



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
CAMPUS CATU**

HERBERT BRUNO RAMOS ALMEIDA

**VOZES SILENCIADAS, SABERES ANCESTRAIS: EXPERIÊNCIAS COM
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Catu, BA
Agosto de 2025

HERBERT BRUNO RAMOS ALMEIDA

**VOZES SILENCIADAS, SABERES ANCESTRAIS: EXPERIÊNCIAS COM
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Catu do Instituto Federal Baiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira

Catu, BA
Agosto de 2025

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Catu
Setor de Biblioteca

A447 Almeida, Herbert Bruno Ramos
Vozes silenciadas, saberes ancestrais: experiências com educação antirracista na educação profissional e tecnológica / Herbert Bruno Ramos Almeida. – 2025.

114 f. + 24 f.: il. color.
Orientador(a): Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira.
Inclui “Projeto de ensino. Ancestralidades negras: histórias de vidas silenciadas”.

Dissertação (mestrado), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2025.

1. Educação antirracista. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Cultura e Educação. I. Oliveira, Marcelo Souza. II. Título.

CDU: 371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos e processos de ensino. Formas de instrução e ensino – 371.3

Ana Paula Ribeiro – Bibliotecária – CRB5/1583



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAIANO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
CAMPUS CATU**

HERBERT BRUNO RAMOS ALMEIDA

**VOZES SILENCIADAS, SABERES ANCESTRAIS: EXPERIÊNCIAS COM
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, Campus Catu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 20 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
Instituto Federal Baiano / Orientador

Prof. Dr. Rafael Rosa da Rocha
Instituto Federal Baiano/ NATEPE

Prof. Dr. Célio José dos Santos
Instituto Federal Baiano/NEABI

Prof. Dr. Leandro Antonio Almeida
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico esta dissertação à minha ancestralidade, aos que vieram antes de mim.

Às minhas avós e aos meus avôs.

A eles, que sem saber, me ensinaram o que é espiritualidade, chão e memória.

Aos meus pais, irmão e “Lua”, que, mesmo sem nomear, me ensinaram a dignidade da luta e o valor da palavra.

Aos estudantes do IF Baiano — campus Catu, com quem compartilhei escutas, silêncios e descobertas.

Cada palavra aqui escrita carrega um pouco das suas histórias, dúvidas, coragens e descobertas.

Ao povo de santo, que me recebeu com axé, acolhimento e firmeza.

A Mãe Rosa de Oyá, que abriu caminhos com sua fala-flecha, sua presença e sabedoria.

Este trabalho é, antes de tudo, um chamado para que possamos voltar e buscar as sementes esquecidas que nos permitem seguir. ‘É uma encruzilhada de memórias; um gesto de retorno; uma promessa de continuidade.

AGRADECIMENTOS

A travessia que deu origem a esta dissertação não foi solitária. Cada página aqui escrita carrega a energia de muitos encontros, escutas e afetos.

Agradeço, primeiramente, às forças ancestrais que me sustentam, me protegem e me guiam. À minha família, cuja fé, gestos cotidianos e memórias partilhadas formaram o solo fértil sobre o qual brotou minha consciência.

Ao IFBaiano — campus Catu, lugar de luta, afeto e pertencimento. À Direção, colegas servidores, e, especialmente, aos estudantes do Ensino médio integrado: vocês foram os verdadeiros protagonistas deste percurso, com suas perguntas, dúvidas, silêncios e coragens.

Ao meu orientador(a) Marcelo Oliveira, por acreditar na potência desta pesquisa e caminhar comigo com sensibilidade e firmeza. Aos(às) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), por ampliarem minhas encruzilhadas epistemológicas e me ensinarem com generosidade.

Ao NEABI do campus Catu, por ser quilombo de resistência, onde este trabalho encontrou abrigo e ressonância.

À Yalorixá Mãe Rosa de Oyá, cuja escuta e saberes reverberam em cada linha escrita. Ao Ilê Axé visitado, por me acolher com dignidade e firmeza — que este gesto de pesquisa devolva, em respeito, um pouco do que recebi.

A todos os que torceram, criticaram, acompanharam, e, sobretudo, caminharam ao meu lado.

Impulsionados pelo inconformismo, pela rebeldia e pela responsabilidade de traçar outros caminhos, cantarão alto e manterão vivos e pujantes seus ancestrais.
(Luiz Rufino, 2019)

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, adota o formato multipaper e está ancorada na Etnopesquisa Implicada e na Etnografia Crítica (MACEDO, 2012), articulando experiência, pertencimento e criação de saberes. O trabalho investiga as concepções de estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Baiano – campus Catu sobre raça, racismo e racismo religioso, e analisa as potencialidades pedagógicas de um projeto de ensino intitulado "Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas", concebido e executado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O primeiro artigo apresenta os resultados de um grupo de discussão, evidenciando como os estudantes percebem e experienciam o racismo religioso no cotidiano escolar e comunitário, revelando práticas de silenciamento, internalização de estereótipos e também de resistência e reafirmação identitária. Já o segundo artigo narra e analisa a trajetória do projeto de ensino, desenvolvido com base na Pedagogia de Projetos e na metodologia da História Oral, com foco na escuta das narrativas de vida de lideranças de terreiro e na produção de conhecimento situado. Os resultados demonstram que o racismo religioso está presente nas falas e vivências dos estudantes, muitas vezes de forma velada e naturalizada no cotidiano escolar, atravessando o imaginário e as práticas dos estudantes, mesmo quando estes se identificam com tradições de matriz africana. Nesse cenário, a ausência de espaços escolares para o reconhecimento das espiritualidades negras contribui para o silenciamento e o epistemicídio. Em contrapartida, o projeto de ensino possibilitou deslocamentos subjetivos e pedagógicos significativos, promovendo o fortalecimento da consciência crítica, a valorização das ancestralidades negras, a ampliação do repertório cultural dos estudantes e a construção de vínculos entre a escola e comunidades tradicionais de terreiro. Esta dissertação se constitui, assim, como uma aposta político-pedagógica na construção de práticas antirracistas no ensino de História, afirmando a EPT como espaço estratégico de resistência, bem como de luta por justiça racial.

Palavras-chave: Racismo religioso. Educação antirracista. Ensino de História. Educação Profissional e Tecnológica. Ancestralidade negra.

SUMÁRIO

O PERCURSO E SUAS ENCRUZILHADAS: ALGUMAS PALAVRAS.....	9
1 INTRODUÇÃO	11
2 ARTIGO 1: O RACISMO RELIGIOSO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF BAIANO CAMPUS CATU.....	15
Introdução: iniciando o grupo de discussões.....	16
Lançando luzes sobre o caminho: o referencial teórico	18
<i>Preconceito, Raça e Racismo.....</i>	<i>18</i>
Racismo religioso na escola e na comunidade.....	20
Um bate papo com os jovens sobre racismo religioso e outras coisas: o grupo de discussão como procedimento metodológico.....	22
<i>Análise das discussões do grupo de jovens do IFBaiano (Campus Catu).....</i>	<i>25</i>
<i>Racismo religioso e experiências pessoais.....</i>	<i>27</i>
<i>Sincretismo religioso e tradições familiares.....</i>	<i>29</i>
<i>Algumas reflexões sobre racismo mediadas pelos recursos visuais expostos no Grupo de Discussão.....</i>	<i>32</i>
Considerações Finais.....	35
Referências bibliográficas.....	37
3 ARTIGO 2: PROJETO ANCESTRALIDADES NEGRAS: EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	40
Introdução.....	41
Fundamentação Teórica.....	43
<i>O Ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica.....</i>	<i>44</i>
<i>Ensino de História e Educação Antirracista.....</i>	<i>46</i>
<i>A Pedagogia de Projetos como metodologia de ensino: uma prática de libertação no chão da escola.....</i>	<i>48</i>
Caminhos metodológicos.....	51
Coleta, Análise e Discussão dos Resultados.....	54
<i>Eixo 1: Internalização e problematização de discursos ideológicos.....</i>	<i>56</i>
<i>Eixo 2: A escuta como prática de descolonização.....</i>	<i>57</i>
<i>Eixo 3: A formação crítica como formação ancorada no contexto.....</i>	<i>58</i>
A visita ao terreiro como rito de passagem: entre saberes, sensações e deslocamentos.....	61
Considerações Finais.....	64
Referências bibliográficas.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENCRUZILHADAS FORMATIVAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROJETO "ANCESTRALIDADES NEGRAS — HISTÓRIAS DE VIDA SILENCIADAS".....	70
REFERÊNCIA.....	75
ANEXOS.....	79

O PERCURSO E SUAS ENCRUZILHADAS: ALGUMAS PALAVRAS.

Sou um corpo em travessia. Atravessado por histórias, memórias e lutas. Minha trajetória como pesquisador não se separa de minha existência como sujeito histórico, social e espiritual. Esta pesquisa nasceu da minha escuta cotidiana na escola, dos silêncios e das falas interrompidas que ecoavam entre os corredores do IF Baiano (campus Catu), especialmente entre estudantes negros e negras que, como eu, compartilham raízes em territórios marcados por resistências, ancestralidade e religiosidade. Mais do que um projeto acadêmico, esta dissertação é um processo de implicação profunda com as realidades que me constituem e com os sujeitos com os quais compartilho o chão da escola pública.

Minha posição como servidor técnico-administrativo em educação me coloca em um lugar de pertencimento que tensiona as fronteiras entre o “pesquisador” e o “campo”. Conforme descreve Macedo (2012), a etnopesquisa implicada compreende que o pesquisador não está fora do processo, mas se constitui como sujeito em travessia, afetado e constituído pelo campo. A etnopesquisa implicada torna-se, antes de tudo, uma aposta na implicação como movimento de criação de saberes situados e implicados com o vivido (Macedo, 2012, p. 25). Dessa forma, eu não entrei na escola como alguém que observa de fora; eu já estava lá, implicado nas tensões cotidianas, nas relações formativas e nas vivências partilhadas com os estudantes e colegas. Foi desse lugar de escuta e convivência que emergiu o desejo de construir um projeto que enfrentasse o racismo religioso e valorizasse a ancestralidade negra.

Minhas próprias experiências familiares foram fundamentais para a tessitura desta pesquisa. Cresci em um ambiente permeado por práticas sincréticas, como os carurus de Cosme e Damião, as rezas das avós e os toques de tambor que ecoavam nos terreiros vizinhos. Essas vivências, que durante muito tempo foram relegadas ao plano da informalidade e do sagrado invisível, passaram a ganhar outro sentido quando compreendi que eram expressões de um saber ancestral silenciado pela colonialidade (Rufino, 2019, p.13-14). A minha trajetória é marcada por deslocamentos internos, como afirma Macedo (2010, p. 90), que nos ensina que

o pesquisador implicado não busca distanciamento, mas mergulho; não pretende explicar o outro, mas conviver com ele no processo de construção de saberes.

A escolha metodológica pela etnopesquisa implicada foi, portanto, coerente com o movimento que esta investigação exigiu: não era possível investigar o racismo religioso como um objeto externo, mas como uma vivência atravessada por subjetividades, afetos e experiências coletivas. Como pesquisador implicado, vivi intensamente cada etapa do percurso investigativo: desde a mediação do grupo de discussão, onde escutei jovens narrarem com hesitação e coragem suas vivências, até os momentos de visita técnica ao espaço do Ilê Axé, onde a escuta da Yalorixá e a presença do axé (energia) reverberaram em mim como aprendizado profundo e transformador.

A pedagogia de projetos que estruturou o ensino com os estudantes do ensino médio integrado foi mais que uma estratégia didática: foi uma práxis de resistência. Como educador e pesquisador, compreendi que o projeto “Ancestralidades Negras — histórias de vida silenciadas” não era apenas uma sequência de atividades, mas um gesto político de escuta, de afirmação das epistemologias negras e de ruptura com o silenciamento imposto às religiões de matriz africana. Esse projeto permitiu-nos criar um espaço de coautoria e de valorização das histórias de vida.

As falas dos estudantes, os relatos nos diários de bordo e os silêncios e hesitações observados durante a pesquisa foram para mim como espelhos e encruzilhadas. Vi neles reflexos de minha própria trajetória e, ao mesmo tempo, caminhos novos que se abriam a partir da escuta sensível e da implicação radical com os sujeitos e seus contextos.

Este percurso foi, acima de tudo, uma travessia formativa. Transformei-me à medida que os estudantes se deslocavam em suas compreensões sobre o racismo religioso. Aprendi que as pequenas mudanças nos modos de ver, sentir e dizer são também formas de resistência e de reinvenção da escola.

Assim, esta dissertação é também uma autobiografia em movimento, uma trama afetiva e política do meu encontro com a pesquisa, com a escola, com o espaço do terreiro e comigo mesmo. Escrevê-la foi afirmar, como ensina a filosofia de Sankofa, que só podemos caminhar para o futuro quando revisitamos e valorizamos as raízes do passado.

1 INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa emerge de uma inquietação antiga que se intensificou no cotidiano escolar: como construir práticas pedagógicas que dialoguem com a vida dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- Campus Catu, respeitando suas ancestralidades, espiritualidades e formas de saber? Ao perceber o silenciamento das religiosidades de matriz africana nos currículos escolares e o modo como o racismo religioso se inscreve nas práticas escolares, compreendi que era necessário mover o ensino para uma encruzilhada — lugar de escuta, travessia e transformação.

Como sujeito implicado na escola pública, percebi que muitos estudantes adeptos de religiões afro-brasileiras vivenciam formas sutis e muitas vezes explícitas de desrespeito e invisibilização. O projeto de ensino “Ancestralidades Negras — histórias de vida silenciadas” nasceu, portanto, como uma ação pedagógica crítica e necessária, que busca valorizar os saberes orais e históricos presentes nas vivências das comunidades tradicionais de terreiro.

A urgência de práticas antirracistas e de valorização da diversidade cultural torna esta pesquisa fundamental para a construção de um espaço educativo plural e inclusivo. Ao articular teoria e prática, memória e ciência, saber técnico e sensibilidade cultural, configura-se como uma estratégia concreta de valorização das ancestralidades negras na EPT, promovendo experiências de pertencimento e reconhecimento para estudantes que, muitas vezes, vivem entre o apagamento e o estigma (Cirne, 2020).

A escola pública brasileira, historicamente marcada por lógicas de silenciamento e apagamento das tradições negras, ainda enfrenta resistências em reconhecer tais saberes como constitutivos do processo educativo. Como observa Rufino (2019, p. 36), a escola se organizou, desde a sua gênese, como um espaço de domesticação, tendo sido planejada para funcionar como dispositivo de contenção dos modos de vida, dos saberes e das existências que escapam à racionalidade dominante.

Nesse sentido, saberes oriundos das cosmologias afro-brasileiras são frequentemente marginalizados, negados ou deslegitimados no interior das práticas escolares. Em particular, as religiões de matriz africana permanecem relegadas ao

campo do preconceito e da desinformação, sendo associadas a estereótipos que negam sua legitimidade cultural, histórica e espiritual. É nesse cenário que inscrevo minha pesquisa, movido pelo desejo de instaurar pedagogias que reconheçam as encruzilhadas como espaços de criação e reinvenção do saber. Estudos como os de Munanga (2020), Cavalleiro (2001) e Gomes (2003) evidenciam que a escola, enquanto espaço de reprodução e (re)significação de identidades, pode tanto reforçar estigmas quanto atuar como instância de resistência e valorização da diversidade.

A ausência de representações positivas das religiões afro-brasileiras nos livros didáticos, nos planejamentos docentes e nas práticas escolares contribui para a perpetuação do preconceito e da violência simbólica contra estudantes que se reconhecem ou convivem com tais tradições. Conforme Cirne (2020), o racismo religioso na escola pode levar ao abandono, à vergonha e à ocultação de práticas religiosas. Daí a urgência de experiências pedagógicas que promovam o respeito às diferenças, a escuta sensível e o reconhecimento das espiritualidades negras como saberes legítimos.

Rufino (2019, p. 27) aponta que a encruzilhada é um lugar de trânsito, de encontros e de travessias. Não há lugar para purezas, pois tudo é mistura, tudo é relação, tudo é caminho cruzado. A partir dessa perspectiva, entendo que as pedagogias que se constroem nas encruzilhadas têm potência para instaurar outros modos de ensinar e aprender, fundados na escuta, na ancestralidade e na valorização dos saberes plurais que habitam a escola e o nosso território. Contra esse cenário de exclusão e silenciamento, afirmo minha pesquisa como gesto político-pedagógico que se propõe a deslocar o eixo epistemológico da escola para a encruzilhada — espaço simbólico e pedagógico em que se cruzam caminhos, histórias, memórias e saberes.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: De que forma um projeto de ensino que integra o ensino de História à pedagogia de projetos e à metodologia da história oral, ao investigar os saberes, memórias e resistências das religiões de matriz africana em parceria com Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro), pode contribuir para a formação antirracista de estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Baiano – campus Catu?

Para responder a essa pergunta, estabeleci como objetivo geral a descrição das experiências formativas antirracistas de estudantes do Ensino Médio Integrado

do IFBaiano (Campus Catu) em um projeto de ensino, utilizando a história oral como metodologia investigativa integrada à pedagogia de projetos, como metodologia estruturante do processo de ensino-aprendizagem.

Esta dissertação, estruturada no formato multipaper, insere-se na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e foca no ensino de História como espaço formativo para práticas pedagógicas antirracistas. Surge de uma experiência no Instituto Federal Baiano – campus Catu, onde atuo como servidor técnico-administrativo e pesquisador participante dos processos formativos da instituição. Meu pertencimento ao cotidiano escolar — como sujeito envolvido nas relações, tensões e afetos do ambiente educativo — fundamenta a escolha pela etnopesquisa implicada (Macedo, 2010) e a etnografia crítica escolar, adotando escuta, diálogo e coautoria com estudantes do Ensino Médio Integrado.

Essa vivência diária na escola, aliada a práticas de escuta cuidadosa e mediação pedagógica com jovens do interior da Bahia, motivou o desenvolvimento do projeto de ensino “Ancestralidades Negras — histórias de vida silenciadas”. Trata-se de uma intervenção didática baseada na pedagogia de projetos (Prado, 2005; Fleck, 2007; Ventura, 2002), na história oral e na valorização das memórias e saberes das Comunidades Tradicionais de Terreiro. Minha trajetória pessoal — marcada por ancestralidade, sincretismo religioso e vivências na religiosidade popular e afro-brasileira (como os carurus de Cosme e Damião, promessas e rezas de terreiro) — atravessa essa proposta, influenciando minha subjetividade e meu entendimento da escola como espaço de disputa simbólica, ética e política.

A dissertação compõe-se de dois artigos científicos conectados por um eixo ético-político: a valorização das culturas negras, o reconhecimento das espiritualidades afro-brasileiras e o enfrentamento do racismo religioso como violência histórica e estrutural. O **Artigo 1: O racismo religioso na escola e na comunidade: concepções de estudantes do ensino médio integrado do IF Baiano (Campus Catu)**, apresenta uma investigação sobre as concepções de estudantes do Curso Técnico em Agropecuária do Ensino Médio Integrado do IF Baiano acerca do racismo religioso. A pesquisa foi realizada por meio de um grupo de discussão com discentes do terceiro ano e teve como objetivo compreender de que modo os estudantes percebem e elaboram discursos sobre o tema no contexto escolar e comunitário. As análises, baseadas na metodologia do grupo de discussão, conforme propõe Wivian Weller (2014), revelam a predominância de

discursos que associam as religiões de matriz africana a estigmas, mostrando o quanto essas concepções ainda são marcadas por elementos de senso comum, preconceitos religiosos e invisibilização cultural. O estudo também evidencia a ausência de experiências escolares que promovam o debate aprofundado sobre religiosidade, intolerância religiosa e racismo religioso, o que reforça a importância da educação antirracista como prática pedagógica transformadora. A pesquisa, contudo, não pretendeu estabelecer generalizações conclusivas, mas sim construir compreensões situadas e afetadas, que valorizem a escuta dos sujeitos e suas narrativas sobre o tema.

Já o **Artigo 2: Construindo um projeto de ensino de combate ao racismo religioso no Ensino Médio Integrado no contexto da EPT** descreve e analisa o processo de construção e aplicação do projeto de ensino “Ancestralidades Negras — histórias de vida silenciadas”, com estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Baiano (Campus Catu). Neste artigo, utilizando a história oral como metodologia de investigação e a pedagogia de projetos como eixo estruturante do processo educativo, relato as experiências formativas vivenciadas ao longo dos encontros, entrevista e visita pedagógica. A partir dos registros etnográficos e dos diários de bordo, examino como os estudantes ressignificaram suas compreensões sobre racismo religioso e ancestralidade, ativando processos de consciência crítica e valorização de suas identidades.

Em síntese, esta dissertação propõe uma reflexão crítica e comprometida com a justiça racial, o respeito à diversidade e a valorização dos saberes ancestrais na EPT, articulando teoria e prática em direção à construção de uma escola antirracista e plural. Dessa forma, nas Considerações Finais os principais achados da pesquisa são retomados e é feita uma reflexão sobre os deslocamentos formativos vivenciados tanto pelos estudantes quanto por mim, enquanto pesquisador implicado. Aponto os efeitos pedagógicos da aplicação do projeto de ensino e as contribuições do trabalho para o fortalecimento de práticas escolares antirracistas. Além disso, sinalizo caminhos possíveis para a continuidade da pesquisa e para a inserção de práticas educativas baseadas no reconhecimento das culturas afro-brasileiras e da ancestralidade negra.

2 ARTIGO 1: O RACISMO RELIGIOSO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE: CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IF BAIANO (CAMPUS CATU)

Resumo

Este artigo investiga as concepções dos estudantes do terceiro ano do curso de Agropecuária do Ensino Médio Integrado do IF Baiano, campus Catu, sobre raça, racismo, racismo religioso e educação antirracista. Para fundamentar a análise utilizamos os seguintes estudos/estudiosos: Almeida, 2018; Cavalleiro, 2001; Gomes, 2003 E 2005; hooks, 2013 e 2020; Munanga, 2020; Nogueira, 2020, dentre outros. A partir das provocações ocorridas num grupo de discussão, adotamos como metodologia da pesquisa a concepção de análise dos dados (Weller, 2006; Weller; Pfaff, 2003) e procuramos analisar como esses estudantes percebem as dinâmicas raciais, o contexto do racismo religioso em seu meio social, bem como no ambiente escolar. Os dados revelaram o racismo religioso não apenas como um ato individual de preconceito, mas como um fenômeno estrutural e histórico que afeta diretamente suas trajetórias escolares e sociais. A discussão sobre o tema mostrou-se, entretanto, permeada por silêncios e receios, embora tenha emergido com força diante das provocações visuais e relatos compartilhados. O reconhecimento da intolerância contra as religiões de matriz africana como uma manifestação de racismo religioso foi um dos consensos mais importantes alcançados pelo grupo, indicando um avanço na compreensão interseccional das formas de opressão. Baseados nesses resultados sugerimos que a escola contribua para o enfrentamento social do racismo religioso promovendo uma educação antirracista não só com os seus estudantes, como também com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Raça. Racismo. Racismo Religioso.

Abstract

This article investigates the conceptions of third-year students enrolled in the Technical Course in Agriculture of the Integrated High School Program at IF Baiano, Catu campus, regarding race, racism, religious racism, and antiracist education. The analysis is grounded in the works of key scholars such as Almeida (2018), Cavalleiro (2001), Gomes (2003, 2005), hooks (2013, 2020), Munanga (2020), and Nogueira (2020), among others. Based on discussions conducted in a focus group, the research adopts a qualitative approach for both data construction and analysis, drawing on the methodological contributions of Weller (2006) and Weller and Pfaff (2003). The findings reveal that students understand religious racism not merely as an individual act of prejudice, but as a structural and historical phenomenon that directly affects their educational and social trajectories. The discussion of this topic was marked by silences and apprehensions, yet gained strength through the use of visual provocations and shared testimonies. One of the key consensuses reached by the group was the recognition of intolerance against Afro-Brazilian religions as a manifestation of religious racism, indicating an advancement in the students' intersectional understanding of oppression. Based on these findings, we suggest that schools play an active role in confronting religious racism by promoting antiracist education not only with students, but throughout the entire school community.

Keywords: Race. Racism. Religious Racism.

Introdução: iniciando o grupo de discussões

Eram 8 horas da manhã do dia 17 de dezembro de 2024, quando me reuni com a turma do 3º ano integrado ao Ensino Médio, em uma das muitas salas de aula do Pavilhão II, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, campus Catu. O horário, normalmente era ocupado pelo professor de História da instituição, foi, dali por diante, cedido para que eu desenvolvesse o Projeto de Ensino “Ancestralidades Negras”. Tratava-se de uma sequência de atividades com foco no estudo do Candomblé como elemento cultural de resistência histórica das comunidades negras e que visava promover o combate ao racismo religioso naquele Instituto Federal e na comunidade em seu entorno.

Na sala onde entrei, pouco a pouco, os estudantes entraram para a atividade inicial do Projeto: a participação num grupo de discussões onde eles expusessem as suas concepções preliminares sobre o tema. Desta forma, focamos em temáticas relacionadas ao racismo, racismo religioso, religião e espiritualidade, especialmente em relação às religiões de matriz africana.

Procedi as apresentações dos estudantes: tratava-se de uma turma relativamente pequena, composta por dez estudantes. Nesse momento, os interlocutores compartilharam suas identidades, idades, cidades de residência e crenças religiosas, destacando a diversidade de experiências e convicções.

Ainda nos momentos iniciais das discussões, uma das estudantes relatou: “Antigamente tinha essa questão da perseguição e tal, e também o julgamento. Hoje em dia isso ainda é visto. Porque muitas famílias cultuam suas religiões de maneira mais restrita... mais escondida por medo dos julgamentos” (p. 14). A jovem ainda externou uma questão importante acerca dos integrantes do candomblé em sua comunidade: muitos religiosos viviam e ainda vivem a sua fé em silêncio por terem medo dos “julgamentos”, ou melhor, “condenações”. Este foi um dos primeiros relatos, naquela discussão, que suscitou concepções daqueles jovens acerca do racismo religioso em sua comunidade. Dali em diante muitos outros comentários a esse respeito seriam expostos e esses comentários suscitaram muitas réplicas e adendos — por vezes acalorados— por parte dos integrantes da turma.

Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo analisar as concepções de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Baiano

(Campus Catu) , sobre raça, racismo, racismo religioso e educação antirracista. A pesquisa foi realizada por meio do método qualitativo de investigação em grupo de discussão, conforme proposto por Vivian Weller (2013), compreendendo esse espaço como um ambiente de escuta, compartilhamento e construção coletiva de sentidos, particularmente eficaz para abordar temáticas sensíveis no contexto das juventudes.

Um questionamento pertinente é se a escola está atenta ao processo de construção de identidades de alunos negros (as), sua autopercepção e, mais especificamente, à importância da posituação dessa imagem. Como destaca Nilma Lino Gomes (2003) trata-se de um grande desafio o processo de construção de uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Nesse ponto de vista, afirma a autora:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (Gomes, 2003).

Nesse prisma, esse estudo parte da premissa de que o ambiente escolar é atravessado por relações sociais mais amplas, que refletem desigualdades históricas e estruturais, especialmente aquelas relacionadas às questões raciais e religiosas. Sendo assim, compreender como os jovens significam e expressam essas questões em suas trajetórias escolares contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a diversidade e a justiça social.

Além dessa introdução, o artigo está organizado da seguinte forma: referencial teórico; procedimentos metodológicos; análise de discussão dos resultados e conclusão. Esperamos ter contribuído para reflexões acerca da importância da escola/Institutos Federais como instituições fundamentais para o combate ao racismo religioso na perspectiva da educação antirracista.

Lançando luzes sobre o caminho: o referencial teórico

Para pensar as concepções de raça, racismo e racismo religioso dos jovens estudantes do IF Baiano, julgamos necessário lançar luzes sobre os caminhos da pesquisa. Era necessário recorrer ao que o campo científico produziu sobre o tema. Para fundamentar a análise em questão utilizamos os estudos seguintes dos autores: Almeida, 2018; Cavalleiro, 2001; Gomes, 2003 E 2005; hooks, 2013 e 2020; Munanga, 2020; Nogueira, 2020, dentre outros. Estruturamos esse referencial objetivamente em dois blocos intitulados “Preconceito, Raça e Racismo” e “Racismo religioso na escola e na comunidade”, conforme veremos a seguir.

Preconceito, Raça e Racismo

Entendemos que antes de falar sobre racismo religioso é crucial fazer uma abordagem sobre o que o estrutura: o preconceito racial. Podemos considerar o preconceito como um juízo baseado em estereótipos acerca de um determinado objeto (Almeida 2018). Quando refletimos sobre nossos preconceitos no contexto das relações raciais e étnicas no meio social ao qual pertencemos, é possível observar o quanto somos atravessados por influências diversas em nosso meio social, bem como essa ideologia molda, de certa forma, nossa subjetividade e, em consequência, nossa visão de mundo, ou seja, a forma como enxergamos o outro; o diferente de nós; o diferente em seus costumes, tradições e intelectualidade.

A discussão acerca do preconceito racial e do racismo na sociedade brasileira envolve o entendimento profundo das dinâmicas de poder, opressão e resistência em torno das relações raciais na sociedade, especialmente no contexto educacional. Dessa maneira, é essencial compreendermos inicialmente o conceito de raça.

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal, merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. (Munanga, 2003. p. 2)

A concepção de raça passa pela sua compreensão como categoria social, uma construção social, e não uma categoria biológica ou essencialmente vinculada a características genéticas. Nessa perspectiva, moldada por fatores econômicos, políticos e culturais, especialmente dentro de contextos coloniais e pós-coloniais que legitimam a exclusão de grupos racializados. Kabengele Munanga (2003) argumenta que as classificações raciais, como a divisão entre “raças” branca, negra e outras, surgiram para justificar a exploração e a dominação de grupos subalternizados, especialmente durante o período colonial. A construção da raça, portanto, não tem base científica, mas é uma maneira de categorizar e hierarquizar os indivíduos dentro de um sistema de desigualdade.

Dessa maneira, podemos perceber que o conceito de raça, da forma como o utilizamos atualmente, não possui fundamento biológico. Trata-se de um conceito impregnado de ideologia, segundo Munanga (2003) como toda ideologia, oculta algo não declarado: a relação de poder e dominação. No imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantém o racismo. (Munanga, 2003. p. 6)

O racismo pode ser entendido, segundo Munanga (2003, p.8), como a crença (ideologia) de que existem raças naturalmente hierarquizadas, baseadas em uma suposta relação intrínseca entre aspectos físicos e qualidades morais, intelectuais ou culturais. Para o racista, a ideia de raça não se limita apenas a traços físicos; no plano sociológico, ela se estende a um grupo social associado a características culturais, linguísticas, religiosas, entre outras, que são vistas como naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. Assim, o racismo consiste na tendência de atribuir as características intelectuais e morais de um grupo às suas particularidades físicas ou biológicas.

Para Silvio de Almeida (2018), o racismo é um sistema estruturante que atravessa todas as dimensões da sociedade. Em sua obra **Racismo Estrutural**, ele define o racismo não apenas como uma questão de preconceitos individuais, mas como um mecanismo de organização social que opera de forma estrutural, econômica, política e cultural. Nesse sentido, destaca que o racismo está incorporado nas instituições e práticas sociais, de modo que ele se reproduz independentemente da intenção ou da consciência das pessoas. É um sistema que

perpetua desigualdades ao naturalizar e hierarquizar diferenças raciais, legitimando a exclusão e a violência contra grupos racializados. Assim, o racismo estrutural se manifesta tanto nas práticas cotidianas quanto nas políticas públicas e econômicas que consolidam privilégios para determinados grupos em detrimento de outros e uma das suas formas mais perversas é o racismo religioso.

Racismo religioso na escola e na comunidade

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e normal seja reiteradamente fortalecida. (Nogueira, 2020, p.47)

Ainda há muita discussão a respeito do uso do termo intolerância religiosa ou racismo religioso, mas a corrente de pensamento que defende este último, chama a atenção da sociedade para a limitação que o conceito de intolerância carrega como tendência a restringir a discussão a ataques isolados somente. Pois quando observados de forma ampla é possível relacionar as agressões a outros aspectos socioculturais presentes neste contexto conflituoso. Neste caso, os valores, os saberes ancestrais, as filosofias, as ritualísticas, os modos de existir ligados à origem africana. É importante destacar que os atos racistas não se restringem aos templos ou terreiros, locais onde acontecem os rituais e demais vivências, eles acontecem também em locais públicos de circulação.

Segundo Kabengele Munanga (2020), o que muitos chamam de intolerância religiosa ele prefere denominar como discriminação religiosa embutida no racismo à brasileira. Afinal, quem se sente confortável ao estar na posição de tolerado, apesar de não aceito e respeitado?

Visto deste ângulo, eu considero impróprias as palavras tolerar e intolerar, pois ninguém luta, trabalha e constrói para ser tolerado por outro, mas para ser, no mínimo, respeitado e tratado igualmente no que concerne aos direitos humanos fundamentais, entre os quais se incluem as liberdades de crenças, cultos e religião. O que as religiões de matriz africana sofrem hoje, no Brasil, não é a intolerância em si, é uma discriminação racial que visa

sua eliminação total do universo religioso brasileiro que é por definição plural. É um crime inominável que deve ser combatido e condenado pelas leis do país. (Munanga,2020, p.12)

Dentro de um contexto de educação formal é possível observar que as ações de racismo religioso, quando são direcionadas a crianças e jovens, produzem um desconforto tão grande que os leva a esconder sua identidade religiosa, bem como, em casos mais extremos, ao abandono dos estudos. Desse modo, segundo Ademar Cirne (2020), em seu livro *Racismo religioso em escolas da Bahia*, esses ataques violentos têm afetado a autoestima, a construção da identidade religiosa e a vida de crianças e jovens de terreiro.

Essas ações, na maioria das vezes praticadas contra as crianças negras, apresentam-se como uma prática racista, pois, não se trata apenas de tolerar ou não as práticas religiosas, mas sim de desqualificar, humilhar e segregar, provocando a separação radical entre brancos (católicos e ou evangélicos) e “negros macumbeiros, demoníacos”. (Cirne, 2020, p.54)

A presença do racismo religioso nas escolas e nas comunidades brasileiras não é um fenômeno recente, tampouco isolado. Trata-se de um processo histórico de exclusão, apagamento e violação de direitos que atravessa séculos de colonização, escravidão e imposição de uma única matriz religiosa como normativa: o cristianismo europeu. A escola, enquanto espaço de socialização, deveria ser território de reconhecimento da pluralidade cultural e religiosa, mas frequentemente reproduz práticas discriminatórias que silenciam ou estigmatizam as tradições afro-brasileiras. Para Sidnei Nogueira (2020), o racismo religioso está enraizado em um projeto de poder que, ao negar o sagrado negro, busca destruir modos de vida, de saber e de resistência que são herdeiros da diáspora africana: “Trata-se de epistemicídio de práticas e saberes de resistência que compõem a memória africana da diáspora” (Nogueira, 2020, p. 28).

Essa violência não se manifesta apenas de forma física ou verbal, mas também na negação simbólica da existência dos sujeitos de terreiro como portadores de cultura, identidade e espiritualidade. O espaço escolar, ao não considerar essas vozes em seus currículos, práticas pedagógicas e relações interpessoais, contribui para a perpetuação desse silenciamento. Nogueira alerta que “a cristianização da sociedade é mais do que um movimento de fé. Trata-se efetivamente de um projeto de poder” (Nogueira, 2020, p. 16), e isso se manifesta, por exemplo, na presença hegemônica de símbolos cristãos em repartições públicas

e instituições de ensino, o que configura uma afronta ao princípio constitucional da laicidade do Estado.

Para Ademir Cirne (2020), a superação do racismo religioso requer um compromisso político e pedagógico com uma educação de base multiculturalista, capaz de valorizar as diferentes expressões religiosas presentes no cotidiano dos estudantes. Ele considera que não basta ao educador reconhecer a diversidade, é preciso agir pedagogicamente para valorizá-la (Cirne, 2020, p. 37). Em sua análise das escolas baianas, Cirne evidencia como crianças e jovens de terreiro enfrentam práticas cotidianas de exclusão, desde o bullying religioso até a omissão curricular sobre religiões de matriz africana. Esse processo de exclusão compromete a constituição da autoestima e da identidade desses sujeitos, especialmente quando sua vivência espiritual é tratada como “errada”, “demoníaca” ou “inferior”.

Portanto, é de extrema urgência uma discussão acadêmica atenta ao contexto contemporâneo e a implementação de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas, que acolham a diversidade religiosa como parte constitutiva da identidade nacional. Isso implica não apenas revisar o currículo e as práticas escolares, mas transformar a postura docente. Como defende Cirne (2020), mais importante do que a simples menção à diversidade, é a atitude ética do professor frente ao outro, orientada pelo respeito, pelo cuidado e pela escuta. A escola precisa ser espaço de descolonização dos saberes e das espiritualidades, reconhecendo nas Comunidades Tradicionais de Terreiros não um “problema” a ser tolerado, mas uma fonte legítima de conhecimento e humanidade.

Um bate papo com os jovens sobre racismo religioso e outras coisas: o grupo de discussão como procedimento metodológico

O grupo de discussão, enquanto método qualitativo, é um dispositivo de investigação que possibilita a emergência de sentidos construídos coletivamente a partir das experiências, opiniões e percepções dos interlocutores (Weller, 2006). Ao propor um espaço horizontal de interação, o método favorece o compartilhamento de vivências e a produção de narrativas que, muitas vezes, não emergiriam em outras formas de coleta.

No trabalho com adolescentes e jovens, o grupo de discussão revela-se uma ferramenta potente, uma vez que permite que os sujeitos expressem seus posicionamentos a partir de suas próprias referências e realidades, sem a pressão de um julgamento hierárquico. Como destaca Weller (2013), esse método exige uma mediação sensível, capaz de acolher o silêncio, o conflito e a complexidade das falas juvenis.

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do terceiro ano do curso de Agropecuária do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Baiano (IFBaiano) – campus Catu, durante o ano letivo de 2024. A escolha do grupo ocorreu em função da relevância da temática no contexto escolar e da possibilidade de articulação com um projeto de ensino voltado às relações étnico-raciais.

O principal instrumento de coleta de dados foi o grupo de discussão, metodologia qualitativa de pesquisa que permite a exploração coletiva das percepções e experiências dos interlocutores, especialmente em relação a temas sensíveis e socialmente marcados, como raça, racismo e religião (Weller, 2013). Participaram do grupo dez estudantes, com idades entre 17 e 19 anos, todos matriculados na turma pesquisada. A composição do grupo incluiu estudantes que se autodeclararam pretos e pardos, com diferentes vivências religiosas (católicos, evangélicos, agnósticos e simpatizantes de religiões afro-brasileiras).

Conforme propõe Weller (2013), a caracterização dos interlocutores é fundamental para a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam suas falas. Participaram da pesquisa dez estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado em Agropecuária do IF Baiano, Campus Catu, a saber¹: **André** (Masculino, 17 anos, autodeclarado pardo, residente em Catu-BA. Religião: cristã católica); **Larissa** (Feminino, 18 anos, autodeclarada preta, cabelos black, identidade negra marcante. Reside em Mata de São João-BA. Agnóstica, após trajetória em berço evangélico); **Tiago** (Masculino, 19 anos, autodeclarado pardo. Reside em Catu-BA. Religião: evangélica); **Isabela** (Feminino, 18 anos, autodeclarada preta, cabelos black, tímida. Reside em Pojuca-BA. Religião: cristã

¹ Com o objetivo de preservar a identidade dos(as) estudantes participantes e garantir o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, todos os nomes utilizados ao longo da pesquisa são fictícios. A substituição dos nomes reais foi realizada conforme previsto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo comunicada previamente aos(as) participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento. Tal medida visa assegurar o anonimato dos(as) envolvidos(as) e não compromete a veracidade nem a profundidade das análises desenvolvidas, que se baseiam nas experiências e discursos genuínos expressos durante o grupo de discussão.

católica); **Jéssica** (Feminino, 17 anos, autodeclarada parda. Reside em São Sebastião do Passé-BA. Religião: cristã); **Rafael** (Masculino, 17 anos, autodeclarado preto. Reside em Catu-BA. Religião: católica); **Bruna** (Feminino, 18 anos, autodeclarada preta. Reside em São Sebastião do Passé-BA. Religião: cristã); **Clara** (Feminino, 17 anos, autodeclarada preta. Reside em São Sebastião do Passé-BA. Religião: católica); **Gabriel** (Masculino, 18 anos, autodeclarado pardo. Reside em Catu-BA. Religião: católica, mas com histórico de identificação com espiritismo e candomblé); **Natália** (Feminino, 18 anos, autodeclarada parda. Reside em Pojuca-BA. Religião: cristã).

Os sujeitos apresentam diversidade quanto à racialização e às filiações religiosas, ainda que o cristianismo (católico e evangélico) se mostre predominante. Destacam-se também posicionamentos como o agnosticismo e vínculos simbólicos com religiões de matriz africana.

Para compor o perfil dos interlocutores e aprofundar a análise dos discursos produzidos, foi aplicado um questionário estruturado, elaborado em quatro blocos: (1) Dados gerais; (2) Educação científica e antirracista; (3) Percepções sobre religiões de matriz africana; (4) Reflexões pessoais. Os questionários foram respondidos eletronicamente, por meio da plataforma *Google Forms*, durante uma aula previamente acordada com o professor da disciplina de História.

Todas as etapas da pesquisa seguiram os princípios éticos exigidos para estudos com seres humanos, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis e do Termo de Assentimento pelos estudantes.

A gravação do grupo de discussão teve duração de 1h11min e foi mediada pelo pesquisador, que também realizou o registro em áudio e posterior transcrição das falas. A mediação buscou criar um ambiente acolhedor e dialógico, utilizando recursos visuais, objetos simbólicos e provocações temáticas que estimulassem a participação ativa e a expressão de experiências e opiniões pessoais, conforme orienta Weller (2013).

A fim de promover um ambiente propício ao compartilhamento de experiências e à construção coletiva de sentidos no grupo de discussão, optou-se por iniciar o encontro com o uso de estímulos visuais, conforme sugere Wivian Weller (2013) ao destacar a importância de criar condições que favoreçam a expressão dos sujeitos em contextos de investigação qualitativa sobre temas sensíveis. A apresentação do símbolo africano *Sankofa* — cuja filosofia enfatiza a

necessidade de revisitar o passado para compreender o presente e projetar o futuro — constituiu a estratégia didática inicial. A projeção de imagens acompanhadas da frase “Sankofa: para caminhar para a frente, precisamos conhecer o nosso passado. Volte e pegue” funcionou como recurso de ativação simbólica, favorecendo a imersão na temática da ancestralidade africana e da religiosidade.

Segundo Weller (2013), o recurso a elementos simbólicos culturais favorece a mobilização de memórias e subjetividades, permitindo o deslocamento de visões cristalizadas e a emergência de narrativas contra-hegemônicas. A escolha por *Sankofa* indicou, desde o início, a perspectiva histórico-narrativa da proposta, centrada na valorização das trajetórias e experiências dos estudantes enquanto fontes legítimas de saber.

Análise das discussões do grupo de jovens do IFBaiano (Campus Catu)

A escuta atenta das juventudes, em especial no contexto escolar, exige metodologias que reconheçam as complexidades, tensões e subjetividades que atravessam suas experiências. É nesse sentido que o grupo de discussão se apresenta como um instrumento metodológico potente para a investigação qualitativa em educação. Segundo Wivian Weller (2006), essa estratégia permite a construção coletiva de sentidos a partir das vivências, opiniões e percepções dos interlocutores, criando um espaço horizontal e dialógico que favorece a emergência de discursos muitas vezes silenciados em ambientes formais.

Ao promover a troca entre jovens de diferentes trajetórias religiosas e raciais, o grupo de discussão possibilitou observar não apenas o conteúdo das falas, mas os gestos, os silêncios, os risos e as hesitações — elementos fundamentais na análise qualitativa. Como afirma Weller (2006, p. 245), o grupo de discussão tem como ponto de partida a convicção de que o conhecimento não é algo dado, mas sim construído nas interações sociais, nas trocas simbólicas e na mediação entre sujeitos. Tais aspectos foram cruciais para compreender a forma como os estudantes do IF Baiano (Campus Catu) significam o racismo religioso e as religiosidades de matriz africana.

A partir da mediação sensível e da utilização de recursos visuais e simbólicos, foi possível favorecer um ambiente propício à partilha de memórias, percepções e afetos. Como destacam Weller e Pfaff (2013, p. 18), é fundamental que o pesquisador se coloque como sujeito implicado na escuta e na análise, valorizando as múltiplas camadas que constituem o discurso: a análise do grupo de discussão deve considerar não só os conteúdos, mas também os modos de dizer, as hesitações, os deslocamentos e as estratégias de posicionamento dos sujeitos.

Dessa forma, o presente artigo apresenta os principais eixos temáticos que emergiram do grupo de discussão promovido junto a estudantes do terceiro ano do curso técnico em Agropecuária do Ensino Médio Integrado do IFBaiano. Por meio da escuta atenta, buscamos interpretar como esses jovens reconhecem, enfrentam ou reproduzem o racismo religioso em seus contextos escolares, familiares e comunitários, construindo narrativas que os situam como sujeitos históricos em constante processo de resistência e reinvenção.

A apresentação inicial dos estudantes permitiu mapear um cenário de pluralidade religiosa, ainda que marcado pela predominância do cristianismo (católico e evangélico). Destacam-se também expressões de agnosticismo e vínculos afetivos e culturais com religiões de matriz africana, como no caso de Gabriel, cuja narrativa se evidencia pela complexidade e riqueza simbólica.

Desde pequeno fui criado na igreja católica e sou batizado na igreja católica. Já fui coroinha também [tom humorístico]. Mas meu pai sempre foi diverso. Assim... ele é espírita mas sempre frequentou a matriz africana e eu sempre ia com ele. Então... eu, por ser batizado em igreja católica, me considero católico, cristão, mas me identifico com várias outras religiões como o espiritismo e como o candomblé também (Gabriel, Grupo de Discussão, 2024).

A fala de Gabriel revela não apenas um sincretismo religioso, mas também um esforço de legitimação de sua identidade plural diante de um grupo majoritariamente cristão. A referência ao pai como figura mediadora entre diferentes tradições espirituais reforça a importância dos laços familiares na construção de trajetórias religiosas. Ainda que de maneira cautelosa, o estudante assume sua identificação com o candomblé, sugerindo um deslocamento das fronteiras rígidas da religiosidade tradicional.

Weller (2013) destaca que a análise de discursos em grupos de discussão deve atentar para os modos de enunciação, os silêncios, os gestos e as estratégias utilizadas pelos sujeitos ao se posicionarem. Nesse sentido, o sorriso de Larissa ao

declarar-se agnóstica pode ser interpretado como um gesto de segurança ou resistência simbólica, especialmente em um espaço onde a fé cristã é dominante. Do mesmo modo, o tom de humor utilizado por Gabriel, ao mencionar sua experiência como coroinha, pode aludir — de forma crítica e irônica — a estigmas socialmente construídos em torno da instituição católica.

A diversidade religiosa do grupo, portanto, constitui um elemento enriquecedor para a discussão sobre ancestralidade negra e religiosidade. As formas como os estudantes se apresentaram indicam diferentes níveis de reflexão e engajamento com suas próprias crenças, revelando subjetividades em constante construção e negociação com o meio social.

Racismo religioso e experiências pessoais

A discussão sobre racismo religioso teve início a partir da exibição de materiais audiovisuais que retratavam episódios de violência simbólica e física contra praticantes de religiões de matriz africana. Um dos casos apresentados foi o da menina Kailane Campos, apedrejada aos 11 anos em via pública após participar de um ritual em seu terreiro, por estar trajada com vestes brancas e adereços religiosos. “Esse susto não abala minha fé, ela vai sempre continuar” — afirmou Kailane em entrevista ao Portal G1, em 16 de junho de 2015.² (G1, 2015). Outro exemplo foi uma manchete da Folha Universal de 1999, que estampava em sua capa uma mãe de santo sob a acusação de charlatanismo (Guimarães, 2019). Essas imagens provocaram forte impacto emocional nos participantes, mobilizando memórias e reflexões.

Embora muitos estudantes não tenham relatado vivências diretas de racismo religioso, reconheceram a existência de preconceitos enraizados socialmente. A estudante Isabela, por exemplo, destacou que, apesar de nunca ter sido alvo direto desse tipo de violência, identifica na convivência cotidiana a presença de olhares

² 'Susto não abala minha fé', diz vítima de intolerância religiosa no Rio. Disponível no site: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/susto-nao-abala-minha-fe-diz-vitima-de-intolerancia-religiosa-no-rio.html>> Acesso em 22 de julho de 2025, às 16h 22min.

julgadores e comentários desrespeitosos, frequentemente dirigidos de forma velada a práticas religiosas não cristãs.

Como cristã, eu meio que me coloco no lugar do outro, de ter empatia e de entender que é um afeto e que é um afeto no melhor sentido. E me dói muito, o medo. Ter essa noção de que pessoas assim, existem (Isabela, Grupo de Discussão, 2024).

Os dados do questionário aplicado previamente ao grupo revelam que 8 dos 10 estudantes já testemunharam ou vivenciaram situações de racismo religioso em seus contextos escolares ou comunitários. No entanto, durante a roda de conversa, apenas uma participante se sentiu à vontade para relatar essa situação. O silêncio da maioria dos integrantes pode ser interpretado, conforme Weller (2014), como um indicativo das tensões e do medo que envolvem o tratamento de temas sensíveis, particularmente aqueles que tocam crenças íntimas e experiências marcadas pela discriminação.

Na sequência do debate, foi proposta uma reflexão sobre os conceitos de “intolerância religiosa” e “racismo religioso”. Todos os estudantes posicionaram-se favoravelmente ao uso do termo “racismo religioso” para nomear os ataques sofridos por adeptos de religiões afro-brasileiras. Essa escolha linguística demonstra um entendimento coletivo de que tais manifestações de violência extrapolam o desrespeito à diversidade religiosa, estando intrinsecamente ligadas ao preconceito racial e à herança histórica da escravidão e da colonização.

A posição dos estudantes dialoga diretamente com a crítica de Kabengele Munanga (2020), que rejeita a expressão “intolerância religiosa” por considerá-la suavizadora de um fenômeno mais grave. Para o autor, “o que muitos chamam de intolerância religiosa eu preferiria chamar de discriminação religiosa embutida no racismo à brasileira” (Munanga, 2020, p. 12). Essa perspectiva desloca o foco do debate para a compreensão do racismo religioso como parte de uma estrutura de dominação racial que atinge, sobretudo, as religiões de matriz africana.

Munanga denuncia que tais religiões são alvos históricos de perseguições, tendo sido demonizadas, marginalizadas e, muitas vezes, sistematicamente destruídas, inclusive com incêndios a terreiros e a negação de sua presença no espaço público. O autor afirma que o racismo contra as religiões afro-brasileiras busca, em última instância, sua “eliminação total do universo religioso brasileiro que é por definição plural” (Munanga, 2020, p. 12).

Ao reconhecer esse pano de fundo, os estudantes do IF Baiano (campus Catu) se alinham a uma leitura crítica e politicamente situada, que ultrapassa a narrativa da mera “intolerância”, e compreende que o racismo religioso está enraizado em estruturas coloniais e no projeto histórico de exclusão da população negra.

Portanto, ao optarem conscientemente pela expressão “racismo religioso”, os estudantes expressaram não apenas um posicionamento linguístico, mas também político. Tal escolha revela a emergência de uma consciência crítica que se opõe à Folclorização e à invisibilização das tradições afro-religiosas nos espaços escolares.

Sincretismo religioso e tradições familiares

A temática do sincretismo religioso emergiu espontaneamente durante o grupo de discussão, especialmente nos relatos da estudante Clara, que compartilhou práticas de sua família em que elementos do catolicismo e das religiões de matriz africana coexistem de forma harmônica. A estudante mencionou a celebração conjunta dos festejos de Santa Bárbara e de Iansã, como tradição familiar passada por sua bisavó, prática comum em muitas regiões do interior da Bahia.

A imagem me fez lembrar o sincretismo. Tem muito a ver com a igreja católica e as religiões de matriz africana. Porque eu cresci dentro de uma família que todos são católicos, porém havia muito sincretismo. A gente nunca teve esse preconceito com as outras religiões. É tanto que no dia de Santa Bárbara, minha bisavó era muito devota dela. A gente comemora os dois né. A gente celebra Santa Bárbara e esqueci o nome... acho que é Iansã. Então pra mim é isso, como o colega falou, o povo vê muito como algo ruim sendo que não é (Clara, Grupo de Discussão, 2024).

A experiência narrada ilustra um tipo de sincretismo religioso que, longe de representar uma mera adaptação superficial, revela-se como uma estratégia de resistência cultural, espiritual e identitária. As práticas descritas pela estudante frequentemente coexistem com cultos aos orixás, compondo um mosaico religioso que expressa a permanência das raízes africanas, mesmo sob camadas simbólicas do catolicismo popular.

Segundo Lamas (2019), o sincretismo religioso constituiu um movimento forçado, resultante da imposição do catolicismo ibérico sobre os africanos

escravizados no Brasil. No entanto, essa imposição foi ressignificada pelos sujeitos negros, que, diante da negligência catequizadora dos senhores de engenho, encontraram brechas para mascarar e preservar suas crenças. Nas palavras da autora, “a junção [entre elementos católicos e africanos] não aconteceu de forma natural”, mas foi uma resposta à violência simbólica e física do processo de escravização, marcada por uma complexa dinâmica de adaptação e resistência (Lamas, 2019, p. 225).

Esse sincretismo, portanto, não deve ser interpretado como uma diluição das práticas originárias, mas como um testemunho da força e da criatividade das culturas afrodescendentes na construção de sentidos para a vida e para o sagrado. Como reforça Lamas (2019, p. 227), a associação entre santos católicos e orixás não apenas viabilizou a continuidade dos cultos africanos, mas também estabeleceu um sistema simbólico híbrido, capaz de fortalecer os laços comunitários e familiares em contextos de opressão .

A estudante relatou que, embora sua bisavó praticasse seus rituais de forma mais reservada por medo do julgamento social, as novas gerações de sua família passaram a valorizar e afirmar essas práticas com mais liberdade. Essa mudança evidencia um processo de ressignificação da experiência religiosa, demonstrando como o sincretismo pode operar como estratégia de preservação das tradições negras mesmo diante de contextos de racismo religioso.

Antigamente tinha essa questão da perseguição e tal, e também o julgamento. Hoje em dia isso ainda é visto. Porque muitas famílias cultuam suas religiões de maneira mais restrita, mais escondida por medo dos julgamentos. A minha bisa, era ela quem tinha [referência a ligação espiritual com a divindade Iansã], ela deixou esse legado pra gente. E aí ela faleceu. E depois disso parece que ficou mais forte ainda. Porque a gente tomou assim pra gente toda essa coisa que tinha antes. E ela que tinha esse receio do julgamento e hoje a gente já não tem mais essa mente que ela tinha antes. Então é um pouco mais tranquilo a gente tá cultuando os dois (Clara, Grupo de Discussão, 2024).

Esse relato possibilitou ao grupo refletir sobre como o sincretismo é vivido em suas realidades familiares e comunitárias. O mediador também compartilhou sua experiência pessoal com os carurus de promessa no dia de São Cosme e Damião, prática comum entre famílias de tradição afro-brasileira, contribuindo para o fortalecimento de um vínculo empático entre os interlocutores e enriquecendo a compreensão coletiva da temática.

A escuta dessas narrativas evidenciou como a espiritualidade negra perpassa a vida cotidiana, mesmo que de forma não institucionalizada, e reforçou a

importância de reconhecer essas práticas como patrimônios culturais e espirituais que resistem à colonialidade do saber religioso dominante.

A rememoração desse contexto familiar, comum às populações do interior da Bahia, evidenciou como os “carurus” funcionam como marcos de pertencimento e continuidade cultural entre gerações, especialmente em famílias negras e de *origem popular*. A prática é carregada de simbolismos que reafirmam os vínculos entre espiritualidade, identidade e ancestralidade. Ouvir esta narrativa despertou em mim uma memória de experiência familiar relacionada ao sincretismo e os festejados carurus de promessa que obedecem um calendário anual ligados às datas comemorativas de santos católicos. O meu avô materno celebrava o dia de São Cosme e Damião, santos católicos sincretizados com os Ibejis, divindades africanas. Então, em minha história de vida eu fui um dos sete meninos que eram dispostos ao redor de uma mesa forrada com um paninho branco e comiam um delicioso prato caruru usando as mãos como talheres.

Foi um momento intenso de conexão. A minha história se conecta com a da estudante, pois nossas famílias foram influenciadas culturalmente por matrizes e experiências semelhantes. Então, questioneei ao grupo quem tinha uma história semelhante em sua própria experiência e se sentisse à vontade para relatar naquele momento. A escuta dessas narrativas evidenciou como a espiritualidade negra perpassa a vida cotidiana, mesmo que de forma não institucionalizada, e reforçou a importância de reconhecer essas práticas como patrimônios culturais e espirituais.

A partir das experiências compartilhadas no grupo de discussão, os(as) estudantes foram instigados(as) a refletir sobre suas próprias vivências e percepções a respeito do sincretismo religioso presente em suas famílias e comunidades. Esse espaço de diálogo, marcado pela escuta ativa e pelo reconhecimento das subjetividades juvenis, revelou a força de práticas religiosas sincréticas como elementos estruturantes do contexto familiar e ancestral dos jovens participantes.

Conforme argumenta Wivian Weller (2006, p. 244), o grupo de discussão, ao favorecer a criação de um ambiente horizontal e dialógico, “[...] possibilita a emergência de discursos, significados e experiências que muitas vezes são silenciados ou ignorados em outros contextos sociais, como a escola.” Nesse processo, as falas tornam-se não apenas narrativas pessoais, mas também

enunciados coletivos, produzidos na tensão entre experiências vividas e discursos socialmente hegemônicos.

O relato da estudante Clara, por exemplo, contribuiu de forma significativa para o aprofundamento do debate. Sua experiência com práticas religiosas que combinam elementos do catolicismo e das religiões de matriz africana evidenciou como o sincretismo religioso opera como uma forma de resistência e de reinscrição da ancestralidade afro-brasileira nas dinâmicas cotidianas. Tais manifestações, muitas vezes marginalizadas no espaço escolar, emergem com vigor no grupo como fontes legítimas de saber e pertencimento.

Segundo Weller e Pfaff (2013), é justamente nesse entrelaçamento entre vivência, memória e elaboração coletiva que os grupos de discussão ganham potência metodológica na pesquisa qualitativa em educação, pois permitem captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos seus modos de existir e resistir no mundo, especialmente em contextos marcados por desigualdades e exclusões (Weller e Pfaff, 2013, p. 67).

Assim, a escuta sensível e o acolhimento das vozes juvenis no grupo não apenas ampliaram a compreensão sobre os processos de sincretismo religioso, como também reafirmaram a importância de metodologias que valorizem o protagonismo dos(as) estudantes na produção de conhecimentos social e politicamente situados.

Algumas reflexões sobre racismo mediadas pelos recursos visuais expostos no Grupo de Discussão

Como estratégia metodológica para estimular a participação dos estudantes e aprofundar as discussões, o grupo foi exposto a diferentes recursos visuais. Um dos elementos apresentados foi a imagem de um grafite exposto na Faculdade de Comunicação da UFBA (Figura 1), em que o Papa Francisco aparece ao lado de uma figura demoníaca em um banquete. A obra causou forte polêmica à época, por confrontar símbolos sagrados da fé cristã. Ao exibir a imagem, o mediador provocou o grupo com perguntas sobre os limites da arte, da liberdade de expressão e o respeito às crenças religiosas.

Figura 1 – Pintura polêmica exposta na UFBA



Fonte: <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/pintura-com-papa-abracado-ao-diabo-na-ufba-gera-polemica-1224>.

A imagem gerou inicialmente um silêncio desconfortável entre os interlocutores, interpretado, à luz de Weller (2013), como indício da tensão que envolve a abordagem de temas sensíveis. Após a mediação, os estudantes começaram a expressar suas opiniões. Gabriel, por exemplo, interpretou a imagem como uma representação simbólica da convivência entre o bem e o mal, associando-a ao preconceito dirigido às religiões afro-brasileiras. Já a estudante Isabela ressaltou que o impacto da imagem reside justamente em sua capacidade de provocar reflexão, defendendo a arte como instrumento de crítica social.

Outro estudante, Lucas, aprofundou o debate ao destacar o papel histórico da Igreja Cristã em episódios de opressão e corrupção, reconhecendo que, embora a imagem possa ofender fiéis, ela cumpre a função de instigar posicionamentos políticos e éticos. Seu relato contribuiu para deslocar o foco da polêmica para uma análise mais ampla sobre as relações entre religião, poder e representação simbólica.

Eu acho que pra maioria das pessoas. Como a maioria, querendo ou não, a maioria é classe pobre, o pessoal acha que o candomblé é uma religião que foi feita pra fazer o mal. Isso aí meio que simboliza a união, como as pessoas acham que o candomblé é o mal e o cristão é tipo o bem. Seria então a união do bem e do mal. Tipo, vivendo em fraternidade, meio que

tipo na Alegria, sem nenhum preconceito, sem nada (Gabriel, Grupo de Discussão, 2024).

Eu acho que ele fez mais pra dar esse impacto, assim. Pra ter o que falar, eu acho que a arte da margem ao pensar sobre, pensar mais (Isabela, Grupo de Discussão, 2024).

Para interpretar uma imagem dessa, vai rolar sempre aquele pré-posicionamento de defesa. Só que tipo assim, eu sou um cristão que eu reconheço que independente da religião, do posicionamento político, sempre vai ter um lado certo e um lado errado, um lado do bem e um lado do mal, querendo ou não. A igreja é cristã e isso eu falo, nível de catolicismo, de protestantismo, sempre teve essa questão. Essa imagem, ela retrata basicamente o que aconteceu ao longo da história. Houve o corrompimento da igreja católica na idade média, há até hoje, não é de dizer que é porque é uma religião predominante no mundo, porque é a religião teoricamente o primordial do mundo, que a gente não vai citar o posicionamento mal, o lado ruim das coisas. A imagem, a princípio, soa de forma bastante agressiva, principalmente porque a religião cristã, ela não é atacada no dia a dia com muita frequência. Tanto que o racismo religioso ele pesa pro lado de quem? das religiões de matriz africana. E também pra outras religiões tipo budismo, muito julgado, o hinduísmo, o islamismo também muito julgado. E a gente vê que uma imagem dessa não trás uma certa de novidade, porque o negócio para o cristianismo não é novidade ou não é muito comum. Só que às vezes, a nossa opinião, ela pode formalizar a opinião do próximo. Um ponto de vista da gente, vai influenciar no ponto de vista de terceiros, seja de uma forma positiva ou negativa. E posicionamento existe para isso. A principal formação da gente aqui, para além da técnica e profissional, é política. E então, principalmente, como assuntos que são tão pautados na sociedade de hoje. É importante a gente colocar nosso posicionamento. Independente de religião (Lucas, Grupo de Discussão, 2024).

A atividade evidenciou diferentes graus de elaboração discursiva entre os interlocutores, revelando tanto posturas defensivas quanto compreensões mais críticas e contextualizadas. A mediação cuidadosa permitiu que o grupo avançasse para uma construção coletiva de sentidos, em que as expressões artísticas foram compreendidas como dispositivos que desestabilizam certezas e convidam à problematização.

Esse momento reforçou a importância dos recursos visuais como ferramentas pedagógicas no trabalho com temáticas sensíveis, contribuindo para o engajamento dos estudantes e para o desenvolvimento de uma escuta ativa e respeitosa entre os pares.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo analisar as concepções de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFBaiano (Campus Catu) sobre raça, racismo, racismo religioso e educação antirracista, por meio da realização de um grupo de discussão mediado pedagogicamente e fundamentado em uma perspectiva qualitativa de escuta e análise.

Os dados revelaram que os estudantes possuem um nível significativo de percepção sobre o racismo, compreendendo-o não apenas como um ato individual de preconceito, mas como um fenômeno estrutural e histórico que afeta diretamente suas trajetórias escolares e sociais. A discussão sobre racismo religioso, por sua vez, mostrou-se ainda permeada por silêncios e receios, embora tenha emergido com força diante das provocações visuais e relatos compartilhados. O reconhecimento da intolerância contra as religiões de matriz africana como uma manifestação de racismo religioso foi um dos consensos mais importantes alcançados pelo grupo, indicando um avanço na compreensão interseccional das formas de opressão.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel das tradições familiares no fortalecimento das práticas religiosas sincréticas, especialmente entre estudantes que compartilham vivências com o candomblé, o catolicismo popular e outras expressões de religiosidade afro-brasileira. Esses relatos reforçam a importância de se valorizar a dimensão cultural, afetiva e espiritual das juventudes negras em contextos escolares que, muitas vezes, deslegitimam esses saberes.

A experiência do grupo de discussão, conforme proposto por Wivian Weller (2013), evidenciou-se como um potente instrumento metodológico para a investigação de temas sensíveis, possibilitando a emergência de subjetividades, o confronto de ideias e a produção coletiva de significados. A mediação sensível e atenta, aliada ao uso de recursos visuais e simbólicos, favoreceu a criação de um espaço seguro para o compartilhamento de experiências e a elaboração de reflexões críticas sobre a realidade social.

O encerramento da discussão trouxe à tona uma série de reflexões sobre a necessidade de descolonizar o pensamento e combater o racismo religioso que ainda persiste na sociedade. Embora o grupo tenha compartilhado suas percepções

sobre os elementos, símbolos e fatos que permeiam as religiões de matriz africana, ficou evidente que a desconstrução de preconceitos exige um processo contínuo de aprendizado e empatia.

A educação e o diálogo aberto são ferramentas essenciais para superar o racismo e construir um ambiente de respeito e compreensão. Este debate exemplifica a importância de questionar as narrativas históricas que moldaram as percepções atuais e de valorizar as tradições e crenças afro-brasileiras, que, muitas vezes, são distorcidas e marginalizadas. Sendo assim, faz-se necessário que instituições como a Escola exerçam papel fundamental no combate ao racismo promovendo ações educativas como o Projeto de Ensino Ancestralidades Negras, que desenvolvemos com a turma de jovens que participou do grupo de discussão, cujos relatos foram analisados neste artigo.

Ressalte-se que, além de produzir os dados que resultaram nesse artigo, a realização desse grupo de discussão também nos foi essencial para o diagnóstico que visava identificar os conhecimentos prévios dos estudantes que participaram do referido Projeto de ensino. Os resultados dessa experiência pedagógica é objeto central da discussão do artigo “Projeto Ancestralidades Negras: experiências com a educação antirracista no ensino médio integrado”, que também compunha a dissertação. Dessa forma, conclui-se que a escuta ativa das juventudes, especialmente em contextos escolares, é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, plurais e comprometidas com a justiça social. Promover espaços de fala, troca e construção coletiva de sentidos é uma das formas mais potentes de enfrentar as múltiplas expressões do racismo e de fortalecer o protagonismo estudantil na luta por uma educação mais democrática e inclusiva.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 67–86.

BRASIL. 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: [data de acesso].

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 18 abr. 2024.

CASTRO, Lúcia Maria Xavier de et al. (orgs.). *Terreiros em luta: caminhos para o enfrentamento ao racismo religioso*. Rio de Janeiro: Criola; Ilê Axé Omiojuarô; Ilê Axé Omi Ogun Siwajú, 2022. Disponível em: <https://ileaxeomiojuaro.com.br/>. Acesso em: [colocar data].

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____ (ed.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141–160.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan.–abr. 2014.

CIRNE, Ademar. *Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro*. Ilhéus: Editus, 2020. 203 p.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. *Revista Calundu*, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v1i1.7627>. Acesso em: 1 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

G1. Susto não abala minha fé, diz vítima de intolerância religiosa no Rio. *G1*, 16 jun. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/susto-nao-abala-minha-fe-diz-vitima-de-intolerancia-religiosa-no-rio.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39–62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan.–jun. 2003.

GUIMARÃES, Juca. Dia de Combate à Intolerância Religiosa completa 12 anos com terreiros sob ataque. *Brasil de Fato*, 21 jan. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/01/21/dia-de-combate-a-intolerancia-religiosa-completa-12-anos-com-terreiros-sob-ataque>. Acesso em: 20 jun. 2025.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2020.

LAMAS, Rita Suriani. A formação das religiões afro-brasileiras: a interferência do sincretismo religioso. *Sacrilégens*, v. 16, n. 1, p. 222–232, 2019.

MUNANGA, Kabengele. As religiões de matriz africana e intolerância religiosa. In: *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB, 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen, 2020. 160 p. (Coleção Feminismos Plurais).

RESPEITE. *O meu terreiro: mapeamento do racismo religioso contra os povos tradicionais de religiões de matriz africana*. Rio de Janeiro: Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://defensoria.rj.def.br/uploads/imagens/2e80ce9ffa1647a881eb7551f6846c0a.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANOLI, Elaine. Pintura com Papa abraçado ao 'diabo' na Ufba gera polêmica. *Correio*, Salvador, 11 dez. 2024. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/pintura-com-papa-abracado-ao-diabo-na-ufba-gera-polemica-1224>. Acesso em: 20 jun. 2025.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 241–260, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

3 ARTIGO 2: PROJETO ANCESTRALIDADES NEGRAS: EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Resumo: Este artigo apresenta as contribuições que a construção e desenvolvimento do projeto de ensino Ancestralidades Negras: Histórias de vida silenciadas, proporcionaram para o processo formativo de estudantes 3º Ano do ensino médio integrado do Instituto Federal Baiano, Campus Catu-BA. Implementado no primeiro semestre letivo do ano de 2025, no curso Técnico de Agropecuária, a proposta desse conjunto de práticas educativas teve como objetivo promover uma prática pedagógica voltada para o enfrentamento do racismo religioso e o estudo do universo das religiões de matriz africana no Brasil no contexto do ensino de História, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com base na pedagogia de projetos, como metodologia estruturante do processo de ensino-aprendizagem, e no uso da história oral como recurso metodológico de pesquisa pelos estudantes, as atividades buscaram articular o conhecimento histórico, a escuta sensível e o protagonismo estudantil em uma perspectiva crítica e emancipadora. A metodologia da pesquisa foi orientada pela abordagem da etnopesquisa implicada e da etnografia crítica, conforme proposta por Roberto Sidnei Macedo (1998; 2006; 2010 e 2012), reconhecendo a posição do pesquisador como sujeito implicado nos processos educativos. Utilizou-se a triangulação de fontes como estratégia metodológica de análise, com base na observação participante, nos diários de bordo do pesquisador e dos estudantes, e na análise de um grupo de discussão prévio à execução do projeto, que investigou as percepções dos estudantes sobre raça, racismo e racismo religioso. Os resultados indicam que práticas educativas pautadas na escuta e na valorização das ancestralidades negras favorecem o reconhecimento da diversidade cultural e religiosa e contribuem para a superação de preconceitos, colaborando para a formação de sujeitos críticos no ambiente da EPT. O trabalho reafirma o papel do ensino de História como instrumento de transformação social e promoção da justiça racial no espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Profissional e Tecnológica. Racismo religioso. Etnopesquisa implicada. Pedagogia de Projetos. Educação antirracista.

Abstract: This article presents the contributions of the teaching project *Ancestralidades Negras – Histórias de vida silenciadas* (Black Ancestries – Silenced Life Stories) to the educational development of third-year students from the Integrated High School program at the Federal Institute of Bahia, Campus Catu. Implemented during the first academic semester of 2025 in the Agricultural Technician course, the project aimed to foster a pedagogical practice focused on confronting religious racism and studying African-based religions in Brazil within the context of History teaching da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Grounded in project-based pedagogy as a structuring methodology and in the use of oral history as a research tool conducted by the students, the activities sought to articulate historical knowledge, sensitive listening, and student protagonism from a critical and emancipatory perspective. The research methodology followed the approach of *etnopesquisa implicada* (implicated ethno-research) and critical ethnography, as proposed by Roberto Sidnei Macedo (1998; 2006; 2010; 2012), acknowledging the researcher's positionality as an implicated subject within educational processes. Source triangulation was adopted as an analytical strategy, based on participant observation, researcher and student field diaries, and the analysis of a prior discussion group that explored students' perceptions of race, racism, and religious racism. The results indicate that educational practices grounded in listening and valuing Black ancestries enhance the recognition of cultural and religious diversity and contribute to overcoming prejudice, fostering the development of critical subjects within EPT. This study reaffirms the role of History teaching as a tool for social transformation and the promotion of racial justice in the school environment.

Keywords: History Teaching; Vocational and Technological Education; Religious Racism; Implicated Ethno-research; Project-Based Pedagogy; Antiracist Education.

Introdução

Este artigo se dedica a narrar os caminhos trilhados na concepção, execução e análise do projeto de ensino intitulado “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” com estudantes do Ensino Médio Integrado. A iniciativa foi desenvolvida junto a uma turma do 3º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Baiano (Campus Catu) durante o primeiro semestre letivo do ano de 2024³ e emergiu de um incômodo persistente: a ausência, ainda marcante, das contribuições das populações negras nos currículos escolares, especialmente no que tange às religiões de matriz africana e às manifestações do racismo religioso.

Diante desse silenciamento histórico, propus uma intervenção pedagógica que fosse além da mera transmissão de conteúdos. A proposta partiu do entendimento de que a escola pública — e, em particular, os Institutos Federais — têm o dever ético e político de se comprometer com a valorização das identidades negras e com a efetivação de uma educação antirracista, conforme orienta a Lei 10.639/03. Assim, a escolha por abordar as religiões afro-brasileiras, com destaque para o Candomblé, não foi aleatória. Ela respondeu à urgência de desconstruir estereótipos, combater preconceitos e promover o reconhecimento dessas tradições como patrimônios culturais e espirituais legítimos e fundamentais à formação da identidade brasileira.

Nesse contexto, o projeto buscou transformar a sala de aula em um espaço de escuta ativa, investigação crítica e respeito às diferenças, em especial, às diferenças raciais. Ancorado na pedagogia de projetos e no princípio da pesquisa como eixo estruturante da prática educativa, propus aos estudantes uma jornada investigativa sobre as religiões de matriz africana, a partir da metodologia da história oral. Essa trajetória incluiu etapas de estudo teórico, coleta de relato de vida por meio de entrevista com uma líder religiosa, uma visita técnica a uma comunidade de

³ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) – Campus Catu é uma instituição pública federal de ensino integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008. Localizado na cidade de Catu, no interior do estado da Bahia, o campus oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio, como o curso técnico em agropecuária, bem como cursos superiores e de pós-graduação.

terreiro da região de Alagoinhas-BA⁴, e a análise crítica dos dados recolhidos, tudo isso permeado por debates coletivos e reflexões individuais.

Do ponto de vista metodológico, a experiência foi sustentada pela etnopesquisa implicada e pela etnografia crítica, a partir dos pressupostos de Roberto Sidnei Macedo (1998, 2006, 2010, 2012). Essas abordagens permitiram-me assumir o papel de pesquisador implicado — alguém que não se posiciona como um observador externo e neutro, mas que está profundamente envolvido com o contexto, os sujeitos e os propósitos do processo investigativo. Adotei, portanto, uma postura de pertencimento e coautoria, o que me possibilitou compartilhar com os estudantes a construção de saberes ancorados na vivência, na escuta e no reconhecimento da ancestralidade.

Realizei a análise dos dados a partir da triangulação metodológica proposta por Flick (2009, p. 33, 110), que define a triangulação como a combinação de múltiplas fontes e métodos qualitativos para aprofundar a compreensão e garantir a confiabilidade dos resultados. Essa orientação foi articulada à perspectiva da etnopesquisa implicada e da etnografia crítica, conforme Macedo (2012, p. 176), que destaca a “escuta sensível” e o envolvimento político-afetivo do pesquisador como eixos centrais na produção de análise educativa comprometida.

Para operacionalizar essa triangulação, utilizei três instrumentos: (i) a observação participante, com registros sistemáticos em meu Diário de Bordo para captar interações, tensões e aprendizagens; (ii) análise dos diários de bordo elaborados pelos estudantes, expressando suas percepções, inquietações, descobertas e resistências; e (iii) análise de um grupo de discussão realizado antes do projeto, com o intuito de mapear concepções iniciais dos interlocutores sobre raça, racismo e racismo religioso. Esse procedimento triangulado, alinhado à etnopesquisa crítica, permitiu uma análise mais densa, sensível e politicamente engajada dos processos formativos.

Com base nesse desenho metodológico, o projeto buscou compreender de que forma o ensino de História, quando articulado à pesquisa e à valorização das experiências negras, pode se constituir como um instrumento potente de enfrentamento ao racismo religioso na escola. Ao mesmo tempo, pretendeu

⁴ Alagoinhas é um município localizado no estado da Bahia, na região do Litoral Norte e Agreste Baiano, a aproximadamente 110 km de Salvador.

contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de suas origens e capazes de intervir no mundo com sensibilidade e responsabilidade social.

Este trabalho também se insere nos debates sobre o ensino de História, bem como as bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir das contribuições de autores como Circe Bittencourt (2009), Saviani (1989, 2003) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), que defendem uma formação omnilateral, integrando saberes técnicos e humanísticos. No campo da educação antirracista, foram fundamentais as reflexões de Silvio Almeida (2018), Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2019), Kabengele Munanga (2008, 2020) e Bell Hooks (2013, 2020), cujas obras sustentam as decisões político-pedagógicas que nortearam esta proposta.

A estrutura do artigo está organizada em cinco seções principais. Após esta introdução, apresento a fundamentação teórica, distribuída em três eixos: O ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); O ensino de História e a educação antirracista; e A pedagogia de projetos como metodologia de ensino: uma prática de libertação no chão da escola. Em seguida, a metodologia adotada é detalhada, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados, seguidos de uma discussão dos principais resultados e aprendizagens emergentes. Por fim, o artigo é finalizado com reflexões sobre os limites, os desafios e as potências dessa experiência educativa que se propôs, com firmeza e sensibilidade, a escutar, valorizar e tornar visível a ancestralidade negra no espaço escolar.

Fundamentação Teórica

A construção deste projeto de ensino foi moldada a partir de uma tessitura teórica que entrelaça diferentes campos do conhecimento: o ensino de História, a educação profissional e tecnológica, a pedagogia de projetos e, sobretudo, a educação antirracista. Compreendo que uma prática pedagógica comprometida com a valorização das ancestralidades negras e com o enfrentamento do racismo religioso requer mais do que boa vontade e sensibilidade: ela exige um arcabouço teórico que fundamente escolhas metodológicas coerentes com o contexto social que se pretende estudar e intervir. Nesta seção, apresento os fundamentos que orientam minha atuação como pesquisador no Instituto Federal Baiano (Campus

Catu), delineando uma proposta de projeto de ensino que visa integrar teoria e prática; razão e sensibilidade; escola e comunidade.

Parto da compreensão de que o ensino de História, quando inserido na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem o potencial de contribuir para a formação omnilateral dos estudantes — uma formação que ultrapassa a dicotomia entre o saber técnico e o saber humanístico. Em seguida, exploro a importância de uma abordagem antirracista no currículo escolar, destacando o papel do ensino de História na denúncia das estruturas de opressão racial. Por fim, apresento a pedagogia de projetos como estratégia metodológica capaz de fomentar o protagonismo estudantil, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento, a partir das vivências e dos saberes da comunidade.

O Ensino de História na Educação Profissional e Tecnológica

Minha prática como pesquisador na área da educação é atravessada por uma compreensão crítica e ampliada do papel do ensino de História no contexto da EPT. Em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, como é o caso do Curso de Agropecuária, no qual desenvolvi este projeto, o ensino de História muitas vezes enfrenta o desafio de afirmar sua relevância diante de uma estrutura curricular ainda fortemente centrada nas disciplinas técnicas. No entanto, é justamente nesse espaço que a História se mostra indispensável como campo do conhecimento que articula múltiplas temporalidades, saberes e experiências, possibilitando ao estudante uma compreensão crítica da realidade em que está inserido.

Eu compreendo que, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o ensino de História deve superar a prática mecânica de memorização de datas ou a simples repetição de fatos, assumindo-se como um campo de construção coletiva que mobiliza a curiosidade, a investigação e a problematização das experiências concretas dos(as) estudantes.

Conforme destaca Circe Bittencourt (2008, p. 20), o ensino de História deve despertar nos alunos a curiosidade, o desejo de investigar e de problematizar a realidade, motivando-os a estabelecer relações entre o conhecimento histórico e sua própria experiência de vida e de trabalho. Essa orientação dialoga com a

metodologia da etnopesquisa implicada e da etnografia crítica, como delineadas por Roberto Sidnei Macedo (1998, 2006, 2010, 2012), nas quais me inscrevo como pesquisador implicado que reconhece a sala de aula como espaço de escuta, de diálogo e de disputa simbólica e política, onde as vozes e os repertórios culturais dos(as) estudantes são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, ao assumir o ensino de História como componente curricular essencial na EPT, considero que essa disciplina tem a potência de formar sujeitos críticos e historicamente situados, capazes de compreender as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade e no mundo do trabalho, transformando-se em protagonistas conscientes de sua trajetória e das possibilidades de transformação coletiva.

Na perspectiva de integrar os saberes técnicos, intelectuais, éticos e estéticos no âmbito da EPT, considero fundamental que o ensino de História não seja dissociado de uma formação que reconheça o estudante em sua integralidade — tanto em suas dimensões produtivas quanto humanas. Dermeval Saviani (1989, p. 15) explica que a concepção de politecnicidade fundamenta-se na educação omnilateral, entendida como o processo que articula, de maneira indissociável, o trabalho manual e o trabalho intelectual, superando as dicotomias impostas pelo modelo capitalista de produção. Segundo o autor a politecnicidade propõe uma síntese entre as dimensões técnicas, éticas e estéticas da formação (Saviani, 2003, p. 134), abrindo espaço para a construção de sujeitos historicamente conscientes.

Dialogando com essa perspectiva, Maria Ciavatta (2014, p. 189) reforça que o ensino integrado e a educação omnilateral são indispensáveis para a superação da fragmentação dos saberes, uma vez que consideram o ser humano em sua totalidade e historicidade. Ao assumir essa abordagem crítica e integradora, e a partir de minha postura etnográfica implicada, percebo que o ensino de História, ao ser integrado a essa concepção de politecnicidade, fortalece a formação crítica e emancipatória dos(as) estudantes. Assim, ao desenvolvermos a leitura crítica do mundo e a compreensão das contradições sociais presentes no trabalho e na sociedade, a História emerge como uma ferramenta potente para fomentar a consciência histórico-política e as possibilidades de transformação social.

Ensino de História e Educação Antirracista

Vivemos em um país onde o racismo não é um fenômeno isolado ou episódico, mas estrutural e histórico, impregnado nas instituições, nas práticas cotidianas e nas subjetividades. Como nos alerta Almeida (2018, p. 40), o racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição, ou seja, ele não se resume a atos isolados de discriminação ou de comportamentos desviantes, mas se expressa como desigualdade política, econômica e jurídica que organiza toda a sociedade. Sendo assim, o ensino de História adquire uma responsabilidade imperativa: contribuir para desvelar os mecanismos que sustentam a desigualdade racial e dar visibilidade às experiências históricas dos povos negros, historicamente marginalizados nos currículos escolares.

Trabalhar temas como o racismo religioso e as religiões de matriz africana representa uma ação política e pedagógica de resistência, pois confronta-se os silêncios e apagamentos impostos às identidades negras no âmbito escolar, muitas vezes estigmatizadas negativamente dentro da própria escola. Com isso, procuro construir um espaço pedagógico em que os estudantes possam reconhecer-se nas narrativas históricas, afirmando suas raízes e vivências.

Nessa perspectiva, Cavalleiro (2001, p. 141–160) sustenta que a educação antirracista deve emergir de um compromisso institucional e individual, promovendo o fortalecimento do autoconceito e a valorização da pluralidade étnico-racial. De modo complementar, Munanga (2008, p. 15–20) destaca a necessidade de superar narrativas hegemônicas presentes na escola, difundindo práticas pedagógicas que desconstruam ideologias racistas. Segundo o autor, evidencia-se a persistência da “intolerância religiosa” como expressão do racismo à brasileira contra os cultos afro-brasileiros, enfatizando a resiliência dessas tradições como parte integrante da identidade nacional (Munanga, 2020, p. 7–15).

As contribuições de bell hooks têm sido igualmente inspiradoras em minha prática docente. Ao propor a sala de aula como “um espaço de transgressão”, hooks enfatiza a necessidade de romper com os modelos autoritários de ensino e cultivar uma pedagogia do afeto, da escuta e do reconhecimento mútuo (hooks, 2013, p. 11). Esse posicionamento nos leva a reconhecer o estudante como sujeito de saber —

portador de história, identidade e cultura que precisam ser valorizadas no processo educativo. Além disso, a autora alerta para a importância de confrontar imagens estereotipadas que naturalizam hierarquias raciais na cultura (hooks, 2020, p. 38), reforçando a centralidade de uma educação que resista à reprodução de representações racistas.

No intuito de buscar estimular reflexões que reforcem o protagonismo dos estudantes, ampliando o espaço escolar para acolher a história e as experiências vividas por sujeitos negros, Nilma Lino Gomes (2003, 2005, 2019) oferece ferramentas valiosas para pensarmos a atuação da escola na valorização das identidades negras, sobretudo ao problematizar as representações dos corpos negros no espaço educativo. Em sua pesquisa etnográfica com salões étnicos de Belo Horizonte, ela argumenta que o corpo negro e o cabelo crespo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra (Gomes, 2003, p. 167-182), destacando o corpo como elemento central na construção identitária dos estudantes. Além disso, Gomes aprofunda essa discussão ao analisar a tensão entre regulação e emancipação do corpo negro, ressaltando que a corporeidade negra pode emergir como força de resistência dentro da escola: “processos tensos e dialéticos”, cuja “corporeidade começa a ser percebida socialmente como uma forma positiva de expressão da cultura e de afirmação da identidade” (Gomes, 2019, p. 123–142).

Neste projeto, dialogo com Frantz Fanon (2008, p. 185), que afirma que “*pour le Noir, il n’ya qu’un destin. Et il est blanc*”, traduzido como “para o homem negro só há um destino. E ele é branco”, evidenciando os impactos subjetivos e psicológicos do racismo, que impõe uma alienação identitária forçada pela necessidade de adaptação ao padrão branco como único caminho possível de existência.

Essa análise de Fanon denuncia o mecanismo de “máscara branca” — uma estratégia de sobrevivência que se impõe ao negro como negação de si mesmo, num jogo violento de poder simbólico e de apagamento cultural. Ademais, Ademar Cirne (2020, p. 49-59) evidencia como o racismo religioso se manifesta nas escolas da Bahia, muitas vezes de forma velada, mas com efeitos profundamente violentos no cotidiano de estudantes de terreiro. Cirne (2020, p.55- 56) destaca que

Esse fenômeno, que faz com que essas crianças e jovens estabeleçam o silenciamento da sua religião na escola, leva-os muitas vezes a mentirem, apresentando-se como católicos ou evangélicos para não passarem pela humilhação cotidiana e, até mesmo, sofrerem agressões físicas, seja dentro

da escola ou no caminho que fazem da sua casa até o local de estudo(Cirne, 2020, p.55- 56).

Essa passagem escancara o caráter estrutural e persistente do racismo religioso, que obriga estudantes a apagarem e renegarem a própria identidade para poderem frequentar o ambiente escolar, perpetuando uma aniquilação de saberes que recusa suas memórias e raízes ancestrais. Esses aportes teóricos sustentam meu compromisso em construir minha prática pedagógica crítica, no sentido de buscar ser capaz de enfrentar essas violências e de promover caminhos de autoafirmação e reconhecimento identitário dos estudantes, transformando a escola num espaço de acolhimento e pertencimento.

Nesse contexto, é imprescindível compreender que o ensino de História, ao ultrapassar a mera transmissão cronológica de eventos, assume um papel formativo de profunda relevância na desconstrução de discursos dominantes e na valorização das memórias silenciadas. Silva e Fonseca (2010, p. 47- 48) destacam que o ensino de História pode estabelecer relações enriquecedoras entre o currículo e o multiculturalismo, ampliando o escopo educativo para acolher a diversidade étnico-racial. Isso exige a superação de uma narrativa histórica monocultural, excludente, que prioriza a experiência ocidental e eurocêntrica em detrimento das múltiplas matrizes culturais que compõem a formação da sociedade brasileira.

Desse modo, ao tematizar criticamente as experiências históricas dos povos negros, o ensino de História pode funcionar como uma ferramenta pedagógica de enfrentamento ao racismo, promovendo uma educação comprometida com a justiça social, o reconhecimento da diversidade e a reconstrução das identidades historicamente marginalizadas no currículo escolar.

A Pedagogia de Projetos como metodologia de ensino: uma prática de libertação no chão da escola

Ao longo do desenvolvimento do projeto "Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas", pude experienciar, enquanto pesquisador implicado e educador em formação, como a pedagogia de projetos se materializa como um caminho

pedagógico emancipador, capaz de reconectar os estudantes às suas histórias, territórios e culturas. A proposta de trabalhar o ensino de História a partir das vivências de estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Baiano (Campus Catu) foi atravessada por um desejo profundo de romper com práticas pedagógicas tradicionais e abrir espaço para a escuta ativa, o protagonismo juvenil e a construção coletiva do saber.

Ao planejar este projeto, optei por ancorá-lo na Pedagogia de Projetos, entendendo-a como prática integradora, significativa e crítica, tal como nos ensinam Ventura (2002), Prado (2005) e Fleck (2007). Essa escolha metodológica não foi apenas uma estratégia didática, mas uma tomada de posição ética e política diante das desigualdades que estruturam o cotidiano escolar, especialmente no que tange ao racismo religioso e à invisibilização das culturas afro-brasileiras.

Desde o início, percebi que o interesse dos estudantes não se sustentava em conteúdos descontextualizados ou impostos verticalmente. Foi necessário criar um espaço de escuta, onde suas inquietações pudessem emergir. E foi justamente da escuta sensível de seus questionamentos, memórias familiares e experiências cotidianas que se desenhou a proposta do projeto: investigar as religiões de matriz africana, com ênfase no Candomblé, por meio da história oral e da interação direta com uma comunidade de terreiro local.

A Pedagogia de Projetos, conforme argumenta Prado (2005, p. 2), constitui uma prática que parte da curiosidade e do engajamento do aluno no levantamento de dúvidas, pesquisa e criação de relações significativas. Essa perspectiva rompe com a transmissão tradicional de informações, pois o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo (Prado, 2005, p. 2). Nessa metodologia, a mediação pedagógica é central. e o professor precisa conhecer o universo cognitivo e afetivo dos alunos, suas histórias e culturas, para que as aprendizagens sejam situadas e ganhem sentido (Prado, 2005, p. 3).

A Pedagogia de Projetos parte da construção de um problema significativo para os sujeitos envolvidos (Prado, 2005). No contexto em relato, a ausência das religiões afro-brasileiras no currículo formal e os relatos de preconceito vivenciados no ambiente escolar configuraram o ponto de partida para uma investigação coletiva.

A escolha da metodologia da história oral também respondeu ao desejo de legitimar saberes silenciados e valorizar as narrativas de vida como fontes legítimas de conhecimento histórico. Como ressalta Prado (2005, p. 4), o trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem, afastando-se de modelos rígidos e abrindo espaço para a articulação de diferentes mídias e saberes, de modo a viabilizar aprendizagens contextualizadas e transformadoras.

As etapas do projeto — que incluíram formação teórica, elaboração de roteiro de entrevista, visita técnica ao *Ilê Axé Oyá Lade Inan*, coleta de relatos e sistematização dos dados — foram planejadas em consonância com os princípios da pedagogia de projetos: a centralidade do estudante, a aprendizagem pela pesquisa, a interdisciplinaridade e a integração entre escola e comunidade. A observação participante e os registros em Diário de Bordo foram essenciais para compreender como cada estudante se posicionava diante das experiências vividas.

Fleck (2007, p. 1) ressalta que é preciso que se supere a simples acumulação de conhecimentos fragmentados e se parta para a articulação de saberes num ciclo ativo em torno de um problema. Essa concepção parte do reconhecimento de que a prática educativa deve articular múltiplas linguagens e campos do saber, mobilizando-os em uma investigação situada e significativa. Para a autora, a pedagogia de projetos mobiliza diferentes áreas do conhecimento, por meio da investigação e da utilização de variadas fontes e múltiplas linguagens que permeiam o contexto social (Fleck, 2007, p. 1). Essa abordagem rompe com o modelo bancário de ensino, tão presente na tradição escolar, ao colocar o estudante como protagonista da construção do conhecimento e ao estimular o diálogo entre saberes e experiências de vida.

Em minha prática de pesquisa implicada, percebi a potência dessa perspectiva no momento em que os estudantes, em contato com o terreiro de Candomblé, puderam não apenas observar, mas sentir e interagir com a cultura que muitas vezes é silenciada nos espaços escolares — atentos aos símbolos, aos gestos da Yalorixá, ao cheiro das plantas e ervas, à arquitetura do lugar — percebi a força da pedagogia que se faz com o corpo todo. Não se tratava mais de aprender sobre o Candomblé, mas de sentir e refletir durante o aprendizado, instaurando um tipo de conhecimento que vai além do racional, que mobiliza ética, sensibilidade e

escuta. Fleck (2007, p. 4) argumenta que essa ruptura “com o esquema tradicional de ensino por disciplinas” é necessária para que a escola possa enfrentar os desafios contemporâneos da formação integral, reconhecendo a necessidade de “construção de conhecimento pela investigação própria dos alunos” (Fleck, 2007, p. 4).

Na medida em que a autora (Fleck, 2007, p. 4) reconhece a possibilidade de reunir o que já foi aprendido pelo aluno e o que pode vir a sê-lo nos vários campos do conhecimento, vejo como esse horizonte pedagógico amplia o sentido de ensino e aprendizagem, configurando uma prática que não se limita a conteúdos estanques, mas que integra memórias, afetos e sentidos. Essa é, portanto, uma pedagogia de libertação no chão da escola, que desafia a fragmentação curricular e convoca docentes e estudantes a um movimento de pesquisa e transformação recíproca.

A proposta culminou com a devolutiva do projeto à comunidade de terreiro e a apresentação dos resultados à comunidade escolar, reafirmando o compromisso ético com os sujeitos da pesquisa e tensionando o lugar da escola como espaço de disputa simbólica. Ao invés de tratar a ancestralidade negra como um tema periférico ou folclórico, o projeto a colocou no centro do processo educativo, reconhecendo-a como um saber legítimo.

Assim, reafirmo que a pedagogia de projetos não é apenas um método. É uma prática de liberdade, tal como nos ensinou Paulo Freire. É uma forma de romper com o silenciamento, de afirmar identidades, de produzir conhecimento com e não sobre os sujeitos. Como educador, compreendi que minha tarefa é menos a de ensinar e mais a de criar condições para que o saber se construa no coletivo, a partir da realidade vivida, em diálogo com os saberes tradicionais, com o território e com os sonhos dos(as) estudantes.

Caminhos metodológicos

A construção metodológica do projeto de ensino que analiso neste texto se inscreve no campo das abordagens qualitativas, orientada pelos princípios da etnopesquisa implicada e da etnografia crítica, conforme desenvolvidos por Roberto Sidnei Macedo (1998; 2006; 2010 e 2012). A etnopesquisa implicada compreende

que o pesquisador não é um sujeito neutro, externo ou distante, mas alguém que está com os outros, partilhando contextos, histórias, afetos e contradições. No meu caso, essa condição se expressa de maneira concreta enquanto homem negro, adepto do candomblé, estudante de mestrando em Educação Profissional e Tecnológica e pela minha atuação como técnico-administrativo em educação no IF Baiano (Campus Catu) e proponente do projeto “Ancestralidades Negras —histórias de vida silenciadas”, o que me insere diretamente nas tramas relacionais e simbólicas que atravessam a comunidade escolar.

Esse lugar de pertencimento me possibilitou assumir uma escuta sensível e uma observação atenta às relações de poder cotidianas no contexto escolar, compreendendo que os processos formativos não se dão apenas nos conteúdos formais, mas também nos silêncios, nos conflitos, nos afetos e nos gestos que circulam nos corredores, sala e espaços de convivência.

Inspirado pelas reflexões de Brandão (1999, p. 175-176) e André (2011, p. 20-21), compreendi que a prática da pesquisa em contexto escolar exige mais do que uma simples observação externa: significa habitar o cotidiano dos sujeitos, construindo com eles uma relação de confiança e abertura para a escuta ética, afetiva e crítica. Brandão (1999) ressalta que a pesquisa participante implica “diminuir a abismal distância entre pesquisador profissional e comunidade”, estabelecendo um vínculo que respeite a autonomia e o saber dos envolvidos. Em consonância, André (2011) enfatiza que o pesquisador-etnógrafo deve mergulhar nos fundamentos e procedimentos da pesquisa etnográfica, analisando criticamente sua própria presença na escola.

Dessa compreensão emergiu a decisão de adotar a observação participante como principal procedimento metodológico. Assim, participei ativamente dos encontros semanais na escola, ensinando, aprendendo, dialogando e registrando em Diário de Bordo não apenas as atividades, mas também as emoções emergentes, as trocas afetivas, as tensões e os saberes em construção.

Além da minha escrita reflexiva, os diários de bordo produzidos pelos próprios estudantes se tornaram fontes valiosas para a análise. Neles, os estudantes registraram suas vivências, dúvidas, descobertas e percepções sobre os temas tratados, tais como: racismo religioso, identidade negra, religiosidade afro-brasileira e ancestralidade.

Outro instrumento fundamental foi a realização de um grupo de discussão com os estudantes do Terceiro Ano do Curso Técnico em Agropecuária, etapa realizada antes da implementação do projeto, cuja análise foi o foco do artigo **O racismo religioso na escola e na comunidade: Concepções de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFBaiano (Campus Catu)**, que compõe a minha dissertação de mestrado. Essa atividade inicial teve como objetivo mapear percepções, discursos e compreensões prévias sobre os conceitos de raça, racismo e racismo religioso no contexto escolar.

A análise qualitativa das contribuições dadas pelos estudantes durante as discussões permitiu identificar tanto os enraizamentos ideológicos de estigmas quanto as brechas para o diálogo e a desconstrução de preconceitos naturalizados. As narrativas expostas por cada um dos estudantes, entrecortadas por contradições e silêncios, expressaram um campo fértil de disputas simbólicas.

Para garantir maior consistência interpretativa e aprofundamento analítico, recorri à triangulação metodológica (Flick, 2009), combinando os dados oriundos da observação participante, dos diários de bordo e do grupo de discussão. Essa triangulação não teve apenas o papel de validar os dados, mas sobretudo de evidenciar as múltiplas camadas de sentido produzidas pelos sujeitos em suas interações com a proposta pedagógica.

Além disso, elementos da etnometodologia, conforme Coulon (1995) e Heritage (1999), auxiliaram na leitura das práticas cotidianas e das formas de interação entre os estudantes. A análise buscou interpretar os sentidos produzidos a partir das experiências escolares, compreendendo como os sujeitos mobilizam saberes, crenças e valores para construir sua visão de mundo e posicionar-se frente às temáticas raciais e religiosas. Essa perspectiva permitiu identificar mecanismos sutis de reprodução do racismo religioso, mas também gestos de resistência e reconexão com a ancestralidade negra. Mais do que aplicar uma metodologia, tratou-se de viver um processo coletivo de construção de saberes, em que teoria e prática, razão e sensibilidade, ciência e memória se entrelaçam.

Coleta, Análise e Discussão dos Resultados

Como professor-pesquisador situado no campo educativo, reconheço que não há neutralidade no mundo dos humanos, somos movidos por intenções, interesses, dos mais diversos e que nossas implicações estão sempre aí, sejam elas profissionais, culturais, políticas, éticas, estéticas, libidinais (Macedo, 2012). Nesse sentido, assumi minha implicação — ética, estética, política e social — como parte intrínseca do processo investigativo. Nesse sentido, Macedo enfatiza que:

Mobilizar pesquisas a partir deste ethos, e desta ética, é ineliminável para uma etnopesquisa implicada. É nestes termos que a etnopesquisa produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora a partir e com os sentidos das ações dos atores sociais concretos (Macedo, 2012, p. 177).

O autor destaca que a pesquisa qualitativa não se restringe apenas às técnicas, mas envolve engajamento transformador com os interlocutores e seus contextos. Sob essa perspectiva, concebi a escuta, a observação e a escrita como práticas de cuidado e de pertencimento, voltadas à criação conjunta de saberes e à afirmação das identidades dos estudantes. Conforme André (2011, p.32), o pesquisador na etnografia escolar é o principal instrumento de coleta e análise dos dados, implicado nas relações e nos significados que emergem da convivência com os sujeitos, o que reforça a necessidade de um olhar sensível e comprometido com as transformações que se pretende provocar.

Entendo, conforme Macedo (2012), que a implicação constitui-se em uma forma de produzir e compartilhar saberes, ou seja, não se trata apenas de estar inserido no contexto de aprendizagem, mas de intervir de forma ética nos processos educativos. Adotando essa postura, procurei analisar as narrativas dos estudantes sob o eixo afetivo-político que permeia sua vivência escolar, respeitando sua singularidade histórica, reconhecendo seus saberes e legitimando suas trajetórias.

Desde o início, compreendi que minha escuta, meu olhar e minha palavra estavam inevitavelmente atravessados por minha própria trajetória, por meus vínculos com a instituição e pelas experiências compartilhadas com os estudantes. Tais atravessamentos não foram obstáculos, mas potências metodológicas que reforçaram o compromisso com uma análise situada e sensível às subjetividades dos estudantes.

A primeira etapa de coleta se deu com o grupo de discussão prévio ao início dos encontros do projeto de ensino. Conduzido em um ambiente horizontal e acolhedor, esse momento revelou percepções ambivalentes sobre os temas de racismo e racismo religioso. Como aponta Minayo (2012, p. 99), a escuta, nesse tipo de pesquisa qualitativa, deve ser ativa e compreensiva, “buscando a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações”, sempre situando-os no contexto dos sujeitos que os produzem e produzindo um relato onde estes se reconheçam. Assim, percebi que, embora os estudantes reconhecessem o racismo como estrutural, havia dificuldades em identificar suas expressões nas dinâmicas escolares — especialmente no que se refere ao racismo religioso.

Com o início dos encontros semanais do projeto, o espaço da sala de aula foi ressignificado como um território de experimentação pedagógica e afetiva. As atividades foram sendo desenhadas como vivências coletivas, nas quais a observação participante se tornou uma ferramenta vital. Estive imerso nos processos, atento às discussões, às expressões faciais, aos silêncios e às movimentações corporais dos estudantes. Percebi que o engajamento dos estudantes se dava de formas diversas. Alguns expressavam entusiasmo nas discussões, outros se recolhiam, entretanto, com a conquista da confiança, emergiram narrativas mais conscientes, questionadoras, evidenciando um processo de deslocamento interno e coletivo.

A experiência revelou que os estudantes possuem um nível significativo de percepção crítica sobre o racismo, compreendendo-o não apenas como um ato individual de preconceito, mas como um fenômeno estrutural e histórico que afeta diretamente suas trajetórias escolares e sociais. A discussão sobre racismo religioso, por sua vez, mostrou-se ainda permeada por silêncios e receios, embora tenha emergido com força diante das provocações visuais e relatos compartilhados. O reconhecimento da intolerância contra as religiões de matriz africana como uma manifestação de racismo religioso foi um dos consensos mais importantes alcançados pelo grupo, indicando um avanço na compreensão interseccional das formas de opressão.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel das tradições familiares no fortalecimento das práticas religiosas sincréticas, especialmente entre estudantes que compartilham vivências com o candomblé, o catolicismo popular e outras expressões de religiosidade afro-brasileira. Esses relatos reforçam a importância de

se valorizar a dimensão cultural, afetiva e espiritual das juventudes negras em contextos escolares que, muitas vezes, deslegitimam esses saberes.

Os diários de bordo escritos pelos próprios estudantes constituíram uma das fontes mais potentes da pesquisa. Ali, os jovens narraram suas experiências com sinceridade e profundidade, revelando os efeitos das atividades em suas trajetórias pessoais. Muitos compartilharam que jamais haviam tido contato direto com o Candomblé ou com comunidades de terreiro, e que a visita ao espaço sagrado liderado por Mãe Rosa de Oyá foi uma experiência profundamente transformadora.

O encontro com a yalorixá, suas histórias e seu modo de narrar o mundo possivelmente provocou abalos em estereótipos arraigados e abriu espaço para a construção de novas formas de ver, sentir e compreender. Três grandes eixos analíticos emergiram da triangulação dos dados, conforme exposto a seguir

Eixo 1: Internalização e problematização de discursos ideológicos

Desde a realização do grupo de discussões, percebi a força de discursos ideológicos naturalizados que moldam a percepção dos estudantes, especialmente em relação às religiões de matriz africana. Como argumenta Chauí (1994, p. 35), a ideologia consiste em impedir essa revolta fazendo com que o legal apareça para os homens como legítimo, isto é, como justo e bom. Tal processo implica a ocultação da origem social das desigualdades e a naturalização das divisões entre classes, de modo que as ideias dominantes aparecem como verdades universais e inquestionáveis. Essa percepção me permite compreender como visões estereotipadas — como associar o Candomblé à “macumba”, à “feitiçaria” ou “coisa do mal” — não são apenas preconceitos isolados, mas parte de uma rede ideológica que legitima desigualdades e silencia vozes. Essas expressões revelam a persistência da lógica colonial e do racismo religioso internalizado, mesmo em sujeitos negros.

Por exemplo, o estudante Gabriel verbalizou: “A maioria acha que o candomblé é uma religião que foi feita pra fazer o mal”. O estudante acabou assim reproduzindo um discurso do senso comum que ainda está profundamente enraizado no imaginário coletivo. No entanto, ao longo do projeto o aluno imergiu em

leituras e experiências, processo em que demonstrou um movimento de deslocamento, resgatando suas vivências ao lado do pai em terreiros e reconhecendo a importância dessas experiências religiosas como parte de sua formação sincrética.

A estudante Clara também trouxe reflexões importantes a partir de sua história familiar de sincretismo religioso. Em seu relato, afirmou: “Minha bisavó era muito devota de Santa Bárbara e a gente comemora os dois [Santa Bárbara e Iansã]”. Essa prática familiar demonstra como o sincretismo se apresenta como resistência cultural e, ao mesmo tempo, como espaço de conflitos e silenciamentos. Seu relato revela um amadurecimento crítico ao afirmar: “Ela [uma personagem analisada] tentou justificar algo que não tem justificativa [...] é algo estrutural, é uma cultura estrutural, assim né”.

Essas narrativas confirmam a necessidade de tensionar os discursos dominantes e naturalizados na comunidade e, por vezes, na escola. A realização do projeto ajudou a promover esse tensionamento ao inserir os estudantes em vivências e reflexões que desestabilizaram suas certezas e promoveram novas leituras sobre o mundo, como propõe a pedagogia crítica de Paulo Freire (2011) e a etnopesquisa implicada (Macedo, 2010).

Eixo 2: A escuta como prática de descolonização

A escuta ativa e respeitosa de uma sacerdotisa do candomblé emergiu como elemento central do processo formativo vivido pelos estudantes. A visita ao terreiro de Mãe Rosa de Oyá e a realização da entrevista com a yalorixá foram momentos profundamente marcantes nesse sentido. A estudante Isabela, uma das entrevistadoras, narrou em seu diário:

O sentimento, desde quando decidi aceitar ficar responsável por entrevistar, era um receio [...] um medo do novo, do desconhecido [...] acredito também um preconceito enraizado e mascarado de nervosismo exagerado (Isabela, Diário de Bordo, 2025).

Sua honestidade e sensibilidade revelam uma tomada de consciência sobre os limites impostos por sua socialização cristã. No entanto, ao se permitir escutar a outra com empatia e presença, Isabela rompeu com barreiras internas: “A nossa

chegada ao terreiro de Mãe Rosa foi cordial, foi com um abraço.” Esse abraço simbólico representa mais do que um gesto de acolhimento: foi um ato pedagógico de descolonização.

Outros estudantes, como Natália, que inicialmente se colocou apenas como observadora, também foram afetados pela experiência: “Conhecer um terreiro foi uma experiência diferente e muito legal, pude ver de perto como funciona a religião, conheci melhor os Orixás.” Sua contribuição, ainda que breve, carrega um deslocamento perceptivo que só foi possível porque se abriu à escuta e à experiência com o outro em seu território.

Eixo 3: A formação crítica como formação ancorada no contexto

Por meio da leitura e análise dos diários de bordo, pude constatar que a construção da consciência crítica entre os estudantes se apresentou como um percurso profundamente singular e processual, marcado por constantes tensionamentos entre as dimensões afetivas, as trajetórias de vida individuais e as condições subjetivas que cada participante traz para o espaço coletivo. Tal constatação corrobora a concepção de Paulo Freire (1987, p.67), para quem a consciência crítica se constitui na capacidade de perceber as contradições da realidade e, sobretudo, de agir sobre essas contradições, recusando a naturalização das desigualdades e afirmando o compromisso com a transformação social. Essa perspectiva freiriana desvela que a consciência crítica não emerge de forma espontânea ou linear, mas sim a partir de um movimento dialógico, situado e contextualizado, de modo que a escuta, o diálogo e o respeito às trajetórias de cada sujeito são fundamentais. Nesse sentido, a postura crítica, conforme delineada por Freire (2011, p.43), ultrapassa a dimensão meramente teórica e revela-se como uma prática vivida, ancorada nas interações cotidianas e nas relações de saber construídas entre educadores e educandos.

Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica não apenas escutar suas vozes, mas criar as condições necessárias para que elas possam emergir de forma autêntica e dialógica no ambiente escolar. Essa

compreensão freiriana ecoou fortemente em minha análise e prática educativa neste projeto de ensino, permitindo-me identificar que a formação crítica do grupo se deu, de modo marcante, na interseção entre as experiências individuais e as práticas colaborativas construídas coletivamente em sala de aula durante os encontros.

Assim, compreendo que a postura crítica dos estudantes, tal como se manifestou em seus registros, revela-se de maneira plural e situada: nos gestos cotidianos, nas conversas espontâneas, nos olhares e nas interações que atravessam o cotidiano escolar. Esses movimentos, mesmo quando sutis, apontam para a força de uma formação crítica que não apenas emerge do contexto, mas o reconhece como elemento constitutivo e vital do próprio processo formativo.

O estudante Rafael, por exemplo, participou pouco verbalmente durante os encontros, mas seu diário revelou um envolvimento profundo. Ele desenhou na capa de seu caderno o orixá Xangô, símbolo da justiça, Isso não apenas ilustra seu interesse pessoal, mas também sua conexão emocional com os valores e significados atribuídos às divindades africanas. Sua pergunta em sala — “Quando uma pessoa é ekedi⁵, ela é o quê?” — revela uma curiosidade genuína e uma vontade de compreender a lógica interna das religiões de matriz africana, buscando ir além das visões estigmatizadas.

O questionamento apresentado não se limita à busca por uma definição superficial ou resposta rápida, mas aponta para uma tentativa de entendimento mais profundo sobre os papéis e as funções dentro dessas tradições religiosas, que são frequentemente mal interpretadas ou rotuladas negativamente por visões reducionistas. A pergunta é, portanto, um reflexo de um movimento intelectual e afetivo para ultrapassar a barreira do desconhecimento e das ideias preconceituosas que muitas vezes cercam essas religiões.

O estudante Gabriel, por sua vez, oscilava entre o respeito às tradições afro-brasileiras e uma dificuldade em afirmar sua adesão a elas: “Eu colocaria [o nome de um orixá], mas também não colocaria... seria muito uma questão de respeito [...] não sou da religião, mas frequentei.” Essa ambivalência reflete os conflitos internos vividos por sujeitos que transitam entre diferentes sistemas simbólicos e crenças, muitas vezes em contextos familiares conservadores.

⁵ Um cargo na estrutura hierárquica do candomblé, associada a funções de liderança, responsabilidade e dedicação nas casas de culto.

Conforme Bourdieu (2011, p. 9-10), os sistemas simbólicos são “instrumentos, por excelência, da integração social”, pois estruturam a percepção que os indivíduos têm do mundo e contribuem para a reprodução da ordem social, ao fazer com que determinadas classificações e significados sejam vistos como naturais.

Figura 1 — Representação do orixá Xangô



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

Assim, Gabriel encontra-se em meio a dois sistemas que organizam diferentes visões de mundo: de um lado, os elementos simbólicos e espirituais das religiões de matriz africana, que ele respeita e com os quais mantém vínculos afetivos; de outro, o universo normativo de matriz cristã, dominante em muitos lares e espaços escolares, que tende a marginalizar tais expressões. O resultado é uma tensão subjetiva que expressa a força normativa dos sistemas simbólicos na construção da identidade, da pertença e do reconhecimento social.

O que esses relatos demonstram é que a formação crítica não se dá pela simples transmissão de conteúdos, mas pela criação de espaços de escuta, afeto e experiência, onde os sujeitos possam confrontar seus próprios paradigmas e construir novas possibilidades de existência. Como defende André (2011, p. 37-38), o etnógrafo não busca generalizações, mas interpretações que respeitam a complexidade do vivido.

A visita ao terreiro como rito de passagem: entre saberes, sensações e deslocamentos

Um dos momentos mais significativos da pesquisa foi a visita técnica ao *Ilê Axé Oyá Ladê Inan*, terreiro localizado em Alagoinhas (BA), conduzida pela Yalorixá Mãe Rosa de Oyá. O Diário de Bordo do professor-pesquisador descreve esse momento como uma vivência profundamente afetiva, sensorial e pedagógica. Os estudantes foram recebidos com abraços e bênçãos, adentrando o espaço sagrado em silêncio respeitoso. Os olhares atentos, a ausência do uso de celulares e o registro manual, em seus respectivos diários de bordo, das impressões demonstram a intensidade da imersão.

Como destacam Ludke e André (1986, p. 14), a pesquisa etnográfica busca descrever sistemas de significados culturais de um determinado grupo, requerendo imersão prolongada do pesquisador no contexto estudado. Os sistemas culturais dentro dos quais os indivíduos vivem e se desenvolvem são determinantes importantes das maneiras como percebem, interpretam e reagem aos acontecimentos de sua vida cotidiana (Ludke; André, 1986) Essa perspectiva exigiu de mim um olhar capaz de identificar não só as afirmativas explícitas, mas também os saberes implícitos e as disposições subjetivas que compõem o universo simbólico dos estudantes.

Os sistemas culturais dos estudantes, moldados historicamente por narrativas escolares muitas vezes eurocêntricas e por padrões dominantes de representação das religiões de matriz africana, apresentaram-se na visita como repertórios em tensão. De um lado, percebi a presença de imaginários construídos pelo ambiente escolar, social e pela mídia, frequentemente permeados por preconceitos e incompreensões sobre o candomblé e outras tradições afro-brasileiras. De outro lado, notei abertura para reelaborar essas imagens a partir do contato direto com o terreiro.

A visita ao terreiro, nesse sentido, atuou como um recurso metodológico que contribuiu para a transformação dos estudantes, desafiando alguns de seus sistemas culturais sedimentados. As experiências vividas — a escuta dos cânticos, a observação dos gestos rituais, as afirmativas da liderança religiosa — tensionaram e, em alguns casos, desestabilizaram concepções enraizadas, favorecendo a emergência de novas compreensões. O “sistema cultural” dos estudantes, portanto, não era algo fixo ou homogêneo. Tratava-se de um conjunto dinâmico de crenças, valores e significados, em constante negociação e reconstrução diante da realidade vivenciada.

Essa experiência dialógica e transformadora, permitiu-me identificar que, apesar das marcas de preconceito e desconhecimento iniciais, havia entre os estudantes uma disposição para aprender e revisitar seus próprios modos de ver e sentir o mundo. Essa disposição, como analiso a partir do enfoque de Lüdke e André (1986), revela que os sistemas culturais são, ao mesmo tempo, herança e processo: resultado de condicionamentos históricos, mas também abertos à mudança e à reinterpretação a partir de encontros significativos. Em síntese, o rito de passagem representado pela visita ao terreiro não apenas expôs os estudantes a novos códigos simbólicos, mas também desencadeou reflexões e reelaborações internas que ressignificaram seus sistemas culturais.

Os diários de bordo revelaram-se fontes riquíssimas. Muitos estudantes expressaram que nunca haviam entrado em um terreiro, tampouco escutado alguém de uma religião de matriz africana falar de sua fé livre de estigmas e preconceitos. A

visita ao espaço sagrado foi, para muitos, uma experiência de desestabilização e reconstrução simbólica. Como afirmou a estudante Natália: “Conhecer um terreiro foi uma experiência diferente e muito legal”.

A culminância do projeto — com a apresentação do produto final ao NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) do campus — configurou-se como um potente gesto de devolutiva ética, simbolicamente marcado pela estudante Larissa, que se ofereceu espontaneamente para representar a turma na apresentação pública do trabalho no auditório do IF Baiano (Campus Catu). Sua postura evidenciou não apenas protagonismo estudantil, mas também um sentimento de pertencimento coletivo que havia sido cuidadosamente cultivado ao longo de toda a trajetória formativa no projeto.

O ato de apresentar, naquele espaço institucional, um documento construído a muitas mãos, repleto de narrativas, memórias e aprendizados sobre a história de vida de Mãe Rosa de Oyá⁶, seus ensinamentos, bem como todo o percurso da visita técnica ao espaço sagrado do Terreiro, significou afirmar a legitimidade desses saberes historicamente marginalizados. Os estudantes, antes atravessados por silêncios e hesitações frente ao tema do racismo religioso, demonstraram-se agora fortalecidos em suas identidades e conscientes do lugar da escola como território de disputa simbólica. A cena não foi apenas uma formalidade de encerramento: ela encarnou a possibilidade real de a escola pública tornar-se um espaço de escuta, visibilidade e reconhecimento das ancestralidades negras. Nesse sentido, o gesto de Larissa e a escuta atenta da plateia reafirmaram que a educação antirracista se concretiza também nos ritos de partilha e valorização pública das vozes estudantis — sobretudo aquelas que, por tanto tempo, foram silenciadas.

À luz de Macedo (2012), compreendo que este projeto de ensino foi mais que uma intervenção pedagógica: foi um gesto de insurgência e afeto. Ao centrar a escuta, o respeito às narrativas e a valorização das epistemologias negras, construímos coletivamente um espaço de resistência. Como pesquisador implicado, reafirmo que uma educação antirracista e decolonial é possível quando nos dispomos a escutar com o corpo inteiro e a habitar os silêncios e palavras que emergem do chão do seu território.

⁶ Líder espiritual do *Ilê Axé Oyá Lade Inan*, em Alagoinhas-BA.

Considerações Finais

Concluir o projeto de ensino “Ancestralidades Negras — histórias de vida silenciadas” não representa apenas o encerramento de uma experiência pedagógica, mas a afirmação de uma mudança de perspectiva epistemológica e afetiva que atravessa minha trajetória como educador e pesquisador na Educação Profissional e Tecnológica. Este gesto de fincar os pés na sala de aula, compreendida como território de disputas simbólicas e políticas, materializou-se em encontros marcados por escuta sensível, afeto e comprometimento ético. Junto aos estudantes do ensino médio integrado do IF Baiano (Campus Catu), criamos um espaço coletivo de construção de saberes, fundamentado nas memórias de luta e espiritualidade das comunidades negras.

A força do projeto de ensino não reside apenas nos conceitos abordados — como raça, racismo, racismo religioso e ancestralidade — mas na forma viva como essas temáticas foram experienciadas. A escuta atenta e o reconhecimento das trajetórias individuais permitiram-nos superar a lógica bancária de ensino, transformando a escola em lugar de diálogo entre saberes ancestrais e conhecimentos acadêmicos, entre tradição e reinvenção. Potencializou o processo investigativo como forma de pertencimento e transformação: habitar as histórias contadas, deixar-se afetar por olhares e resistências, e assumir-se como sujeito implicado na tessitura dos sentidos que emergiram.

Os caminhos trilhados foram guiados pelas dúvidas, inquietações e vivências dos estudantes e minhas, também. O ensino de História ressignificou-se como espaço de denúncia e cura, onde narrativas silenciadas encontraram voz e presença. Foi nos gestos quase imperceptíveis do cotidiano — o brilho no olhar após a visita ao terreiro, o silêncio atento diante de uma afirmativa, a escrita sensível de um diário — que reconheci as transformações mais profundas. A triangulação metodológica, combinando observação participante, diários de bordo e grupo de discussão, possibilitou identificar deslocamentos de perspectivas: de estigmas e preconceitos em relação às religiões afro-brasileiras para posturas mais respeitadas, abertas e reflexivas.

A visita técnica ao *Ilê Axé Oyá Ladê Inan* foi um marco simbólico essencial. Ali, os estudantes encontraram um outro modo de organização do mundo, onde

saberes se manifestam nos rituais, nos cantos e nas palavras do mais velho. A narrativa de Mãe Rosa de Oyá revelou a força de um conhecimento historicamente criminalizado pela lógica colonial, gerando deslocamentos ético-afetivos importantes e consolidando a religiosidade afro-brasileira como matriz de identidade e resistência. Essa experiência reforçou a compreensão de que o projeto não buscou respostas definitivas, mas a abertura de perguntas fecundas e o desconforto necessário para que a escola se reinvente como espaço de pluralidade e justiça social.

Dessa forma, posso afirmar que o objetivo central foi alcançado: promover uma educação antirracista, crítica e situada, fundamentada na escuta das vozes historicamente silenciadas e na valorização das ancestralidades negras. Mais do que transmitir conteúdos, buscamos criar pontes entre a escola e as experiências dos estudantes, fortalecendo a consciência de que são agentes históricos, capazes de intervir em suas realidades e afirmar suas identidades. Encerrar este ciclo é também lançar sementes e plantar no solo fértil da escola a esperança de que outros educadores e educadoras se sintam convocados a implicarem-se política, pedagógica e afetivamente na construção de práticas que honrem as memórias e saberes das populações negras.

Esse encerramento, no entanto, não representa um ponto final, mas a abertura de novos horizontes para a Educação Profissional e Tecnológica. Saio dessa experiência com a convicção de que o que vivenciamos segue reverberando em gestos, olhares e palavras que habitam o cotidiano escolar. A prática pedagógica construída mostrou, com intensidade, que a escuta, o afeto e o reconhecimento dos saberes de matriz africana são instrumentos fundamentais para resistir ao racismo estrutural e religioso. Educar, nesse contexto, é também curar, reconstruir e reencantar o mundo a partir da dignidade dos sujeitos historicamente oprimidos.

Como desdobramento, vislumbro a necessidade de continuidade e ampliação dessas ações, tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do IF Baiano. O fortalecimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) é essencial para que ele atue como um espaço dinâmico de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, comprometido com a equidade racial e a valorização das culturas afro-indígenas. Recomendo ainda que docentes de diferentes áreas — especialmente História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso e Artes — incorporem metodologias como a pedagogia de projetos, a história oral e a etnopesquisa

implicada, criando ambientes de aprendizagem mais afetivos, dialógicos e transformadores, onde o conhecimento emerge das experiências vividas e das narrativas subalternizadas.

É imprescindível avançar para além da superficialidade com que, muitas vezes, se aborda a história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A Lei n.º 10.639/03 requer um compromisso ético e político com a descolonização do pensamento, dos conteúdos e das práticas pedagógicas, exigindo revisão de materiais, espaços formativos permanentes e escuta atenta das juventudes negras. Carrego comigo a certeza de que cada encontro e cada desconforto experimentado pelos estudantes foi um passo rumo a uma escola mais justa e humana.

Por fim, reafirmo o desejo e o compromisso de seguir caminhando ao lado de quem acredita que a educação deve ser instrumento de transformação social. Que mais educadores se deixem implicar pela urgência de construir práticas pedagógicas que honrem a memória dos que vieram antes e prepararam o caminho para os que virão, cultivando uma escola onde a ancestralidade negra seja reconhecida como matriz viva, pulsante e necessária para a formação humana.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2011. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 9 maio 2025.

ALEM, N. H.; PEREIRA, J. S. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios. *Revista História Hoje*, [s.l.], v. 5, n. 10, p. 46–65, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v5i10.276. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/276>. Acesso em: 3 nov. 2023.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor (ensino fundamental e médio)*. Brasília: MEC/Inep, 2002.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *História Oral na Educação: memórias e identidades*. São Paulo: Cetec Capacitações, 2013. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (ed.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141–160.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan.–abr. 2014.

CIRNE, Ademar. *Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro*. Ilhéus: Editus, 2020.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora UFBA, 2008.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. *Revista Calundu*, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v1i1.7627>. Acesso em: 1 nov. 2024.

FLECK, Maria Luiza Steiner. *Pedagogia de projetos*. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. *Perseu*, São Paulo, n. 17, ano 12, p. 123–142, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39–62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan.–jun. 2003.

HERITAGE, John. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 321–392.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Líber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica e multirreferencial*. Salvador: EDUFBA, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele. As religiões de matriz africana e intolerância religiosa. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB, Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen, 2020. 160 p. (Coleção Feminismos Plurais).

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENCRUZILHADAS FORMATIVAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO PROJETO "ANCESTRALIDADES NEGRAS — HISTÓRIAS DE VIDA SILENCIADAS"

O desenvolvimento do projeto de ensino “Ancestralidades Negras — histórias de vida silenciadas” representou uma travessia formativa singular, na qual estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Baiano (Campus Catu) foram convocados a se engajar em um processo investigativo e a assumir o protagonismo na produção do conhecimento histórico, promovendo uma reestruturação do pensamento e das subjetividades que colocaram em xeque discursos dominantes e estigmatizantes sobre as Comunidades Tradicionais de Terreiro da região.

A proposta foi idealizada como uma intervenção pedagógica temporária, articulando o ensino de História à Pedagogia de Projetos, como metodologia estruturante do processo de ensino-aprendizagem, e a história oral, como metodologia de pesquisa pelos estudantes, a fim de investigar e valorizar os saberes, memórias e resistências das religiões de matriz africana, especialmente através do contato com uma Comunidade Tradicional de Terreiro. Desde o início, os estudantes foram convidados a se reconhecer como sujeitos históricos, com trajetórias atravessadas por heranças culturais, espirituais e familiares muitas vezes silenciadas nos espaços escolares. Nesse sentido, o projeto buscou instaurar, no interior da escola pública, um espaço de criação pedagógica onde saberes subalternizados, especialmente os vinculados às religiosidades de matriz africana, pudessem emergir como fontes legítimas de conhecimento e resistência.

A proposta nasceu da urgência de confrontar os silêncios estruturais que se impõem sobre as Comunidades Tradicionais de Terreiro e suas expressões culturais, muitas vezes reduzidas ao folclore, à marginalidade ou ao racismo religioso. Em consonância com Rufino (2019), compreende-se a escola como encruzilhada, espaço de cruzamento entre epistemologias, territórios e temporalidades. Nessa chave interpretativa, o projeto se constituiu como um gesto pedagógico de insubmissão ao epistemicídio (Santos, 2019), afirmando a oralidade, a corporeidade e a espiritualidade negra como pilares de uma formação omnilateral (Ciavatta, 2014) e antirracista. Dividido em três grandes etapas, o projeto se desenvolveu a partir de uma metodologia que articulou o rigor acadêmico ao cuidado com o simbólico e o

afetivo. A primeira etapa, denominada Formação Inicial e Estudo Teórico, consistiu na imersão dos(as) estudantes nos fundamentos históricos, mitológicos e epistemológicos das religiões afro-brasileiras, especialmente o Candomblé, por meio de aulas expositivas e dialogadas. Nesse momento, foram trabalhadas categorias como cosmologia, território, identidade, sincretismo, racismo religioso e epistemicídio, ancoradas nas contribuições de autores como Bastide (2001), Verger (1997), Fernandes (2017), Chagas (2020) e Munanga (2005). Paralelamente, os(as) estudantes foram introduzidos aos conceitos centrais da história oral, a partir das obras de Pollak (1992), Meihy e Holanda (2015) e Portelli (1997), compreendendo a escuta como prática ética e política.

A segunda etapa — Planejamento e Execução do Projeto de História Oral — operou como território de deslocamento dos saberes escolares tradicionais. Os(as) estudantes mapearam comunidades de terreiro nos municípios de Catu e Alagoinhas (BA), com destaque para o *Ilê Axé Oyá Ladê Inan*, comunidade escolhida para a realização da visita técnica e da entrevista com a Yalorixá. Divididos em grupos (entrevista, transcrição e elaboração do produto final), os(as) discentes vivenciaram todas as etapas do percurso como protagonistas do processo de aprendizagem durante as etapas de planejamento, execução, operacionalização e na entrega do resultado: levantamento de roteiros individuais, construção de roteiro coletivo, sensibilização da entrevistada, preparação dos equipamentos, realização da entrevista, registro em Diário de Bordo, transcrição literal, textualização e transcrição do material. Tais práticas não apenas desenvolveram habilidades investigativas e colaborativas, como também possibilitaram uma aproximação simbólica e afetiva com o universo religioso afro-brasileiro.

A visita ao terreiro foi vivida como um marco pedagógico transformador, onde o chão da escola se estendeu para o chão sagrado do Ilê Axé. O reconhecimento dos espaços simbólicos, a escuta atenta da liderança espiritual, o silêncio reverente diante dos saberes ancestrais transmitidos e a partilha das histórias de vida revelaram uma escola em movimento, permeável à diversidade de vozes e capaz de reconhecer as comunidades de terreiro como produtoras de saberes complexos e legítimos. Como observa Oliveira (2022), o terreiro pode ser compreendido como um lugar de ensino-aprendizagem, onde a ancestralidade se manifesta como prática pedagógica encarnada na oralidade, na dança, nos cânticos e nas memórias corporificadas.

Na terceira etapa — Socialização dos Resultados e Devolutiva à Comunidade — os(as) estudantes organizaram um documento final contendo os registros e análises do percurso formativo, com base nos relatos da Yalorixá entrevistada. Esse documento foi apresentado publicamente em sessão do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do campus e entregue simbolicamente à comunidade do *Ilê Axé Oyá Ladê Inan*, em formato impresso e digital. Essa devolutiva, longe de ser um ato burocrático, foi compreendida como gesto ético de reciprocidade, reconhecimento e respeito à alteridade. A culminância do projeto configurou-se como ritual de encerramento e, simultaneamente, de abertura a novas possibilidades formativas, instaurando um espaço escolar mais plural, sensível e comprometido com a justiça racial.

A potência do projeto “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” reside, portanto, em sua capacidade de articular formação crítica, escuta sensível e valorização das epistemologias negras, convocando estudantes a romperem com o imaginário colonizado e a se posicionarem como sujeitos históricos implicados na transformação da realidade. Trata-se de um projeto que reconecta a escola a seu território e que reafirma a importância da ancestralidade como horizonte formativo e político. Nesse sentido, mais do que um conjunto de atividades, “Ancestralidades Negras” se apresenta como uma pedagogia da travessia, da memória e da resistência, que buscou compreender como o racismo religioso atravessa o cotidiano escolar e como práticas pedagógicas situadas, implicadas e enraizadas na escuta das ancestralidades negras podem promover deslocamentos formativos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ancorada na etnopesquisa implicada e na etnografia crítica (Macedo, 2012), articulou investigação empírica e práxis pedagógica, culminando em dois artigos científicos interdependentes: o primeiro, centrado nas concepções dos estudantes do IF Baiano campus Catu sobre raça, racismo e religiosidade; o segundo, na análise do projeto de ensino “Ancestralidades Negras – histórias de vida silenciadas” como experiência formativa de enfrentamento ao racismo religioso.

Os dados do grupo de discussão revelaram que, embora os(as) estudantes apresentem um nível significativo de compreensão sobre o racismo enquanto estrutura histórica e social, o racismo religioso ainda é um tema cercado de silêncios, receios e ambivalências. As falas indicaram a presença de estigmas profundamente enraizados no imaginário coletivo, muitas vezes associados às

religiões de matriz africana como “coisa do mal” ou “feitiçaria”. Contudo, emergiram também discursos contra-hegemônicos, sobretudo entre estudantes que possuem vínculos com comunidades de terreiro, apontando para resistências simbólicas e o desejo de afirmação identitária e espiritual.

O desenvolvimento do projeto de ensino, por sua vez, constituiu-se como uma experiência de insurgência pedagógica, provocando deslocamentos subjetivos e coletivos. A pedagogia de projetos, aliada à metodologia da história oral e à escuta ativa das lideranças religiosas locais, possibilitou a construção de um espaço educativo plural, sensível e politicamente comprometido com a justiça racial. Atividades como a entrevista com Mãe Rosa de Oyá, a visita técnica ao terreiro e a produção de narrativas orais pelos estudantes romperam com a lógica curricular eurocêntrica e valorizaram epistemologias negras como fonte legítima de conhecimento.

Os registros em Diário de Bordo revelaram que essa vivência impactou não apenas os(as) estudantes, mas também o pesquisador implicado, evidenciando a potência da escola como espaço de formação crítica, afetiva e transformadora. A pesquisa demonstrou que a valorização das ancestralidades negras e o reconhecimento das espiritualidades afro-brasileiras são fundamentais para a construção de uma escola antirracista e democrática, especialmente no contexto da EPT, onde os desafios históricos de inclusão, permanência e valorização da diversidade ainda se fazem presentes.

Diante disso, considera-se que esta dissertação contribui para a ampliação das discussões sobre o racismo religioso no campo da educação e oferece subsídios teórico-metodológicos para a construção de práticas pedagógicas decoloniais. Reafirma-se, assim, a importância da formação continuada de professores(as) pautada na Lei 10.639/2003 e a necessidade de políticas institucionais que reconheçam a religiosidade afro-brasileira como patrimônio cultural e epistemológico.

Por fim, compreende-se que a escuta das juventudes, o diálogo com os saberes tradicionais e a implicação ética do pesquisador são caminhos fecundos para reinventar a escola como território de encruzilhadas — lugares de encontros, travessias e (re)existência. A dinâmica formativa vivenciada nesta pesquisa reafirma que a escola pública, sobretudo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, pode e deve ser um espaço de dignificação das memórias coletivas, de

reconhecimento das espiritualidades negras e de combate às violências simbólicas que insistem em apagar corpos e saberes historicamente subalternizados.

Ao costurar teoria e prática, memória e política, ensino e pesquisa, esta dissertação inscreve-se como um gesto de devolutiva ética e insurgência epistêmica. Através da pedagogia de projetos, da história oral e da escuta sensível, foi possível romper silêncios, abrir frestas e semear novas possibilidades de pertencimento. Trata-se de uma aposta radical na potência da educação como prática de liberdade — como ensinou Paulo Freire — e no direito inalienável de cada sujeito de ser, saber e celebrar sua ancestralidade.

Que esta travessia, ainda que parcial e provisória, inspire outras práticas educativas que se deixem afetar pelas histórias de vida silenciadas, pelas vozes que ecoam dos terreiros e pelos saberes que brotam da resistência preta desse solo sagrado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor (ensino fundamental e médio)*. Brasília: MEC/Inep, 2002.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *História Oral na Educação: memórias e identidades*. São Paulo: Cetec Capacitações, 2013. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (ed.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141–160.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan.–abr. 2014.

CIRNE, Ademar. *Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro*. Ilhéus: Editus, 2020.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANK, A. G. Formatos alternativos de teses e dissertações (Blog Ciência Prática).

2013; Tema: Ciência prática (Blog - <http://cienciapratica.wordpress.com/>). (Blog). Acesso em 19/06/2025.

FLECK, Maria Luiza Steiner. *Pedagogia de projetos*. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. *Perseu*, São Paulo, n. 17, ano 12, p. 123–142, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39–62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan.–jun. 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica e multirreferencial*. Salvador: EDUFBA, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabengele. As religiões de matriz africana e intolerância religiosa. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO – PENESB, Rio de Janeiro, 2003. *Anais...* Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

MUTTI, G. S. L.; KLÜBER, T. E. Formato Multipaper nos programas de pósgraduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. In: V Seminário Internacional de pesquisas e estudos qualitativos, Foz Iguaçu, PR, Brasil, 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Pólen, 2020. 160 p. (Coleção Feminismos Plurais).

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.).

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula, 2019.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.

Educação e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 241–260, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – *Campus*
Catu

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
– PROFEPT

Rua Barão de Camaçari, 118 - Bairro Barão de Camaçari - CEP: 48.110-000 - Catu-BA
 E-mail: gabinete@catu.ifbaiano.edu.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a
 colaborador/a _____ Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada: **“ANCESTRALIDADES NEGRAS: práticas da educação pela pesquisa na promoção da educação antirracista com estudantes do Ensino Médio Integrado”**, de responsabilidade do pesquisador **Herbert Bruno Ramos Almeida**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus* Catu, sob orientação do **prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira**, que tem como objetivo descrever as experiências formativas antirracistas de estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Baiano, *Campus* Catu, em um projeto de ensino em educação pela pesquisa em História, no intuito de contribuir para a educação antirracista e científica dos estudantes. Por meio da promoção do projeto de ensino **ANCESTRALIDADES NEGRAS: histórias de vida silenciadas**, direcionado à comunidade discente, sobre a pesquisa em história oral como recurso metodológico científico para o estudo do universo cultural que envolve as religiões de matriz africana, mais especificamente o candomblé na Bahia.

É possível que se sinta cansado/a, incomodado/a, constrangidos/as, até mesmo ofendidos/as por algum tipo de pergunta ou abordagem que lhe seja feita. Além disso, por se tratar de uma temática sensível do contexto social brasileiro a partir do momento que estivermos dialogando sobre o racismo, discriminação racial, racismo religioso e educação antirracista entendemos que poderá sentir-se incomodado/a diante de informações de como o racismo pode influenciar a educação brasileira. Buscando minimizar esses riscos, as atividades serão realizadas em ambientes confortáveis, respeitando a disposição e tempo dos/as participantes, buscando minimizar cansaço e otimizar o seu tempo, evitando cansaço ou qualquer desconforto. Antes de iniciar as perguntas, todos os objetivos e procedimentos da pesquisa serão apresentados de forma clara. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá beneficiar tanto por proporcionar uma experiência educativa imersiva e respeitosa, explorando não apenas os aspectos históricos e culturais, mas também promovendo a sensibilidade cultural e a valorização das tradições religiosas afrobrasileiras para a construção de nossa ancestralidade.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO –
Campus Catu

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT

Rua Barão de Camaçari, 118 - Bairro Barão de Camaçari - CEP: 48.110-000 - Catu-BA
E-mail: gabinete@catu.ifbaiano.edu.br

Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles. Você ainda poderá nos procurar caso tenha alguma dúvida pelos contatos abaixo:

Pesquisadora responsável: **Herbert Bruno Ramos Almeida** no endereço: Rua Gregório Maquende, 242- Jardim Armação, 41750-105, Salvador -BA, Telefone: (75) 999162004, e-mail: herbertalmeida01@gmail.com ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Estácio Unidade Alagoinhas. Após ter sido informado e ter minhas dúvidas suficientemente esclarecidas pelo pesquisador concordo em participar de forma voluntária desta pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura da Testemunha: _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – *Campus*
Catu

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
– PROFEPT

Rua Barão de Camaçari, 118 - Bairro Barão de Camaçari - CEP: 48.110-000 - Catu-BA
E-mail: gabinete@catu.ifbaiano.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a senhor/a, convidamos o/a adolescente sob sua guarda a participar como voluntário da pesquisa intitulada: “**ANCESTRALIDADES NEGRAS: histórias de vida silenciadas**”, de responsabilidade do pesquisador **Herbert Bruno Ramos Almeida**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus* Catu, sob orientação do **prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira**, que tem como objetivo descrever as experiências formativas antirracistas de estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Baiano, *Campus* Catu, em um projeto de ensino em educação pela pesquisa em História, no intuito de contribuir para a educação antirracista e científica dos estudantes. Por meio da promoção do projeto de ensino **ANCESTRALIDADES NEGRAS: histórias de vida silenciadas**, direcionado à comunidade discente, sobre a pesquisa em história oral como recurso metodológico científico para o estudo do universo cultural que envolve as religiões de matriz africana, mais especificamente o candomblé na Bahia.

O motivo que nos leva a estudar essa temática é a necessidade de desenvolver pesquisas que contribuam para o debate sobre as relações raciais no Brasil, pois o legado da escravidão ainda persiste na educação e na sociedade brasileira. A participação dos/as estudantes de 15 a 18 anos, estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *Campus* Catu, ocorrerá por meio da colaboração no projeto de ensino. A Resolução 466/12, homologada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), atesta que para toda pesquisa realizada com seres humanos devem ser previstos e avaliados os riscos, aos quais poderão ser expostos os/as participantes. Segundo essa Resolução, faz-se necessário a submissão do projeto de pesquisa a um Conselho de ética e Pesquisa – CEP, os CEPs atuam como “colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativos criados para atender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa nos padrões éticos” (BRASIL, 2012).

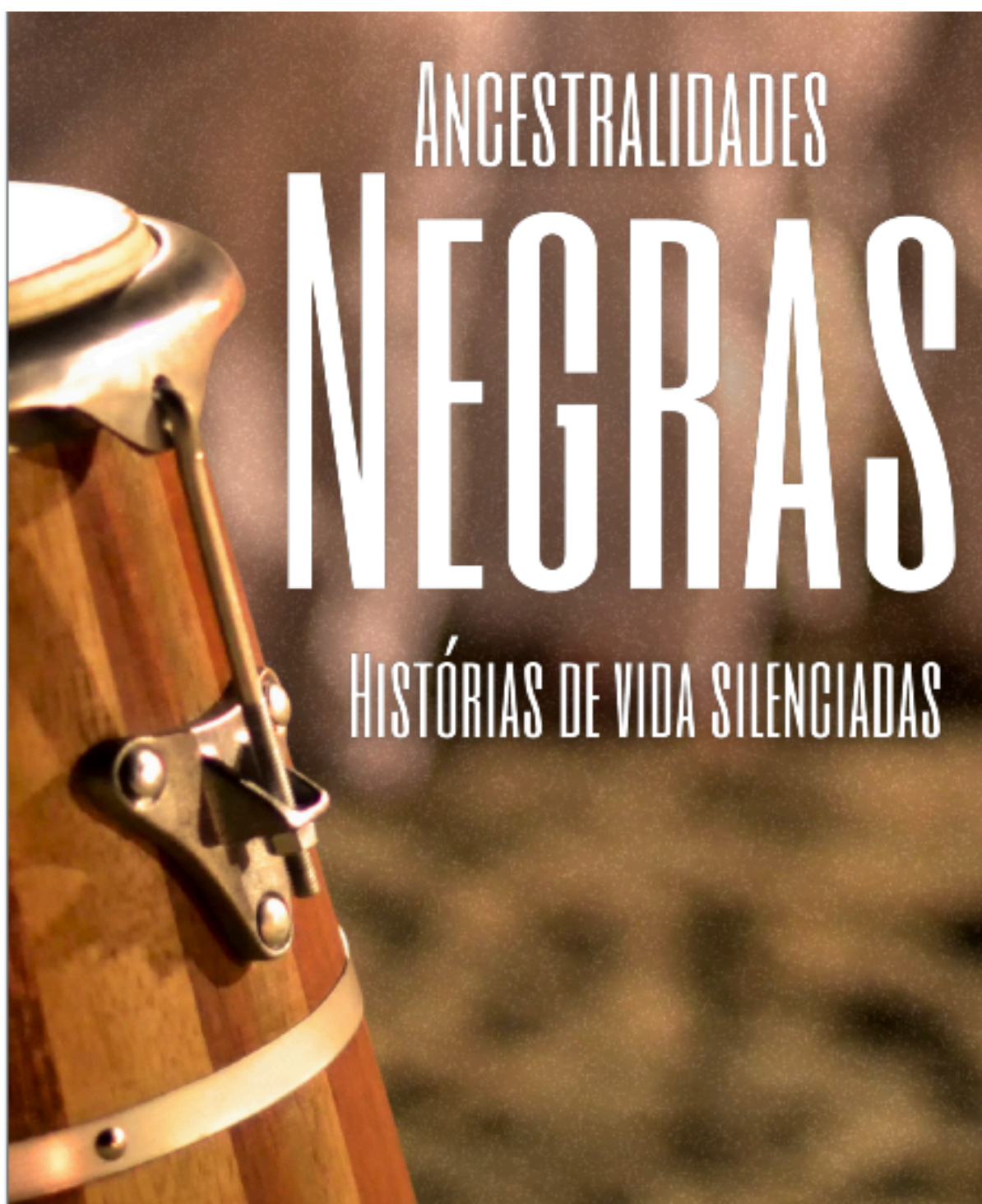
Entende-se que os/as participantes poderão sentir-se cansados/as, incomodados/as, constrangidos/as, até mesmo ofendidos/as por algum tipo de pergunta ou abordagem que lhes seja feita, causando-lhe algum tipo de dano psíquico, moral, intelectual, conforme mencionado no inciso II-22 da lei supracitada. Ademais, por se tratar de uma temática sensível no contexto social brasileiro, entendemos que, ao dialogarmos sobre raça, racismo, racismo religioso e educação antirracista, os/as estudantes poderão sentir-se incomodados/as com informações sobre como o racismo pode influenciar a educação brasileira. Buscando minimizar esses riscos, as atividades serão realizadas em ambientes confortáveis, respeitando

a disposição e tempo dos participantes, buscando minimizar cansaço e otimizar o seu tempo, evitando cansaço ou qualquer desconforto. Antes de iniciar as perguntas, todos os objetivos e procedimentos da pesquisa, serão apresentados tanto por meio de uma explanação oral, quanto por meio dos termos de assentimento livre esclarecido que serão assinados apenas pelos que tiverem interesse em participar. Dentre os benefícios desta pesquisa, destaca-se a possibilidade ao/à estudante de refletir sobre seu papel na construção do próprio conhecimento, tornando-se um sujeito mais estimulado e autônomo. A partir de diálogos constantes entre o pesquisador e os/as estudantes pretende-se construir um projeto de intervenção a ser aplicado com o objetivo de estimular os (as) estudantes a compreenderem criticamente o processo histórico do racismo religioso e o universo das religiões de matriz africana, a partir das vozes e experiências de seus membros, utilizando a história oral como metodologia investigativa integrada à pedagogia de projetos.

Tendo isso em mente, as discussões promovidas devem estar orientadas para a construção da cidadania e espera-se que os/as estudantes sintam-se motivados/as ao expor suas opiniões a respeito de como todos podem aprender. Por isso, o objetivo dos encontros deve ser de reflexões que permitam melhor entender a construção das relações raciais no Brasil. O pesquisador reitera a garantia da manutenção do sigilo sobre as informações coletadas durante a pesquisa, a identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Considerando que essas medidas atenuam, mas não anulam os riscos, caso o/a menor sinta-se constrangido/a, ameaçado/a, desconfortável ou desmotivado/a a participar, poderá deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum ônus ou constrangimento. Ainda que tomados todos os cuidados, o/a menor tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá beneficiar tanto por proporcionar uma experiência educativa imersiva e respeitosa, explorando não apenas os aspectos históricos e culturais, mas também promovendo a sensibilidade cultural e a valorização das tradições religiosas afrobrasileiras para a construção de nossa ancestralidade.

Caso o/a Senhor/a aceite autorizar a participação de seu filho/a (ou o/a menor sob sua responsabilidade) ele/a irá contribuir por meio da colaboração em equipe com outros participantes do projeto de ensino. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu/sua filho/a não será identificado/a. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem de seu/sua filho/a será preservada.

Caso queira o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e de a seu/sua filho/a com o pesquisador ou com a Instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Sr./Sra. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O/A senhor/a receberá uma via deste termo onde consta o contato do pesquisador, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA *CAMPUS CATU***

ANCESTRALIDADES NEGRAS: histórias de vida silenciadas

TURMA 20241.3.CAT25I.1I- 3º ANO-TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

CATU-BA

2025

TURMA 20241.3.CAT25I.1I- 3º ANO-TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO**ANCESTRALIDADES NEGRAS: histórias de vida silenciadas.**

Projeto de História oral desenvolvido pela turma 20241.3.CAT25I.1I- 3º ano-técnico em agropecuária integrado como encerramento do projeto de ensino "Ancestralidades negras: histórias de vida silenciadas", atividade complementar do componente curricular 37063 - TIN.0014 - História III do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Catu.

Professor Responsável: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira.

Pesquisador Responsável: Herbert Bruno Ramos Almeida.

CATU-BA

2025

1. Tema

Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas.

2. Comunidade de destino

Figuras femininas (matriarcas) de liderança espiritual de comunidades tradicionais de terreiro do estado da Bahia.

3. Colônia

Yalorixás que tem sua origem/ trajetória de vida na região de Catu ou Alagoinhas na Bahia.

4. Rede

Mãe Rosa de Oyá, líder espiritual do Ilê axé Oyá Lade Inan em Alagoinhas-BA.

5. Introdução

Figura 1: Visita técnica ao barracão do Ilê Axé Oyá Lade Inan.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

No dia 25 de fevereiro, realizamos uma viagem técnica com partida de Catu e destino à cidade de Alagoinhas. O objetivo da visita era conhecer um terreiro de Candomblé, onde participaríamos de um tour pelo local e realizaríamos uma entrevista com a mãe de santo responsável, Mãe Rosa.

Partimos por volta das 8h30 da manhã, saindo do Pavilhão 2 da escola em um ônibus que nos levaria ao destino. A viagem transcorreu de maneira tranquila, proporcionando momentos de descontração entre os colegas. Durante o trajeto, que teve duração aproximada de 40 minutos, conversamos, ouvimos músicas e compartilhamos risadas. Ao chegarmos a Alagoinhas, constatamos que o terreiro estava localizado em uma rua residencial relativamente próxima ao centro da cidade.

Ao chegarmos à casa de Mãe Rosa, fomos recebidos com muita cordialidade. Ela cumprimentou e abraçou a todos, transmitindo um acolhimento que remetia à figura de uma avó, sempre atenciosa e preocupada com o bem-estar dos visitantes. Além de sua receptividade, Mãe Rosa se destacou pela paciência e dedicação ao compartilhar seus conhecimentos sobre o Candomblé. Desde o início da visita, ela respondeu prontamente a todas as nossas perguntas, sempre com explicações detalhadas e de forma clara, tornando o aprendizado acessível e envolvente. Sua fala carregava um tom de sabedoria, fruto de anos de experiência e devoção à sua religião.

Logo na entrada, na garagem da residência, havia um altar dedicado a Ogum, considerado o protetor do local e o orixá regente da casa juntamente com Exu. Um pouco mais adiante, seguindo por um corredor, encontrava-se a casa de Exu, que também exercia o papel de guardião espiritual do espaço. Todas as edificações eram predominantemente brancas, com janelas pequenas e adornadas com folhas de dendê, conferindo um aspecto tradicional e sagrado ao ambiente.

Ao prosseguir pela propriedade, tivemos a oportunidade de conhecer outras casas dedicadas a diferentes orixás, entre eles Baba Egum, Nanã, Oxalá, Iansã e Iemanjá. Cada uma dessas construções possuía características peculiares, mas todas transmitiam uma energia singular, carregada de espiritualidade e devoção. A impressão que o ambiente proporciona era de algo profundamente divino e respeitoso. Mãe Rosa nos explicou sobre a importância de cada orixá dentro da tradição do Candomblé, compartilhando histórias e mitos associados a essas entidades espirituais. Suas palavras carregavam não apenas conhecimento, mas também uma forte conexão emocional e religiosa.

Nos fundos da casa, havia um amplo salão, descrito por Mãe Rosa como um "salão de festas". Esse espaço era utilizado para celebrações religiosas, onde os orixás incorporavam em seus filhos durante os rituais. O salão era equipado com diversas cadeiras, sendo que cada uma delas possuía uma simbologia específica relacionada a um orixá em particular. Essa organização reforçava a importância do espaço como um local de culto e devoção dentro da comunidade. Durante nossa visita, pudemos perceber a relevância desse ambiente para os fiéis que ali se reuniam, fortalecendo sua fé e mantendo vivas as tradições do Candomblé.

Mais para o final da visita, ocorreu uma mudança climática inesperada. O vento começou a soprar com mais força e, pouco tempo depois, uma chuva intensa caiu sobre o terreiro.

A experiência da visita técnica foi enriquecedora, permitindo-nos uma imersão na cultura e nas tradições do Candomblé. O contato direto com a Mãe Rosa e com a estrutura do terreiro proporcionou um aprendizado valioso, possibilitando uma melhor compreensão sobre os rituais, os símbolos e a importância da religião para aqueles que a praticam. Sem dúvida, essa vivência contribuiu significativamente para ampliar nosso conhecimento e respeito pelas diversas manifestações culturais e religiosas presentes em nossa sociedade. A paciência e o carinho com que Mãe Rosa nos guiou durante todo o percurso foram fundamentais para tornar essa experiência inesquecível. Seu compromisso com a preservação e transmissão do conhecimento sobre o Candomblé nos inspirou a valorizar ainda mais a diversidade religiosa e cultural do Brasil.

6. História de vida de Mãe Rosa de Oyá

Figura 2: Mãe Rosa de Oyá



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

Mãe Rosa de Oyá, nascida Roselina Barbosa em 5 de março de 1959, no município de Inhambupe, Bahia, é uma Yalorixá e líder espiritual do Ilê Axé Oyá Lade Inan, em Alagoinhas, Bahia. Sua trajetória no Candomblé é marcada por uma

profunda fé, amor e dedicação à religião, transmitidos através de sua ancestralidade e pela forte influência de sua família.

Mãe Rosa teve uma infância feliz na roça, em Inhambupe, onde cresceu em uma família numerosa, com 11 irmãos. Sua relação com a comunidade local sempre foi forte, participando ativamente das noites de reza, sambas e festas religiosas. Desde pequena, a religiosidade foi uma constante em sua vida, sendo influenciada especialmente por sua mãe, filha de Ogum com Iansã, que sempre celebrou as tradições do Candomblé.

Desde cedo, Mãe Rosa sentiu uma conexão natural com a religião, algo que ela chama de estar “contratada” para o Candomblé. Com apenas 7 anos, ela já sabia que fazia parte dessa religião e questionava sobre qual seria o seu Orixá. Foi nessa fase que Ogum, o Orixá de sua mãe, revelou que ela era filha de Oyá. Sua vocação espiritual se manifestou de forma clara, despertada pelas cantigas, pelo som dos atabaques e pela energia que sentia em seu interior.

A iniciação de Mãe Rosa no Candomblé foi um processo desafiador, com conflitos familiares, especialmente com seu marido, e a dificuldade de conciliar a fé com a maternidade. Após três anos de hesitação, ela finalmente se entregou à sua mãe de santo, realizando sua iniciação em 1990.

Após sua iniciação e um período de trabalho em São Paulo, Mãe Rosa fundou o Ilê Axé Oyá Lade Inan. A construção do terreiro não foi fácil, marcada por obstáculos e momentos de dúvida, mas a força de Oyá a guiou e a manteve firme em sua fé, permitindo que ela seguisse em frente.

Mãe Rosa acredita que ensinamentos essenciais para a prática do Candomblé são o acaçá, a bata, a marceração de folhas para banhos e o respeito aos mais velhos. Para ela, a oralidade, a música, a dança e os rituais são fundamentais para a preservação das tradições da religião. Com isso, ela se tornou uma líder espiritual acolhedora e dedicada, reconhecida por sua sabedoria e por sua capacidade de ajudar as pessoas, transmitindo seus conhecimentos para os filhos de santo e reforçando sempre a importância do respeito, da união e da fé.

O Ilê Axé Oyá Lade Inan é uma das maiores conquistas de Mãe Rosa, sendo um espaço de acolhimento e união para seus filhos de santo e para a comunidade. Apesar de enfrentar desafios como o preconceito e o racismo religioso, ela segue firme em sua fé, sempre buscando transmitir amor e paz aos que a cercam.

O legado que Mãe Rosa deseja deixar é um legado de amor, respeito, união e fé, tanto para a sua comunidade quanto para as gerações futuras. Ela quer que o seu terreiro continue sendo um espaço de acolhimento, aprendizado e fortalecimento da cultura e das tradições do Candomblé.

7. Entrevista

Figura 3: Mãe Rosa, Ellen e Stefane.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

Legenda

S- Stefane (entrevistadora 1)

E-Ellen (entrevistadora 2)

R- Mãe Rosa (entrevistada)

S: Alagoinhas, Bahia, Brasil, 25 de fevereiro de 2025, 9:51. Projeto Ancestralidades Negras: histórias de vidas silenciadas. Entrevista realizada por Stefane de Jesus Cunha, estudante do terceiro ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em agropecuária do IFBAIANO, Campus Catu, e por Ellen Letícia de Jesus Fagundes,

estudante do terceiro ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em agropecuária do IFBAIANO, Campus Catu. No Ilê Axé Oyá Lade Inan, em Alagoinhas, Bahia, com a Yalorixá Roselina Barbosa, mãe Rosa de Oyá. Bom, mãe Rosa, a senhora autoriza o uso da imagem e áudio na entrevista para fins de pesquisa de mestrado?

R: Sim.

S: A senhora pode começar se apresentando, falando seu nome, sua idade e o local de onde fala.

R: Me chamo Roselina Barbosa, conhecida por mãe Rosa. Nasci em 5 de março de 1959, na cidade de Inhambupe, Bahia. Moro no Ilê Axé Oyá Lade Inan, em Alagoinhas, Bahia, Santa Terezinha, número 646.

1. Infância e Origens

S: Bom, vamos começar com as perguntas então. A senhora pode falar um pouco sobre a sua infância, onde nasceu e como foi a sua criação?

R: Eu nasci aqui na Bahia, no município de Inhambupe. **Fui criada na roça. Minha infância foi muito bacana.** Quando eu era pequena, eu ia muito para uma cidade chamada Riacho da Guia com um grupo de amigos, todos coleguinhas de lá. Era muito bom. **A gente ia fazer catecismo e ia para a igreja, para a missa todos os domingos.** Para mim, aquilo era maravilhoso porque eu ficava pensando que, quando a gente chegasse, minha mãe já teria feito a comida. Minha mãe cozinhava muito bem, muito gostoso! A gente ia andando. Subíamos 1 km ou mais, mas íamos andando e voltávamos andando. Era muito lindo. **Minha mãe tinha comadres que faziam acompanhamento de santo. Levavam uma imagem e iam rezando, com todo mundo atrás. Eu gostava porque, quando dava noite, eu acompanhava o santo. Saía às 5:30. Quando eu chegava em casa, já estava tudo escuro. Então, acendíamos a vela. A gente ia com aquela vela pingando nos colegas (risos). Eu achava lindo aquele campo iluminado.** Minha infância foi muito bacana. **Minha mãe também levava a gente para a noite de reza, onde rezavam e tinha samba. Samba de pandeiro. Era lindo. Eu sambava, era muito maravilhoso, tinha roda.** Todos nossos amigos e amigas, do nosso tamanho. Era muito bacana, muito lindo. Eu amava, adorava. Tive uma infância de saúde boa, muito divertida. Minha mãe era

uma mãe maravilhosa, meu pai também. **A gente trabalhava na roça. Nosso trabalho era catar fumo. A gente acordava muito cedo. Eu não gostava de acordar cedo, mas tinha que ser cedo, porque quando o sol esquentava, aquelas folhas do fumo começavam a secar e não dava mais para pegar. Eu gostava que a gente fazia apostas em quem catava mais. O trabalho se tornava uma brincadeira.** A gente ia para a escola. Estudei até a quinta série. Foi bacana. Foi muito bacana no tempo da minha infância. Meu conhecimento hoje, eu me lembro como se fosse hoje tudo que eu tive. Minha mãe fazia vestidos bonitos e eu gostava muito. Foi muito bacana. Não vou dizer que foi sofrido, porque não foi. Meu pai e minha mãe nunca deixaram a gente passar fome. Sempre tinha fruta. Meu pai tinha sítio. Tinha banana, coco, laranja, jaca, cajueiro. Ele fazia plantio de aipim, mandioca, farinha. Tudo era uma festa. Era criança. Tudo era uma festa. Foi legal.

S: A senhora pode falar um pouco mais sobre a sua relação com a família e com a sua comunidade quando a senhora era criança?

R: Ah, filha, era muito lindo. Com minha família, a gente se dava muito bem. **Meus irmãos. Nós somos em 11.** Passou um pontinho de futebol. Nós somos em 11. Criança com criança, ficando adolescente, tinha briga. Não tem a perfeição. Mas era uma briga que brigava mesmo, reclamava, e depois a gente se abraçava. Eu aprendi isso. A gente não tinha aquela guerra de ficar com cara feia. Minha relação com a comunidade, como eu te falei, minha comunidade era o que eu te disse. **Minha mãe levava a gente para a Noite de Reza. Rezavam Santo Antônio, Nossa Senhora das Candeias, porque tudo tem um calendário. Ela levava todos nós. A gente era uma comunidade. Acompanhávamos o santo, rezando. Meu pai fazia samba no mês de junho para Santo Antônio. Rezava Santo Antônio e fazia o samba. Ele reunia as crianças da comunidade do bairro.** As casas na roça não são pertinho como na cidade. Eram longe. Vinha gente a cavalo. Não tinha carro na época, na roça. Tinha carro na cidade, mas na roça não. A gente ia a cavalo, muitas pessoas iam de carroça. A carroça levava o povo para as noites de reza, para o samba. **Eu comecei a me conhecer e saber que ali era comunidade. Porque tinha todos nós juntos. A união. Era como diz, um grupo. Então, era uma comunidade.**

S: A senhora pode falar sobre a influência religiosa da sua família, quando e como teve seu primeiro contato com o candomblé?

R: Meu primeiro contato com o candomblé... Filha, eu já nasci contactada, entendeu? (risadas) Como falei para vocês no barracão, minha mãe era filha de Ogum com Iansã. Minha mãe fazia festa. Eu era pequenininha, não entendia. Quando eu comecei a entender realmente o que significava o candomblé, eu tinha 7 anos de idade. Minha mãe fazia festa para Ogum, e eu achava lindo. Ogum, eu não sei se vocês perceberam, mas eu falo muito de Ogum. Eu tenho um apego, um amor com Ogum, porque o Ogum de minha mãe, quando a gente ficava doente, ele vinha e tinha um jeito de fazer a gente melhorar. Ele sempre falava para meu pai: "Olha, essa criança é do candomblé. Ela é do Orixá, precisa cuidar." Então, eu já venho com contato. **Eu não tive o meu primeiro contato. Eu já nasci ali dentro. Quando eu comecei a entender, eu tinha 5, 6 anos de idade, já sabia que eu era do candomblé, que eu tinha Orixá.** Eu ficava perguntando qual era o meu Orixá. Até um dia que o Ogum de minha mãe disse que eu era filha de Oyá. Muitas pessoas diziam que eu era filha de Oxóssi, mas ele disse que eu era filha de Oyá. Que um dia, eu ia deitar para minha mãe, e minha mãe ia querer casa. Eu era pequena quando ele falou isso. **Então, o meu contato já veio dentro do ventre de minha mãe. Quando eu vim ao mundo, eu já vim toda paramentada para Orixá.**

2. Caminho Espiritual e Iniciação

E: Mãe Rosa, eu queria saber quando você percebeu que tinha vocação espiritual. Já foi nessa época, ou mais para frente, quando você descobriu seu Orixá?

R: Ah, filha, eu já, quando eu comecei a andar, eu já descobri que eu tinha vocação. Porque eu adorava estar ali no candomblé. **A cantiga, o toque do atabaque mexia comigo. Quando estava tocando, eu falava: "Meu Deus do céu, eu sinto uma coisa dentro de mim quando toca o atabaque." Respondia tudo dentro de mim.** Mas eu dizia para ela que não gostava muito, porque me incomodava. Eu era criança. Ela foi perguntar para uma mãe de santo dela o que significava, e a mãe de santo de minha mãe disse que eu era do candomblé e que eu era filha de Iansã. Que Iansã queria que eu deitasse para ela, que eu me iniciasse para ela. Eu era pequena. Então, minha mãe falou: **"Eu vou esperar minha filha crescer para ela saber se é isso que ela quer. Porque ela é menina ainda."** Minha mãe esperou, e Iansã deu esse tempo à minha mãe. **Quando eu fiz 7 anos, foi que eu virei a primeira vez. Foi no samba, lá na casa do meu pai.** Eu e minha irmã. Eu tinha 7 anos, minha irmã tinha 6. Nós éramos danadinhas. (risadas) Andávamos sempre

juntas. Até hoje andamos juntas. A gente entrou para sambar e pronto, não queria sair mais. Eu vi que tinha gente ali, mas eu não sabia onde era a saída. Meu pai e meu tio pegaram a gente. Queríamos ficar mais, mas levaram. Depois eu falei: "Mãe, por que entrei no samba e não queria sair mais? Era a vontade de sambar, sambar, sambar." Minha mãe disse: "É porque, minha filha, o Orixá criança Ibeji pegou vocês." Eu falei: "É bom, mãe?" Ela disse: "É energia boa, energia de criança." Só foi com 7 anos. Depois, ficou uma vida sem a gente virar no santo. Eu namorei, casei. Depois que eu dei continuação à minha iniciação no candomblé. Mas eu já venho desde pequenininha. Quando eu vim ao mundo, minha mãe, eu sou filha de Ogum e Iansã, porque eu sou filha de uma mulher de Ogum. Então, quem me pariu foi Ogum. (Risadas).

E: Como foi a iniciação da senhora no candomblé? Se a senhora pode compartilhar, como se deu esse processo e quais foram os principais desafios?

R: Ah, os principais desafios foram assim, filha. Eu casei, fui morar em São Paulo. Minha irmã mais velha fez uma casa em São Paulo. Ela era do candomblé também e levou daqui da Bahia um pai de santo para São Paulo para fazer as obrigações dela. Chegando lá, foi muito bonito. No dia da festa, ela era filha de Oxum. Começou a tocar aqueles toques que, quando eu era criança, eu ouvia os atabaques e mexia comigo por dentro. Nesse dia, ela voltou. Quando começou a tocar o atabaque, eu senti aquela sensação de quando eu era criança. Já mudou. Eu não vi mais nada. Quando acabou a festa, o pai de santo de minha irmã estava sentado ao meu lado. Eu chamava ele de vô. Eu perguntei: "Vô, o que houve comigo?" Ele me explicou: "Minha filha, você bolou. Iansã quer roncó." Roncó é quando a gente bota o tipo que vai receber o axé. Eu falei: "Vixe, vô." Minha filha caçula tinha 3 meses. Era pequenininha. Eu falei: "Não é, vô, eu não sou contra, eu quero, mas minha filha é muito pequenininha para eu deixar com os outros." Meu marido não queria. Ele sabia que eu era do candomblé quando casamos, mas depois que casou, não queria mais. Foi um desafio entre ele, meu Orixá e eu. Ele não queria, não queria, não queria. O pai de santo de minha mãe disse: "Ela tem que ser feita." Para você ver, eu levei 3 anos. Eu fui deitar pra minha mãe quando minha filha tinha 3 anos. Ela era pequena, mas já dava para andar e pedir alguma coisa. Eu morava em São Paulo. Eu falei para meu marido: "Eu vou para Bahia, vou na casa de vô, pedir uns banhos para ele, tomo os banhos, melhora um pouco e volto." Trouxe a pequenininha. Deixei os outros dois com ele. Quando eu cheguei na casa de vô, era a festa de Iansã.

Olha a coincidência! Eu falei: "Vô, deixa eu lhe falar o que eu vim buscar antes que o senhor me prenda." Ele disse: "Não vou lhe prender." Quando eu falei "antes que o senhor me prenda", eu caí. Não vi mais nada. Isso foi em dezembro. Quando eu acordei, foi em março. Eu acordei, e ele me disse: "Minha filha, nós estamos no mês de março. Hoje é 5 de março, foi o dia da festa de Iansã e coincidiu com o meu aniversário." Foi uma coisa muito delicada. **Quando meu marido soube, ele brigou com o pai de santo. O pai de santo falou para ele: "Cale a boca. A sua esposa está com vida, com saúde através do candomblé. Ela é candomblecista, ela é do axé. Essa mulher vai trabalhar."** Ele ficou desapontado. Assim, do nada, ele foi embora e me deixou. Foi um sacrifício grande. Minha fé foi muito grande porque eu botei nas mãos de Oyá. Olha, mãe, é com a senhora. Ela resolveu meu problema. Ela não me deu outro marido. Ela me deu algo melhor: saúde e paz. Hoje, ela me deu esse palácio. Ele não tem palácio, não tem nada. Mora de aluguel até agora. Hoje, ele está em São Paulo. Ele para lá, eu para cá. Ele conversa comigo quando precisa, e eu não preciso falar com ele. Porque realmente a gente passou um período muito difícil. O Orixá disse: "Eu faço minha parte, ela faz a sua." Hoje, eu sou feliz de poder ter esse palácio para receber meus amigos, meus conhecidos, meus filhos de axé. Você vem aqui em dia de festa, isso aqui tá cheio. Meus filhos de axé, a maioria são de longe: Salvador, São Paulo. **Eles vêm aqui. Eles encontraram uma mãe que no início sofreu muito, mas hoje eu não faço meus filhos sofrer. É ao contrário: dou carinho e amor. Porque se não tiver carinho, respeito, amor e fé, não vai.**

E: Quais foram os ensinamentos mais importantes que a senhora recebeu dos seus mais velhos na religião?

R: Ah, minha filha, foi fazer o acaçá. O acaçá é uma comida de Orixá. Em tudo vai acaçá. **Dentro do axé, a comida mais importante, a oferenda mais importante é o acaçá. Eu não sabia. Minha mãe me ensinou a fazer o acaçá.** Eu olhei e falei: "Não vou aprender." Mas eu aprendi. Aprendi também o significado do acaçá. Como ela me ensinou, ela me explicou. Meu desafio, meu ensinamento que ela me ensinou, porque até hoje eu agradeço, **foi fazer a minha primeira bata.** Quando a gente deixa de ser iaô, que é um ebome, ou uma Yalorixá, a gente veste bata. É uma blusa que a gente bota a blusinha de cor para baixo e bota a bata para arrumar bonito. Esse foi um ensinamento muito importante. **Também a marcerar as folhas**

para os banhos. Saber que tipo de folha serve para descarregar e o tipo de folha que serve para levantar. Minha mãe de santo me ensinou. Minha irmã mais velha e minha mãe biológica também me ensinaram muito como se comportar. Porque eu fui criada por ela, e ela dizia para mim: "Minha filha, um dia eu sei que você vai deitar para a sua mãe, você vai ter uma casa de axé. **Então, minha filha, você precisa se comportar dessa maneira, respeitar os mais velhos.** Você pode estar de cacete na mão, mas se sua Yá chegar, ou seu pai de santo chegar ao seu lado, você tem que se comportar para ela." **Respeito. Minha mãe me ensinou, meu pai me ensinou. Inclusive o meu babá (pai de santo),** que me recolheu na casa dele, que trouxe para mim a alegria e a saúde. Ele foi a ajuda de Deus. Mas ele, com 7 meses que eu estava iniciada, ficou crente. Abandonou a religião há anos. Não sei o porquê. Se decepcionou com uma filha de santo. Tem pessoas que se decepcionam, pensam que sair da religião ajuda, mas não é uma ajuda. Foi o pensamento dele. Minha mãe pequena pegou todos, meus pais, levou para casa dela com o maior carinho. Eu vim embora de São Paulo para cá. Eu vim para morar aqui na Bahia em 91. Fui feita em 90 e vim para Bahia em 91. Trouxe meus filhos. Aqui é quando aconteceu, como eu falei para você, o desafio do meu marido. Hoje eu agradeço a Deus e aos Orixás por não estar em São Paulo. Por estar aqui, meus três filhos estudaram na melhor faculdade da Bahia, que foi a UFBA. Os três têm diploma. Fizeram artes cênicas. Minha filha como atriz, meu filho como ator, minha filha como diretora. Eles gostam. No fundo, também sou uma atriz. Foi muito bacana, filha. **Então, agradeço muito o que a gente passa. É um percurso que a gente vai fazendo, depois a gente vai vendo, analisando o porquê, e depois a gente acha a resposta.** Se eu não fosse, eu não ia ser essa roça que eu sou hoje.

3. Construção da Liderança e do Terreiro

S: Mãe Rosa, a senhora, como líder espiritual e mulher negra, como foi sua trajetória até aqui no candomblé?

R: Ah, filha, eu vejo minha trajetória, minha caminhada dentro do candomblé... Eu vejo muita luz, muito amor, muito respeito. De poder receber um filho, uma filha que chega aqui. **Qualquer pessoa que bate nesse portão e não está bem, eu boto para dentro, vejo o que ela tem, escuto o que ela tem para me dizer. Cuido daquele problema, a pessoa fica bem e depois me abraça e fala: "Obrigada, Mãe Rosa. Eu cheguei aqui tão mal."** Isso para mim é muito gostoso. A

caminhada da gente dentro do axé é ajudar, acolher, saber dar para você aquilo que você precisa, mas não sabe onde buscar. Através de uma conversa comigo, você acaba descobrindo o que quer. Isso é muito importante. **Como uma mulher negra, eu desejo para minhas irmãs de axé, que são negras na nossa comunidade, uma comunidade negra, nossa religião de matriz africana, é conquistar nosso espaço como mulher, ser respeitada, ter amor, carinho e fé. Dar as mãos uma à outra para ter união. Porque sem união, filha, não vai para frente.**

S: A senhora pode contar para a gente como se deu a sua ascensão até se tornar mãe de santo?

R: Ah, minha filha, tornar mãe... (risadas) A minha ascensão até se tornar mãe de santo foi assim: quando eu entrei na casa do meu pai, eu estava muito doente. Ele me botou para dentro, cuidou de lansã. Ele deu tudo que eu queria, deu a lansã o que ela queria. Mas depois ele ficou crente. Minha mãe pequena ficou, e meu pai pequeno também. Minha mãe pequena me levou para uma outra casa. Eu estava com 5 anos de axé. Quando meu pai ficou crente, eu não queria mais. Eu achava que não queria. Mas isso só me deu tempo. Ela me deu 5 anos. Eu fiquei 5 anos sem querer ninguém. Depois de 5 anos, lansã veio, falou com minha mãe pequena que chegou a hora. Ela me deu tudo que eu precisava. Foi o tempo que eu precisava. A partir daquele momento, ela queria que eu desse continuação às obrigações, ao meu caminho de axé. Minha mãe me chamou e falou. Eu respondi: "Mãe, mas eu vou para onde?" Ela me levou para uma casa e deu continuação. Essa senhora era muito amiga dela. Ela me levou para dar continuação às minhas obrigações espirituais. Eu fui, fiquei lá. **Primeiro, vem o iaô. Depois dos três anos, o iaô da obrigação e paga, você já pode sentar num apoti (banco, cadeira) maior, já vê algo no axé mais concluído. Tem festa de um ano, festa de 3 anos, festa de 7 anos. A festa de 7 anos te diz o que você vai ser dentro do axé. Com 7 anos, eu já sabia. Não queria entender, mas eu sabia.** Durante esse período, minha mãe dizia: "Ó, minha filha, rala esse banho. Ó, minha filha, faça essa comida." Coisas que eu podia fazer. Quando foi, então, todo mundo, e vez eu ia numa festa de caboclo, e meu caboclo me apanhava. Ele dava passe em todo mundo. Quando começava, eu não lembrava de nada do que acontecia. Depois, eu encontrava pessoas dizendo: "Mãe Rosa, Mãe Rosa." Eu dizia: "Oxe, cai fora. Por que mãe?" Até o dia que o meu caboclo falou para minha filha: "Diga para minha filha, quando

ela passar por alguém e chamar ela de mãe, tomar a sua bença, ela responde, porque ela é uma mãe." As pessoas traziam filha, cerveja. Teve um tempo que ele ficou com 8 engradados de cerveja, porque meu caboclo amava cerveja. As pessoas diziam: "Por que eu pedi isso para ele, ele me ajudou, ele me deu o passe, se eu ficasse boa, para trazer a cerveja." Ele então, quer dizer que já vinha. Mas era com ele, o caboclo. Ele que fazia os trabalhos dele. Ele sempre dizia para minha filha: "Eu quero trabalhar." Eu tinha 3 anos de tudo concluído, mas já tinha 5 anos já feita. Com 7 anos, na obrigação de 7 anos, minha mãe veio e falou: "Filha, a partir de hoje, você vai receber um decá. Esse decá que dá o direito de ser Yalorixá. Onde você vai abrir a casa para trabalhar com os filhos que ela trouxer." Eu falei: "Então eu vou ter que sair convidando?" Ela disse: "Não. O filho mesmo vem, o próprio Orixá leva para a roça." Eu falei: "Nossa, é mesmo? Não queria não. Eu não quero ter casa, não quero mesmo." Porque eu via a responsabilidade muito grande. Minha mãe disse: "Eu vou dizer uma coisa, você não precisa trabalhar com casa aberta. Você trabalha, mas com artigo religioso. Uma roupa de ração, um incensório." Eu disse: "Eu quero." Ela me enganou. Quando eu subi da casa, que depois que ajuntou tudo, Oyá falou: "Eu quero a casa." Eu falei: "Mãe, ela não disse que eu ia trabalhar com artigo religioso." Ela disse: "É, mas eu não quero não, só isso." Minha filha, eu vou fazer o quê? Já tinha recebido. Então, eu passei por muitos caminhos apertados. Até chegar 7 anos, eu era uma pessoa. Depois de 7 anos que eu recebi decá, eu me tornei uma mãe. De 1 a 7, eu fui filha. De 7 para frente, eu me tornei mãe. Eu queria ser só filha. Eu queria um cargo na roça de minha mãe, porque eu sabia que ali era com minha mãe. Eu tinha meu horário de ir para casa, tomava meu banho, saía. Mas quando você se torna mãe, é diferente. Você vai cuidar do umbigo à cabeça. É diferente. Mas lhe digo, eu tive uma conversa muito delicada com minha mãe. Fiz os meus pedidos. Fiz os pedidos que eu gostaria que eu tivesse esse período, e ela concordou. **Porque ela é Orixá, ela é mulher. Ela sabe o que uma mulher precisa, o que uma filha precisa. Eu sou filha de Oyá, nunca vou ser mãe de Oyá. Eu sou filha de Oyá. Então, eu faço aquilo que ela quer. Tenho obediência a uma mãe. Ela me explicou o significado de eu cuidar de uma comunidade. A comunidade é dela. Ela que cuida, eu estou ali para ajudar.**

S: E o que significou para você assumir essa posição?

R: Eu assumi essa posição conversando com minha mãe, porque até aí eu não

entendia. Quando eu cheguei aos 7 anos, eu era uma filha e fazia aquilo que a mãe de santo mandava. Eu sabia o meu lugar. Depois dos 7 anos, quando você recebe o decá, você já entra em todo lugar que a sua Yá entra. Eu não queria a posição de Yalorixá. Mas um dia eu conversei com minha mãe, e o que me fez assumir foi a minha conversa com Oyá e o que ela me disse. Não foi bem uma troca. Ela disse: "Tudo que você quer está na sua mão. Se você seguir comigo, você só tem a ganhar. Se você não seguir comigo, você só tem a perder. O que você escolhe?" Eu falei: "Quero ganhar, claro. Mas eu preciso fazer isso, mãe." Ela disse: "Tá certo. Vamos andar juntas. Quem manda aqui sou eu." Ela falou: "Quem manda sou eu." O que me fez aceitar foi isso. Ela que manda. Ela é a mãe, eu sou a filha. Eu faço aquilo que ela manda eu fazer. Agora, os filhos dela, ela faz, e eu cuido. Eu cuido através dela. Ela diz: "Eu quero isso aqui." Tá bom, minha mãe. Então, o que me fez aceitar foram as palavras que ela me disse e o que ela mandou eu fazer. Até hoje, ela me manda. Se hoje eu estou aqui conversando com vocês, é porque ela abriu a porta, mandou que o filho viesse, o filho trouxesse. **Essa casa é do povo, essa casa é de Axé, essa casa é dos Orixás.**

E: A senhora pode contar um pouco da história do seu terreiro? Como ele foi fundado e quais são os fundamentos e o significado do nome dele?

R: Olhe, eu esqueço sempre a data em que ele foi fundado. Eu sou péssima de matemática (risadas). Mas, assim, ele... Faça de novo a pergunta.

E: Pode contar primeiro a história dele?

R: A história do terreiro? Ah, posso. Esse terreiro foi assim. Eu não sabia como ia fazer um terreiro. Um terreiro é muita coisa para você fazer. E o fazer é fácil, o negócio difícil é preparar ele. O difícil é preparar ele. Um dia ... **Eu passei por muito perrengue, porque a gente não acha nada fácil. É muito difícil. Mas quando a gente tem fé, amor e carinho os caminhos se abrem.** Então, eu fui trabalhar cuidando de uma senhora. A mulher tinha cara de anjo, mas era o demônio (risos). Eu fui até lá, deixei meus filhos. Morava ali de aluguel quando construí aqui. Fiquei perto, depois não deu certo. A velha estava me tirando o sono, não conseguia sair. Fui trabalhar na casa de uma professora. Trabalhei por dia. Eu tinha disposição para trabalhar. Um dia, chegou um senhor e falou: "Ah, é aqui que mora mãe Rosa?" Eu falei: "É, mas essa casa não está pronta." Estava aqui, cavando uns buracos, o pedreiro estava cavando. Ele falou: "Eu queria que a

senhora botasse um jogo." Aquilo me deu um tiro na cabeça. "Um jogo?" Eu falei: "A casa não está pronta, meu senhor." Ai, meu Deus. (risadas) Ele disse: "Para jogar, joga até embaixo de um pé de árvore." Eu: "Nossa." Ele disse: "Eu volto daqui a 3 dias." Com 3 dias, certeza, ele voltou. Agora é coisa do Orixá. Ele voltou. Eu estava aqui no mesmo espaço, cavando outro buraco. Ele entrou. Aqui não tinha portão, era tudo aberto. Entrou, botou um banquinho, sentou. Ele falou: "Mãe Rosa, eu estou entendendo, realmente a casa não está pronta. A senhora me disse que não podia abrir o jogo para mim porque não tinha esse lugar, mas a senhora tem muito lugar." Aqui era árvore pura. Era coqueiro, laranja, era coisa. Ele disse: "Eu sou um babalorixá. Eu vim lhe ver. Eu vim lhe trazer um presente." Ele me deu uma pedra. Eu sou louca por pedra, nunca tinha falado com ninguém sobre isso. Ele disse: "Você gosta muito de pedra. Tome essa pedra, faça aquilo que você tiver vontade." Eu falei: "O senhor não veio para jogar, não é?" Ele disse: "Não, a senhora ainda tem muita coisa para preparar para poder conversar com o povo que vai lhe procurar." Esse homem abriu o chão, só apareceu para mim uma vez. Depois, eu falei com o babá que mexeu, ele falou: "Foi mesmo." Eu tenho essa pedra até hoje, é uma pedra linda, um coração. Então, aí foi. Eu botei a mão na cabeça, falei: "Meu Deus, como é que eu vou construir?" Arrumei um pedreiro que eu conhecia. O problema é que eu não queria fazer barracão. Eu queria fazer um quadrado grande, para fazer a festa de Oyá, de Omolu, da minha filha, de Nanã. Para mim, estava bom. O homem construiu um galpão feio, horroroso, baixo. Quando eu vi, eu chorei o dia inteiro, porque ele gastou dinheiro e material, e eu paguei para ele, e ele fez aquilo, me conhecendo. No outro dia, lansã me falou: "Sabe por que você está assim? Porque você não quer fazer aquilo que é meu. Você quer fazer aquilo que é seu. Isso aqui é meu." Eu falei com minha filha, ela disse: "Ah, mãe, a senhora precisa entender". Oyá disse: "Não se preocupe, que você vai fazer aquilo que eu quero, que é meu." Observe a trajetória. Então, assim, foi isso a minha trajetória dentro da roça até hoje, até chegar na posição que eu estou hoje. Começou desse jeito, não foi fácil, mas deu tudo certo.

S: A senhora pode falar quais são os fundamentos do terreiro?

R: Não.

S: Tudo bem (sorriso sem graça). E o significado do nome dele?

R: Ah, o significado é: Oyá é Oyá, Lade é casa, e Inan é fogo. Então, **o significado**

dessa casa é Oyá, a coluna de fogo. (nota-se olhares surpresos dos estudantes)

S: A senhora pode contar como é o funcionamento do terreiro no dia a dia?

R: Ah, sim. O dia a dia. Eu molho minhas plantas. Chega um filho, está precisando de algo, eu atendo. Chega uma pessoa para me passar uma reza. Eu não sei rezar, eu passo umas folhas (risadas). Chega um filho para jogar, chega cliente. Uns têm que ter ebó, preparar ebó, tirar ebó. O dia a dia é esse. Chega, sento aqui, converso, vamos fazer. Outros vêm remarcar a obrigação, a gente marca e não para. É isso o dia a dia. **Meu primeiro pai nosso é molhar minhas plantas. Na casa de axé, tem que ter folha. Essas plantas que vocês estão vendo, ela é linda. Mas tem fundamento também. Essa é samambaia. Cada folha tem sua função.** O meu dia a dia é esse, filha. Só para quando eu vou dormir.

S: A senhora pode falar sobre as principais rotinas, obrigações, práticas realizadas e festividades?

R: Repita, que eu não entendi.

S: Quais são as principais rotinas, obrigações, práticas realizadas e festividades?

R: Ah, como eu falei, festa? É isso que você quer saber? Pronto, vamos ver no nosso calendário. **Nós temos festa de Exu, festa de Oxóssi, que é o caçador, festa das labás, festa do casal de dendê, que é Oyá e Xangô, festa de Omolu, senhor da luz da Terra, festa do rei, festa de Ibeji, que é criança, festa de Oyá. No final do ano, encerramos com Oyá. Abrimos com Exu, que é o senhor do movimento. O senhor que traz a fartura, na porta da entrada da casa, nos pontos da vida, nas encruzilhadas, que é onde passam as estradas, onde traz o movimento para casa. Então, primeiro nós saudamos a ele, para depois dar continuação com os Orixás.**

S: E a senhora pode dizer quais são os principais cargos dentro da hierarquia religiosa?

R: Ah, sim. Primeiro, é Yalorixá. Segundo, a Yakekerê. Terceiro, Ekedí. Quarto, Axogun. Esses são os principais. Depois, vem mais e mais. Mas os principais são esses.

S: Quais Orixás você considera mais importantes em sua prática espiritual? O que Oyá representa para o candomblé?

R: Uau! Ah, minha filha, eu tenho assim, acho que desde que você chegou aqui, eu falo Ogum, Ogum, Ogum (risadas emocionadas). Ogum para mim é tudo, filha.

Nossa! E Iansã, dentro do candomblé... Iansã representa para o candomblé. Iansã é o Orixá, a senhora dos ventos. O ar que nós respiramos vem através de Oyá. Oyá, senhora, dona, dos mortos, leva para a sepultura, deixa no lugar de luz aqueles que merecem, porque cada um merece um lugar. Ela conduz. Oyá, dentro do candomblé, ela é tudo isso. Ela é mãe, ela ama os seus filhos, ela quer botar tudo debaixo da saia dela. Ela dá o colo, o ombro, o braço. Iansã é verdadeira. Iansã não é barraqueira. Ela é acolhedora. Ela deposita o amor, o respeito, o carinho, a dedicação. Ela gosta de paz, gosta das coisas alegres, não gosta de cara feia, não gosta de ver um irmão de mal com o outro, não gosta de fofoca. Ejó, dentro do axé, é fofoca. Ela não gosta. Tudo ela joga fora. Ela descarrega. Dentro do candomblé, ela é a deusa, a rainha, porque ela é forte e decidida. Ela não diz para você meia metade. Ou é tudo ou é nada. Ela está dentro do candomblé. É essa Orixá de luz iluminada, e ela ilumina. Ela é muito querida. Todos os Orixás são queridos. Cada Orixá dentro do candomblé tem sua função. Oxóssi, é como eu esqueci de dizer que eu sou filha de Iansã com Oxóssi (risadas). Oxóssi tem a função de caçador, provedor, o homem da fatura. Acredite, tenha respeito, fé e amor. O Orixá é amor, carinho, respeito e fé. Se você não tem essas quatro coisas, nada vai para frente. Então, só entra no candomblé porque vê que o outro entrou, se deu bem, vai lá, entra e não dá certo, porque o coração é diferente. Ele entrou para querer algo, mas não dá. Para você ter, você receber, você tem que dar. Você dá com a mão, recebe com a outra. Quem dá com a mão, recebe com a outra.

4. Relação com a Comunidade e Ensino

E: Mãe Rosa, eu gostaria de saber como o terreiro dialoga com a comunidade ao redor.

R: Sim. Como eu disse, o terreiro é uma comunidade. O diálogo entre o terreiro e a comunidade ocorre principalmente durante as festas, quando convidamos outros terreiros. Quando há uma festa no nosso terreiro, convidamos outros terreiros, e eu vou com meus filhos. Da mesma forma, quando há festas em outros terreiros, eles vêm até nós com seus filhos. Além das festas, também nos comunicamos quando precisamos de algo. É um diálogo constante entre comunidades, pois uma casa

de axé é, por si só, uma comunidade. O terreiro é um espaço onde nos comunicamos, nos unimos e nos reunimos. Quando precisamos de uma conversa ou de algo específico, procuramos as pessoas mais experientes da comunidade para nos orientar. Dessa forma, as comunidades se apoiam mutuamente. É uma conexão que beneficia a todos, como um ciclo que gira em favor de todos os membros da comunidade. Todos precisamos uns dos outros.

E: Há projetos sociais ou educacionais ligados ao terreiro?

R: Sim. Este terreiro é um ponto de cultura. Aqui realizamos espetáculos e recebemos artistas. Minha filha coordena um projeto, mas no momento não me recordo do nome. Pessoas vêm de outras cidades para participar, e o foco é a arte. Durante o caruru de Ibeji, por exemplo, apresentamos espetáculos para crianças e adultos. Também realizamos ensaios e reuniões teatrais, onde são criadas peças teatrais. O Ilê Axé é, de fato, um ponto de cultura. Meu filho contribui trazendo muitas iniciativas culturais para cá. É isso que fazemos.

E: A senhora percebe mudanças na forma como as novas gerações se interessam pelo candomblé e interagem com ele?

R: Sim, filha, percebo. Mudou muito. Antigamente, o interesse era maior. Hoje, como eu disse em uma conversa recente, **precisamos mostrar o candomblé para as crianças, porque muitas delas são criadas em famílias evangélicas. Quando me mudei para cá e comecei a fazer caruru, havia muitas crianças participando, mas muitas já faleceram jovens, vítimas das drogas. Hoje, muitas crianças passam por aqui, mas a maioria tem pais evangélicos, então não participam. Recebemos crianças de outras comunidades para o caruru, mas as daqui não podem vir. Algumas até dizem: "Dona Rosa, eu queria tanto comer caruru, mas minha mãe não deixa".** Atualmente, não temos o mesmo envolvimento com crianças e jovens. Muitos jovens parecem desinteressados pela vida, filha. **O candomblé tenta oferecer um caminho de luz, respeito, fé e carinho, mas o mundo está carente de amor. A violência e as drogas têm tirado muitos jovens do nosso convívio.** Meu filho, por exemplo, desenvolve projetos para afastar as crianças das ruas. Ele trabalhou por anos no centro de cultura, mas saiu recentemente por questões políticas. Criamos projetos para ajudar, mas nem todos acreditam ou valorizam. **A igreja evangélica, como você sabe, critica muito**

nossa religião, as matrizes africanas. É muito pesado, eles pegam pesado mesmo. Eu digo, precisa de amor para adoçar a vida, o coração do povo. É uma luta difícil. Precisamos de amor para adoçar a vida e o coração das pessoas. Fica difícil ajudar os jovens. Alguns jovens conseguimos ajudar, outros somem. Já fiz de tudo para resgatar alguns, mas nem todos querem ser ajudados. Se soubessem o significado do candomblé, talvez não estariam nas ruas, envolvidos com drogas ou no mundo do crime. É triste, filha, mas é a realidade.

E: Então, como a senhora transmite seus conhecimentos espirituais e culturais para seus filhos de santo?

R: Ah, sim. Eu tenho muitos filhos de santo, alguns já estão se tornando Ebomi, outros são Ekedí, Axogum... Eu ensino a eles o que aprendi ao longo da vida. Durante a iniciação, como no período de Yawô, passamos por processos de aprendizado. Eles aprendem a se comportar, a cantar os adurás (rezas cantadas na tradição do Candomblé), a preparar banhos, a fazer acaçá, e também a manusear folhas sagradas. Ensino como colher as folhas, como prepará-las e como deixá-las descansar. Por exemplo, se um filho de santo diz: "Mãe, estou sentindo isso", eu indico qual folha é adequada para o banho, explicando suas propriedades: se é calmante, cheirosa ou serve para outros fins. Também ensino o respeito pelos mais velhos, porque respeito é algo que se conquista. Dá respeito para ser respeitado, porque não adianta eu lhe respeitar e você não me respeitar. Não adianta. Não adianta eu respeitar alguém se essa pessoa não me respeita. É como na sala de aula: o professor ensina, mas o aluno precisa respeitá-lo para aprender. Se o professor corrige uma tarefa e diz que precisa ser refeita, o aluno deve aceitar e melhorar. O conhecimento é passado com dedicação, e isso exige gratidão e respeito. O mesmo vale para a comunidade. Aqui, quem lidera é Oyá, mas eu ajudo a cuidar de tudo. **Respeito é fundamental.** Ninguém pode chegar aqui querendo mandar sem entender a hierarquia. Também ensinamos a evitar palavrões e xingamentos, porque isso atrai energias negativas e desequilibra a casa. O nervosismo e a impaciência não resolvem nada. É preciso harmonia, paciência e fé. Na sala de aula, é a mesma coisa: o professor lida com crianças, adolescentes e adultos, e o respeito mútuo é essencial. Antigamente, não havia violência como hoje, em que brigas podem terminar em tragédia. Na comunidade, também precisamos de ordem. Por exemplo, ao entrar no terreiro, o celular deve ser

desligado e guardado. Só mais tarde, se necessário, pode-se verificar as mensagens. Mas muitos jovens hoje não seguem essas orientações. É preciso paciência e calma para ensinar e receber respeito. Respeito é a base de tudo. Se eu falo com você de maneira respeitosa, espero o mesmo em retorno. As coisas hoje exigem mais esforço, nada vem fácil.

5. Desafios e Resistências

S: A senhora pode falar quais foram os maiores desafios e conquistas que enfrentou ao longo da sua trajetória no candomblé?

R: Um dos maiores desafios foi a minha iniciação. Na época, eu tinha que escolher entre me dedicar ao candomblé ou ao casamento. O orixá me mostrou aspectos do meu casamento que eu não conhecia, e isso foi decisivo para eu seguir o caminho espiritual. Foi um momento difícil, mas importante. Outro desafio foi precisar sair de casa, acompanhando minha mãe de santo, e deixar meus três filhos sozinhos. Meu filho mais velho era adolescente na época, e isso foi muito desafiador, especialmente quando recebi o decá. **Além disso, um dos maiores desafios é ajudar as pessoas e nem sempre receber ajuda em troca. A decepção faz parte da vida**, e dentro do candomblé isso é algo que acontece com frequência.

E: E as maiores conquistas?

R: Ah, a maior conquista foi ter minha casa. Este terreiro é como um palácio para mim. É uma conquista muito grande. Hoje, tenho um espaço onde recebo todas as pessoas que gosto e que vêm me visitar. Outra conquista é a liberdade que tenho. Antes, eu não tinha dinheiro nem para comer, mas hoje posso viajar quando quero. Vou para São Paulo de avião, por exemplo, algo que antes era impensável, já que só podíamos ir de ônibus. Não sou rica em dinheiro, mas sou rica em saúde e alegria. Tenho o suficiente para viver bem e realizar meus desejos. Como viajar no Carnaval, embora eu prefira não ir ao circuito de Salvador, porque não gosto de multidões. Uma das minhas conquistas mais marcantes foi participar do Furdunço (festa prévia carnavalesca em Salvador/BA). Meu filho de santo, que puxa o Furdunço, me colocou no trio elétrico. Foi lindo! Fiz vários vídeos e guardo essa memória com muito carinho. Essa conquista veio porque plantei boas sementes ao longo da vida. Hoje, tenho filhos de axé que moram em Salvador e em outras

idades, e sempre me convidam para eventos. Adoro viajar para assistir aos espetáculos que minha filha dirige ou para acompanhar meus filhos em suas atividades. Já fui a São José do Rio Preto, Belém e muitas outras cidades que não conhecia. Conheci pessoas incríveis, e isso é uma conquista maravilhosa. **Tudo isso veio com muito trabalho, porque nada é fácil, mas a recompensa vem. Sou muito feliz e realizada. Nunca deixarei de trabalhar com meus filhos de santo. Eles me dão tanto quanto eu ofereço a eles.** Meus filhos biológicos também são uma grande conquista. Digo que são três pedras de ouro cravejadas com diamantes, porque são maravilhosos. Apesar de não estar mais com o pai deles, que me fez escolher entre o axé e ele, sou grata por tudo. **Minha vida é cheia de conquistas, mesmo com os desafios. As conquistas tornam os aborrecimentos mais doces. Sou uma mulher realizada, que ama o que faz.** E digo a todos que chegam aqui: nunca critique o orixá. Faça por onde merecer. Sou sincera em tudo que faço e falo. Não finjo ser o que não sou. Trabalho com honestidade e verdade, e tudo o que compartilhei com você é real. Não gosto de mentiras. É isso.

E: Quais conselhos você daria para outras mulheres negras que desejam seguir esse caminho espiritual?

R: Os conselhos que dou para minhas irmãs, minhas irmãs de axé, para as mulheres negras, sejam elas filhas ou mães, são os seguintes: **levem a sério a verdade, o amor, o carinho, a fé e o respeito. Quando temos esses valores em mãos, as dificuldades que enfrentamos são passageiras. Nada é para sempre, e as conquistas virão. Conquistem cada passo com amor, carinho e sinceridade. Nunca permitam que a mentira entre nessa caminhada.** Para minhas amigas, mães, irmãs e colegas, mulheres negras, sejam firmes e unidas. Sejam sinceras e tomem suas próprias decisões. **A mulher precisa saber quando ficar, quando ir ou quando sair. Tenham autonomia e decisão.** É isso que digo a todas as mulheres negras: **sigam seu caminho de cabeça erguida, mas sem arrogância. Nunca abaixem a cabeça para ninguém.** É isso.

S: Como a senhora lida com o preconceito e o racismo religioso?

R: Ah, filha, já passei por muitas dificuldades, mas aprendi a lidar com amor. O amor é algo que ninguém pode derrubar. **Não precisamos responder ao preconceito, ao ódio religioso ou ao racismo com a mesma moeda. Muitas pessoas criticam o que não conhecem. Você não pode atacar algo que não entende. Primeiro, é preciso conhecer para poder julgar. Mas, infelizmente, muitos agem por**

impulso e tentam destruir o que não compreendem. No entanto, nunca devemos baixar a cabeça ou usar as mesmas armas que eles. Pelo contrário, devemos seguir em frente com amor, fé e respeito. É assim que atravessamos as barreiras. É isso.

E: Quais estratégias você acredita que seriam importantes para a valorização e o respeito às religiões de matrizes africanas na região de Alagoinhas?

R: Acredito que a união é fundamental. A união faz a força. Quando há desunião, nada funciona direito. Precisamos estar juntos, seguir um caminho limpo e apoiar uns aos outros. Um precisa do outro. Você não faz uma festa sozinho, não planta só para si mesmo. **Eu sempre tenho algo para dividir, e é isso que faz a diferença. Quando você divide, não é para pedir algo em troca, mas para construir algo maior. Se perdemos hoje, ganhamos amanhã. Precisamos fazer o que é certo e buscar a felicidade, como eu busquei.** Minha trajetória no axé não foi fácil, mas conquistei muito com fé e determinação. A fé precisa ser firme, não pode ser abalada. Sempre digo ao meu povo: "Vamos em frente, vamos nos unir, dar as mãos e construir uma vida digna". Não podemos nos unir para o que não presta. O mundo está cheio de críticas e julgamentos, mas precisamos seguir com verdade, amor, carinho e respeito. É isso que nos fortalece.

6. Cultura e Tradição

S: Para a senhora, qual a importância da oralidade na preservação das tradições do candomblé? Como a senhora vê a comunicação com seus filhos de santo, sua mãe de santo e a comunidade?

R: A oralidade é muito importante. **É através da comunicação que transmitimos o que sentimos e o que aprendemos. Ensinar corretamente é essencial, porque se eu te ensinar errado, você vai reproduzir o erro e dizer que foi eu quem te ensinei.** Mas se eu te ensinar certo, você vai lembrar com gratidão. **A comunicação é a base para manter as tradições vivas.** Aqui, conversamos abertamente, sem problemas, e isso fortalece a comunidade. Não deve haver dúvidas sobre o que é ensinado. Se você aprende algo, deve ter certeza e agir com convicção, não para agradar os outros, mas porque acredita naquilo. Isso vale para a comunidade, para a escola e para a vida. Dentro do candomblé e em todas as religiões, a comunicação e

o respeito são fundamentais. Não há religião melhor ou pior; o problema está nas pessoas que criticam sem conhecer. Precisamos conviver mais, aprender mais e evitar julgamentos. Antigamente, as pessoas criticavam quem tinha lábios grossos, e hoje vejo pessoas colocando enchimentos para ter lábios grandes. Isso mostra que muitos não estão satisfeitos com o que têm. Precisamos valorizar o que somos e buscar conhecimento, comunicação e respeito. É isso que nos mantém unidos e fortes.

S: Como a música, a dança e os rituais contribuem para a vivência espiritual dentro do terreiro?

R: A dança é muito importante. Ela traz leveza. Quando você dança, sente essa leveza e o amor fluindo dentro de você. A dança é espontânea, e tudo flui naturalmente. A música também é essencial. As cantigas saem de dentro da alma e são uma forma de chamar os orixás. Quando cantamos, estamos convidando os orixás a se aproximarem, dizendo: "Precisamos de você". É algo lindo. A dança e a música são sinais de que tudo está fluindo bem. Cada orixá tem sua própria cantiga e sua forma de dançar. Para Oyá, é de um jeito; para Oxóssi, é de outro. O toque do atabaque muda conforme o orixá, e isso exige conhecimento. Quando tocamos e cantamos, estamos saudando o orixá, dizendo: "Seja bem-vindo". É uma experiência maravilhosa.

7. Futuro e Legado

S: Existe algum ensinamento do candomblé que a senhora acredita que toda pessoa, independente da religião, deveria conhecer?

R: Sim. O respeito é fundamental. Mesmo quem não entende o candomblé pode respeitá-lo. Já vi pessoas que não são da religião assistirem a uma festa e dizerem: "Que bonito! Um dia vou conversar com a mãe de santo". Isso é respeito. Não podemos criticar o que não conhecemos. Converso muito com jovens, inclusive aqueles que usam drogas, e digo a eles: "Respeitem a si mesmos". Muitos não se respeitam porque estão perdidos em vícios. Ofereço chás e banhos para ajudá-los, mas eles precisam querer mudar. Sempre digo: "Você precisa entender antes de criticar". Não se pode sair por aí criticando religiões. Todas merecem respeito. Deus

criou o mundo com diversidade, e cada um segue o caminho que escolheu. Ele disse: "Faça sua parte, e eu te ajudarei". **Muitos jovens hoje estão perdidos, sem interesse pela vida ou pelos estudos. Precisam de apoio, de um abraço verdadeiro, que vem do coração. Um abraço que levanta, que cura.** Peço muito a Deus e aos orixás por esses jovens. Se estivessem em um terreiro, ajudando a varrer a roça, não como empregados, mas como parte de uma comunidade, poderiam encontrar um novo sentido. Ajudar para ser ajudado. É isso que sempre digo aos jovens com quem tenho a oportunidade de conversar.

S: O que a senhora espera para o futuro do candomblé e do seu terreiro?

R: Eu espero que meu terreiro nunca acabe. Quando eu partir, quero que meu filho continue levando adiante o que construímos. Peço a todos que mantenham a comunidade viva, porque é triste ver uma comunidade se desfazer após a partida de seu líder. Temos muito a ensinar e a compartilhar. Sempre digo aos meus filhos: "Se você tem uma roupa que não usa mais, doe para quem precisa". Aqui, após as festas, mesmo cansada, preparo quentinhas e distribuo para quem está na rua. A fome é real, e a comunidade precisa estar unida para ajudar. Durante a pandemia, foi muito doloroso ver as pessoas passando necessidade, sem poder sair de casa para receber ajuda. Por isso, peço que este terreiro continue passando de geração em geração, ficando mais forte a cada dia. Oyá não morre; ela está sempre viva, e esta casa é dela. Eu apenas cuido dela, mas quero que continue viva e ativa, não importa para onde eu vá.

S: Qual seria o legado que a senhora gostaria de deixar para sua comunidade e para as gerações futuras dentro do candomblé?

R: Meu legado seria o ensinamento de como agir dentro de uma comunidade e de um terreiro, como cuidar dos orixás com amor, carinho e respeito. O orixá é paz, e é isso que quero transmitir. Quero deixar amor, abraços e carinho para meus filhos de axé, meus filhos biológicos e todos que conheço. Se eu te ensino algo hoje, espero que amanhã você diga: "Foi Mãe Rosa que me ensinou". Que aqueles que me escutam sigam o caminho do axé e não se arrependam. É isso que desejo deixar: muito axé e muita sabedoria.

S: A gente finaliza por aqui a entrevista.

8. Anexos

Figura 4: Entrevista



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

Figura 5: Visita técnica aos assentamentos do Ilê Axé Oyá Lade Inan.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

Figura 6: Visita técnica ao barracão do Ilê Axé Oyá Lade Inan.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

Figura 7: Visita técnica ao barracão do Ilê Axé Oyá Lade Inan.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

Figura 8:Entrada do barracão do Ilê Axé Oyá Lade Inan.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

Figura 9:Visita técnica aos assentamentos do Ilê Axé Oyá Lade Inan.



Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.



ANCESTRALIDADES NEGRAS

histórias de vida silenciadas

HERBERT BRUNO RAMOS ALMEIDA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CAMPUS CATU



PROJETO DE ENSINO

2025



SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO	4
2. INTRODUÇÃO.....	5
3. OBJETIVOS	6
4. JUSTIFICATIVA	7
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	8
6. ETAPAS DO PROJETO	10
7 FONTES E USOS DOS RECURSOS.....	18
8 FASES/METAS/INDICADORES	18
9 RESULTADOS ESPERADOS	20
10 REFERÊNCIAS	21



RESUMO

O projeto de ensino Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas tem como objetivo central promover uma formação crítica, antirracista e intercultural junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado do IF Baiano – campus Catu. A proposta articula o ensino de História com a pedagogia de projetos, como metodologia estruturante do processo de ensino-aprendizagem, e a história oral, como metodologia de pesquisa pelos estudantes, a fim de investigar e valorizar os saberes, memórias e resistências das religiões de matriz africana, especialmente através do contato com Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro). Com base em atividades teóricas, práticas de pesquisa, visita técnica e produção de um documento final, os estudantes são convidados a construir conhecimento histórico a partir da escuta ética e sensível de histórias de vida, desenvolvendo protagonismo, autonomia e respeito à diversidade. O projeto não visa proselitismo religioso, mas o reconhecimento das expressões culturais afro-brasileiras como parte integrante da história do Brasil, propondo uma prática pedagógica comprometida com os direitos humanos, a equidade e a superação do racismo religioso na escola. A culminância se dá com a socialização dos resultados para a comunidade escolar e a devolutiva do conhecimento produzido às comunidades de terreiro envolvidas.

Palavras-chave: educação antirracista; história oral; pedagogia de projetos; racismo religioso.

1. IDENTIFICAÇÃO

- a) **Título do projeto:** ANCESTRALIDADES NEGRAS: HISTÓRIAS DE VIDA SILENCIADAS.
- b) **Autor:** Herbert Bruno Ramos Almeida, Bacharel em Engenharia Mecânica pela Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia, Especialista em Gestão Pública. Servidor Técnico Administrativo do IF Baiano. E-mail: herbertalmeida01@gmail.com; herbert.almeida@ifbaiano.edu.br
- c) **Coautor:** Marcelo Souza Oliveira, Professor EBTT e do Programa de Pós-Graduação e Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do IF Baiano.
- d) **Órgão(s) envolvido(s):** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, *Campus Catu*.
- e) **Área(s) de conhecimento do projeto:** Ensino
- f) **Local de execução:** Catu-Ba
- g) **Período de execução/vigência:** Fevereiro/2025 - Março/2025
- h) **Público alvo:** Estudantes do ensino médio integrado do Campus Catu - Agropecuária.
- i) **Disciplina(s) relacionada(s):** História, Geografia, Sociologia, Filosofia.
- j) **Conteúdo(s) relacionado(s):** Fundamentos teóricos e metodológicos da história oral e sua aplicação no estudo de religiões afro-brasileiras; Contexto histórico brasileiro de 1889 a 1930 - primeira fase do sistema republicano no Brasil- inter-relacionado ao universo de resistência histórico-cultural das religiões afro-brasileiras.

2. INTRODUÇÃO

Impulsionados pelo inconformismo, pela rebeldia e pela responsabilidade de traçar outros caminhos, cantarão alto e manterão vivos e pujantes seus ancestrais.(RUFINO,2019, p. 29)

Aproprio-me desses versos para apresentar o projeto de ensino “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” como a expressão desse canto ancestral, vivo e pujante, que busca ecoar as vozes outrora silenciadas pelas estruturas coloniais e racistas, mas que, na encruzilhada da sala de aula, encontram espaço para reexistir e se afirmar para alcançar outros modos de sentir, ser, fazer, saber e pensar para além dos limites da racionalidade moderna ocidental (NOGUEIRA, 2020, P.29).

Esta proposta pedagógica nasce de uma necessidade histórica: a necessidade de problematizar e enfrentar o racismo religioso e a marginalização das tradições afro-brasileiras, reconhecendo-as como constituintes da identidade e da memória coletiva do Brasil. Ao invocar a pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2019), o projeto propõe um encontro de saberes e práticas — um cruzamento entre a escuta sensível, a oralidade ancestral e a investigação crítica — que se contrapõe aos limites da racionalidade ocidental moderna e às lógicas de silenciamento que estruturam a escola e a sociedade.

Direcionado aos(às) estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal Baiano – campus Catu, é uma proposta de prática educativa é voltada à promoção de uma educação crítica, antirracista e intercultural situando-se no campo do ensino de História, propondo a história oral como metodologia principal para investigar o universo cultural, religioso e ancestral das comunidades tradicionais de terreiro (CTTro). Ancorado na pedagogia de projetos como método estruturante do processo de ensino-aprendizagem, articula entrevista, observação participante, visita técnica e análise territorial, para propiciar uma experiência formativa que transcenda a mera transmissão de conteúdos, convocando os(as) estudantes a assumirem um papel ativo, crítico e ético diante das desigualdades e violências que marcam seus contextos sociais.

Por fim, é importante destacar que esta proposta não tem como objetivo a “catequese” religiosa, nem a adesão dos estudantes às práticas do Candomblé ou de outras religiões afro-brasileiras. O projeto de ensino “Ancestralidades Negras:

histórias de vida silenciadas” busca, antes de tudo, reconhecer essas manifestações como parte constitutiva da história e da cultura brasileira, valorizando saberes historicamente marginalizados e promovendo o respeito à diversidade cultural e religiosa. A intenção é contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que possibilitem o enfrentamento do racismo religioso e a promoção de uma educação histórica crítica, plural e comprometida com a formação humana em todos os seus aspectos e transversalidades.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Estimular os(as) estudantes a compreenderem criticamente o processo histórico do racismo religioso e o universo das religiões de matriz africana, a partir das vozes e experiências de seus membros, utilizando a história oral como metodologia investigativa integrada à pedagogia de projetos.

3.2 Objetivos Específicos

- Apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos da história oral e sua aplicação no estudo das religiões afro-brasileiras.
- Investigar a mitologia do Candomblé, incluindo as histórias e significados dos Orixás como parte integrante da resistência cultural negra.
- Desenvolver habilidades práticas para a coleta, transcrição e análise de relatos orais, em diálogo com as lideranças e comunidades de terreiro.
- Promover a compreensão da importância da oralidade como forma de resistência e de preservação das tradições afro-brasileiras.

4. JUSTIFICATIVA

Iniciarei pelos cacos, por aquilo que em meio aos escombros permanece vivo. No final, já reerguidos, cantaremos que os caminhos são inacabados.(RUFINO,2019, p.4)

O projeto de ensino “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” justifica-se pela necessidade de promover práticas pedagógicas que enfrentem as desigualdades e as violências simbólicas ainda presentes no espaço escolar, especialmente em relação às religiões de matriz africana e aos saberes negros silenciados e estigmatizados. Essa proposta alinha-se à compreensão de Luiz Rufino (2019, P.104), que defende uma pedagogia das encruzilhadas como um espaço de travessia e de cruzamento entre epistemologias diversas, evocando uma pedagogia que valoriza a multiplicidade de vozes e o cruzo de experiências como elementos constitutivos de processos formativos descoloniais e emancipatórios, a encruzilhada não é apenas um lugar físico, mas um modo de pensar, de agir e de aprender, que desafia as lógicas dominantes e acolhe a pluralidade de saberes.

A problematização da realidade constitui-se como eixo estruturante da proposta pedagógica do projeto, ancorando-se no reconhecimento da invisibilidade das religiões afro-brasileiras no currículo escolar e na urgência do enfrentamento ao racismo religioso como expressão do racismo estrutural. Em sintonia com os princípios da pedagogia de projetos, a centralidade do estudante é assegurada ao longo de todas as etapas do processo formativo, valorizando-se o protagonismo discente como elemento fundante da aprendizagem significativa. Os(as) estudantes são convocados a atuar como sujeitos ativos na construção do conhecimento, desde a formulação de questões que orientarão os roteiros de entrevista, passando pela realização de visita de campo e interações com comunidades tradicionais, até a culminância com a socialização dos resultados e devolutiva ética dos saberes produzidos.

A proposta também se alicerça na perspectiva da interdisciplinaridade, ao integrar de forma orgânica os campos da História, Sociologia, Geografia e Ensino Religioso, promovendo o diálogo entre saberes científicos, tradicionais e locais. Essa articulação epistemológica amplia o escopo da formação, promovendo a ruptura com a fragmentação do conhecimento e valorizando a pluralidade de experiências e cosmovisões. Nesse contexto, a aprendizagem pela pesquisa emerge como princípio

pedagógico fundamental, concretizado na adoção da história oral como metodologia investigativa. Ao serem inseridos em processos de escuta ativa, registro de narrativas e análise crítica de memórias silenciadas, os(as) estudantes desenvolvem competências de leitura crítica da realidade, argumentação fundamentada e valorização da diversidade cultural e religiosa.

Por fim, destaca-se o engajamento territorial como princípio ético e metodológico que orienta o projeto. A aproximação dialógica com comunidades tradicionais de terreiro da região configura-se como experiência formativa e política, pois permite reconhecer e valorizar as expressões culturais afro-brasileiras presentes no entorno escolar. Essa vivência fortalece os vínculos comunitários e identitários, ao mesmo tempo que contribui para a reconstrução de narrativas historicamente marginalizadas.

Portanto, o projeto se justifica como prática pedagógica que rompe com o silenciamento das vozes negras e afirma o direito à memória, à identidade e à religiosidade afro-brasileira. Ele materializa a escola como lugar de diálogo, escuta e reconstrução de narrativas, contribuindo para a formação omnilateral (Ciavatta, 2014) e para a promoção de uma educação antirracista, crítica e sensível às encruzilhadas que nos constituem enquanto sociedade e enquanto sujeitos.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A fundamentação teórico-metodológica do projeto “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” não apenas propõe uma ruptura com a lógica tradicional da transmissão de conteúdos, mas estabelece um compromisso ético e político com as epistemologias afro-brasileiras, reconhecendo-as como parte integrante do processo formativo dos(as) estudantes e do próprio currículo escolar. Essa abordagem rompe com o silenciamento histórico que, como enfatiza Munanga (2005), tem suas raízes na negação sistemática da diversidade cultural e na imposição de visões eurocêntricas, perpetuando assim desigualdades e exclusões no contexto educacional (MUNANGA, 2005, p. 18-19).

Ademais, o projeto se ancora na Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), que, ao tornar obrigatória a temática da história e cultura afro-brasileira, reconhece a necessidade de reparar a invisibilidade das contribuições negras na formação da sociedade brasileira. Essa diretriz legal reforça a legitimidade do projeto e orienta a

prática docente para que se constitua como instrumento de enfrentamento ao racismo religioso e ao racismo estrutural (Almeida, 2018).

Nesse contexto, o projeto de ensino está diretamente alinhado às competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, proporcionando uma abordagem interdisciplinar e crítica dos processos sociais, históricos e culturais que envolvem a população negra e as religiões de matriz africana. (Ver Anexo I)

A pedagogia de projetos, nesse contexto, desponta como metodologia estruturante da presente proposta e assume um papel central na construção do processo de ensino-aprendizagem. Inspirada nos princípios da aprendizagem significativa, da autonomia estudantil, da colaboração entre pares e da interdisciplinaridade, essa abordagem propõe uma ruptura com a lógica bancária da educação, conforme criticada por Paulo Freire (2004), e possibilita uma prática pedagógica crítica, dialógica e emancipatória.

De acordo com Ventura (2002, p. 3-4), a pedagogia de projetos rompe com a fragmentação dos saberes e com a transmissão mecânica de conteúdos, ao propor uma prática pedagógica centrada na investigação de situações significativas. Nesse modelo, o conhecimento emerge da experiência e da reflexão crítica sobre os contextos históricos, sociais e culturais que compõem o cotidiano dos(as) estudantes. O autor destaca que essa abordagem favorece a autonomia, a cooperação e o exercício da cidadania, constituindo-se como uma alternativa concreta às limitações do ensino tradicional.

Prado (2005, p. 7) complementa ao afirmar que a pedagogia de projetos estimula o protagonismo discente ao partir de situações-problema que fazem sentido para os(as) estudantes, os(as) quais são convidados(as) a investigar, levantar hipóteses, buscar soluções e compartilhar saberes em processos colaborativos. Nessa perspectiva, o professor(a) assume o papel de mediador(a), organizando tempos, espaços e recursos para que a aprendizagem aconteça de forma significativa.

Para Fleck (2007, p. 4-5), a pedagogia de projetos também potencializa o engajamento afetivo, intelectual e social dos(as) estudantes, pois envolve questões que dizem respeito às suas identidades, culturas e experiências. A autora salienta que

esse modelo metodológico propicia aprendizagens mais duradouras, por conectar os conteúdos escolares aos interesses e vivências dos sujeitos.

6. ETAPAS DO PROJETO

O projeto de ensino “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” propõe-se a consolidar um percurso metodológico estruturado em três etapas: Formação Inicial e Estudo Teórico; Planejamento e Execução do Projeto de História Oral; Socialização dos Resultados e Devolutiva à Comunidade.

6.1 Formação Inicial e Estudo Teórico

A primeira etapa dedica-se à consolidação de fundamentos epistemológicos e conceituais que sustentam a investigação posterior. Nesse momento, são trabalhados 2 eixos de formação:

Eixo 1 - Formação histórica das religiões de matriz africana: Um Panorama Histórico, cultural e mitológico (2 aulas)

A formação histórica das religiões de matriz africana no Brasil configura-se como um processo multifacetado, permeado por resistências culturais, dinâmicas de adaptação e estratégias de ressignificação diante da colonização e do racismo religioso. Conforme Bastide (2001), o candomblé e demais tradições afro-brasileiras devem ser compreendidos como sistemas religiosos complexos, que integram elementos cosmológicos, rituais e mitológicos oriundos das civilizações africanas, especialmente dos povos iorubás, fons e bantos.

Verger (1997) e Ferreira e Gonçalves (2008) destacam que a mitologia iorubá, base cosmológica de muitos terreiros, articula narrativas e arquétipos dos Orixás, constituindo um sistema de significados que resiste à fragmentação imposta pelos processos coloniais. Essas mitologias, além de expressarem formas de religiosidade, funcionam como instrumentos pedagógicos que transmitem valores éticos e saberes ancestrais, preservando vínculos identitários e comunitários.

Chagas (2020) aprofunda essa dimensão ao enfatizar que as religiões de matriz africana não apenas guardam uma herança espiritual, mas também representam territórios de resistência cultural, que se mantêm vivos pela força dos tambores e das práticas rituais. Essas expressões são espaços de produção de



subjetividades e de reconfiguração de identidades afro-brasileiras, contrariando as lógicas coloniais que visavam deslegitimá-las.

Contudo, como pontuam Fernandes (2017) e Lamas (2019), o desenvolvimento dessas tradições no Brasil foi marcado por um sincretismo forçado e por práticas de silenciamento, resultantes das estratégias de dominação colonial e da imposição de uma visão eurocêntrica sobre a religiosidade afro-brasileira. Essa visão, conforme Maggie (1996), construiu categorias racializadas que associaram as práticas religiosas negras à marginalidade e ao “atraso cultural”, legitimando políticas de exclusão e violência (MAGGIE, 1996, p. 228-229).

Quadro 3 - Esquema Conceitual: Formação histórica das religiões de matriz africana.

Conceito Principal	Descrição	Referências
Cosmologia do Candomblé	Conjunto de crenças e mitos que fundamentam o universo simbólico das religiões afro-brasileiras, com destaque para a mitologia dos Orixás e a relação entre espiritualidade e natureza.	Bastide (2001); Ferreira e Gonçalves (2008); Verger (1997); Prandi (2001)
Mitologia Iorubá	Narrativas sagradas que expressam valores éticos, identitários e comunitários; são fontes de resistência cultural e instrumentos de transmissão de saberes ancestrais.	Bastide (2001); Ferreira e Gonçalves (2008); Verger (1997); Prandi (2001); Gaia e Vitória (2021).
Sincretismo Religioso	Processo histórico de fusão e adaptação forçada entre práticas religiosas africanas e o catolicismo, imposto pela colonização e escravização, muitas vezes desconfigurando elementos originais.	Lamas (2019); Fernandes (2017)
Resistência Cultural	Ação coletiva e histórica das comunidades afro-brasileiras para manter e ressignificar suas tradições diante das práticas de exclusão e violência colonial.	Chagas (2020); Bastide (2001); Munanga (2020)
Racismo Religioso	Expressão do racismo estrutural no campo religioso, que criminaliza e marginaliza práticas de matriz africana; legitima desigualdades e práticas de intolerância e violência.	Almeida (2018); Munanga (2003, 2020); Fernandes (2017); Nogueira (2020); Carne (2020)
Epistemicídio	Processo de deslegitimação e destruição dos sistemas de conhecimento e das memórias das comunidades negras, ligado ao projeto colonial e à supremacia eurocêntrica.	Fernandes (2017); Munanga (2003); Ribeiro (2019); Almeida (2018)

Território e Identidade	Relação intrínseca entre os espaços sagrados (como os terreiros) e as identidades coletivas das comunidades afro-brasileiras, articulando história, cultura e ancestralidade.	Chagas (2020); Maggie (1998)
Lugar de Fala e Reconhecimento	Reconhecimento do protagonismo e da legitimidade das vozes e saberes das comunidades tradicionais de terreiro, desafiando a lógica eurocêntrica e colonialista.	Ribeiro (2017, 2019); Nogueira (2020)

Fonte: Acervo de pesquisa, 2025

Eixo 2 - Pesquisa em História Oral (02 aulas)

A etapa de pesquisa em História Oral no projeto de ensino “Ancestralidades Negras” inscreve-se no campo metodológico que valoriza a escuta ativa e a reconstrução de memórias historicamente silenciadas, como destacam Meihy e Holanda (2015). Partindo da concepção de que a História Oral ultrapassa a coleta de dados para se constituir em um processo de ressignificação das memórias e identidades sociais (POLLAK, 1992), essa prática será abordada com ênfase nos aspectos teóricos, éticos e técnicos, articulando o conhecimento acadêmico com a vivência comunitária.

Segundo Adichie (2019), o perigo de uma história única reside na limitação das visões de mundo e na cristalização de estereótipos que desumanizam e simplificam a complexidade das experiências. Assim, o trabalho com História Oral possibilita romper com essas narrativas únicas, pois incentiva a pluralidade de vozes e a problematização das histórias oficiais. O ensino de História, como lembra Bittencourt (2008), deve justamente instigar o estudante a questionar as narrativas consagradas e a explorar a multiplicidade de experiências.

Na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, Alem e Pereira (2016) ressaltam os desafios e as potencialidades do ensino de História para a formação crítica e cidadã. Nesse sentido, ao incorporar a História Oral como eixo metodológico, este projeto propõe uma abordagem que articula a memória, a identidade e a cultura local com a prática educativa, reconhecendo os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas consumidores passivos.

Durante as aulas expositivas, os conceitos centrais da História Oral serão apresentados, destacando as contribuições de Alessandro Portelli (1997), Meihy e Holanda (2015) e Pollak (1989, 1992). Serão trabalhados temas como a subjetividade do relato, as tensões entre memória e esquecimento (POLLAK, 1989) e a dimensão ética das entrevistas. Para Oliveira (2022), ao utilizar a História Oral como estratégia de ensino, promove-se um aprendizado significativo, pois os estudantes são convidados a investigar e dialogar com as experiências de vida dos entrevistados, desenvolvendo empatia, senso crítico e respeito à diversidade cultural.

A divisão da turma em grupos, conforme as etapas do projeto – Entrevista, Transcrição e Elaboração do produto final – visa potencializar a aprendizagem colaborativa, como indica a pedagogia de projetos. Cada grupo terá um papel essencial: enquanto os entrevistadores (dois estudantes) vão se dedicar ao contato direto com os saberes e experiências dos integrantes das comunidades de terreiro, o grupo de transcrição (cinco estudantes) será responsável por transformar a oralidade em documento escrito, exercitando a escuta atenta e a responsabilidade com a fidelidade dos relatos. Já o grupo de elaboração do produto final (três estudantes) terá o desafio de organizar e apresentar as histórias coletadas de forma respeitosa e reflexiva.

A prática será consolidada com a elaboração de roteiros individuais de entrevista, nos quais os estudantes deverão construir, no mínimo, dez perguntas que articulem seus interesses e curiosidades. As orientações para as perguntas buscam explorar: Elementos constitutivos do Candomblé que despertam curiosidade; Aspectos históricos e culturais relevantes para compreender a trajetória e a tradição das comunidades de terreiro; Inquietações e problemas percebidos na relação entre a cultura de matriz africana e o preconceito estrutural que ainda persiste.

Essas atividades dialogam diretamente com a proposta de Bittencourt (2008), que defende um ensino de História voltado à formação do pensamento crítico, e também com a perspectiva de memória social de Pollak (1992), que vê na oralidade um recurso fundamental para o resgate das identidades coletivas.

Por fim, será solicitado que cada estudante registre suas impressões e reflexões no diário de bordo. Um espaço para o estudante expressar suas percepções,

dificuldades e aprendizados durante o processo, constituindo-se em uma parte fundamental do percurso formativo dentro do projeto de ensino.

6.2 Planejamento e Execução do Projeto de História Oral

A segunda etapa do projeto de ensino “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” tem como objetivo articular, de forma dinâmica e crítica, o planejamento e a execução do trabalho de campo, favorecendo a aprendizagem pela pesquisa e ampliando o protagonismo discente (DEMO, 2001). Essa fase constitui-se em um movimento de imersão metodológica e experiencial, aproximando os(as) estudantes das realidades e das memórias das comunidades de terreiro. Além de consolidar as habilidades investigativas, essa etapa fortalece o compromisso ético e político com a escuta e a valorização dos saberes e das práticas culturais afro-brasileiras.

6.2.1 Preparação e Planejamento do Projeto de História Oral (02 aulas)

Objetivo: Desenvolver as etapas de construção do projeto de história oral e organizar, de forma colaborativa e responsável, o processo de coleta de informações.

Atividades: Inicialmente, os(as) estudantes realizam um mapeamento das comunidades tradicionais de terreiro localizadas nos municípios de Catu-BA e Alagoinhas-BA. Essa atividade de aproximação territorial propicia aos(às) estudantes um contato direto com o universo das religiões de matriz africana. Durante esse processo, eles(as) levantam dados sobre as comunidades, como localização, história, lideranças, atividades culturais e desafios enfrentados; Definição da comunidade de destino, colônia, rede (MEIHY; HOLANDA, 2015). Estruturação do projeto: análise dos roteiros individuais e escolha de dez perguntas por grupo para composição do roteiro coletivo; Organização de equipes (Entrevista, Transcrição e Elaboração do produto final), designando responsabilidades para o processo de coleta da história de vida.

Etapa pré-entrevista: Identificação e sensibilização dos(as) colaboradores(as); Preparação e checagem criteriosa dos equipamentos de gravação (aparelhos celulares); Combinação com os(as) colaboradores(as) do local, dia, horário e tempo de duração da entrevista; Discussão sobre a problemática e os objetivos da pesquisa, para adequar o número e o teor das perguntas; Elaboração da ficha técnica (nome,



data, local, horário e referência do projeto) que acompanhará o material transcrito e será registrada logo após o início da gravação.

Análise final do roteiro: A revisão final do roteiro assegura que ele dialogue com as redes comunitárias e respeite a diversidade de perspectivas dos(as) entrevistados(as).

6.2.2 Coleta de História Oral – Aula de Campo (Visita Técnica ao Ilê Axé Oyá Ladê Inan)

Objetivo: Realizar a visita ao espaço sagrado e aplicar o roteiro de entrevista com a Yalorixá do Ilê Axé Oyá Ladê Inan, registrando as práticas, narrativas e memórias que configuram o universo do terreiro.

Atividades: Reconhecimento dos espaços sagrados e de suas funções simbólicas e culturais; A entrevista com a Yalorixá é gravada em áudio, conforme o roteiro previamente elaborado. Os(as) estudantes assumem diferentes papéis: enquanto uns(as) entrevistam, outros(as) atuam como operadores de equipamento, observadores ou registradores em diário de bordo; Registro das impressões iniciais no diário de bordo.

6.2.3 Etapas Pós-Entrevista –Produção Coletiva do Documento Final - Atividades Assíncronas

A produção do documento final é realizada de maneira coletiva, integrando a análise crítica dos(as) estudantes com as narrativas e as experiências compartilhadas pela liderança e membros do terreiro. A escrita do documento final permite aos(às) estudantes desenvolver habilidades de argumentação fundamentada, organização textual e articulação de ideias.

O documento final contempla: A apresentação do contexto e dos objetivos do projeto; O relato das experiências vividas durante o mapeamento, a visita e a entrevista; A análise dos principais temas emergentes (trajetórias de vida, estratégias de resistência, enfrentamento ao racismo religioso e práticas culturais dos terreiros); A reflexão crítica dos(as) estudantes sobre o processo e os aprendizados construídos coletivamente.



Após a visita e a entrevista, os(as) estudantes são convidados(as) a transformar os registros orais em documentos escritos, em três etapas complementares, organizando o material em ambiente virtual (Google Drive), realizando:

- **Transcrição literal:** Consiste na escrita fiel do depoimento, assegurando a equivalência entre o que foi dito e o que será registrado. Esse momento é essencial para manter a integridade da fala e das memórias compartilhadas.
- **Textualização:** Implica reorganizar as ideias e revisar a pontuação, adaptando a narrativa para maior clareza e coerência, sem desrespeitar o sentido histórico-cultural do depoimento (MEIHY; HOLANDA, 2015). Esse processo visa facilitar a compreensão do leitor ou ouvinte, sem descaracterizar a subjetividade do relato.
- **Transcrição:** Essa última etapa recupera e valoriza as sutilezas da fala — pausas, silêncios, entonações, marcas emocionais — que não são captadas integralmente por áudio ou vídeo (MEIHY; HOLANDA, 2015). A transcrição autoriza o pesquisador a recriar e reimaginar o texto, buscando expressar as dimensões afetivas e culturais que atravessam a memória oral.

6.3 Socialização dos Resultados e Devolutiva à Comunidade

A última etapa do projeto de ensino tem como princípio fundamental consolidar a aprendizagem colaborativa e o compromisso ético e político com as comunidades participantes. Trata-se de um momento de socialização do conhecimento produzido, de valorização das vozes e das memórias que compõem a pesquisa, e de retorno responsável à comunidade de terreiro.

6.3.1 Apresentação dos Resultados – Documento Final (02 aulas – Reunião do NEABI – Campus Catu)

A apresentação pública do documento final será realizada no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Campus Catu, com a participação da comunidade escolar e de convidados(as) interessados(as) no tema. Esse momento visa constituir-se como um espaço de diálogo intercultural, onde as narrativas das lideranças de terreiro, sistematizadas no documento final, se articulam com as reflexões e inquietações dos(as) estudantes, educadores(as) e demais participantes.

A apresentação, com duração estimada de 30 a 40 minutos, será feita por um(a) representante da turma, que exporá as principais descobertas e análises

desenvolvidas ao longo do projeto. Em seguida, abre-se um espaço de debate, em que os(as) demais estudantes e participantes poderão compartilhar impressões, fazer perguntas e ampliar as discussões.

Objetivo: Comunicar, de forma ética, crítica e fundamentada, os resultados do projeto de História Oral, estimulando a reflexão coletiva sobre a importância da memória, da identidade e da resistência das comunidades de terreiro.

Atividades: Um(a) representante da turma apresentará o documento final, utilizando recursos orais, visuais ou multimídia para tornar a exposição mais dinâmica e acessível; Exposição das principais etapas do projeto, das descobertas e reflexões construídas coletivamente; Apresentação do documento final aos integrantes do NEABI, que atuam como mediadores e facilitadores do diálogo intercultural; Discussão com a comunidade escolar sobre os resultados do projeto e seus desdobramentos, promovendo um espaço de escuta, partilha e reflexão crítica.

6.3.2 Devolutiva à Comunidade de Terreiro

Um dos princípios fundamentais que orienta essa etapa é o compromisso ético e político de devolver à comunidade pesquisada os resultados e as reflexões construídas coletivamente. Para isso, será organizada uma entrega simbólica do documento final ao Ilê Axé Oyá Ladê Inan, em formato impresso e digital, garantindo que as histórias e memórias compartilhadas retornem como instrumentos de afirmação e resistência cultural. Esse momento fortalece o vínculo entre escola e comunidade, reafirma o valor dos saberes tradicionais e reconhece a centralidade das lideranças e praticantes dos terreiros como sujeitos ativos e legítimos na produção do conhecimento.



7 FONTES E USOS DOS RECURSOS

A execução do projeto “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” demandará a utilização de recursos materiais e logísticos que assegurem a viabilidade das atividades planejadas, especialmente aquelas relacionadas à formação teórica, à visita técnica e à produção do documento final. Os custos associados ao projeto serão financiados pelo pesquisador. Importante destacar o apoio logístico do IF Baiano – Campus Catu o qual foi fundamental na disponibilização de uma sala de aula climatizada e equipada com toda a infraestrutura necessária ao desenvolvimento dos encontros, bem como no transporte dos estudantes para a visita técnica.

Recursos Necessários

- Gravadores de áudio ou vídeo para as entrevistas - recomenda-se o Aparelho celular.
- Sala de aula ou espaço para os encontros.
- Material de apoio sobre o candomblé e sua mitologia.
- Material de apoio sobre a metodologia da História oral.
- Diário de bordo.

8 FASES/METAS/INDICADORES

A execução do projeto será realizada em etapas interdependentes, articuladas de maneira a assegurar a coerência entre os objetivos pedagógicos e os processos de ensino-aprendizagem. Cada fase conta com metas claras e indicadores específicos, que permitem a avaliação contínua da efetividade do projeto e a mensuração de seu impacto junto aos(as) estudantes e à comunidades envolvida.

Quadro 5 – Cronograma de atividades a serem desenvolvidas no projeto

Fase	Atividades principais	Metas	Indicadores de efetividade	Duração
Formação teórica	Aulas expositivas sobre pesquisa em história oral e Formação histórica das religiões de matriz africana	Capacitar os(as) estudantes para o desenvolvimento de pesquisa em história oral imersos na temática investigativa da constituição histórica das religiões afro-brasileiras e sua mitologia.	Participação nas aulas; Registro em diário de bordo das propostas de pesquisa. Frequência mínima de 75%	2 semanas

Elaboração do roteiro coletivo de entrevista	Construção colaborativa de roteiro para entrevista com a liderança religiosa - Yalorixá.	Produzir um roteiro individual com no mínimo dez perguntas que dialoguem com os objetivos do projeto. Em seguida, composição de um roteiro coletivo que expresse as vozes e interesses do coletivo.	Coerência das perguntas; alinhamento com os objetivos pedagógicos; qualidade dos roteiros elaborados; Entrega do roteiro individual.	1 semana
Visita técnica e realização da entrevista	Aplicação do roteiro no Ilê Axé Oyá Ladê Inan, coleta de depoimentos e registros audiovisuais.	Registrar narrativas e memórias da liderança religiosa. Visita aos espaços sagrados e imersão na cosmologia do lugar.	Qualidade do registro em audio completo da entrevista; Registro da vivência em diário de bordo.	1 dia
Transcrição, textualização e transcrição	Organização dos dados coletados em material escrito.	Produzir transcrições e narrativas claras e coesas.	Produção de um documento contendo a transcrição completa da entrevista.	2 semanas
Produção do documento final	Sistematização dos resultados em documento coletivo para socialização	Elaborar um documento final que apresente os resultados do projeto de forma clara e fundamentada.	Documento final validado pelos(as) participantes; Documento em formato acadêmico contendo narrativa, análise e conclusão	2 semanas
Apresentação e devolutiva	Socialização dos resultados no NEABI e entrega simbólica à comunidade de terreiro	Promover o diálogo intercultural e devolver o conhecimento produzido de forma ética e responsável.	Realização da apresentação com a presença da comunidade acadêmica; Número de participantes no evento; qualidade da discussão e do retorno à comunidade; Entrega simbólica e presencial do documento à Yalorixá entrevistada.	2 dias

Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.

9 RESULTADOS ESPERADOS

O projeto de ensino “Ancestralidades Negras: histórias de vida silenciadas” delinea expectativas claras de resultados a serem alcançados, fundamentadas em sua proposta ética, pedagógica e social. Primeiramente, espera-se que ele fortaleça a consciência crítica dos(as) estudantes acerca do racismo religioso e da relevância das religiões de matriz africana como expressões legítimas da diversidade cultural e espiritual que compõe a identidade brasileira.

Além disso, outro objetivo essencial reside no desenvolvimento de habilidades práticas e cidadãs, fundamentais à formação integral dos(as) estudantes. Dentre essas habilidades, destacam-se a escuta sensível, a análise crítica das narrativas e a produção de conhecimento enraizado na realidade sociocultural e comprometido com a transformação social. Por meio das etapas de pesquisa de campo e da produção coletiva do documento final, almeja-se que os(as) estudantes atuem como agentes ativos na desconstrução de estereótipos e das desigualdades historicamente impostas às comunidades afro-brasileiras.

Adicionalmente, espera-se como resultado o fortalecimento dos vínculos entre a escola e as comunidades tradicionais de terreiro, reconhecendo-as como sujeitos históricos e produtores de saberes. Essa aproximação, viabilizada pela metodologia da história oral e pela pedagogia de projetos, visa valorizar as memórias e as práticas culturais dessas comunidades, contribuindo para a afirmação de identidades coletivas e para o exercício de uma cidadania ativa e comprometida no contexto escolar.

Por fim, espera-se que o documento final, elaborado de forma colaborativa e fundamentado na escuta e na análise crítica dos(as) estudantes, constitua-se como um recurso pedagógico capaz de fomentar novos debates e práticas no âmbito escolar e comunitário. Embora não mensurável em termos quantitativos absolutos, tal resultado reflete processos formativos consistentes e duradouros, aptos a promover impactos positivos tanto na trajetória educacional dos(as) estudantes quanto na vida das comunidades envolvidas, potencializando a construção de uma educação antirracista, democrática e plural.

10 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 18 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor (ensino fundamental e médio)**. Brasília: MEC/Inep, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: _____. (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.
- CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral**. Por que lutamos? In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.
- CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro** / Ademar Cirne. – Ilhéus, BA: Editus, 2020. 203 p. : il. – (Transfluência).
- FLECK, Maria Luiza Steiner. **Pedagogia de projetos**. Centro Universitário la Salle, Canoas, 2007
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2020.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>> Acesso em 25 jun. 2023.
- _____, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.
- NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020, 160pp. (Coleção Feminismos Plurais).
- OLIVEIRA, Leonardo Silva. **Candomblé e ensino de história: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem - o caso do Ilê Axé Tobi Babá Olorigbin (2013-**

2020). 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5087>.

OLIVEIRA, Lauro Roberto Ferreira. **Educar pela pesquisa : uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino de História**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf >. Acesso em: 13 nov. 2024.

RESPEITE. **O meu terreiro — mapeamento do racismo religioso contra os povos tradicionais de religiões de matriz africana**. Defensoria RJ, 2022. Disponível em: <<https://defensoria.rj.def.br/uploads/imagens/2e80ce9ffa1647a881eb7551f6846c0a.pdf>>. Acesso em: 28 de out. de 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

_____, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro, RJ: Mórula, 2019.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 1989.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, n. 1, v. 1, p. 131-152, 2003.

SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória**. Educação & Tecnologia, CEFET-MG. Belo Horizonte, V.7, N.1, p.36-41 - Jan/Jun. 2002. Acesso em: 18 nov. 2024.

9.1 Referências - Eixo 1 - Pesquisa em História Oral

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALEM, N. H.; PEREIRA, J. S. **Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios**. Revista História Hoje, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 46–65, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v5i10.276. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/276>. Acesso em: 3 nov. 2023.

BITTENCOURT, Circe. (2008). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2ª edição.

CARVALHO Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. Temas Transversais. Cetec Capacitações. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Lauro Roberto Ferreira. **Educar pela pesquisa : uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino de História**. 2022. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em: 18 abr. 2024.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

9.2 - Referências - Eixo 2 - Formação histórica das religiões de matriz africana: Um Panorama Histórico, cultural e mitológico

BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

BELTRAME, Ideraldo Luiz; MORANDO, Marsal. **O sagrado na cultura gastronômica do Candomblé**. In _____ Antropologia e saúde. 2008, v. 05, n.º26, p. 242-248.

CHAGAS, W. **A diáspora africana e a resistência dos tambores: elementos da sociedade lorubá presente nas religiões afro-brasileiras**. MOUSEION, Canoas, n. 36, ago. 2020, p. 15-24. ISSN 19817207. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/mouseion.v0i36.7205>. Disponível em:. Acesso em: nov. 2024.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. **A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana**. Revista Calundu, (2017) . Disponível em <https://doi.org/10.26512/revistacalundu.v1i1.7627>. Acesso em 01 nov. 2024.

FERREIRA, Miriam de Fátima Ferreira. GONÇALVES, José Henrique Rollo. **A cosmologia do candomblé**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

GAIA, Ronan da Silva Parreira; VITÓRIA, Alice da Silva. **Orixás, Inquices e Voduns: as nomenclaturas e etnias dos sagrados nos candomblés Ketu, Bantu e Jeje**. Revista Calundu, [S. l.], v. 5, n. 1, 2021. DOI: 10.26512/revistacalundu.v5i1.29679. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/29679>. Acesso em: 14 nov 2024.

LAMAS, Rita Suriani. **A formação das religiões afro-brasileiras: A interferência do sincretismo religioso**. Sacrilegens, v. 16, n. 1, p. 222-232, 2019.

MAGGIE, Yvonne. **Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira**. In Marcos Maio, Ricardo V. Santos (Org.). Raça, ciência e sociedade. Rio de Janeiro: Fiocruz / Centro Cultural Banco do Brasil, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **As religiões de Matriz africana e intolerância religiosa**. artigo publicado em Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020, 160pp. (Coleção Feminismos Plurais).

OLIVEIRA, Leonardo Silva. **Candomblé e ensino de história: o terreiro como um local de ensino-aprendizagem - o caso do Ilê Axé Tobi Babá Oloriginbin (2013-2020)**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5087>.

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

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas Africanas dos Orixás**. Salvador: Corrupio, 1997.

Anexo I - Articulação entre o projeto de ensino e as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC.

Competência 1	O projeto possibilita a análise crítica de processos históricos, sociais, culturais e religiosos em diferentes escalas (local, regional e nacional), a partir da escuta de histórias de vida e do estudo das comunidades tradicionais de terreiro. Através da investigação de práticas religiosas afro-brasileiras, os(as) estudantes desenvolvem um olhar crítico sobre os processos de marginalização, resistência e afirmação identitária desses grupos.
Competência 2	Ao abordar a formação dos territórios e das identidades culturais das comunidades de terreiro, o projeto permite compreender os conflitos históricos e atuais relacionados ao racismo religioso, às formas de exclusão social e às disputas simbólicas por reconhecimento. As entrevistas com lideranças religiosas e as visitas aos espaços de culto tornam possível analisar dinâmicas de poder, negociação e resistência nos contextos locais.
Competência 3	As atividades desenvolvidas também proporcionam a reflexão sobre as relações entre as sociedades e os territórios que ocupam, especialmente no que diz respeito à proteção dos espaços sagrados, à preservação ambiental e ao respeito à diversidade cultural. O projeto valoriza a ética socioambiental ao reconhecer o papel dos terreiros como espaços de cuidado com a natureza e de práticas sustentáveis.
Competência 4	As discussões sobre o racismo estrutural, a violência simbólica e o epistemicídio religioso permitem compreender como as relações de poder moldam o acesso ao conhecimento, ao trabalho e aos direitos. A análise dessas questões no contexto da escola pública e da formação técnica profissional evidencia como as desigualdades impactam o cotidiano dos sujeitos e como a valorização das culturas afro-brasileiras pode ser transformadora.
Competência 5	A partir do contato direto com sujeitos historicamente silenciados, os(as) estudantes são convidados a reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade, preconceito e intolerância. O projeto estimula uma postura ética e solidária, baseada no respeito aos direitos humanos e à dignidade das comunidades tradicionais, promovendo uma educação voltada à equidade e à justiça social.
Competência 6	Por fim, ao envolver os(as) estudantes na construção de um projeto coletivo, que exige escuta, diálogo, pesquisa, produção de conhecimento e devolutiva ética às comunidades participantes, a proposta favorece a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com o bem comum. A participação no debate público sobre racismo religioso e ancestralidade negra contribui para o fortalecimento da cidadania ativa e consciente.

Fonte: Acervo de pesquisa, 2025.



**INSTITUTO
FEDERAL**
Baiano



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CAMPUS CATU

ANCESTRALIDADES NEGRAS

histórias de vida silenciadas

HERBERT BRUNO RAMOS ALMEIDA