta correta: Avanço adicional de duas casas, mais 1 ponto registrado.

Resposta incorreta ou incompleta: O jogador permanece na casa atual, e o grupo pode discutir a resposta correta coletivamente, promovendo aprendizado colaborativo.

Para respostas dissertativas, o facilitador (professor) avalia com base em critérios simples de precisão histórica.

Fim do Jogo e Avaliação :

O primeiro jogador a alcançar a casa final (representando a "conclusão da jornada respeitosa") é declarado vencedor simbólico. No entanto, receba todos os pontos cumulativos por respostas corretas e participação, enfatizando o valor coletivo. Ao final, realizamos uma roda de conversa de 10 a 15 minutos para discutir os conteúdos explorados, conectando-os a eventos históricos reais, como a Lei 7.716/1989 (que criminaliza o racismo e a intolerância religiosa).

Objetivo

Os objetivos específicos dos Caminhos de Respeito incluem: aprofundar o conhecimento histórico das religiões afro-brasileiras; desenvolver habilidades de análise crítica sobre intolerância e diversidade e estimular a empatia por meio de narrativas lúdicas. Como

ferramenta pedagógica, o jogo contribui para a formação de cidadãos críticos, alinhando-se aos princípios da educação antirracista e multicultural (SOUZA, 2008). Estudos em didática da História indicam que os jogos de tabuleiro aumentam a retenção de conteúdo em até 30% em comparação com as aulas expositivas tradicionais (KIILLI, 2005), tornando-o ideal para sequências didáticas que integram teoria e prática.

Dicas

Adaptação Curricular : Integre o jogo a unidades temáticas sobre escravidão, cultura africana ou direitos humanos, utilizando fontes primárias (ex.: relatos de terreiros) para enriquecer os cartões.

Inclusão e Debate: Ao final de cada rodada, solicite que os jogadores compartilhem aprendizados pessoais, como "O que você descobriu sobre a Umbanda que pode mudar sua visão da diversidade religiosa?". Isso fomenta debates éticos e aplica o conhecimento à convivência cotidiana.

Em resumo, os Caminhos de Respeito transcendem o entretenimento, configurando-se como uma estratégia pedagógica inovadora que tem ludicidade e rigor histórico. Sua implementação na dissertação demonstra o potencial de abordagens gamificadas para o ensino de História, promovendo não apenas o conhecimento, mas a formação de uma sociedade mais justa e respeitosa.

Sugestões de Cartões de Perguntas e Respostas

Categoria: História

Pergunta: Qual é a origem das religiões afro-brasileiras?Resposta: As religiões afro-brasileiras têm suas raízes nas tradições africanas trazidas pelos escravizados durante o período colonial.

Pergunta: Em que ano foi promulgada a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil?Resposta: A Lei Áurea foi promulgada em 13 de maio de 1888.

Pergunta: Qual foi o impacto da escravidão na formação das religiões afro-brasileiras?Resposta: A escravidão levou à fusão de diversas tradições africanas com elementos do catolicismo e das culturas indígenas, resultando em novas práticas religiosas.

Pergunta: O que foi o "Candomblé da Bahia"?Resposta: O Candomblé da Bahia é uma das formas mais conhecidas de religião afro-brasileira, que se desenvolveu na Bahia e é caracterizada pela adoração a orixás.

Pergunta: Qual foi a importância do movimento negro na valorização das religiões afro-brasileiras?Resposta: O movimento negro ajudou a combater a intolerância religiosa e a promover a valorização e o respeito às tradições afro-brasileiras.

Categoria: Práticas Religiosas

Pergunta: O que são orixás no Candomblé?Resposta: Os orixás são divindades que representam forças da natureza e aspectos da vida humana, sendo adorados nas práticas do Candomblé.

Pergunta: Quais são os principais rituais do Candomblé?Resposta: Os principais rituais incluem as festas, as oferendas, os toques de atabaque e as danças em homenagem aos orixás.

Pergunta: O que é a“gira”na Umbanda?Resposta: A“gira”é um encontro ritual onde os médiuns incorporam espíritos e entidades para realizar curas e orientações.

Pergunta: Como as religiões afro-brasileiras utilizam a música em seus rituais?Resposta: A música é fundamental, sendo utilizada para invocar os orixás, criar atmosferas de celebração e facilitar a incorporação de espíritos.

Pergunta: O que são as oferendas e qual a sua importância?Resposta: As oferendas são presentes deixados para os orixás e espíritos, simbolizando gratidão e respeito, e são essenciais nas práticas religiosas.

Categoria: Personagens Importantes

Pergunta: Quem foi Zumbi dos Palmares?Resposta: Zumbi dos Palmares foi um líder quilombola e símbolo da resistência à escravidão no Brasil, importante para a luta pela liberdade.

Pergunta: Quem é Mãe Menininha do Gantois?Resposta: Mãe Menininha do Gantois foi uma importante sacerdotisa do Candomblé, conhecida por sua influência e liderança na religião afro-brasileira.

Pergunta: Qual a contribuição de Jorge Amado para a cultura afro-brasileira?Resposta: Jorge Amado, em suas obras, retratou a cultura e as tradições afro-brasileiras, contribuindo para a valorização e o reconhecimento dessas religiões.

Pergunta: Quem foi a primeira mulher a ser reconhecida como Ialorixá no Brasil?Resposta: A primeira mulher reconhecida como Ialorixá foi Mãe Aninha, que teve grande influência no Candomblé na Bahia.

Pergunta: Qual é a importância de Luiz Gama na luta contra a escravidão?Resposta: Luiz Gama foi um advogado e ativista que lutou pela liberdade dos escravizados e pela valorização das culturas afro-brasileiras.

Categoria: Intolerância Religiosa

Pergunta: O que é intolerância religiosa?Resposta: Intolerância religiosa é a discriminação ou hostilidade contra pessoas devido à sua fé ou práticas religiosas.

Pergunta: Quais são algumas formas de intolerância religiosa enfrentadas por praticantes de religiões afro-brasileiras?Resposta: As formas incluem agressões físicas, vandalismo em terreiros e discriminação social e cultural.

Pergunta: Como a intolerância religiosa afeta a sociedade brasileira?Resposta: A intolerância religiosa gera divisões sociais, conflitos e impede o respeito à diversidade cultural e religiosa.

Pergunta: O que a Constituição Brasileira diz sobre a liberdade religiosa?Resposta: A Constituição Brasileira garante a liberdade de crença e a proteção contra qualquer forma de discriminação religiosa.

Pergunta: Quais são algumas iniciativas para combater a intolerância religiosa no Brasil?Resposta: Iniciativas incluem campanhas de conscientização, diálogos inter-religiosos e a promoção de eventos culturais que valorizem a diversidade religiosa.

Cartões de Perguntas e Respostas (Complexas)

Categoria: História

Pergunta: Como a diáspora africana influenciou a formação das religiões afro-brasileiras?Resposta: A diáspora africana trouxe diversas tradições culturais e religiosas que se misturaram com elementos indígenas e europeus, resultando em práticas sincréticas.

Pergunta: Quais foram os principais fatores que levaram à proibição das religiões afro-brasileiras no Brasil durante o período colonial?Resposta: A proibição foi motivada pelo desejo de controle social e religioso, além da imposição do catolicismo como única religião legítima.

Pergunta: Como a Revolta dos Malês, em 1835, refletiu a resistência das comunidades afro-brasileiras?Resposta: A Revolta dos Malês foi uma insurreição de escravizados muçulmanos que buscavam liberdade e a preservação de suas tradições religiosas, evidenciando a luta contra a opressão.

Pergunta: De que maneira a Constituição de 1988 contribuiu para a proteção das religiões afro-brasileiras?Resposta: A Constituição de 1988 garantiu a liberdade religiosa e o direito à prática de todas as crenças, promovendo a igualdade e o respeito à diversidade cultural.

Pergunta: Quais foram as consequências sociais e culturais da abolição da escravidão para as religiões afro-brasileiras?Resposta: A abolição permitiu uma maior visibilidade e prática das religiões afro-brasileiras, mas também trouxe desafios, como a marginalização e a luta contra

a intolerância.

Categoria: Práticas Religiosas

Pergunta: Como a prática do “axé” é entendida nas religiões afro-brasileiras e qual seu significado? Resposta: O “axé” é a energia vital que permeia todas as coisas e é fundamental nas práticas religiosas, sendo invocado em rituais para trazer proteção e bênçãos.

Pergunta: Quais são as diferenças entre os rituais de iniciação no Candomblé e na Umbanda? Resposta: No Candomblé, a iniciação é um processo longo e ritualizado, enquanto na Umbanda, a incorporação de espíritos pode ocorrer de forma mais acessível e menos formal.

Pergunta: Como a dança é utilizada como forma de comunicação nas religiões afro-brasileiras? Resposta: A dança é uma forma de expressar devoção, invocar orixás e facilitar a incorporação de espíritos, sendo um elemento central nos rituais.

Pergunta: O que são “pontos” e qual a sua importância nas práticas religiosas afro-brasileiras? Resposta: “Pontos” são canções ou cânticos que invocam orixás e guias espirituais, sendo essenciais para a realização de rituais e a conexão com o sagrado.

Pergunta: Como as oferendas variam entre as diferentes religiões afro-brasileiras e qual a sua simbologia? Resposta: As oferendas variam em tipo e significado, refletindo as particularidades de cada religião, mas geralmente simbolizam gratidão, respeito e a busca por proteção.

Categoria: Personagens Importantes

Pergunta: Qual foi o papel de Tia Ciata na história do Candomblé e da música popular brasileira? Resposta: Tia Ciata foi uma importante Ialorixá que contribuiu para a popularização do samba e a preservação das tradições afro-brasileiras, sendo uma figura central na cultura carioca.

Pergunta: Como a obra de Gilberto Gil e Caetano Veloso influenciou a percepção das religiões afro-brasileiras na música popular? Resposta: Gil e Caetano incorporaram elementos das religiões afro-brasileiras em suas músicas, promovendo uma maior aceitação e valorização dessas tradições na cultura brasileira.

Pergunta: Quem foi a escritora Conceição Evaristo e qual sua contribuição para a literatura afro-brasileira? Resposta: Conceição Evaristo é uma escritora e ativista que aborda questões de raça, gênero e religiosidade em suas obras, contribuindo para a visibilidade das experiências afro-brasileiras.

Pergunta: Qual a importância de Abdias do Nascimento na luta contra a discriminação racial e religiosa no Brasil? Resposta: Abdias do Nascimento foi um artista e ativista que defendeu os

direitos dos afro-brasileiros e a valorização das culturas afro, incluindo as religiões afro-brasileiras.

Pergunta: Como a figura de Iemanjá é representada na cultura popular e qual seu significado nas religiões afro-brasileiras?Resposta: Iemanjá é frequentemente associada à maternidade e à proteção, sendo uma das orixás mais veneradas, especialmente nas festividades de Ano Novo e nas celebrações de Iemanjá.

Categoria: Intolerância Religiosa

Pergunta: Quais são os principais desafios enfrentados por terreiros de religiões afro-brasileiras na atualidade?Resposta: Os terreiros enfrentam desafios como a violência, o vandalismo, a falta de reconhecimento legal e a discriminação social.

Pergunta: Como a mídia pode contribuir para a promoção ou combate à intolerância religiosa?Resposta: A mídia pode promover a intolerância ao veicular estereótipos negativos, mas também pode ser uma ferramenta de conscientização e educação sobre a diversidade religiosa.

Pergunta: Quais são as consequências da intolerância religiosa para a convivência social no Brasil?Resposta: A intolerância religiosa gera conflitos, divisões sociais e prejudica a construção de uma sociedade plural e respeitosa.

Pergunta: Como as leis brasileiras abordam a proteção contra a intolerância religiosa?Resposta: As leis brasileiras, como o Código Penal, prevêem punições para crimes de intolerância religiosa, mas a aplicação efetiva dessas leis ainda enfrenta desafios.

Pergunta: Quais iniciativas têm sido tomadas para promover o diálogo inter-religioso e combater a intolerância no Brasil?Resposta: Iniciativas incluem eventos inter-religiosos, campanhas de sensibilização e programas educacionais que promovem o respeito e a compreensão entre diferentes crenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, exploramos as barreiras que os professores do Ensino Médio enfrentam ao abordar a cultura e as religiões afro-brasileiras em sala de aula. Reconhecemos que a escola representa o principal espaço para confrontar e dismantlar o racismo estrutural, atuando como um aliado essencial na construção de uma sociedade mais equânime. Nesse sentido, recuperamos o panorama histórico do racismo na formação da nação brasileira, destacando sua manifestação particular como racismo religioso – uma forma de discriminação que não apenas ataca práticas espirituais, mas também epistemologias ancestrais, silenciando saberes e visões de mundo oriundos da África.

A pesquisa revelou, de maneira particularmente reveladora, como esse racismo persiste nas instituições educacionais. Um dos maiores desafios metodológicos foi a relutância de muitos professores em participar do questionário aplicado; vários se recusaram a se voluntariar, o que inicialmente limitou o escopo das respostas. No entanto, as contribuições que obtivemos foram inestimáveis, pois expuseram as múltiplas camadas de dificuldade: desde a falta de preparo pedagógico até o medo de confrontar preconceitos enraizados. Esses depoimentos confirmaram que o racismo não é relict do passado, mas uma força ativa nas escolas, manifestando-se em microagressões cotidianas, como a marginalização de narrativas afro-brasileiras em favor de perspectivas eurocêntricas. Essa persistência multifacetada – que abrange dimensões cognitivas, emocionais e institucionais – reforça a urgência de intervenções educativas que vão além do superficial.

Apesar dos avanços legislativos, como a Lei 7.716/1989, que tipifica o racismo e a intolerância religiosa, e a inclusão de temas afro-brasileiros na Lei 10.639/2003, sua implementação permanece frágil. Esses marcos resultam de décadas de mobilizações sociais, marcadas por conquistas e retrocessos, mas ainda enfrentam resistências na sociedade e, especialmente, no ambiente escolar, onde a violência simbólica contra as religiões afro-brasileiras continua a se reproduzir. O cerne desse problema reside em um imaginário coletivo impregnado de preconceitos, alimentado por narrativas demonizadoras que retratam o sagrado afro como "primitivo" ou "supersticioso", ignorando sua profundidade filosófica e cultural.

É precisamente por essa razão que o tema não pode ser evitado em sala de aula, por mais sensível, complexo e delicado que seja. Ao explorá-lo, os educadores confrontam o núcleo de uma visão distorcida sobre a cosmologia afro-brasileira – uma cosmologia que moldou e continua a influenciar a realidade social do Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Ela oferece não só novas epistemologias para interpretar o mundo, mas também

lições sobre os custos da violência cultural: destruição de patrimônios materiais, violações à cidadania e o perpetuamento de desigualdades, tudo em contradição com os princípios da Constituição Federal de 1988, que garante a liberdade religiosa e a igualdade.

Com o material de intervenção proposto – a sequência didática centrada no jogo Caminhos de Respeito, buscamos impactar diretamente a consciência dos estudantes, ajudando-os a perceber as questões afro-brasileiras como expressões vivas de uma espiritualidade que dialoga com nossa história desde o século XVI. Diferentemente do fascínio romântico pelas mitologias greco-romanas, vikings ou mesmo pelas narrativas orientais contemporâneas, como as dos animes, as tradições afro-brasileiras demandam um reconhecimento urgente de sua relevância local e de sua resiliência frente à opressão. Essa abordagem visa fomentar uma apreciação crítica, que vá além da curiosidade exótica e promova a empatia ativa.

Sabemos que o caminho é árduo, repleto de obstáculos que esta pesquisa própria ilustra: desde a resistência inicial dos colegas educadores até as tensões inerentes ao desvelar preconceitos. Contudo, acreditamos firmemente que ele é viável e que nós, professores, estamos posicionados para traçá-lo. Ao desafiar o silenciamento imposto pelo racismo e insurgir contra suas violências, contribuímos para uma educação transformadora – uma que não só informa, mas liberta e reconstrói. Que este trabalho inspire outros a persistirem nessa jornada, fortalecendo o papel da escola como catalisadora de mudanças sociais profundas e duradouras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamira R. de. **O jogo da dissimulação: abolição da escravidão e da cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A COR DA CULTURA. **Ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas ainda encontra resistências**. A Cor da Cultura III, 16 dez. 2013. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigos/16122013/ensino-da-cultura-africana-e-afro-brasileira-nas-escolas-ainda-encontra-resistencias>. Acesso em: 31 ago. 2024.

AGÊNCIA BRASIL. **Crescimento de umbanda e candomblé reflete combate à intolerância**. 07 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-06/crescimento-de-umbanda-e-candomble-reflete-combate-intolerancia>. Acesso em: 24 ago. 2024.

AGÊNCIA BRASIL. **Saiba como deve ser o ensino de história afro-brasileira nas escolas**. Agência Brasil, 13 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-01/ensino-de-historia-afro-brasileira-deve-estar-em-todas-disciplinas>. Acesso em: 31 ago. 2024.

ALO ALO BAHIA. **Denúncias de intolerância religiosa aumentam 66,8% em 2024, diz MDHC**. Salvador, 2025. Disponível em: <https://www.alolobahia.com>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; PINHEIRO, Francisco Felipe de Aguiar; SOUSA, Joilson Silva de. **O projeto “Escola sem partido” e o ensino de história no Brasil: inquietações do tempo presente**. Revista Educação e Formação, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 141–158, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.860.

BHABHA, Homi K. **A localização da cultura**. Londres: Routledge, 1994.

BAHIA. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI). **Relatório de intolerância religiosa e injúria racial na Bahia (2020-2023)**. Salvador, 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERKENBROCK, Volney. **A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores LTDA, 2002.

BONILLA-SILVA, Eduardo. **Racismo sem Racistas: Cor e Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. **A feminização do magistério na educação básica brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 77-104, 2000.

CONQUISTA REPORTER. **Prefeitura de Vitória da Conquista fechou 14 escolas quilombolas em cinco anos**. Conquista Reporter, Vitória da Conquista, 2024. Disponível em: <https://conquistareporter.com.br/prefeitura-de-vitoria-da-conquista-fechou-14-escolas-quilombolas-em-cinco-anos/>. Acesso em: 31 jan. 2024.

CORREIO 24 HORAS. **Bahia registra 90 casos de intolerância religiosa em seis meses. Salvador, 2024**. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Candomblé: como abordar esta cultura na escola**. Revista Espaço Acadêmico (UEM), v. 102, p. 97-101, 2009.

DEMO, Pedro. **Educar para pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DUSSEL, Enrique. **Deconstrucción del concepto de tolerancia: de la intolerancia a la solidaridad**. Comunicação apresentada ao XV Congresso Interamericano de Filosofía y II Congreso Iberoamericano de Filosofía. Lima, 2004.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Escola é o espaço onde crianças de religiões afro mais se sentem discriminadas, afirma pesquisadora**. Educação e Território, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/escola-e-o-espaco-onde-criancas-de-religioes-afro-mais-se-sentem-discriminadas-afirma-pesquisadora/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO (EBC). **Crianças de religiões afro se sentem discriminadas nas escolas**. EBC, 13 maio 2015. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/educacao/2015/05/escola-e-o-espaco-onde-criancas-de-religioes-afro-mais-se-sentem-discriminadas>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FAROL DA BAHIA. **Professora denuncia racismo e intolerância religiosa em escola municipal de Camaçari**. Farol da Bahia, Salvador, 27 fev. 2024. Disponível em: <https://www.faroldabahia.com.br/noticia/video-professora-denuncia-racismo-e-intolerancia-religiosa-em-escola-municipal-de-camacari>. Acesso em: 05 jan. 2025.

FERNANDES, N. V. E. **A discriminação contra religiões afro-brasileiras: um debate entre intolerância e racismo religioso no Estado brasileiro**. Revista Calundu, Brasília, v. 5, n. 2, p. 144-165, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/41406>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FILIPPO, Clara; COSTA, Karina. **Vinte anos após a Lei 10.639, racismo religioso ainda é realidade nas escolas.** Conquista Reporter, 7 nov. 2024. Disponível em: <https://conquistareporter.com.br/mais-de-vingte-anos-apos-a-lei-10-639-racismo-religioso-ainda-e-realidade-nas-escolas/>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FINK, A.; KOSECOFF, J. **How to conduct surveys: a step-by-step guide.** Beverly Hills, 1985.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas.** Revista Eixo, Brasília, v. 6, n. 2 (Especial), p. 59, nov. 2017.

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

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Tradução de A interpretação das culturas, publicada originalmente em 1973.)

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Pesquisa sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino.** São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra, 2022. Relatório técnico.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola.** Belo Horizonte: Departamento de Administração Escolar, Faculdade de Educação, UFMG, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os Cadernos do Cárcere**. Volume 3: Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** In: Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração. Brasília: UnB, 1999. p. 231-258. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 15, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/x5nRjqzgczwQm3MQ5iPCg4C/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

KIILI, K. **Aprendizagem baseada em jogos digitais: rumo a um modelo de jogo experiencial**. A Internet e o Ensino Superior, v. 8, n. 1, p. 13-24, 2005.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais: Sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1999.

MAURÍCIO, George. **O candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Ana Paula Augusta Mesquita. **As religiões de matriz africana e o racismo religioso no Brasil. 2012**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MOURA, F. F. **“Escola sem Partido”: relações entre Estado, Educação e Religião e os impactos no ensino de História**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

NOGUEIRA, Sidney. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

O GLOBO. **Adeptos de religiões afro-brasileiras relatam preconceito em sala de aula**. O Globo, Rio de Janeiro, 22 jun. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/adeptos-de-religioes-afro-brasileiras-relatam-preconceito-em-sala-de-aula-21410722>. Acesso em: 24 ago. 2024.

O TEMPO. **Umbanda e Candomblé são as religiões mais atingidas pela intolerância em 2024**. Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://www.otempo.com.br>. Acesso em: 24 jan. 2025.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES. **Expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. São Paulo: SEME/DOT, 2008.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. **O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história**. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

PODER360. **Ensino de história afro-brasileira enfrenta desafios nas escolas**. Poder360, Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/ensino-de-historia-afro-brasileira-enfrenta-desafios-nas-escolas/>. Acesso em: 31 fev. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Prefeitura oferece orientação técnica para inscrição de projetos sobre temáticas afro-brasileiras em editais públicos**. Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/prefeitura-oferece-orientacao-tecnica-para-inscricao-de-projetos-sobre-tematicas-afro-brasileiras-em-editais-publicos/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Valorização da cultura afro-brasileira ganhou destaque no Novembro Negro da Educação.** Vitória da Conquista, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/valorizacao-da-cultura-afro-brasileira-ganhou-destaque-no-novembro-negro-da-educacao/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

QUERINO, Manuel. **A Bahia de Outrora**. Salvador: Livraria Progresso, 1955. (Edição original de 1916; reedição utilizada para contextualização histórica.)

REVISTA EDUCAÇÃO. **Ensino de cultura e história afro e indígena ainda enfrenta obstáculos.** Revista Educação, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/12/16/ensino-de-cultura-e-historia-afro-e-indigena-ainda-enfrenta-obstaculos-no-brasil/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **O ensino da cultura afro-brasileira na sala de aula por meio da arte.** Revista Educação Pública, 25 ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/32/o-ensino-da-cultura-afro-brasileira-na-sala-de-aula-por-meio-da-arte>. Acesso em: 11 jan. 2025.

REVISTA FÓRUM. **"Bruxa" e "demônia": professora é apedrejada na Bahia por ser do Candomblé.** Revista Fórum, 26 nov. 2024. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/nordeste/2024/11/26/bruxa-demnia-professora-apedrejada-na-bahia-por-ser-do-candomble-169915.html>. Acesso em: 07 fev. 2025.

RIBEIRO, Fernanda Lemos. **Umbanda e teologia da felicidade.** São Paulo: Arché, 2013.

RUFINO, Luiz; MIRANDA, Marina Santos de. **Racismo religioso: política, terrorismo e trauma colonial. Outras leituras sobre o problema.** Problemata, v. 10, n. 2, p. 229-242, 2019.

SALGADO, Maurício. **Racismo e exclusão social: uma análise crítica.** São Paulo: XYZ, 2003.

SANGENIS, José; COSTA, José. **Racismo religioso e intolerância religiosa: análise das terminologias e suas implicações.** São Paulo: XYZ, 2021.

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.

SANZ, Wagner de Campos. **Discriminação, preconceitos e intolerância.** In: MORAES, C. C. P.; LISBOA, A. S.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). Educação para as relações etnicorraciais. Goiânia: FUNAPE/UFG/Ciar, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, F. **Educação inclusiva: conceitos e práticas.** São Paulo: Editora Moderna, 2019.

SENADO FEDERAL. **Especialistas pedem cumprimento da lei sobre ensino da cultura afro-brasileira.** Senado Notícias, 20 out. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/19/especialistas-pedem-cumprimento-da-lei-sobre-ensino-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, João Bosco da. **Cultura e religiosidade: o compromisso da escola com a afirmação da identidade afro-brasileira.** Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, ano VI, n. 9, p. 1-20, jan./jun. 2008.

SILVA, Maria Aparecida da. **Racismo e discriminação religiosa nas escolas brasileiras: desafios para a inclusão.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260123, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260123. Acesso em: 31 ago. 2025.

SILVA, MR da. **Pedagogia comemorativa e a invisibilidade das questões étnico-raciais no currículo escolar.** Revista Educação e Diversidade, v. 2. 2023.