

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FÁBIO DA SILVA

**COMBATENDO O RACISMO RELIGIOSO: A TRADIÇÃO DOS ORIXÁS E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

NATAL/RN

2021

FÁBIO DA SILVA

**COMBATENDO O RACISMO RELIGIOSO: A TRADIÇÃO DOS ORIXÁS E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Maria Emilia Monteiro Porto.

NATAL/RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Silva, Fabio da.

Combatendo o racismo religioso: a tradição dos orixás e o ensino de História / Fabio da Silva. - 2021.
138f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Emilia Monteiro Porto.

1. Religiões afro-brasileiras - Dissertação. 2. Relações étnico-raciais - Dissertação. 3. Ensino de história - Dissertação.
I. Porto, Maria Emilia Monteiro. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

Elaborado por Ana Luísa Lincka de Sousa - CRB-15/748

FÁBIO DA SILVA

**COMBATENDO O RACISMO RELIGIOSO: A TRADIÇÃO DOS ORIXÁS E O
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História. Área de Concentração: Ensino de História.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria Emilia Monteiro Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos (Membro Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dra. Aissa Afonso Guimarães (Membro Externo)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Aos meus sobrinhos, Kaique e Kauan. É tudo por vocês. Hoje e sempre.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Geruza, que, mesmo que os traçados da vida tenham nos separado por muito tempo, sempre continuou orando e zelando por mim.

A minha tia, Adelaide, por ter me abrigado por mais de dez anos sob o seu teto – em um período onde a rua parecia meu único destino –, incentivando-me a voltar aos estudos – mesmo após eu ter abandonado por três vezes o Ensino Médio –, ajudando-me com os custos financeiros do curso de graduação e incentivando-me a fazer um concurso público. Nunca existirão palavras o suficiente para lhe dizer o quanto sou grato.

À Letícia, por ter me informado sobre a seleção do ProfHistória.

Aos meus alunos, que me instigam constantemente a ser um professor melhor.

À Maiara, além de amiga, foi conselheira e incentivadora; sem você, não teria sido possível.

A minha turma de mestrado, em especial os amigos Emílio, Landoaldo e Marcos.

A minha orientadora, Maria Emilia, pela atenção e paciência, e, sobretudo, por ter segurado na minha mão em vários dos momentos difíceis dessa caminhada.

Aos professores Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior, Magno Francisco de Jesus Santos e Vanessa Spinoza pelas orientações dadas durante a minha qualificação.

À professora Aissa Guimarães por ter lido meu texto e aceitado participar de minha defesa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em especial ao corpo docente do Departamento de História.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa, que assegurou as viagens de Fortaleza à Natal, minha alimentação, hospedagem e o acesso aos livros que ajudaram nesta escrita.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está inserida no campo das discussões étnico-raciais e tem como objetivo auxiliar no combate ao racismo religioso. Propomos discutir o tema a partir de pesquisa bibliográfica e de publicações jornalísticas, em diálogo com nossa experiência em sala de aula na rede pública estadual de ensino do Ceará, em particular na escola, onde atualmente lecionamos, a EEFM José de Alencar, localizada no bairro de Messejana/Fortaleza. Como produto propositivo, na perspectiva de uma educação antirracista que reconheça a diversidade e possibilite novas abordagens e leituras sobre as religiões afro-brasileiras para além do imaginário negativo que historicamente se tem construído sobre estas religiões, estando a demonização como um dentre os maiores desafios, elaboramos uma sequência didática, com a finalidade de auxiliar os professores de História nas discussões fomentadas, no cotidiano da sala de aula, no que se refere ao racismo religioso e às questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Religiões afro-brasileiras; Racismo religioso; Relações étnico-raciais; Ensino de história.

ABSTRACT

This master's thesis is inserted in the field of ethnic and race discussions and aims at aiding the struggle against religious racism. We intended to discuss the subject from bibliographic research and journalistic publications along with our class experience in the state public school system of Ceará, 'especially' at the school where we currently teach, the EEFM José de Alencar, located on the neighborhood of Messejana, in Fortaleza. As 'an applicable' product, we elaborated a didactic sequence to help history teachers on the discussions in class concerning religious racism and ethnic and race issues. In consequence, we seek to contribute toward an anti-racist education that recognize the diversity and enable new approaches and readings in Afro-Brazilian religions beyond the negative imaginary which has historically been created, especially regarding demonization.

Keywords: Afro-Brazilian religions. Religious racism. Ethnic and race relations. History teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-CE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CTTRO	Comunidades Tradicionais de Terreiro
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
ESP	Escola Sem Partido
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PPP	Projeto Político Pedagógico
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O RACISMO RELIGIOSO NO ESPAÇO ESCOLAR	22
1.1 Trilhando a Educação pública: contextos e desafios	22
1.2 Racismo religioso: relatos de experiências no cotidiano da sala de aula	26
1.3 O Racismo, os dispositivos legais e a formação docente	32
1.4 Racismo Religioso, violência e demonização: os dados oficiais e os desafios da Educação	38
2 O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	49
2.1 Legislação, Currículo e desafios	49
2.2 A educação cearense e as trincheiras da resistência	55
2.3 O ensino de História: reflexões e possibilidades	62
3 CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DEMONÍACO: DISCUSSÃO E PROPOSTA DE PRODUTO DIDÁTICO	68
3.1 Mito e religiosidade: o imaginário popular e as religiões de matriz africana.....	68
3.2 O produto didático: uma proposta	82
3.3 Das etapas da Sequência Didática	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	108

INTRODUÇÃO

Permanente entre as pautas de debate da sociedade brasileira, o racismo, como bem lembrou Oliveira (2014, p.16), “apesar de ter sido alçado a crime imprescritível e inafiançável na Constituição de 1988, resiste ao tempo e agride de morte o nosso processo de democratização”. Esse, de acordo com o advogado e filósofo Silvio Almeida:

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25).

A pesquisadora Nilma Lino Gomes, voz pujante no combate ao racismo e ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, definiu o racismo como:

[...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

Dessa forma, o racismo se manifesta sob aspectos variados, estando o racismo religioso entre os seus desenhos. Esse, no que compete às agressões que sofrem as que, grosso modo, chamamos de religiões de matriz africana, é aqui entendido como um “componente nuclear desse tipo de violência contra CTTR” – Comunidades Tradicionais de Terreiros¹ (NOGUEIRA, 2020, p. 83), o que desemboca em uma série de práticas discriminatórias, sob as quais estão sujeitos os membros dessas comunidades religiosas, como atestam as reportagens que integram os periódicos espalhados pelo país e os dados oficiais sobre “intolerância” religiosa².

Decerto, na história da humanidade a convivência pacífica entre as mais distintas crenças teve dificuldade em se consolidar. No Brasil, essa situação não seguiria outro percurso: nesta terra, mesmo após a independência dos grilhões da

1 Na bibliografia consultada as religiões de matriz africana também aparecem como “religiões tradicionais de terreiro” e “religiões afro-brasileiras”, assim como seus membros são referidos como: “povo de santo”, “povo de axé”, “povo tradicional de terreiro”, “filhos de santo”.

2 Algumas dessas reportagens aparecerão ao longo desta dissertação.

metrópole, foi o cristianismo católico que se manteve como religião oficial do Estado, legitimando-se através da primeira Constituição do País. Contudo, avanços não passariam despercebidos: a Constituição de 1824 abriu concessão para outras religiões, porém restringiu seu culto ao ambiente doméstico, sem o emprego de templos exteriores, dificultando a possibilidade do exercício pleno da cidadania³.

De toda forma, foi somente com o decreto nº 119-A⁴, de 7 de janeiro de 1890, que o Estado brasileiro consagrou a plena liberdade de culto e extinguiu o padroado régio, o que foi reafirmado pela segunda Constituição – a republicana de 1891 – e pelas posteriores que ainda viriam. A atual Constituição que nos rege – datada de 1988 – estabeleceu que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção de culto e suas liturgias” (BRASIL, 1988). Infelizmente, o mundo a ser alcançado pela letra da lei parece não encontrar desenho em um futuro próximo: algumas crenças sofreriam mais à margem desse processo, marcadas e estigmatizadas através de práticas e discursos de ódio, ocasionando em exclusão e impossibilitando sua visibilidade. Este é o caso das religiões de matriz africana: as agressões vêm sendo noticiadas em diversos veículos de imprensa e percorrem do simbólico ao material, trafegando do discurso de ódio à destruição de terreiros, e seguem indiferentes às implicações da lei⁵.

Estas violências sofridas pelas religiões de matriz africana também invadem o cotidiano do espaço escolar, dificultando o diálogo e segregando saberes. Lidar com esse tema tem sido um dos grandes desafios para nós professores. Contudo, normas e dispositivos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁶ e as leis 10.639/03⁷ e 11.645/08⁸ são alguns instrumentos que

³ Entre os obstáculos ao exercício plena da cidadania, citamos o parágrafo 3º do art. 95 da Constituição de 1824 que estabelecia que não estavam habilitados para a nomeação de deputado todos aqueles que “não professarem a Religião do Estado”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 26 ago.2020.

⁴Decreto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D119-A.htm#:~:text=Prohibe%20a%20interven%C3%A7%C3%A3o%20da%20autoridade,padroado%20e%20estabelece%20outras%20providencias. Acesso em: 23 jan.2021.

⁵ Os artigos 1º e 20º da lei nº 9.459/97 estabelecem punição de reclusão de um a três anos e multa aos crimes “resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” assim como “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1. Acesso em: 19 jul.2020.

⁶ Essas diretrizes foram aprovadas em 2004 e “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a

vêm contribuindo na tentativa de fortalecer a ação da Escola e da disciplina de História enquanto fomentadoras de cidadania. E, dessa forma, respaldando e consagrando a sala de aula, como um elemento privilegiado na atuação das discussões sobre racismo, intolerância e liberdade religiosa, em um País em que, conforme já exposto, ainda se vê surpreendido por notícias de violência contra locais de cultos religiosos, sobretudo de religiões de matriz africana.

Posto isto, entendemos que a construção de cidadania é uma prática que deve ser constante e diária, devendo ocorrer em variadas instâncias. Entre elas, o “chão da escola”, pois este é um dos espaço onde as diferenças se encontram, implicando em “interpretações diferentes e confronto de ideias” (GOMES, 2012, p. 105). É nele onde se dá um dos primeiros contatos com a realidade fora do nosso perímetro familiar. Onde o “outro” nos é apresentado, trazendo um mundo às vezes familiar, mas também alheio ao nosso. E este outro mundo, por vezes tão diferente, causa estranhamento, medo, insegurança e, quase que inevitavelmente, o conflito entre indivíduos. Todavia, em meio a essa realidade, a escola tem uma função socializadora, e o ensino de história é participante desta função, “tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública” (CERRI, 2011, p. 113).

Dessa forma, é nesse cenário em que os diferentes se cruzam, que encontramos o cotidiano escolar desafiado pelo racismo e pelos seus desdobramentos. Estes podem ser percebidos a partir de questões que, por vezes atravessadas por elementos religiosos, preenchem o imaginário de alunos, professores e dos demais componentes da comunidade escolar. E, no tocante às religiões de matriz africana, despontam em um desafio real e diário que ainda necessita ser melhor enfrentado, conforme vem demonstrando os trabalhos de outros pesquisadores que também se debruçaram sobre o tema⁹.

Desafiada por estas questões – e entendendo que o enfrentamento e a desconstrução do racismo também passam pela escola –, a disciplina de História

educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2013, p. 512).

⁷ Alterou a lei nº 9.394/96 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em: 19 jul.2020.

⁸ Alterou a lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, acrescentando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 19 jul.2020.

⁹ Cf. Paulo, 2016; Veleci, 2017; Vieira, 2016; Vieira, 2013.

não pode se eximir. E, mesmo que encontre resistência, precisa confrontá-las no cotidiano da sala de aula, pois, como já advertido por Rüsen (2006, p. 15) “A disciplina da história não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática”.

Assim sendo, diante do traçado até aqui, apresentamos a escola pública como ponto de partida das reflexões tecidas nesta escrita. Escola esta da qual sou filho. E dela parti para me tornar o primeiro na família, em gerações, a chegar à universidade. Percurso este só tardiamente iniciado. Não em universidades gabaritas – o que me traria como saldo o preconceito e a discriminação de alguns. Mas isso não impediu – apesar de ter dificultado – que eu traçasse um caminho profissional exitoso: no rastro da universidade, seguiria um concurso público na rede estadual de educação do Estado do Ceará e, posteriormente, a aprovação em um mestrado profissional em ensino de História, na UFRN. Pouco a pouco fui ganhando o reconhecimento de meus alunos e dos meus colegas de profissão, pois no dizer de Oliveira e Freitas:

Trabalhamos com uma noção de identidade difundida por Claude Lévi-Strauss (1977) de que o “ser” historiador realiza-se pela autodefinição e pelo reconhecimento dos seus pares. Dizendo de outro modo, é historiador toda pessoa que se identifica como tal e, ao mesmo tempo, é identificado como igual pelas corporações que se intitulam “de história” (OLIVEIRA; FREITAS, 2014, p. 110).

Portanto, é percorrendo este itinerário que, ao me debruçar sobre o racismo religioso, tema sobre o qual teço esta escrita, a rede de educação pública do Ceará torna-se o meu celeiro inicial de experiências. É nela, enquanto professor de História, onde me deparo com as inúmeras questões que emergem no cotidiano da sala de aula, muitas delas brotadas de debates acalorados, necessitando de tempo, de que por vezes não dispomos, para que possamos ampliar os diálogos, na tentativa de derrubar muros e construir pontes. Este percurso nos impele constantemente a pensar e a repensar nossa prática pedagógica e os dilemas do “chão da escola”. E, ao percorrê-lo, inclino-me sobre as questões que me desafiam enquanto professor desta rede e da responsabilidade por detrás do papel de formador que recai sobre nós, docentes, – entendendo aqui ser o professor de história, de forma voluntária ou involuntária, consciente ou inconscientemente, participante intenso dos jogos de saber-poder e da constituição de identidades dos outros (CERRI, 2011, p. 16) –, buscando reafirmar cotidianamente o compromisso

em defender a Escola enquanto espaço democrático e plural, atuante na luta contra preconceitos e discriminações de toda ordem, conforme alicerçado nos dispositivos legais que direcionam a educação brasileira: entre eles, ressaltamos a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que institui que o ensino deverá ser ministrado tendo, entre outros princípios, o “pluralismo de ideia”, assim como o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Entendemos também que declinar desse debate no espaço escolar, dificultando o ingresso a outros matizes que estejam para além da visão eurocêntrica – esta povoada por imaginários de exotismo e demonização (SODRÉ, 2010) –, confunde o direito assegurado, tanto aos alunos, como aos professores, à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996), assim como colabora para manter na invisibilidade segmentos sociais historicamente marginalizados. Desse modo, uma vez que a LDB compreende que entre as finalidades da Educação está “o preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), entendemos que negligenciar o acesso aos saberes de matrizes africanas no espaço escolar – sobretudo na escola pública, onde a diversidade se apresenta mais enfaticamente –, incide no fortalecimento de preconceitos e violências – físicas e simbólicas –, prejudicando o exercício pleno da cidadania.

Todavia, em meio a todo o amparo dado pelos dispositivos legais, nossa prática docente, assim como os trabalhos desenvolvidos por outros pesquisadores que se debruçaram sobre o tema (CANDAU, 2011; PAULO, 2016; VIEIRA, 2018), alerta sobre as dificuldades encontradas no cotidiano do espaço escolar para que a história, os saberes e as cosmovisões de matriz africana encontrem lugar na sala de aula, expondo, dessa maneira, a resistência de alunos, pais e professores à temática.

Entre as dificuldades acima citadas, encontra-se a lacuna na formação inicial de docentes, no que compete a história africana e afro-brasileira (PAULO, 2016), assim como seu desinteresse em pesquisar e conhecer as cosmologias de matrizes africanas (ACIOLY; ARAÚJO, 2016, p. 576) – o que pode acabar por gerar insegurança nos docentes em aprofundar o debate ou mesmo em introduzi-lo, tornando-se um elemento complicador no combate ao racismo e ao preconceito que são destinados às religiões de matriz africana.

No entanto, além do problema da formação inicial dos docentes, devemos nos atentarmos para outra questão: se por um lado, setores ligados à educação se movimentaram na tentativa de se adequar às demandas dispostas pelos dispositivos legais, por outro, a resistência não tardou a se manifestar. Uma das escolas que lecionamos, por exemplo, através do sistema de ouvidoria do Estado¹⁰, já foi alvo de denúncias de pais de alunos sobre temas desenvolvidos dentro da sala de aula. Entre os questionamentos de uma destas denúncias estava a de que “o aluno encontrava-se no ano do vestibular e o professor não dava aula, só sabendo falar de movimento negro e de racismo”¹¹. Isto nos adverte que “na escola, no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (GOMES, 2012, p. 104), sendo que estes influenciam na relação entre professores e alunos e nos conteúdos desenvolvidos em sala, necessitando, dessa forma, de diálogo e de negociação, conforme grafado por Candau (2011).

Assim sendo, absorvidos pelas questões acima, propomos a possibilidade de trazer, aliada ao ensino de história, a difusão de saberes de matriz africana, entre eles as tradições míticas que compõem o panteão das religiões de matriz africana, como instrumento pedagógico de enfrentamento ao racismo religioso.

Entendemos tradições míticas na perspectiva de Joseph Campbell, um dos teóricos mais expressivos e respeitados no que se refere ao tema, como “uma organização de imagens e narrativas simbólicas, metáforas das possibilidades da experiência humana e a realização de uma dada cultura num determinado tempo” (CAMPBELL, 2003, p. 24). E no que consiste às narrativas míticas de matriz africana, sabemos que essas guardam uma compreensão de mundo, sendo através delas que diversas etnias alcançam o seu passado e tentam explicar a origem de tudo (PRANDI, 2001, p. 24). Atentamos ainda de que, conforme já observado por Ford (1999, p. 9), mesmo mitólogos importantes, como Campbell, raramente

¹⁰ Através do site da ouvidoria do Estado do Ceará, qualquer cidadão pode fazer sugestões ou reclamações de instituições públicas pertencentes ao Estado. Em todas as escolas que tivemos a oportunidade de lecionar temos relatos de denúncias de alunos ou de pais de alunos. Entre estas denúncias estavam reclamações sobre temáticas abordadas por professores em sala de aula. A instituição escolar e o professor que sofrer a denúncia, que em geral é anônima, deve respondê-la à ouvidoria por escrito. As conversas entre os colegas de escolas que fazem parte da rede de educação pública do Ceará sugerem que essas denúncias vêm aumentando nos últimos anos.

¹¹ De acordo com o que nos foi relatado pela professora.

mencionaram a África em seus estudos, por vezes desdenhado das mitologias produzidas nesse continente.

Além disso, consideramos que religiões de matriz africana e suas tradições sofreram e sofrem uma interdição pela cultura cristã e pela cultura racista vigentes no País, desembocando no que estudiosos e comunidades de religiões tradicionais vêm chamando de racismo religioso. Dessa forma, considerando que as questões derivadas desse confronto têm gerado um desconhecimento do fundamento das culturas afro-brasileiras, indagamos como podemos estabelecer uma relação entre as diversas narrativas construídas sobre as religiões de matrizes africanas que possam alcançar uma nova consciência histórica sobre esse tema?

Portanto, foi com o questionamento supracitado, e no entendimento de que uma das funções pedagógicas da Escola é justamente a “educação para o convívio com as diferentes visões de mundo, próprio de uma sociedade pluralista e democrática” (MIGUEL, 2016, pp. 603-604), que avaliamos buscar aproximar os estudantes de outras práticas e saberes sócio-culturais, fazendo uso das tradições forjadas por alguns dos diversos grupos étnicos africanos que marcam a formação do povo brasileiro¹². E, nessa perspectiva, possibilitar um caminho de desconstrução dos estereótipos negativos erguidos sobre as religiões de matriz africana e de conceber um instrumento de resistência e de combate ao racismo religioso.

Assim sendo, na tentativa de traçarmos um fio de discussões sobre as religiões e tradições de matriz africana que compõem a cultura brasileira, aliadas ao ensino de história, como instrumento de combate ao racismo religioso, buscamos dialogar com algumas das pesquisas desenvolvidas sobre o tema, sobretudo no programa do ProfHistória.

Alguns dos trabalhos apresentados ao programa optaram por aproximar-se da Educação Patrimonial como instrumento de “redescoberta” e “ressignificação” da cultura afro-brasileira, sendo esse caso de Souza (2016)¹³ que propôs aulas articuladas com visitas ao Museu do Negro, localizado dentro da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, na cidade do Rio de

¹² Lembramos que o artigo 242 da Constituição Federal estabelece que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

¹³ SOUZA, J. R. Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Janeiro, procurando no museu a “[...] realização de um trabalho pedagógico que problematize os discursos pejorativos sobre os cultos de matriz afro-brasileira [...]”, assim como lançar “luz sobre a possibilidade de convivência não agressiva, nem física nem simbolicamente, entre diferentes matrizes religiosas” (SOUZA, 2016, p. 82). Ainda nesta direção, temos o trabalho de Ferreira (2016)¹⁴, que atuou a partir de objetos religiosos de três instituições da cidade do Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, Museu da Maré e Museu Nacional. A pesquisadora “propõe aliar a capacidade pedagógica dos museus à discussão sobre a intolerância religiosa [...]” (FERREIRA, 2016, p. 4).

Ressaltamos alguns trabalhos centrados no estudo de como a lei 10.639/03 vem sendo implantada, em especial na inclusão de conteúdos relacionados às religiões de matriz africana e aos desafios e conflitos intrincados à tarefa; assim como a resistência ao tema por parte de alguns alunos, e também de professores, que possuem formação religiosa de algum segmento cristão. É o caso de pesquisadores, como Vieira (2016)¹⁵, que levantou a questão a partir questionários desenvolvidos com professores da rede pública de ensino de Cuiabá; o de Paulo (2016)¹⁶, que pesquisou a aplicação da legislação em escolas na periferia de Fortaleza com forte presença de alunos pertencentes ao segmento católico titulado de Renovação Carismática; o de Azevedo (2019)¹⁷, com alunos da rede pública do Rio de Janeiro, observando as narrativas de alunos e professores neopentecostais, e as tensões existentes entre elas no ensino de História da África; além do trabalho de Santiago (2016)¹⁸, que se debruçou sobre um processo judicial ocorrido por ocasião da

¹⁴ FERREIRA, C. B. “Isso é coisa da macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

¹⁵ VIEIRA, M. B. S. Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

¹⁶ PAULO, A. F. Religiões de matriz africana e renovação carismática católica: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de história em escolas públicas do grande Bom Jardim. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

¹⁷ AZEVEDO, V. F. Neopentecostalismo, raça e ensino de História da África e cultura afro-brasileira: disputas de narrativas no Ensino Básico da Zona Oeste. Dissertação (Mestrado em ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

¹⁸ SANTIAGO, N. L. Guia crítico para docentes sobre os impasses do preconceito (racial) religioso em ambiente público e laico de ensino escolar: choques entre neopentecostalismo e a lei 10.639/03 na educação básica do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

escolha de uma docente de Macaé, RJ, em recomendou aos seus alunos um livro versado sobre o tema de mitologia africana.

Na seara do universo cosmológico das tradições míticas, como instrumento pedagógico dentro das aulas de história, encontramos trabalhos como o de Pacheco (2016)¹⁹, que buscou mostrar como “narrativas míticas possibilitam aprendizagem na medida em que, por meio delas é possível explorar temas relacionados à religião, origem e fundação de comunidades, filosofia, literatura e arte, para citar os mais óbvios” (PACHECO, 2016, p. 69) – apesar de ser em uma perspectiva ampla, possibilitando abordar as mitologias de diversos povos, o trabalho de Pacheco não faz referência aos mitos africanos ou afro-brasileiros, aliás, esta é uma questão que percorre diversos trabalhos, uma vez esses tendem a pautar-se em mitos greco-romanos, limitando-se a eles, em geral. Já a pesquisa “O Axé na Sala de Aula: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História”, desenvolvida no campo do ProfHistória pela professora Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho, se propôs a abordar especificamente as narrativas míticas de matriz africana, propondo o diálogo com “conceitos de ética da alteridade, racismo epistemológico e descolonização curricular, inspirados na vertente teórica do multiculturalismo interativo, dos Estudos Pós-Coloniais” (COELHO, 2016, p. 7).

E mediante o que até aqui foi exposto, nossa escrita tem como objetivo pensar caminhos de estratégias de promoção de igualdade racial e de enfrentamento ao racismo religioso, discorridos a partir de nossa experiência em sala de aula com alunos do Ensino Médio da rede pública do Estado do Ceará.

Dessa forma, aliado a essa experiência e aos trabalhos desenvolvidos por outros professores que também discutiram o tema, buscamos apresentar as dificuldades encontradas no cotidiano do espaço escolar no que diz respeito à efetivação dos dispositivos legais educacionais que versam sobre as questões étnico-raciais explorando nesse percurso a historicidade das religiões de matriz africana, confrontando-a aos imaginários que foram produzidos sobre essas religiões, a partir de elementos derivados da cultura ocidental-europeia, discutindo e problematizando seu processo de desautorização.

E, em conformidade com que propõe o Regimento Geral deste programa de mestrado, apresentamos como produto propositivo a elaboração de um material

¹⁹ PACHECO, D. C. Performances Mito-Narrativas no Ensino de História. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

didático, no formato de sequência didática, material este que se pretenda como apoio ao professor em sala de aula na promoção da consciência histórica acerca dos fundamentos das religiosidades afro-brasileiras.

Assim sendo, em acordo com as discussões traçadas até o momento, tentamos nos valer de um aporte teórico em que, partindo do ensino de História e das questões etno-raciais, pudéssemos provocar em sala de aula discussões sobre racismo e “intolerância” religiosa.

Nessa direção, optamos pelo conceito de “racismo religioso” no lugar de “intolerância religiosa”, uma vez que entendemos, seguindo o rastro de pesquisadores como Wanderson Flor do Nascimento (2017) e Sidnei Nogueira (2020), que as violências sofridas pelas religiões de matriz africana não se limitam somente às dificuldades de diálogo e de convivência pacífica entre diferentes perspectivas religiosas – essas, no dizer de Verger (2018, p. 30), frutos de “uma consequência imprevista do tráfico de escravos” –, mas também estão relacionadas às origens dos seus ritos, práticas e saberes que aludem às heranças e às ancestralidades negras que acompanharam os homens e mulheres que chegaram ao Brasil sob o jugo da escravidão. Dito isso, essas ações seriam “tentativas organizadas e sistematizadas de extinguir uma estrutura mítico-africana milenar que fala sobre modos de ser, de resistir e de lutar” (NOGUEIRA, 2020, p. 55). É a agressão e o extermínio de um conjunto de tradições, que se encontram alicerçadas no racismo estrutural sob o qual padece a sociedade brasileira.

Acrescentamos ainda que, em sintonia com o acima exposto, também nos valem do conceito de epistemicídio, presente na escrita de Carneiro (2005) e de Nogueira (2020). Segundo Sidnei Nogueira, babalorixá²⁰, doutor em Semiótica e autor do livro *Intolerância Religiosa*, no que cabe às violências sofridas pelas religiões de matriz africana o que temos é um:

epistemicídio de práticas e saberes de resistência que compõem a memória africana da diáspora. Os espaços do sagrado negro são *locus* enunciativos que operam na recomposição dos seres alterados pela violência colonial (NOGUEIRA, 2020, p. 56).

Dessa forma, essas práticas que agredem e ferem, seja de forma física ou simbólica, correspondem ao racismo religioso que “quer matar existência, eliminar

²⁰ Babalorixás e lalorixás são os nomes pelos quais são conhecidos, respectivamente, os sacerdotes e sacerdotisas de algumas das religiões de matriz africana, como o Candomblé, Xangô e Umbanda. Também são conhecidos popularmente como pais e mães de santo.

crenças, apagar memórias, silenciar origens” (NOGUEIRA, 2020, p. 123). A filósofa, doutora em Educação e fundadora do Geledés²¹, Sueli Carneiro, entende que o epistemicídio “se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam”. A intelectual o definiu como sendo:

[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes [...] (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Assim sendo, as violências sofridas pelas religiões de matriz africana tomam formas diversas, que estão para além do ingênuo estranhamento, disfarçando-se sob outros véus²², uma vez que, conforme lembrou Lélia González (1983, *apud* FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 53), “o racismo é uma espécie de ‘neurose cultural’, que se beneficia ao esconder seus sintomas, para – não aparecendo – fingir que não existe e, com isso, dificultando em muito o seu enfrentamento”.

Fiamo-nos também às discussões sobre ensino de história e consciência histórica apresentadas por autores como Jörn Rüsen (1992; 2006) e Luis Fernando Cerri (2011). Este último nos lembra das limitações que padece o ensino da história na formação da consciência histórica dos alunos, uma vez que estes “já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais”, mas o autor nos regozija em esperança, ressaltando como o ensino de história pode “possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (CERRI, 2011, p. 116).

²¹ GELEDÉS Instituto da Mulher Negra. De acordo com o site da instituição, foi fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Disponível em <https://www.geledes.org.br/>. Acesso em 17 jun.2021.

²² Para pesquisadores como Coelho (2016) a intolerância às religiões de matriz africana faz parte do desdobramento do racismo estrutural brasileiro. Segundo a pesquisadora “Aprofundando sobre esta temática fica evidente um processo de ‘deslocamento’ do preconceito racial para o campo religioso, em função das leis antirracistas em vigor e de uma relativa mudança comportamental da sociedade que passou a repudiar, ao menos oficialmente, certas práticas racistas mais explícitas” (COELHO, 2016, p.16).

No que compete às discussões sobre Currículo, tentamos pautá-las na perspectiva de Gomes (2012) e Silva (2015), na qual o Currículo é pensado dentro da descolonização, questionando direitos e privilégios de uma epistemologia oficial – ao questionar-se o porquê de alguns saberes e não outros –, (GOMES, 2012, p. 100) que marginaliza e menospreza outras formas de conhecimento, podendo tornar-se contribuinte ou causador da “exclusão ou extermínio de outros saberes e conhecimentos ‘não legitimados’” (SILVA, 2015, p. 28), o que, no caso das religiões de matriz africana, ao fazê-lo, desvalida um conjunto de crenças, valores e saberes.

Corroborando com a discussão supracitada, a escrita sensível e crítica do pedagogo Luiz Rufino (2019) nos foi um achado de valor imensurável. Seu texto, “Pedagogia das encruzilhadas – Exu como Educação”, é pensado como uma marca política, “fiel ao movimento, ao cruzo e à transgressão”, não negando “a existência de múltiplas possibilidades” e que esteja no combate “a reivindicação de uma forma como sendo a única credível” (RUFINO, 2019, p. 278).

Para este pedagogo:

A educação que nos é ofertada como modo dominante no Novo Mundo deve ser lida como parte da agenda curricular do colonialismo. Essa forma descomprometida com a vida, pois é contrária à diversidade, à imprevisibilidade e às possibilidades, é fiel à produção de seres acomodados na semântica colonial (RUFINO, 2019, p. 272).

Diante disso, entendemos que esse modelo de educação necessita ser combatido; e outro, que cruze saberes e possibilite voz e vez aos excluídos, apresentado. E, nesse sentido, no intento de esboçar uma resposta a essa questão, “terá como caminho a necessidade de parir novos seres sem que a credibilidade desses se construa em detrimento da dos outros” (RUFINO, 2019, p. 275).

Em tempo, a escrita de Oliva (2017), apoiada em pensadores como Appiah (2017) e Ray (2000), ajudou-nos a pensar sobre as dificuldades do mundo ocidentalizado em identificar as crenças afro-brasileiras como religiões, na perspectiva de que “a religião no Ocidente contemporâneo, grosso modo, é tão diferente do que é na vida tradicional africana, que enunciá-la nas categorias ocidentais equivale tanto a suscitar mal-entendidos quanto promover o entendimento” (APPIAH, 1997, p. 156, *apud* OLIVA, 2017, p. 11). Além do mais, o próprio termo religião, segundo a perspectiva ocidental, pode não ser suficiente para

contemplar o que sociedades africanas reconhecem como suas experiências com o divino (RAY, 2000, pp. 12-13 *apud* OLIVA, 2017, p. 12).

Por fim, esta escrita está organizada em três capítulos. São eles, capítulo primeiro: neste capítulo apresentamos nossa experiência em sala de aula na rede pública do Estado do Ceará, dando ênfase a nossa atual escola, EEFM José de Alencar, assim como os outros personagens envolvidos no cotidiano do ambiente escolar, dialogando com o tema do racismo religioso, com a bibliografia disponível e com os relatos de experiências de outros professores; no capítulo segundo, propomos refletir sobre Currículo e a lei 10.639/03 e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar à sua implantação; além disso, tratamos como esse cenário vem se desenvolvendo no Ceará e a resistência encontrada pela educação cearense no que compete ao combate ao movimento de caráter conservador que vem se manifestando na sociedade, tendo o Movimento da Escola Sem Partido como uma de suas representações; e, por fim, refletimos sobre o papel do ensino de História na construção e no fortalecimento de uma sociedade que respeite e ecoe sua diversidade; no capítulo terceiro, nos propomos a historicizar a demonização das religiões afro-brasileiras e os imaginários cometidos pelo homem europeu-ocidental-cristão sobre o continente africano, bem como apresentamos a proposta de um produto propositivo, em formato de sequência didática, que tem como finalidade ser um instrumento pedagógico que auxilie os professores no combate ao racismo religioso, a partir da sala de aula.

A experiência do professor com o tema tem sido desafiador e, ao mesmo tempo, instigante. Por um lado, caminhando sobre um terreno desconhecido, imbuído em preconceitos de toda ordem, mas por outro, ao percorrê-lo, desvenda-se um universo fascinante. Seguimos neste percurso de leituras, diálogos e aprendizados, confiante que ele também se abrirá aos alunos e aos colegas de profissão, na busca por um desenho de sociedade mais justo e igualitário.

1. O RACISMO RELIGIOSO NO ESPAÇO ESCOLAR

1.1. Trilhando a educação pública: contextos e os desafios.

E lá se vão mais de 10 anos de sala de aula. Neste percurso, as escolas da rede estadual, à qual pertenço, proporcionaram-me prazerosas memórias. A EEM Mariano Martins, no bairro do Henrique Jorge, foi minha primeira experiência. Foi um celeiro de aprendizagens e de colaboração, tanto por parte dos alunos como por parte dos colegas de ofício. Em seguida, veio a EEFM Ayrton Senna da Silva. Nesta foram 6 anos de experiências muito singulares, sobretudo porque também lecionava as disciplinas de Formação Cidadã²³ e NTPPS²⁴ onde me foi possível uma maior proximidade com os alunos. As experiências provenientes de ambas as disciplinas nos ocasionaram momentos de muitas alegrias e reflexões. Não foram poucas as ocasiões, nas quais lágrimas escorreram sobre a face – o que talvez seja irrelevante às capas dos tabloides, uma vez que este escriba encharca os olhos com facilidade.

De toda forma, devido às intempéries trazidas pela evasão escolar, acabei mudando de escola. Mesmo as escolas anteriores estando localizadas há pelo menos duas horas de distância da minha residência, e tendo que deslocar-me de casa às 5 da manhã para não perder o horário da aula, não cogitava deixá-las. Apesar dos percalços existentes, existia um vínculo emocional. Contudo a realidade

²³ A disciplina faz parte do Projeto Professor Diretor de Turma – PPDT. “Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente, para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes”. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

²⁴ Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais. Iniciado em 12 escolas do estado como um projeto piloto, hoje a disciplina possui 4 horas-aulas semanais e faz parte da grade curricular obrigatória das escolas de tempo integral e funciona em matéria de adesão voluntária para as outras escolas da rede. A disciplina é “um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos. Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano; o mundo do trabalho, no terceiro ano”. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpps/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

se impunha. Fui transferido para outra escola que ficava a 20 minutos de ônibus de minha residência. Não parecia de todo ruim, afinal.

Enfim: EEFM José de Alencar. Este é o seu nome. O refúgio onde há 6 anos dividimos experiências. Prestes a completar um centenário de existência, toma emprestado o nome do renomado escritor cearense que escreveu alguns clássicos da literatura brasileira, como “O Guarani” e “Iracema”. O bairro que lhe abriga – o de Messejana –, localizado na periferia de Fortaleza, acolhe diversas homenagens à obra do escritor: o centro cultural “Casa de José de Alencar”²⁵ – onde se encontra o que restou da antiga casa onde nasceu o romancista –, a estátua de Iracema, na Lagoa de Messejana, e uma escola estadual – EEFM Iracema – que, assim como a estátua, leva o nome do célebre romance do escritor.

Abrigando 1.596 alunos de Ensino Médio²⁶, a escola se encontra em área central do bairro. E, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), datado de 2014²⁷, a instituição é definida como escola regular de Ensino Médio e Ensino Fundamental²⁸. Situação que não mais configura o seu atual desenho, uma vez que hoje contempla unicamente o Ensino Médio – este movimento de centralização de oferta vem acontecendo há alguns anos nas escolas estaduais na perspectiva de deixar o Fundamental sob a tutela dos municípios, conforme estabelecido na legislação²⁹.

Funcionando em três turnos, a escola está dividida em turmas de primeiro, segundo e terceiros anos (manhã, tarde e noite) e Educação de Jovens e Adultos – EJA (noturno), sendo apresentada pelo seu PPP como uma “instituição que juntamente com a família, pode e deve contribuir na formação de cidadãos, que por sua vez transformam a sociedade”. O documento ainda projeta uma escola que “abandone o conteudismo e a robotização”, voltada para “práticas inovadoras pautadas nos valores éticos e morais [...], ensinamentos que atendam as

²⁵ “A Universidade Federal do Ceará construiu um prédio, projeto assinado por Liberal de Castro, para ser a sede administrativa e abrigar salas de exposição e instalações para receber escritores, artistas e autoridades, além de salas de aula. O prédio projetado no estilo colonial possui áreas de exposição: o museu Arthur Ramos, coleção de rendas de bilro Luiza Ramos, a Pinacoteca Floriano Teixeira e o Salão Iracema Descartes Gadelha”. Disponível em: <<https://casajoseddealencar.ufc.br/pt/a-casa-jose-de-alencar/>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

²⁶ De acordo com os dados colhidos na secretaria da escola em 22 de Outubro de 2021.

²⁷ Porém o documento lembra que sua origem foi o ano de 2003.

²⁸ À época da construção inicia do PPP, 2003, “a escola possuía um grande número de alunos ainda no ensino fundamental (séries iniciais e finais)”.

²⁹ O documento já indicava a diminuição do ensino fundamental, uma vez que à época o Ensino Médio já constituía “85% do número total de alunos”.

necessidades individuais e que venham cooperar com o coletivo, tornando nossos alunos críticos e atuantes”.

Além disso, o PPP posiciona os alunos como “provenientes de escolas públicas e particulares da grande Messejana e até de municípios vizinhos (Eusébio, Itaitinga, Aquiraz)”. Contudo, no que diz respeito às escolas particulares, essa não corresponde mais à sua realidade. Atualmente nossos alunos são provenientes em sua grande maioria das escolas públicas municipais. No entanto, é bem verdade que no passado, possivelmente devido a sua boa localização³⁰ e pelo bom conceito que construiu entre os habitantes do bairro, a escola atrairia um público significativo de alunos provenientes da rede privada do seu entorno – anualmente a escola era alvo de reportagens sobre filas de pais de alunos que dormiam na frente da instituição na tentativa de assegurar uma vaga para seus filhos. Entretanto, mais recentemente, a escola vem recebendo, em formato de pré-matrícula, quase que exclusivamente os alunos da rede municipal de ensino, em uma parceria entre as secretarias de Educação de Fortaleza e do Estado.

Acrescentamos também que a letra do documento nos causa certa estranheza quando define seu público como “na sua maioria, são alunos que possuem uma situação econômica razoável e têm uma família equilibrada”. A afirmativa soa estranho, uma vez que parece relacionar a situação econômica dos alunos com um suposto equilíbrio familiar. De toda sorte, é fala comum entre os docentes da escola um “tom” nostálgico de um desenho de aluno que não corresponde mais ao perfil do seu público. Em geral, é possível encontrar entre os colegas mais antigos da “casa” o discurso sobre alunos que no passado eram mais comportados, aplicados e com mais “base”. De minha parte, mesmo entendendo a questão levantada pelos colegas de ofício, vejo um público que, mesmo com as deficiências e lacunas de aprendizagem com as quais chegam ao Ensino Médio, ainda demonstram esforços hercúleos e resultados surpreendentes.

Lembramos ainda que os cenários com os quais os alunos se deparam em algumas escolas estaduais são elementos que precisam dialogar, e contribuem para que os degraus a serem superados tornem-se mais colossais. Em nossa escola,

³⁰ A escola está localizada no perímetro central do bairro e nas proximidades do terminal integrado de ônibus, permitindo o acesso a diversos pontos de Messejana e de bairros avizinados – Curió, Paupina, Lagoa Redonda, Guajeru, Coaçu e Ancuri; estes, geralmente intitulados pelos canais midiáticos como “Grande Messejana”, são bairros de onde são provenientes os alunos e parte dos docentes da escola.

tomando nossa trincheira como exemplo, os alunos encontram todos os anos, durante o período chuvoso, salas de aulas com poças d'água que se espalham sobre o piso, originadas de um telhado antigo que urge por reforma. Isso tudo após uma chegada épica à escola, mergulhados com água sobre parte das canelas, essa decorrida do rio artificial que à época das chuvas se forma na rua de entrada da instituição, fazendo jus ao seu nome, Veneza. De toda sorte, os dados do IDEB³¹ de nossa escola e o número de aprovação nas universidades públicas e privadas – aqui nos rendemos à métrica mais habitual forjada sob os números estatísticos – parecem corroborar com o raciocínio sobre o qual tecemos estas linhas.

Portanto, é nessa escola que se estabelece como “marco doutrinal”, em síntese, a construção de “uma sociedade mais justa, humanitária, sem violência, inclusiva, democrática e fraterna, consciente, crítica, transformadora, conhecedora de seus direitos e cumpridora dos seus deveres”, aliados e tendo esses valores como horizonte, somados às experiências oportunizadas pelas escolas estaduais nas quais lecionamos, que discutimos e pensamos nossos alunos e nossa prática pedagógica. É na via de mão dupla, em que as experiências transitam pelos muros da escola – de dentro para fora, de fora para dentro –, que esses valores, que permeiam seu PPP, são pensados.

Por outro lado, ao partir de uma concepção de escola pública pensada em sua pluralidade – uma vez que essa pretende-se democrática e, ao fazê-lo, precisa matizar a diversidade de personagens que compõem o seu tecido –, ainda me assisto desafiado no cotidiano do chão da escola por uma comunidade escolar que se mantém presa a uma educação que ainda invisibiliza, exclui e discrimina – direta ou indiretamente. O discurso do diálogo com a pluralidade é rotineiro, está nos documentos oficiais da Educação, no livro didático, na boca das autoridades governamentais, no PPP das escolas e nas reuniões pedagógicas. Todavia, na prática, arriscar-se a materializá-lo é vivenciar uma realidade alheia ao discurso. É provocar uma estrutura.

³¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O de nossa escola, apesar de baixo, todos os anos vem mostrando crescimento contínuo e superando as metas estabelecidas.

1.2. Racismo religioso: relatos de experiências no cotidiano da sala de aula

O preconceito e a discriminação são atores presentes no cotidiano escolar, seja entre alunos, seja entre professores. Alguns temas, como “orientação sexual” e “identidade de gênero”, para ficar em alguns exemplos, ainda são motivo de comentários de desdém ou mesmo de tom jocoso entre os discentes e até mesmo por alguns colegas de magistério³². Estes últimos já nos deixaram em situações de “saia justa”: ao trazer uma questão vinculada a esses temas – neste caso específico fora sobre transexualidade –, um grupo de colegas levantou-se da mesa, deixando-me sozinho em situação constrangedora. As experiências de sala de aula também retratam esses desafios. Estes precisam ser melhor percebidos e enfrentados.

No que cabe às religiões de matriz africana, a agenda não se faz diferente. O tema percorre um imaginário preconceituoso e passeia por um discurso demonizado. Quanto a isto, a memória nos traz algumas situações: nas aulas sobre escravidão no Brasil pontuamos sobre o sincretismo religioso entre os santos católicos e as divindades africanas que chegaram nestas terras em meio a diáspora. Ao passear pelo tema, explicamos como isso ocorrera, narrando, por exemplo, o raciocínio por trás da associação entre Iansã – divindade iorubana dos ventos e das tempestades – e Santa Bárbara, protetora contra raios, trovões, tempestades e mortes repentinas, ou o orixá Oxóssi, “o caçador de uma flecha só” e São Sebastião, que teve seu corpo cravejado por flechas³³. Ao fazê-lo quase sempre percebemos que a insatisfação de alguns alunos se torna indisfarçável. Alguns mostram interesse, porém outros começam a agir com desdém, pegam outro material qualquer e param de prestar atenção. Eventualmente alguns chegam a pronunciar “vixe”, “deus me livre”, “vade retro satanás”, “chuta que é macumba”.

³² São inúmeras as situações de que preconceito que presenciamos. Em uma delas, um professor comentara “Ele é homem e vou chamá-lo por nome de homem”. Tínhamos uma aluna transexual e o docente insistia que a chamaria pelo artigo masculino. Atualmente, a lei 19.649/19 assegura às pessoas transexuais e travestis, no Estado do Ceará, o direito à identificação pelo nome social. Entretanto, menores de 18 anos só poderão utilizar de seu nome social, manifestando o desejo, por escrito, e mediante autorização, também por escrito, dos pais ou responsáveis ou por decisão judicial. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/6725-lei-n-16-946-de-29-07-19-d-o-30-07-19>. Acesso em 25 jan. 2021.

³³ Dependendo da região do país onde ocorreu o sincretismo, o orixá pode ter sido associado a santos diferentes. É o caso de Oxóssi, que no Rio de Janeiro é associado a São Sebastião, na Bahia a São Jorge e, em Pernambuco, a São Miguel.

Todavia, o mesmo não ocorre quando percorremos aspectos religiosos e mitológicos pertencentes à cultura de outros povos. Autorizamo-nos, na medida do possível, a lançar mão do uso de mitologias em nossas aulas, sobretudo as greco-romanas. Apesar de não ser uma sistemática, quando vemos a possibilidade de trazê-las, fazemos: ao narrarmos sobre Napoleão, aludimos às iconografias que representam o imperador com uma coroa de louros e aproveitamos para narrar à explicação mítica para o surgimento desta, relatando o mito grego de Dafne e Apolo que foram afligidos pelas flechas de chumbo e ouro lançadas por Eros, o amor. Ao explanar sobre o Egito antigo, remetemo-nos à Isis, chorando em busca do corpo de seu esposo, Osíris, relacionando as lágrimas da deusa às cheias do Nilo. Na antiguidade oriental, é na Torá e em seus personagens que nos debruçamos para contar a história do povo hebreu: um jovem, Davi, lutando contra o gigante Golias, a representação do poderio filisteu.

O silêncio e o olhar curioso de um número significativo de alunos e o interesse no desfecho final das narrativas é bastante aparente. Narrar mitos greco-romanos ou egípcios, nunca nos pareceu assustá-los. Aliás, esse universo não lhes é desconhecido, uma vez que estão presentes entre quadrinhos, filmes, jogos, etc.

Como lembrado por Gomes (2017):

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

Entretanto, tradições africanas, como a do panteão dos orixás, não estão presentes nesse imaginário – e quando estão, aparecem de forma equivocada, versadas a aspectos negativos e demoníacos. Além do mais, não é incomum que alguns membros da comunidade escolar argumentem que trazê-las para dentro da sala de aula trata-se de proselitismo³⁴. Segundo esses, os professores que o fazem, o fazem porque são praticantes dos cultos destas religiões. De fato, muitos dos trabalhos que tivemos acesso para tecer este texto foram desenvolvidos por “filhos de santo”. Algo compreensível uma vez que esses vivenciam a realidade sobre a

³⁴ Sobre isso, Santiago (2016, p.87) questiona se esta é a verdadeira questão ou se não seria na verdade “um discurso de uma pseudo-tolerância que exige o silêncio das culturas afrobrasileiras?”.

qual tratam e conhecem os prejuízos transcorridos dela. Entretanto, isso não corresponde a toda verdade. O tecelão desta escrita, por exemplo, não é adepto de religiões afro-brasileiras, sendo na verdade ateu. Ao levar o tema para a sala de aula não nos é uma “cruzada pessoal”, conforme já foi sugerido por alguns, mas um compromisso com nossos alunos, com a cidadania e com uma sociedade mais justa e igualitária. É tentar materializar o texto da lei. É entender que, ao defender o outro, defendemos a nós mesmos. E não se trata aqui de simples conjecturas. São casos concretos. E podemos citar exemplos.

Como é sabido, as práticas ligadas às religiões cristãs ainda são muito presentes dentro das escolas públicas, seja através da oração do “Pai Nosso” antes do início da aula ou nas datas comemorativas entre professores, seja através de bíblias abertas e localizadas em pontos estratégicos das instituições ou de imagens de santos católicos no pátio ou mesmo de um proselitismo incisivo. E, por mais que a escola pública, enquanto instituição do Estado, seja laica e não esteja comprometida com nenhum credo em específico, o não pertencimento à crença dominante cria situações de constrangimentos e exclusão no espaço escolar.

Dessa forma, não nos foi raro encontrar o cenário supracitado no cotidiano escolar: há alguns anos, por exemplo, ministramos aulas durante um ano em uma escola estadual, substituindo um professor que estava de licença médica. A escola tinha como tradição levar os alunos às sextas-feiras para uma capela que ficava dentro da instituição. Os alunos que não quisessem ir, teoricamente, poderiam ficar na sala de aula com o professor. Em um determinado dia, tivemos que ficar na sala com dois alunos que não desejaram ir à capela. Ficamos preenchendo os diários e os dois alunos ficaram, com nossa permissão, conversando dentro da sala. Passado algum tempo, a diretora da escola apareceu na sala questionando aos dois alunos o porquê de não estarem na capela. Diante do silêncio, ela proferiu: “eu não acredito que existam ateus dentro dessa escola!”. Sim, existia: se não eles, pelo menos quem escreve este texto.

As cadeiras das universidades não parecem seguir caminhos diferentes: “E se eu receber alguma entidade?”. Foi com este questionamento, atribuído a um aluno da escola de música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que em

janeiro de 2019 o jornal “O Globo” iniciou uma de suas reportagens³⁵. O periódico trazia os desafios da instituição em sua tentativa de dialogar com a resistência de alunos evangélicos à música sacra afro-brasileira: muitos se recusavam a cantar repertórios ‘afros’ ou que fizessem referência às religiões de matriz africana e/ou ao seu panteão mítico. Alguns alunos chegaram a trancar a matrícula. Composições como ‘Cânticos de Obaluayê’, de Francisco Mignone, ‘Abalogun’, de Waldemar Henrique, ‘Xangô’, de Villa-Lobos teriam sido alvos de polêmica entre os alunos do curso.

Outro caso ocorrera em junho de 2017: o professor Ivan Poli foi desligado do curso de graduação em pedagogia da Universidade de Guarulhos (UNG)³⁶. Segundo Poli, que também é professor da USP, onde leciona a disciplina de “Etnicidades e Africanidades”, sua demissão se deu após a reclamação de alunos evangélicos do 5º semestre do curso de pedagogia que se recusaram a desenvolver uma resenha crítica de alguns capítulos de seu livro “Pedagogia dos orixás”³⁷. De acordo com o professor, os alunos teriam utilizado entre suas justificativas que eram evangélicos e que haviam ficado incomodados com o título do livro e com a dedicatória que o autor fizera de seu anel de pós-graduação e de sua obra acadêmica aos seus “ancestrais de origem africana na figura de Xangô”.

Os casos, como os elencados acima, transitam em todas as esferas da educação, seja no ensino superior, seja na educação básica, muitas vezes submetendo docentes a situações de violência. Em 2018, no município de Juazeiro do Norte, no Ceará, uma professora de história de uma escola de ensino infantil e fundamental foi substituída pela Secretaria de Educação após uma polêmica por causa de uma aula sobre “patrimônio material, imaterial e natural de matriz africana”. Segundo a professora, alguns alunos teriam deixado “a sala dizendo sentir mal-estar e forte dor de cabeça”. Ainda nos relatos da docente, ao sair da escola, pais de alunos teriam se manifestado: ‘sai satanás’, ‘vou pegar essa feiticeira’, ‘ninguém

³⁵Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/musica/musica-sacra-afro-brasileira-enfrenta-resistencia-de-alunos-evangelicos-na-escola-de-musica-da-ufrj-23906215>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

³⁶Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-49175/>>. Acesso em: 12 out.2020.

³⁷O livro é fruto da dissertação de mestrado de Poli.

pode mais do que Deus³⁸. A professora, pertencente a uma religião de matriz africana, afirmou sofrer de racismo religioso³⁹.

Os relatos trazidos nas reportagens supracitadas expõem alguns dos desafios com os quais docentes se deparam no cotidiano de suas aulas, quando se propõem ao diálogo com questões que perpassam temáticas que abordem as culturas africana e afro-brasileira, sobretudo no que toca às religiões de matriz africana.

A bibliografia acadêmica também está fartamente documentada com pesquisas que corroboram as constatações que foram aludidas nas reportagens. Os relatos trazem situações com o mesmo teor de preconceito e de marginalização, além de manifestar a angústia de educadores que se encontram desafiados pela realidade que se manifesta no cotidiano da sala de aula. Os depoimentos originados de entrevistas com professores de escolas estaduais da periferia de Fortaleza recolhidas por Paulo (2016) retratam um pouco dessa realidade:

Certa vez fui falar de religiões afro-brasileiras em sala de aula e alguns alunos gritaram: “Eita professor, vou dizer pra minha mãe que o senhor vai ensinar macumba pra gente!”. E outros diziam também: “Isso é coisa do cão, não vou aprender isso não!”. Existe muito disso. São limites que enfrentamos ao tratar deste assunto [Professor 4]. (PAULO, 2016, pp. 99-100).

O pesquisador cearense segue descrevendo outros episódios ocorridos nas escolas que fizeram parte da pesquisa, dessa vez não provenientes dos alunos mas sim dos próprios docentes e gestores: em uma destas escolas, segundo lhe foi relatado, “professores evangélicos, difundiam sua crença nos eventos da escola, nas datas comemorativas, reunião de pais, etc, com orações e testemunhos” (PAULO, 2016, p. 35). Em alguns casos mais emblemáticos, o pesquisador chega a questionar sobre a laicidade do Estado e a aplicação de normas e dispositivos legais como LDB, DCNs e a lei 10.639/03. Um dos depoimentos dizia: “[...] Houve até mesmo o relato de um ano em que o Dia da Consciência Negra foi encerrado com

³⁸Disponível em: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

³⁹O ocorrido com a professora de história tem paralelo com outros casos testemunhados pelo cotidiano brasileiro. Ficou marcante pela visibilidade dado ao caso o acontecido à Jéssica Spinelli, uma jovem de 24 anos adepta do Candomblé. Vestida com roupa branca e com fios de conta no pescoço, adereços identitários de sua crença, foi alvo de violência física e verbal por parte de uma funcionária de uma rede de supermercado na zona oeste do Rio de Janeiro: “Ela foi agarrada pelos braços e sacudida pela mulher ao mesmo tempo em que era questionada sobre qual demônio servia”. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/jovem-relata-ter-sido-agredida-por-ser-do-candomble-qual-demonio-voce-serve-17531800.html>>. Acesso em 26 dez.2020.

uma oração da diretora, suplicando a Jesus que tomasse conta da África, por ser um lugar amaldiçoado” (PAULO, 2016, p. 35)⁴⁰.

Relatos como os trazidos por Paulo também são apresentados por outros pesquisadores. Stela Guedes Caputo que “estudou, por 20 anos, crianças de terreiros do Rio de Janeiro e suas relações com a escola” identificou em entrevistas com profissionais do espaço escolar “o desconhecimento destes sobre o pertencimento religioso das crianças e da realização de práticas religiosas cristãs que iam desde festas e orações até doutrinação nas aulas de religião”, além de expedientes como o da “professora que ‘passava óleo ungido na testa [...] para que todos ficassem mais tranquilos e para tirar o diabo de quem fosse do candomblé” (CAPUTO, 2012, p. 197, *apud* VELECI, 2017, p. 61).

Em nossa experiência pessoal, ao longo do percurso pelas escolas estaduais cearenses, vivenciamos muitos dos eventos narrados pelas reportagens e pela bibliografia. Alguns se encontram muito presentes entre nossas lembranças: uma delas ocorrera em uma aula sobre escravidão no Brasil, em uma turma de segundo ano. Durante nossa exposição sobre os discursos que tentaram justificar o sistema escravocrata, um aluno se prendeu a um em especial, o da “marca de Cam”. É conhecida a história do personagem na narrativa mítica do texto judaico-cristão: teria este visto a nudez de seu pai, Noé, quando este estava embriagado. No lugar de cobri-lo, fora chamar os irmãos. O mítico construtor da arca, como punição, teria amaldiçoado o filho de Cam, Canaã: “Maldito seja Canaã; servo dos servos será de seus irmãos”⁴¹. Ao explicarmos que esta passagem bíblica teria sido usada para justificar a escravidão africana e os sofrimentos que acometeram o continente, o aluno inferiu: “Essa parece ser a explicação mais convincente, professor”. Mesmo que nós trouxéssemos ao debate outras narrativas que ao crivo da história mostravam-se mais palpáveis, o esforço aparentemente era em vão.

Entretanto, casos como os acima narrados não se restringem às discussões em abordagens com os alunos. Os colegas de ofício, mesmo os das disciplinas de humanas, chegam a fazer sinal da cruz, em claro sinal de demonização, quando se

⁴⁰ Essa questão, a defesa sobre uma África amaldiçoada, conforme desenvolveremos em outro momento da escrita, foi observado em uma polêmica envolvendo o deputado e pastor Marcos Feliciano, e se reproduz no contexto escolar através de gestores e professores, além dos próprios alunos.

⁴¹ Livro de Gênesis 9,25. Disponível em: <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/9/25>>. Acesso em 01 out. 2020.

trata, por exemplo, de algum diálogo que envolva religiões de matriz africana, não sendo poucas as ocasiões em que nos foi possível presenciar episódios como esses⁴².

O que é perceptível é o fato de que entre as questões que envolvem o tema, além do imaginário negativo que paira sobre o continente africano e sobre as religiões que tenham laços com este continente, está a falta de formação dos professores sobre o assunto. É possível que isso ocorra por uma dificuldade na formação inicial de graduação ou mesmo pelo preconceito que por ventura estes tenham sobre a matéria. Acioly e Araújo (2016) advertiram algo nesse sentido. Os pesquisadores, através de um projeto de intervenção pedagógica financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, observaram que os professores nas aulas voltadas para temas da cultura africana e afro-brasileira não demonstravam interesse em conhecer e pesquisar religiões de matriz africana, e, ao não fazê-lo, inibem que “nesse caminho o racismo, preconceito e intolerância contra os afro-religiosos sejam diminuídos” (ACIOLY;ARAÚJO, 2016, p. 576).

1.3. O Racismo, os dispositivos legais e a formação docente

Muito se discute sobre os cursos de licenciatura e seus componentes curriculares. Estariam eles em sintonia com as demandas da sala de aula? Seriam eles suficientes, segundo questionou a professora Juliana Teixeira Souza (2021, p. 115), para “que os licenciandos estejam preparados para, em sala de aula, dar execução às políticas públicas que assumem a promoção de uma educação inclusiva como um dos principais objetivos da formação cidadã?”. De acordo com essa autora, os licenciandos prosseguem deixando o curso de História manifestando uma:

⁴² Eventualmente sofremos de comentários jocosos de alguns professores quando compartilhamos algum diálogo que tivemos em sala de aula que perpassasse o universo das religiões de matriz africana. Já ouvimos de colegas: “o professor gosta dessas ‘coisas’”. Aproveitamos para enfatizar que este tipo de comportamento contribui para que colegas professores, que por ventura pertençam a algum credo religioso de matriz africana, sintam-se desconfortáveis em manifestar livremente sua religião. Ficou-nos marcado o episódio de um colega de nossa escola que, ao saber desta nossa pesquisa, se ofereceu para trazer alguns livros para auxiliar em nossas leituras. No dia seguinte, ao nos entregar os exemplares, o fez quase às escondidas: procurou-nos em um canto da sala, olhou para os lados, aparentemente para constatar que não estávamos sendo observados, e nos entregou rapidamente os livros tentando ocultar as capas.

sensação de despreparo para enfrentar os desafios da educação escolar, queixando-se da distância entre o que aprenderam na universidade e as necessidades concretas da atividade docente, entre as quais se impõe a questão: como implementar a lei n. 10.639/2003? (SOUZA, 2021, p. 120).

Além disso, Souza (2021, p. 120) alerta sobre os desafios que transcorreriam com a chegada do dispositivo legal que incide sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, uma vez que “quando a lei n. 10.639/2003 foi aprovada, os cursos de licenciatura não estavam preparados para assegurar sua implantação”. É o que podemos observar a partir do que foi documentado pelo professor de história Adriano Ferreira de Paulo. Em 2016, o docente apresentou uma pesquisa de mestrado sobre o ensino de religiões de matrizes africanas dentro do contexto da lei 10.639/03, com a qual entrevistou professores de escolas públicas da região do Grande Bom Jardim⁴³, em Fortaleza. O pesquisador coletou depoimentos que relatam a insatisfação de docentes sobre as carências em sua formação inicial, em nível de graduação, sobre cultura africana e afro-brasileira e sobre a legislação 10.639/03.

O autor também se debruçou sobre o programa do curso de História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, segundo ele, no caso da estadual:

[...] o Curso de História da UECE somente faz menção à África no detalhamento da disciplina de História Contemporânea III em “Descolonização da África e Ásia” (UECE, 2006), ficando o restante em campo raso de discussão, contrariando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PAULO, 2016, pp. 87-88)⁴⁴.

Já no que compete à federal, o pesquisador nos relata que “a partir do ano de 2010, a instituição modificou sua grade curricular incluindo uma disciplina própria sobre o tema de História da África, o que se configura como um diferencial na

⁴³ Bom Jardim é um bairro da periferia de Fortaleza, e uma das regiões da cidade “com o maior número de locais de religiões africanas” (PAULO, 2016, p. 40).

⁴⁴ Ao visitarmos o currículo de História da UECE, observamos que no segundo semestre do ano em que Paulo defendeu sua pesquisa, a disciplina de “Ensino de História e Cultura Afrodescendente e Indígena” foi inserida no programa da referida universidade. Disponível em: <<http://www.uece.br/ced/wp-content/uploads/sites/24/2019/03/Ensino-de-Histo%CC%81ria-e-Cultura-Afrodescendente-e-Indi%CC%81gena..pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

formação dos seus estudantes de Licenciatura em História” (PAULO, 2016, pp. 87-88)⁴⁵.

No nosso caso, o que observamos quando tivemos a oportunidade de conversar com estagiários em História que estiveram conosco entre os anos de 2015 e 2019⁴⁶, tanto da UECE, como da UFC, sobre o currículo destas universidades, em particular no que diz respeito às religiões de matrizes africanas, foram os seus relatos sobre a quase ausência do tema durante a graduação. Isso mesmo entre os cursistas da UFC, sendo esta, como já citado, detentora de uma disciplina específica sobre história da África, desde 2010 (PAULO, 2016), e aquela, conforme averiguamos, desde o segundo semestre de 2016.

Observa-se que no que se refere ao tema das religiões tradicionais africanas, bem como as de matriz africana que no Brasil se formaram a partir da diáspora, este parece sofrer de pouca importância na formação dos docentes e na agenda das universidades. Segundo Souza, entre os temas abordados nos programas dos concursos para História da África, Cultura Afro-Brasileira e Relações étnico-raciais em IES públicas federais (2003-2019), 39 pontos versavam sobre religiosidade na África. Entretanto:

apenas 10 faziam referência às religiões africanas, religiões tradicionais africanas ou religiões nativas, prevalecendo as referências ao islamismo e ao cristianismo, evidenciando a tendência de valorização das manifestações culturais surgidas fora do continente africano (SOUZA, 2021, p. 126).

Uma questão importante é o livro didático. Este é um instrumento muito presente no cotidiano dos professores que poderia apresentar subsídios e abordagens que os auxiliassem no ensino de história africana e afro-brasileira.

⁴⁵ O autor não cita a data de conclusão do curso de graduação desses docentes, mas traz a informação sobre o seu tempo de exercício de magistério: entre 4 e 13 anos. Sendo assim, alguns desses profissionais fizeram sua graduação já com a vigência da legislação. Por outro lado, no caso das prefeituras de Fortaleza e do Estado do Ceará, os governos, desde a promulgação da lei, vêm desenvolvendo formação continuada nas áreas de cultura indígena e afro-brasileira, além de, no caso do estado, existir um dispositivo legal, “Resolução Nº 416/2006m que regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e dá outras providências, recomendando que as universidades incluíssem em seus currículos os assuntos que envolvem a lei 10639/03” (PAULO, 2016, p. 88).

⁴⁶ Entre os anos de 2009 e 2014, na condição de professor temporário da rede estadual, ministrava aulas de sociologia e filosofia, só sendo possível escolher lecionar a disciplina de minha formação acadêmica após efetivar-me na rede. Os estagiários que faço referência são os que a memória me permitiu lembrar e dizem respeito ao período que leciono a disciplina de História, 2015-2020. Os estagiários que fazemos referência eram provenientes da UECE e UFC. Foram quatro, no total.

Todavia, o caráter periférico que esse destina ao tema⁴⁷, indicia uma educação ainda forjada sob uma visão eurocêntrica, que legou ao silêncio um conjunto de saberes de herança africana que aqui desembarcaram com a diáspora e que se mantiveram reféns de um adormecimento forçado no currículo e nos livros de história. Seu aparecimento, quando narrado, o foi pelos olhos do dominador, sob a perspectiva europeia, cristã e ocidentalizada, acarretando em um discurso preenchido de aspecto caricatural e folclórico, e ocorrendo no risco de serem classificados como práticas originárias “de grupos étnico-raciais inferiores, atrasados, incultos e incivilizados”. Discurso este forjado em abordagens esvaziadas de criticidade, contribuindo para um racismo epistêmico (COELHO, 2016, pp. 29-31); sendo este, segundo pontuou Grosfoguel (2007, p. 32), “um dos racismos mais invisibilizados no sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”⁴⁸.

A questão, sobretudo, parece caminhar mais duramente quando perpassa por seus aspectos religiosos⁴⁹. Estes, quando surgem, caem no campo do exotismo ou da demonização, o que ocasiona resistência ao diálogo, trazendo à superfície o histórico racismo étnico-religioso ainda presente na sociedade brasileira. Por ser o Brasil um país de formação essencialmente cristã, de maioria católica, e que vem mostrando um forte crescimento das religiões evangélicas⁵⁰, esse cenário também se reproduz no cotidiano da escola, inibindo o contato com cosmologias alheias às judaico-cristãs⁵¹, acarretando dificuldades para a implantação dos dispositivos legais que conduzem a educação brasileira⁵².

⁴⁷ Sobre essa temática, indicamos a consulta à dissertação apresentada ao programa do profhistória desenvolvida por Vieira (2018).

⁴⁸“O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos” (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

⁴⁹ Ressaltamos que os povos africanos que nestas terras chegaram na condição de escravizados, conforme nos lembrou Verger (2018, p. 31), trouxeram consigo “sua personalidade, a sua maneira de ser e de se comportar, as suas crenças”.

⁵⁰ Segundo o último censo do IBGE disponível, ocorrido em 2010. O Censo que ocorreria no ano de 2020 foi suspenso para 2021, segundo o site oficial da instituição, por ocasião da pandemia causada pelo Covid 19. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>>. Acesso em 10/01/2020.

⁵¹ Trabalhos como o da professora Ângela Aparecida Bonan, que desenvolveu em uma escola do ensino médio, no Rio Grande do Sul, um projeto de ensino de História através de mitologias, apontam que os alunos demonstram pouca familiaridade com outras cosmologias e formas de pensamento mítico-religioso presentes em outras culturas que não as de cunho cristão, católico ou evangélico (BONAN; SERAFIM, 2016).

⁵² A pesquisa de Adriano Ferreira de Paulo, Religiões de matriz africana e renovação carismática católica: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de história em escolas públicas do grande

O que já fora exposto nos sugere que apesar dos dispositivos legais que asseguram o ensino e o debate sobre as questões étnico-raciais, os professores ainda se encontram inseguros ao lidar com o tema. Seja por desconhecimento, uma vez que o tema não foi abarcado de forma substancial na graduação, seja por não encontrá-lo nos livros didáticos com um desenho mais diversificado e menos estereotipado, seja por estarem reféns do medo e de retaliações dentro e fora da escola. Muitas vezes, os docentes se obrigam a praticar autocensura, silenciando sobre diversos temas considerados “tabus” e “polêmicos”, entre eles, os que competem às religiões de matriz africana. Nesse sentido, em certa análise, verifica-se uma agressão aos direitos e princípios constitucionais, uma vez que “a manutenção e a imposição de silêncio sobre estas religiões é uma forma de censura e limitação da liberdade de expressão cultural” (GUIA, 1999 *apud* CUNHA JR, 2009, pp. 97-98).

Em tempo, é necessário que se diga que, inserir novos conteúdos, a partir de uma disciplina de História da África não se faz suficiente para contemplar a educação para as relações étnico-raciais, demandadas pela sociedade e propostas pelo advento dos dispositivos legais.

Ainda citando Souza:

A decisão política de limitar a discussão dos currículos dos cursos de graduação à inclusão de uma única disciplina – a História da África, na maior parte dos casos – minimizou significativamente seu impacto na formação de professores, pois eximiu os professores universitários das demais especialidades de debater em que medida o caráter etnocêntrico das concepções teóricas que fundamentam a produção do conhecimento histórico representam um entrave para a execução das propostas de educação inclusiva (SOUZA, 2021, p. 120).

Ressaltamos ainda que uma carência na formação docente em relação à cultura africana e afro-brasileira, e mais especificamente sobre as religiões de matriz africana, pode propiciar o fortalecimento de estigmas e de preconceitos relativo a estas culturas em sala de aula. No que compete as nossas experiências com estagiários – futuros companheiros de ofício –, vivenciamos uma situação marcante durante um estágio de regência de sala de aula que talvez nos ajude a exemplificar a questão. Em certa ocasião, um dos estagiários que estiveram

Bom Jardim, relata exemplos de como professores e gestores fazem uso de sua crença pessoal como argumento para não trabalhar determinados aspectos da cultura africana e afro-brasileira, sobretudo, religiosos.

conosco tentou seguir o trajeto procedimental adotado por nós: nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, quando abordamos no livro didático o capítulo intitulado “Africanos no Brasil, dominação e resistência”⁵³, habituamo-nos a fazer referências às questões culturais de matriz africana, dentre elas, seus aspectos religiosos. No caso da escravidão no Brasil, tecemos sobre sincretismo religioso, perpassando pelo nome de alguns orixás; pelos santos católicos sincretizados a eles; pelo contexto no qual ocorreu o sincretismo, tentando explicar como e porque se deu esta associação, muitas vezes fazendo uso do panteão mítico que desembarcou no Brasil durante a diáspora⁵⁴. O estagiário, então, durante sua regência, quando ministrava sobre os instrumentos de resistência à escravidão, aventurou-se sobre o tema sincretismo religioso, na tentativa de explanar sobre religiões de matriz africana. A experiência se deu por frustrante, pelo menos para nós: em meio a tentativas de comparações sincréticas entre orixás e santos católicos, ele fazia o sinal da cruz e se desculpava, justificava-se que estava falando sobre o tema, mas que, no entanto, era cristão: “Deus me livre”, dizia ele.

Por seguir este raciocínio, ressalte-se: a falta de informação do colega estagiário sobre o tema, aliado a um imaginário negativo, contribui mais para fortalecer esse imaginário do que para combatê-lo. Notemos que o aspecto religioso, materializado através do discurso de demonização das religiões de matriz africana, é elemento presente em todos os relatos apresentados em nossa escrita, seja os dos alunos resistentes ao tema, seja os de professores que foram hostilizados ao abordar a matéria, seja ainda, por exemplo, o do estagiário que sentiu a necessidade de se desculpar e justificar que era cristão. O fato é que os elementos apresentados imputam dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem de aspectos da cultura africana e afro-brasileira, alargando preconceitos e o racismo religioso.

Acrescentamos que é provável que docentes, conforme já nos foi relatado por colegas, optem por não dialogar sobre o tema em sala de aula, com receios de efetuar uma abordagem equivocada que decline para o preconceito. Todavia, o silenciamento não parece ser um caminho promissor, uma vez que ao fazê-lo perdemos a oportunidade de fazer da Escola um espaço mais democrático, negando

⁵³ Capítulo 4 do livro História, sociedade e cidadania, v. 2, do professor Alfredo Boulos Júnior.

⁵⁴ Nas turmas de 1º ano lanço mão de narrativas míticas quando desenvolvo o conteúdo programático do 1º ano referente às sociedades da antiguidade oriental e clássica, mas também o faço quando trabalho povos da África subsaariana. Nesta, por exemplo, encontram-se os iorubás.

e invisibilizando alguns de seus atores. É o que podemos observar no memorial do professor Gustavo Jaime Filizola⁵⁵, adepto de uma religião de matriz africana desde a infância, ao descrever sobre suas experiências escolares vivenciadas à época da adolescência:

Dos 13 aos 17 anos, procurei sempre levar junto ao meu corpo o presente dado por Oxum. Sentia-me seguro e protegido. Porém, na escola, vinha em minha mente que aquele objeto era um risco. Na minha cabeça passava a ideia de vergonha e medo, caso algum dos meus colegas visse “aquilo”, iriam me chamar de macumbeiro (FILIZOLA, 2019, p. 14).

As inquietações calculadas por Filizola, ainda à sua época escolar, não eram inconsistentes, haja vista que este faz parte de um segmento religioso que corresponde, conforme já observado anteriormente, a uma parcela minoritária da população brasileira, além de padecer de um intenso imaginário negativo.

1.4. Racismo Religioso, violência e demonização: os dados oficiais e os desafios da Educação.

Ao observarmos os dados do último censo do IBGE⁵⁶, ocorrido em 2010, percebemos que o Brasil continuava majoritariamente cristão (86.8%), com predominância católica (64,6%), mas que vinha gradativamente se transformando em um País evangélico (22,2%). Nestes dados, as Igrejas pentecostais lideram o cristianismo evangélico, correspondendo a 60% do segmento. Destes, os números mais expressivos se encontram com a Assembleia de Deus, 48%, seguida pela Congregação Cristã do Brasil, 9%, Igreja Universal do Reino de Deus, 7,3%, Igreja do Evangelho Quadrangular, 7,1%, entre outras. No caso das religiões de matriz africana, como “Umbanda e Candomblé”, os números correspondem a 0,3% da população⁵⁷. Como podemos observar, um número expressivamente menor em

⁵⁵ FILIZOLA, G. J. As crianças de candomblé e a escola: pensando sobre o racismo religioso. 2019. 213 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

⁵⁶ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁵⁷ Prandi (2004) vem apontado o declínio no número de pessoas que se autodenominam no censo como membros de religiões afro-brasileiras. Em 1980, representava 0,6% da população; em 1991, eram 0,4% e em 2000, 0,3%. E o último, de 2010, como vemos, manteve-se em torno do de 2020, 0,3%. Ressaltamos ainda de que, conforme os dados de pesquisa de 2019 do instituto Datafolha, o segmento religioso “Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras” corresponde a 2% da população brasileira. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos->

relação às denominações cristãs que totalizam os 86,8% da população. Contudo é bom lembrarmos que esses números podem não corresponder a realidade, pois alguns fatores, como o de seguidores de crenças afro-brasileiras que se autodeclararam católicos nos censos, podem “mascarar os dados” e escondê-los dos recenseamentos (PRANDI, 2004, pp. 225-226).

Os números de adeptos das religiões de matriz africana disponibilizados pelo IBGE devem ser pensados em conjunto com outros números: os da intolerância religiosa no Brasil. Nestes, segundo as estatísticas, as religiões de matriz africana são as principais vítimas. Dados do ano de 2018, obtidos através do Disque 100⁵⁸ e divulgados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), contabilizaram 506 denúncias registradas⁵⁹. Entre os segmentos mais atingidos estão: Umbanda (14.23%), Candomblé (9.29%), Testemunhas de Jeová (6.13%), Matrizes Africanas (5.53%) e alguns segmentos evangélicos (4.55%)⁶⁰. Segundo reportagem do jornal O Globo, os ataques aos praticantes e aos espaços destinados à expressão destas crenças tiveram, em 2018, um crescimento de 47% em relação ao ano de 2017⁶¹. Já no primeiro semestre de 2019, ainda segundo os dados do

brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2020.

⁵⁸ “O Disque 100 recebe, analisa e encaminha denúncias de violações de direitos humanos relacionadas aos seguintes grupos e/ou temas: crianças e adolescentes, pessoas idosas, pessoas com deficiência, pessoas em restrição de liberdade, população LGBT, população em situação de rua, discriminação étnica ou racial, tráfico de pessoas, trabalho escravo, terra e conflitos agrários, moradia e conflitos urbanos, violência contra ciganos, quilombolas, indígenas e outras comunidades tradicionais, violência policial (inclusive das forças de segurança pública no âmbito da intervenção federal no estado do Rio de Janeiro), violência contra comunicadores e jornalistas e violência contra migrantes e refugiados”. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/junho/balanco-anual-disque-100-registra-mais-de-500-casos-de-discriminacao-religiosa>>. Acesso em 29 set. 2020.

⁵⁹ O site oficial do Ministério da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos (MMFDH) só disponibiliza a planilha de dados de intolerância religiosa no Brasil dos anos 2011-2018. O relatório sistematizado dos dados de denúncias de violações de direitos humanos referente ao ano de 2019 não traz os dados de intolerância religiosa, ao contrário do que vinha ocorrendo nos anos anteriores. Em julho de 2020, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados encaminhou um ofício à Organização das Nações Unidas (ONU), endereçada à relatoria especial sobre “formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância relacionada”, denunciando que esses dados deixaram de ser divulgados pela pasta, e que o relatório do “Disque 100” sequer traz informações de discriminação religiosa. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/onu-matriz-africana>>. Acesso em 20 jan. 2021.

⁶⁰ 51.58% das vítimas não informaram sua religião, mas segundo defende Nogueira (2020, p. 71) “Pelo menos 90% das denúncias sem religião informada referem-se a religiões estigmatizadas, ou seja, às religiões de matriz africana (CTTro), o que colocaria as tradições africanas no Brasil entre 80% e 90% das denúncias gerais”.

⁶¹ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/denuncias-de-ataques-religioses-de-matriz-africana-sobem-47-no-pais-23400711>>. Acesso em: 20 jul.2020.

“disque 100”⁶², foram 354 denúncias de intolerância religiosa, sendo 61 delas direcionadas às religiões de matriz africana – maior número entre os que informaram sua religião⁶³.

Em “Intolerâncias, violência religiosa – a demonização do diferente”, Oneide Bobsin analisou os dados do RIVIR⁶⁴ e à época da realização do relatório os dados já mostravam os adeptos das religiões de matriz africana como as maiores vítimas entre as que informaram sua crença religiosa às denúncias nas Ouvidorias – 35% não informaram a religião:

[...] Boa parte das vítimas são pessoas de Matriz Africana, alcançando 27%. O percentual entre as vítimas evangélicas alcança 16%. Há outros dados importantes para saber das vítimas de diversas igrejas e religiões. 8% são católicos, 7% espíritas, 2% ateus; 2% do Islã e 15 de judeus (BOBSIN, 2016, p. 199).

Sobre o percentual de agressores Bobsin relata:

[...] Se acima colocamos que 27% das pessoas vítimas são de Matriz Africana, entre os agressores perfaz 1%. Os evangélicos perfazem 17% dos agressores, aproximando-se, assim, um percentual muito próximo ao número de vítimas neste universo multivariado de tendências afins. Três por cento dos católicos estão entre os agressores, 1% de espíritas, 1% de ateus. Sem informação alcançou maior cifra, com 73% (BOBSIN, 2016, p. 199).

Embora não detendo os dados de censo mais recente, mas no entanto fazendo uso do número de adeptos de religiões de matriz africana (Umbandas, Candomblé e “Outras declarações de religiosidades afrobrasileiras”) disponível no censo do ano 2010, pode-se observar que estes segmentos religiosos que compõem 0,3% da população brasileira – 2%, se usarmos os dados do DataFolha de 2019 –

⁶² Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019/>>. Acesso em: 10 abr.2020.

⁶³ Os segmentos religiosos e os respectivos números de denúncias foram: Africana, 61; espírita, 18; católica, 12; testemunha Jeová, 11; cristã, 3; budista, 2; ateu, 1; protestante, 1; evangélica, 12; não identificadas, 233. Somando todos os grupos que fazem parte do segmento cristão, temos 32% (39 pessoas) das denúncias que tiveram a crença identificada; já as sofridas por religiões de matrizes africanas correspondem a cerca de 50% das denúncias identificadas. Dados de uma pesquisa mais recente, desenvolvida pelo Instituto Datafolha, datada de dezembro de 2019, trazem 2% de seguidores da “Umbanda, Candomblé e outras religiões afro-brasileiras”, e 50% de católicos e 31% de evangélicos. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>>. Acesso em 10 abr.2020.

⁶⁴ RIVIR (Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil - 2011-2015).

são os que mais sofrem de intolerância religiosa, segundo os dados das denúncias em Ouvidorias⁶⁵.

É sabido que as religiões de matriz africana percorreram um extenso caminho de perseguições e violências. Estas, de acordo com Cunha Jr. (2009, p. 102), foram também alimentadas por “propagandas racistas em torno da desqualificação das culturas africana e afrodescendentes” contribuindo para um imaginário negativo sobre aquelas religiões⁶⁶. Para esse autor, os medos e as perseguições criadas em torno das religiões de matriz africana produziram tabus sobre essas crenças, bem como “foram eliminadas as formas respeitadas no cotidiano em falar dessas religiões” (CUNHA JR, 2009, p. 97). Mas não é só isso. A violência ultrapassa as palavras e se materializa nas ações. Quando uma facção criminosa, autointitulada evangélica, invade os espaços de culto destas religiões, destruindo e quebrando imagens e oferendas, além de ameaçar de morte mães e pais de santo – como ocorrera na Baixa Fluminense, no Rio de Janeiro⁶⁷ – vemos materializada na violência física a continuidade de uma representação negativa que historicamente persegue estas religiões. É a reprodução de uma persistente tentativa de eliminar uma existência. No dizer de Nogueira (2020, p. 55), “As ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência”.

A realidade, acima apresentada, requer o olhar da Escola, uma vez que dela se demanda a educação comprometida com a formação cidadã, além dos documentos normativos apresentarem determinações que preveem que o ensino da história e cultura afro-brasileira esteja contemplado na sala de aula. Esse, de acordo com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, deve evitar distorções e:

envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a

⁶⁵ O maior número de casos por 100 mil habitantes se encontra no estado do Rio de Janeiro (61) e do Pernambuco (24). O Ceará ocupa o 15º lugar, com 8 casos.

⁶⁶ Muito deste imaginário é percebido ao longo de nossa história através de veículos de imprensa, conforme observado nas páginas do “Diário da Bahia”, datado por volta de 1930, onde o periódico “manifestava a necessidade de eliminar da cultura baiana ‘aspectos de superstição, bruxaria e credence [...] que é o legado africano’” (SODRÉ, 2010, p. 84).

⁶⁷ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/08/18/a-nova-face-da-intolerancia-religiosa.htm>>. Acesso em: 03 out. 2020

educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2013, p. 505).

Entretanto, como observado nas experiências já relatadas nesta escrita, caminhar sobre temas que trafegam sobre saberes e religiões de matriz africana tem se dado de forma árdua, esta ocasionada pela representação negativa construída ao longo do tempo sobre essas religiões e sobre o próprio continente, em que, sob o imaginário popular judaico-cristão, convive-se com o espectro demoníaco.

Tornar a escola uma aliada da luta contra preconceitos e discriminações, que acarretam as violências supracitadas, não tem se dado sem resistência. Algumas das resistências se despontam com contornos que abrigam interesses. É o que ocorre com o projeto “Escola Sem Partido”. São inúmeros pelo País. E, segundo Moura (2016, p. 31) constatou ao longo de sua pesquisa, à época, eram “mais de 40 projetos de lei em câmaras municipais, assembleias estaduais de todo Brasil e no Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado)”.

O “Movimento Escola Sem Partido” (MESP) faz parte de “um projeto reacionário de educação”. É um modelo de país que se pretende construir. E esse projeto lhe serve bem. Estão entre seus principais defensores, de acordo com Moura (2016, p. 14), “parlamentares ligados aos segmentos mais conservadores das religiões cristãs tais como católicos, principalmente da Renovação Carismática Católica, evangélicos de diferentes denominações e mesmo alguns representantes espíritas”, e, junto a estes segmentos religiosos, o movimento tem tomado corpo, à medida que também tem “crescido significativamente a representação desses grupos religiosos no legislativo municipal, estadual e federal, sendo seus representantes geralmente denominados de ‘bancada evangélica’” (ARAÚJO; PINHEIRO; DE SOUSA, 2018, p. 148).

Embora o movimento alegue defender neutralidade ideológica, questionando por exemplo as temáticas desenvolvidas nos livros didáticos e o direito de liberdade de expressão e de cátedra dos professores⁶⁸, o que se percebe é que “buscam ocultar a posição absolutamente partidária que possuem seus arquitetos, abertamente defensores de valores conservadores e cristãos” (ARAÚJO; PINHEIRO;

⁶⁸ Este é um texto comum nos projetos de lei “Escola Sem Partido” apresentados por defensores do “Movimento Escola Sem Partido” nas casas legislativas de âmbito municipal, estadual e federal.

DE SOUSA, 2018, pp. 147-148). O MESP tem sua própria ideologia. É algo que não passa despercebido quando se lê os projetos de lei baseados no movimento ou nos discursos dos seus defensores. Em seu desenho o que vemos é uma ideologia que se pretende universal, sufocando todo e qualquer outro discurso.

Entre os alvos do movimento e de seus apoiadores estão os livros didáticos. Os “patrulhamentos” sobre seu uso são constantes. E são incorporados por alunos, pais ou mesmo outros membros da comunidade escolar, como alguns gestores e professores. Não são raros os relatos de docentes sobre as dificuldades encontradas em sala de aula por ocasião de alguma leitura ou atividade indicada no livro didático ou mesmo em um paradidático que toquem em determinados temas, como o das religiões de matriz africana. Em alguns casos, os problemas acarretados ganham proporções que extrapolam os muros da escola. Esse foi o caso do livro “Lendas de Exu” – episódio que chegou à instância jurídica, e que ocorrera em uma escola municipal, em Córrego do Ouro, na região serrana de Macaé- RJ. Nesta seara, trabalhou professor Nelson Lopes Santiago, dentro do programa Profhistória, desenvolvendo, portanto, sua pesquisa a partir do sucedido.

A gênese do episódio se deu quando uma professora de Literatura Brasileira e Redação⁶⁹ selecionou, entre os livros disponíveis na biblioteca da escola, um exemplar de “Lendas de Exu”⁷⁰, de Adilson Martins, para que pudesse abordar a cultura afro-brasileira: “começava aí um episódio escolar de intolerância que iria adquirir proporções nacionais, com intensa troca de acusações, assédio moral, reportagens, batalhas judiciais e muita polêmica” (SANTIAGO, 2016, p. 74).

A professora, que lecionava em uma comunidade predominantemente evangélica, teria incentivado seus alunos a pesquisar sobre os temas apresentados no paradidático, através de livros e da internet. A partir de então, alguns pais manifestaram sua insatisfação à direção da escola, e, segundo a docente, disseram

⁶⁹ Ressaltamos que segundo a legislação, “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

⁷⁰ O livro, conforme consta no site da editora responsável pela publicação da obra, “é a reunião de um grande número de lendas coletadas e reescritas com humor e sabedoria por Adilson Martins. O leitor se surpreenderá com a riqueza e complexidade desse deus africano com tantas qualidades conflitantes. Exu ora pode ser malicioso, ora simpático, ora moleque, ora justiceiro, tudo depende da forma como o tratamos e do respeito que a ele devotamos. Ao final, chegaremos à conclusão de que Exu pode ser muitos e múltiplo e, finalmente, é sábio e sedutor”. Disponível em: <https://www.pallaseditora.com.br/produto/Lendas_de_Exu/136/12/>. Acesso em 22 jun. 2021.

que ela “estava usando a religião para fazer magia negra e comercializar os órgãos das crianças. Me acusaram de fazer apologia do diabo!”⁷¹.

Tendo sido procurada pela gestão da escola⁷² e aconselhada a procurar outro livro na biblioteca da instituição, a professora teria, a partir de sua recusa, ouvido da diretora: “A comunidade de Córrego do Ouro é 95% evangélica, você não pode continuar com essa obra. Vou te colocar à disposição!” (SANTIAGO, 2016, p. 82).

Atentemos que a fala da diretora à professora parece sugerir que os conteúdos devem estar de acordo com os valores religiosos dos pais e alunos da instituição – algo semelhante ao que propõe o MESP. No entanto, onde ficariam os outros 5%? Em que momento se reconhece, ou se identifica, a escola laica? Em que medida se estabeleceria a igualdade no ensino? Tal cenário corrobora para uma construção discursiva excludente.

De toda forma, mesmo que exista resistência de uma parcela da comunidade escolar – esta entendedora de que “ensinar a respeito da mitologia africana é levar para os estudantes assuntos que se referem à macumba, feitiçaria, bruxaria, magia negra e outras coisas do demônio” (SANTIAGO, 2016, p. 86), uma outra, sentindo-se apoiada pelo dispositivo legal, está mobilizada e disposta à resistência. Conforme indicado por Santiago (2016):

As mudanças nos livros didáticos, os novos materiais pedagógicos étnico-raciais, que constantemente chegam às escolas e as pressões dos movimentos sociais, em especial, do movimento negro, tem dificultado, cada vez mais, aos professores, driblar o tema (SANTIAGO, 2016, p. 86)⁷³.

O episódio “Lendas de Exu” remete ao entendimento de que “a tolerância religiosa e o respeito à diversidade em relação às religiões afro-brasileiras ocorrem apenas se houver o silêncio em relação a esse assunto” (SANTIAGO, 2016, p. 74). Em se apresentando, que seja de forma lateralizada, enquanto apêndice, sem aprofundamentos e, ou, problematizações.

⁷¹ Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/livro-sobre-lendas-da-umbanda-gera-polemica-em-escola-no-rio,891937dabd9ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em 18 jan. 2021.

⁷² De acordo com Santiago (2016, p. 73), neste colégio, “a diretora, o diretor adjunto, e uma parcela significativa de funcionários, professores e alunos são evangélicos”.

⁷³ Em todas as escolas da rede estadual que lecionamos encontramos diversos títulos sobre cultura africana e afro-brasileira. Na biblioteca de nossa atual escola, na seção referente a mitologias e contos, chegamos a encontrar um livro que fala sobre mitologia africana - Orixás: Do Orum ao Ayê, de Alexandre Miranda Silva -, entretanto, perdido entre infindáveis que tratavam de mitologia greco-romana. Já sobre religiosidade em específico, livros de teor cristão – assim como uma bíblia aberta ao lado da porta de entrada – podem ser encontrados na seção “Religião”, bem como livros sobre budismo e espiritismo kardecista. Nenhum sobre religiões afro-brasileiras.

Este seria um dos “problemas” em relação à aula da professora. Dentre os questionamentos feitos pela direção da escola, observa-se que essa “estava ensinando o ‘místico religioso’”. Outros membros da comunidade escolar – professores, pais e alunos –, em depoimentos à Procuradoria Geral do Município, acusaram a docente de “apologia religiosa” (SANTIAGO, 2016, p. 76).

Das indagações ressaltam-se algumas, a partir dos depoimentos: como falar em África, sem perpassar pelo sagrado, uma vez que, entre os diversos povos daquele continente, o espiritual e o material não se separam? Estes estão unidos, e um não existe sem o outro, em uma simbiose. De um lado, o mito, em sua narrativa mágica e sagrada, encontra-se entre suas tradições, mesclando-se às suas memórias e desenhando seu passado. Por outro lado, diversos conteúdos de História percorridos em sala de aula passeiam por aspectos religiosos, aliados à narrativas míticas – como é o caso da história do povo hebreu – e não se percebe celeuma sobre o tema. O mesmo deveria ser em relação à história de povos africanos. E se assim não ocorre, evidencia-se a necessidade de mudanças.

Dito isso, é pertinente o artigo intitulado “Exu não pode?”, lembrado por Santiago (2016), em que a professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Stela Guedes Caputo, questiona: “As culturas com suas religiões fazem parte do ensino de História da África. Como é que vai ser? Pais e professores arrancarão as páginas desses livros? Ou eles já serão confeccionados mutilados pelo racismo?”⁷⁴.

O questionamento de Caputo, pelo trajeto dos acontecimentos, beira à profecia: o livro didático, que por vezes dá guarida ao professor, como já citado anteriormente, parece ser um companheiro que corre perigo. De aliado, pode se tornar um instrumento de algozes. Em uma de suas falas, o atual presidente da República já chegou a afirmar que pretende alterá-lo. Dentre as ações colocadas pelo presidente estavam:

Tem livros que vamos ser obrigados a distribuir esse ano ainda levando-se em conta a sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. Em 21, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em

⁷⁴Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-moreno/post/exu-nao-pode-243603.html>>. Acesso em 18 jan. 2021.

dia, como regra, é um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo⁷⁵.

Independente de que consigamos ou não decodificar a fala acima exposta, torna-se incontestável que os livros didáticos estão na agenda do dia. Dentre eles, o de história. Este, aliado para alguns e inimigo para outros, está entre os mais mencionados dentre os setores sociais ditos conservadores – estes detentores de acesso ao poder político e midiático –, sofrendo constantes ataques através de discursos revisionistas, além de colocá-lo, conforme Freitas (2019, p. 148), “como um poderoso formador de consciências, ou seja, um disseminador de ideologia perniciosa”.

De acordo com Itamar de Freitas (2019, p. 148), este discurso cria um falso imaginário de que os alunos, são “desprovidos de discernimento para avaliar tanto os conhecimentos e valores mitigados no livro didático de história quanto o discurso alarmista dessa mesma imprensa supostamente desprovida de ideologia”.

No mesmo sentido de Freitas, caminham Souza e Gonçalves (2016, p. 140) entendendo que “crianças e jovens não são páginas em branco passíveis de preenchimento por um fictício professor “doutrinador” e produtor do caos em nome de uma pedagogia opressora”. Para esses autores:

o papel da mídia, da produção cultural, da família, da escola e da relação com outras crianças, jovens e adultos se articulam e produzem diferentes possibilidades de posicionamento diante do mundo. Essa articulação fomenta o surgimento de especificidades, criticidade e identidades sociais que se constroem ao longo das trajetórias pessoais e dos enfrentamentos impostos pela vida social [...] (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 140).

As colocações do presidente da república, assim como daqueles que em sua gestão estiveram e estão à frente do Ministério da Educação, assustam educadores e os põe em estado de alerta. No que concerne às religiões de matriz africana, o receio não é diferente. Em fevereiro de 2020, um diálogo ocorrido em uma rede social entre Abraham Weintraub, à época ministro da Educação, e um de seus seguidores ajudam a revelar como as reservas da comunidade escolar não são injustificáveis. À época, o então ministro foi interpelado sobre o porquê dos livros didáticos de História falarem de “candomblé”, “história chinesa”, “etc e não ensinado (sic) a história do Brasil?”. Diante disso, o ministro respondeu: “Os livros são

⁷⁵Disponível em: <<https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

contratados por três anos 18, 19, 2020... temos que limpar aos poucos. Já vai melhorar bem. Próximo ano já deve estar quase tudo limpo”⁷⁶. Percebamos que a fala do internauta demonstra que esse parece não considerar o candomblé como parte constituinte da história do Brasil, negligenciando sua importância na formação da sociedade brasileira.

Conforme já advertido por Santiago:

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

Outra questão a ser apontada é a de que, tanto a China, um país “comunista”, como o candomblé, uma religião de matriz africana, estão entre os temas “demonizados” por seguidores do presidente⁷⁷. Diante disso, o ministro trata o tema com naturalidade e fala em “limpar” o livro – o que sugere uma alusão aos temas como “sujeiras”.

Por fim, a fala do chefe do executivo ou a do seu ministro da Educação não faz parte de um discurso lateral. O cotidiano da sala de aula mostra que o trato a temas, como religiões de matriz africana, seja quando aparecem no livro didático seja quando citadas pelo professor – isso quando ocorre de alguém se atrever à temática –, é seguido de incômodo e, eventualmente, de conflito.

A experiência na Escola e toda a discussão crítica em torno do tema nos leva a concluir que é um racismo religioso que envolve todos os problemas aqui examinados e que encontra na comunidade escolar um ambiente fértil para prosperar. Além de um prévio desinteresse em conhecer e em pesquisar religiões de matriz africana, existe um déficit na formação dos professores no tocante aos diversos conhecimentos relacionados à matéria; déficit este derivado da precariedade na preparação oferecida pelos cursos de graduação, deixando-os

⁷⁶ Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2020-03-02/ministro-da-educacao-fala-em-limpar-aos-poucos-livros-de-historia.html>>. Acesso em 18 jan. 2021.

⁷⁷ Em blogs indicados pelo movimento escola sem partido críticas são feitas aos livros didáticos por fazerem referências às religiões afro-brasileiras. Segundo esses, os livros “ampliam o destaque dado aos aspectos doutrinários e práticos de religiões de matriz africana, bruxaria, esoterismo, além da mitologia, emprestando-lhes status de manifestação cultural e de maneiras alternativas de espiritualidade” (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 143).

inseguros quanto ao conhecimento e formas de abordar o problema ou pouco estimulando seu interesse na temática.

Mesmo as conquistas legais das políticas inclusivas não são difundidas ou não encontram eco na comunidade escolar. Esta encontra-se presente na resistência dos alunos, do corpo docente e da direção ao enfrentar o problema ou ao se evidenciar a limitação do ensino de conteúdos que apresentem dados, sem que, no entanto, exercitem a consciência sobre as dinâmicas históricas dessas culturas. Por ainda se manter presa a uma educação que invisibiliza, exclui e discrimina a religiosidade afro-brasileira, permite, ainda, a permanência de pequenos rituais católicos nas escolas públicas, o que legitima o discurso contrário às religiões de matriz africana e se potencializa pelas propagandas racistas.

Evidencia-se, por fim, entre os alunos que aceitam escutar mitologias greco-romanas ou nórdicas, mas não as africanas. Entendemos que o preconceito, que coloca em ação um discurso de demonização das religiões de matriz africana, tem como base o imaginário popular judaico-cristão que fundamenta o espectro demoníaco para essas religiões. Como agir sobre esse problema? Quais os debates e possibilidades de transformação que eles apontam? Como ampliar a compreensão dos alunos sobre outras cosmologias que são do nosso presente, de nossa atualidade, e que são praticadas por pessoas que vivem em nosso mundo?

2. O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

2.1. Legislação, Currículo e desafios

O acesso à escola pública – e a permanência nela – precisa se desenvolver de forma verdadeiramente democrática. Esse movimento trilha, dentre outros, um percurso que viabilize e possibilite a representação dos variados rostos que compõem a sociedade brasileira. Esta, tão ricamente matizada, precisa encontrar espaço para que aqueles, muitas vezes “invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos do conhecimento” (GOMES, 2012, p. 99), se vejam e se reconheçam enquanto parte de sua história.

No que cabe a esses rostos, Gomes (2012) lembra e ao mesmo tempo questiona:

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

Esse deslocamento vem trazendo ao chão da escola questões que “outrora não tinham qualquer visibilidade no cenário nacional devido ao silenciamento a que eram submetidas” (SILVA, 2005, p. 121). Entretanto, a pressão da sociedade civil e de movimentos sociais organizados vem permitindo a maior visibilidade a temas, os quais o poder público e os especialistas em ensino negligenciavam a atenção.

De acordo com Silva (2005):

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

No entanto, uma vez que novas epistemes foram ganhando corpo em sala de aula – alheias a um currículo programático que quando muito as desenhavam, era sob estereótipos marginalizados – encontrou resistência e manifestou conflitos. Entre eles estava o tema das questões étnico-raciais. E, diante deste cenário, a escola precisava se posicionar e reafirmar o seu papel social e “contrapor-se aos

valores que fomentam o preconceito e a discriminação racial independente de onde provenham” (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 141).

Foi então que a partir de pressões de caráter anti-racistas que “políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino” (SANTOS, 2005, p. 24). Assim sendo, ao longo do século XX, um conjunto de leis foi ganhando tecido, a princípio nas esferas municipais e estaduais que incluíram em seus sistemas de ensino conteúdos sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas, cursos de formação aos profissionais das redes públicas de ensino que valorizassem a cultura afro-brasileira e a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira, qualificando os docentes para ministrarem o tema.

Nesse cenário, os livros didáticos ganharam uma atenção especial. Sobre eles incidiriam reformulações e, conforme Santos (2005), alguns municípios como Salvador, Belo Horizonte e Teresina, por exemplo, foram desenhando e desenvolvendo leis orgânicas que passariam a impedir a adoção de livros que disseminassem preconceito e discriminação raciais.

Sobre o tema, o autor expõe que:

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

No que diz respeito ao âmbito nacional, a lei 10.639/03, sancionada sob o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi outra conquista na luta contra o racismo. Fruto de um debate com diversos setores sociais, e de uma luta histórica ao longo do século XX, em especial dos movimentos sociais negros, engajados no esforço por uma sociedade mais justa e igualitária (SANTOS, 2005; SOUZA; GONÇALVES, 2016), o dispositivo se estabeleceria enquanto um instrumento legal que propiciaria possibilidades de “sanar essa exclusão do negro enquanto sujeito histórico diante da própria construção da sociedade (MARQUES; ALMEIDA FILHO, 2018, p. 76).

Essa legislação se desenha enquanto uma proposta de sala de aula, na qual variados saberes dialogam entre si. Ela desafia “a prática cotidiana escolar, pois questiona hegemonias e práticas culturais dominantes nas escolas” (SANTIAGO, 2016, p. 83). Contudo não é um descuido de um saber em função de outro, e sim um diálogo epistêmico, sem hierarquias, traçado em conjunto, que traga o contato, o toque, que possa se fazer perceber no tecido do saber alheio, um pouco não só do outro, mas um pouco de si. Uma pedagogia do cruzo, no dizer de Luiz Rufino:

A pedagogia das encruzadas é parida no entre, no viés, se encanta no fundamento da casca da lima, é um efeito de cruzo que provoca deslocamentos e possibilidades, respondendo eticamente àqueles que historicamente ocupam as margens, e arrebatando aqueles que insistem em sentir o mundo por um único tom (RUFINO, 2019, p. 273).

Diante de todo um traçado de demandas e pressões, acrescentou-se então à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os artigos 26-A e 79-B.

Diz o texto da lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

Entre os artigos trazidos à LDB, ao nosso ver, o 79-B vem sendo tecido com aplicabilidade equivocada. Por um lado, é bem verdade que a partir de sua inclusão “aumentou o encorajamento para inserir a temática no calendário das escolas, alterando a situação mais comum das atividades sob a coordenação isolada de professoras e professores” (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 145), por outro, não nos é raro perceber que as instituições de ensino direcionam a efetividade da lei para atividades que se restringem ao dia 20 de novembro⁷⁸ – em casos mais

⁷⁸ Além da lei 10.639/03, também foi sancionada a lei nº 12.519/11, à época pela presidente Dilma Rousseff, que instituiu o “Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm>. Acesso em 21 jun. 2021.

otimistas ampliam as atividades durante todo o mês de novembro, utilizando-se da data como culminância. Além disso, essa também conta com os discursos revisionistas de segmentos “conservadores”⁷⁹, que questionam o personagem simbolizado pela data – o Zumbi dos Palmares.

A legislação ainda estabeleceu que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser observados “em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. No que consiste à disciplina de História, Marques e Almeida Filho (2018) entendem que ela se encontra munida de instrumentos para lidar com o que estabelece o dispositivo legal, mas ressaltam que:

uma das questões que retrocedem a aplicação efetiva da lei está na falsa noção da democracia racial, que tem feito com que uma parcela de professores, ainda não qualificados sobre as propostas da lei, se mostrem resistentes ao se posicionarem diante das situações que envolvem as questões do preconceito e racismo, preferindo manterem-se à margem dos debates ou realizando superficialmente práticas isoladas em datas específicas que remetem a cultura da África e do povo negro (MARQUES; ALMEIDA FILHO, 2018, p. 80).

O que se observa é de que mesmo decorrido 18 anos do advento da legislação, seus resultados necessitam de atenção, uma vez que essa carece de melhor apropriação por meio da comunidade escolar, assim como dos demais seguimentos da sociedade. Mas não é só isso. Ela ainda continua passando pela “formação do professor e pelo projeto de sociedade que ele quer trabalhar e construir com seus alunos” (MARQUES; ALMEIDA FILHO, 2018, p. 80). Só assim a potência deste dispositivo legal poderá encontrar terreno fértil para que a escola e, conseqüentemente, a sociedade esteja mais bem preparada para o combate ao racismo.

Nesse sentido, ainda é importante enfatizar que o poder público e a sociedade precisam estar envolvidos. Para Marques e Almeida Filho:

[...] o processo de enfrentamento ao racismo é complexo não restringindo apenas a apresentação de legislações específicas [...], mas, sim, a avaliação e cobrança por sua efetiva aplicabilidade pela própria sociedade enquanto detentora do direito instituído pela referida lei. Pois, se o ensino da história e cultura africana passou a fazer parte do currículo escolar de forma legal, sua exigência não é mais apenas uma questão individual ou do grupo étnico negro, mas, sim de toda sociedade brasileira (MARQUES; ALMEIDA FILHO, 2018, p. 81).

⁷⁹ Estes serão tratados mais à frente no texto a partir do movimento Escola Sem Partido.

No rastro dessas questões, Gomes (2012) nos apresenta algumas reflexões importantes sobre as demandas trazidas ao currículo, a partir da legislação que acarreta obrigatoriedade do ensino de História e das culturas afro-brasileiras. A legislação, para a pesquisadora,

[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Sobre currículo, de acordo com Cláudia Sapag Ricci (2019, p. 191), “não existe uma definição”, uma vez que “cada definição está, em certa medida, comprometida com contextos, correntes pedagógicas ou teorias de aprendizagem”. Entretanto, a autora propõe, “de forma bastante sintética”, associações entre “pressupostos teóricos sobre a escola com a concepção de currículo”. Entre o tecido por Ricci, pode-se encontrar uma perspectiva, na qual a:

[...] escola é concebida como espaço-tempo de problematizações sobre ser e pertencer ao mundo, de aprendizagens e vivências de princípios éticos e morais, do ensino-aprendizagem de conceitos e ferramentas interpretativas, o currículo é percebido como conjunto de experiências, vivências e atividades na escola convergentes para objetivos educacionais (RICCI, 2019, p. 191).

Todavia, é uma jurisdição em debate. E este está preenchido de interesses, uma vez que, conforme defende Coelho (2016, pp. 20-21), o currículo é “um território complexo e ambíguo de disputas políticas por hegemonia cultural entre diversos segmentos/setores da sociedade”. E, em sua concepção, estas forças se manifestam e precisam dialogar, pois, só um currículo descolonizado, que implica não só em confronto, mas também em negociações, poderá surgir e produzir algo novo (GOMES, 2012, p. 108).

A discussão sobre leis como a 10.639/03 não se limita a questões como se estão ou não sendo aplicadas, ou se determinados temas estão ou não na proposta curricular. Não se trata somente sobre quais conteúdos estão sendo disponibilizados, mas sobre como estão sendo vivenciados na sala de aula. Assim, segundo Bakke (2011, p. 65), é necessário revisar o “olhar que se dá para os conteúdos já existentes e assumir a dinâmica política que está por trás das escolhas”, já que, complementa a autora, “não basta dizer que o Egito está na

África, é preciso entender porque essa associação é tão difícil; não basta valorizar a capoeira, o candomblé, ou o samba, é preciso refletir sobre a dinâmica de suas produções culturais e sociais [...]”.

Ainda no que cabe ao dispositivo legal, a professora Júnia Sales Pereira (2010) alerta que os desafios não são pequenos e reforça o raciocínio supracitado de que a teia está para além da inserção de conteúdos que não se encontram no currículo de história, mas “também e fundamentalmente, ao questionamento acerca das finalidades e fundamentos do ensino de História”. De acordo com a autora:

A demanda pelo ensino de conteúdos específicos – nesse caso, do ensino de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira – requer uma tradução, pela ação docente em história. Não somente por sua introdução no currículo escolar, mas, sobretudo, por uma recomposição de concepções de história – a partir de então pautadas pela revisão das recorrentes abordagens eurocêntricas e colonialistas (PEREIRA, 2010, p. 174).

Bem sabemos que esse itinerário se faz sob um contexto tenso no qual “algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes, em detrimento de outras, por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência” (GOMES, 2012, p. 102). Porém, ele é possível. E mais do que isso: ele é imperativo. Dessa forma, conforme nos instiga Rufino (2019, p. 277), precisamos de uma “pedagogia exusíaca”, que “não se reduz à nenhuma forma criada, mas cruza tudo que existe e os refaz”. É proporcionar a pluralidade de gramáticas – algumas delas marcadas “pelo crivo da subalternidade” –, cruzando-as. É perceber que a “educação é tão diversa e ampla quanto às experiências sociais produzidas ao longo do tempo”. É uma educação como:

[...] ato de responsabilidade com a vida, implicada às lutas contra as injustiças cognitivas e sociais produzidas pelo racismo/colonialismo nas margens de cá desde que os primeiros indivíduos afetados por essas lógicas de opressão aqui pisaram (RUFINO, 2019, p. 277).

Todavia, essa poesia acenada por Rufino tem sido escrita percorrendo caminhos pedregulhosos. E Candau (2011) nos faz alertas. Para a pesquisadora:

[...] as relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2011, p. 247).

Santiago (2016) também observa sob o mesmo ponto de vista de Candau, no entanto, no que cabe ao tema das religiões de matriz africana, sua escrita vai direto ao ponto e diz com bastante expertise o que precisa ser dito:

Seria ingênuo demais, imaginar que, entidades tão controversas como os Exus e pombagiras, principalmente depois de décadas ocupando um lugar demoníaco no imaginário da sociedade brasileira, de uma hora para outra entrariam nas escolas a partir da promulgação da lei nº 10.639/03 e seriam recebidos de braços abertos e sem resistência alguma por parte de pais e professores em sua maioria católicos e evangélicos (SANTIAGO, 2016, p. 80).

O fato: após um longo percurso de ocultamento e marginalização da história dos povos africanos, da cultura negra e de suas religiosidades, a sociedade se vê diante dessa história, mesmo que pela força da lei. O caminho está cantado em prosa e verso. Mas não se faz sem atrito. Nem ontem, nem hoje.

2.2. A educação cearense e as trincheiras da resistência

Em meio a todo um cenário de dificuldades, em 04 de dezembro de 2018 os professores cearenses receberam um instrumento legal de proteção e reafirmação de sua liberdade de cátedra. O Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou a Resolução nº 471/2018⁸⁰. Esta nos veio como um aliado ao garantir a “liberdade de expressão e de pensamento do professor no exercício da docência nas escolas de educação básica e nas universidades integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará”.

A resolução foi uma resposta do Conselho Estadual a um cenário – local e nacional – de perseguição e de cerceamento à liberdade de pensamento e livre expressão dos docentes em sala de aula, uma vez que, segundo um dos conselheiros, Custódio Luis Silva de Almeida, “o Conselho tem recebido manifestações de professores de diferentes escolas do Estado do Ceará se sentindo acuados e ameaçados pela expressão de ideias e opiniões em sala de aula”⁸¹.

⁸⁰ Resolução nº 471/2018. Dispõe sobre garantias constitucionais de liberdade de expressão e de pensamento do professor no exercício da docência nas escolas de educação básicas e universidades integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O-N%C2%BA-471.2018-Garantias-Constitucionais-de-Liberdade-de-Expressa%CC%83o-e-Pensamento-do-Professor.odt-revisada-por-airton.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2021.

⁸¹ Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/12/05/resolucao-do-conselho-estadual-de-educacao-garante-liberdade-de-expressao-e-pensamento-aos-professores-no-ceara/>. Acesso em 02 jan. 2021.

O documento reafirma determinações contidas em outros dispositivos legais, como a própria Constituição Federal de 1988 – “Art. 206, Incisos II e III, assegurando aos professores a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” –, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – “que em seu Art. 3º reafirma os princípios da Constituição Brasileira e acrescenta, no Inciso IV, o respeito à liberdade e apreço à tolerância” (CEARÁ, 2018).

Em seu art.3º o documento estabelece ser vedado no ambiente escolar:

- I – o cerceamento de opiniões, ideias e manifestações mediante violência ou ameaças;
- II – a realização de ações e manifestações que configurem a prática de intolerância;
- III – a promoção de atividades político-partidárias;
- IV – qualquer pressão ou coação que represente a violação dos direitos de expressão e de pensamento assegurados pela Constituição Brasileira e pela Lei nº 9.394/1996;
- V – a qualquer integrante da comunidade escolar, seja professor, estudante ou servidor, filmar, fotografar ou gravar aulas ou qualquer outra manifestação de pensamento ou de expressão, para fins de violação de direitos (CEARÁ, 2018).

Entretanto, os ataques a esse e a outros dispositivos legais não se mostram intimidados. O projeto de lei ordinária 524/2018⁸², apresentado na Câmara de Municipal de Fortaleza pelo então vereador Evaldo Lima – o projeto, em geral, versava sobre a liberdade de ensino e expressão no ambiente escolar, além de prever medidas de proteção aos professores no exercício de sua atividade profissional –, foi alvo de infundadas e severas críticas⁸³ e, diante da articulação de outros vereadores e de setores evangélicos para rejeitar o projeto em plenário, o vereador solicitou sua retirada⁸⁴.

⁸² Projeto de lei ordinária 524/2018. Dispõe sobre a liberdade de expressão no ambiente escolar e a proteção do professor frente a casos de violência contra o mesmo, no exercício de sua atividade profissional. Disponível em:

<<https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2018/45986/pl05242018.pdf>>.

Acesso em 06 jan. 2021.

⁸³ Uma das formas usadas para tentar desqualificar o projeto de lei foi o falso discurso de que esse propunha que a “ideologia de gênero” fosse ensinada nas escolas. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2019/10/25/chechagem-o-povo--projeto-de-lei-de-vereador-de-fortaleza-nao-aborda--ideologia-de-genero.html>>. Acesso em 06 jan. 2021.

⁸⁴ Durante o episódio, professores tentaram invadir o plenário e foram contidos pela Guarda Municipal. O conflito teria se dado “quando um grupo de pastores evangélicos, acompanhado por alguns vereadores, conseguiu acesso ao plenário”. Disponível em: <<https://mais.opovo.com.br/colunistas/carlosmazza/2019/10/31/apos-pressao-de-evangelicos--evaldo-tira-projeto-da-liberdade-de-catedra-de-pauta.html>>. Acesso em 06 jan. 2021.

Da mesma forma, no que toca à dimensão estadual, iniciativas como o do já citado “Movimento Escola Sem Partido” também vêm estendendo seus tentáculos. Um projeto, do mesmo teor dos inúmeros que circulam por outras unidades federativas, tramita desde 2015 na Assembleia Legislativa do Ceará (AL-CE).

O projeto foi apresentado pela deputada estadual Silvana Oliveira. Médica, evangélica e casada com um deputado federal, a parlamentar é aludida como uma das representantes da bancada evangélica na Assembleia⁸⁵. É possível encontrarmos entre seus pronunciamentos referências a sua defesa em relação à “fé cristã do povo cearense”. A deputada mantém uma agenda conservadora, sendo contrária a projetos, como o que é chamado por ela e pelos seus de “ideologia de gênero”⁸⁶. A mesma, por exemplo, já se manifestou em tribuna e na imprensa contra o decreto do governador do Ceará que assegurou o “uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da administração pública estadual direta e indireta”⁸⁷.

Em 2 de Outubro de 2017, a legisladora – à época presidente da Comissão de Educação da Assembleia – protagonizou uma audiência pública para debater o projeto e trouxe o deputado federal Eduardo Bolsonaro – um dos defensores do “Movimento Escola Sem Partido” e membro da família que é apresentada como a responsável por sua repercussão nacional (ARAÚJO; PINHEIRO; DE SOUSA, 2018, p. 156). O evento também contou a participação de outros deputados e vereadores cearenses defensores do projeto. Além de manifestações ocorridas na Assembleia,

⁸⁵ Entre os projetos da deputada está o PL nº 279/19. Este autoriza, no âmbito do Estado do Ceará, o ensino domiciliar (homeschooling) na educação básica. Estando entre seus argumentos de justificativa, a “observância às individualidades de cada educando, aos seus tempos próprios de aprendizagem e aos valores morais e preceitos éticos do grupo familiar”. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl279_19.htm>. Acesso em 04 jan. 2021. Outro é o PL nº 282/20 que “Autoriza o Poder Executivo a edificar um monumento em homenagem à Bíblia Sagrada”, estando justificado como: “A Bíblia é o livro mais importante já escrito. Seu conteúdo narra acontecimentos históricos de grande magnitude que foram responsáveis por moldar o mundo em que vivemos. Este livro é um guia fundamental não apenas para os cristãos, mas também mostra o caminho para toda a humanidade”. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2020/pl282_20.htm>. Acesso em 04 jan. 2021.

⁸⁶ Este está entre os temas mais discutidos e enfatizados pela bancada religiosa. O tema, da forma como é conduzido e apresentado, mostra-se de fácil retórica e de fértil aceitação entre o grande público. Evidentemente que esses projetos de lei que utilizam desses discursos – inverossímeis ou grosseiramente distorcidos –, como são o da “sexualização de crianças”, a distribuição de “Kit Gay” e o uso do nome social nas escolas – “hoje eu não sou mais João, eu sou Maria” –, entre outros, podem ter maior receptividade do que um que demonize outras religiões, uma vez esse que esses últimos poderiam ser lidos como “intolerância religiosa” e cairiam na teia da inconstitucionalidade.

⁸⁷ Disponível em: <<https://www.al.ce.gov.br/index.php/pronunciamentos-ordem-do-dia/item/86156-25102019drasilvana>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

antes e durante a audiência, por parte de alunos, professores e entidades sindicais – alguns desses utilizando mordanças na boca⁸⁸.

O projeto – nº 20/19⁸⁹ – apresentado pela deputada, que “institui, no âmbito do sistema estadual de ensino do Ceará, o programa ‘Escola Sem Partido’”, se desenha sob os mesmos aspectos pelos quais percorrem os seus pares pelo país adentro⁹⁰.

Em seu art. 1º diz estar regido pelos seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente educacional;
- III - liberdade de aprender, considerando-se a liberdade de consciência;
- IV - liberdade de crença, respeitando-se as diversas religiões;
- V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença, em conformidade com o que prescreve a Constituição Federal, visando, inclusive, combater e extinguir qualquer forma de violência verbal ou física decorrente de discordâncias ideológicas, partidárias ou religiosas.
- VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CEARÁ, 2019).

Já o artigo 2º trata de atos proibitivos aos professores e nele aparece a palavra “doutrinação”. Esta costuma ser usada pejorativamente pelos defensores do movimento e se tornou hino contra educadores. Diz ele:

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades de cunho religioso ou moral que possam estar em conflito com as convicções dos pais ou responsáveis pelos estudantes (CEARÁ, 2019).

A deputada justifica o projeto através de alguns pontos. Dentre eles está um conhecido artigo que costuma estar presente em projetos da mobilização do “Escola Sem Partido”, que diz:

13 - No que tange à educação moral, referida no art. 2º, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos

⁸⁸ A lei é conhecida entre educadores como “lei da mordança”. Disponível em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/com-seguranca-reforcada-e-principio-de-tumulto-assembly-do-ceara-debate-escola-sem-partido.ghtml>. Acesso em 04 jan. 2021.

⁸⁹ Ao final de sua legislatura em 2018, a deputada retirou o projeto e o apresentou na seguinte, em 2019. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl20_19.htm>. Acesso em 02 jan. 2021.

⁹⁰ “No site do ESP, Miguel Nagib disponibiliza anteprojetos de lei em âmbito federal, estadual e municipal. Essa ferramenta permite que deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil possam copiar a proposta e apresentá-la às respectivas casas” (ARAÚJO; PINHEIRO; DE SOUSA, 2018, p. 147).

recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

14 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos (CEARÁ, 2019).

O projeto da parlamentar refere-se ao tratado internacional da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, datado de 1969. O artigo citado aparece algumas vezes ao longo do projeto da legisladora, praticamente com a mesma escrita. Além de surgir na justificativa, também se manifesta entre seus princípios e entre as diretrizes sobre o exercício das funções do professor. Em geral, esse artigo costuma ser usado pelo Movimento Escola Sem Partido na perspectiva de ser instrumento de “controle sobre conteúdos curriculares e atuação de gestores e professores” (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 141).

O artigo em questão, intitulado de “Liberdade de consciência e de religião”⁹¹, é composto de 4 incisos, contudo os projetos da ESP costumam abordar somente o 4º, levando com que sua leitura induza “à percepção de uma supremacia dos valores familiares em detrimento das limitações legais de proteção à moral pública e liberdades e direitos de todos” (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 141).

Sobre esta questão, Veleci (2017) analisou alguns equívocos:

O artigo não prevê que cabe ao Estado oferecer essa educação religiosa, mas sim, que este não pode proibir que tal educação, que é de cunho pessoal, ocorra. Como o ensino religioso, previsto na Constituição, é facultativo no Brasil, cabe ao Estado oferecer o ensino das diversas religiões, pois os alunos possuem diversas crenças. Assim como cabe ao Estado apresentar os mais variados valores morais, pois os alunos não possuem os mesmo valores (VELECI, 2017, p. 67).

No entanto, as constatações de Veleci encontram pouco eco, uma vez que “é fato notório, todavia, que esse direito não tem sido respeitado em nosso país” (SOUZA; GONÇALVES, 2016, p. 141). Assim sendo, o alvorecer de todo um marco legal ocasionou uma questão ao debate: a cultura africana e afro-brasileira foi mobilizada do “terreiro” para sala de aula. E, junto a esse movimento, apresentaram-se as religiões de matriz africana. O que, pela sociedade brasileira, marcada por um percurso de “evidente doutrinação católica nas escolas, tendo esta perdida sua hegemonia para os neopentecostais no fim do último século, mas permanecendo

⁹¹ Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969 (Pacto de San José da Costa Rica). Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em 9 jan. 2021.

ainda uma hegemonia cristã nas escolas” (VELECI, 2017, p. 65), pode acarretar estranheza e indisposição, já que as religiões de matriz africana são marcadas sob um signo demoníaco no imaginário de algumas Igrejas cristãs.

Nesse sentido, a abordagem cultural das religiões afro-brasileiras esbarra em algumas questões. Na perspectiva de Veleci (2017):

[...] religiões de matrizes africanas e indígenas trazem consigo valores “contrários” aos cristãos como liberdade sexual, respeito à identidade de gênero e orientação sexual entre outros que para o movimento Escola sem Partido configuram em doutrinação e desrespeito aos direitos dos pais em educarem seus filhos dentro de princípios morais e religiosos que estes acham adequados (VELECI, 2017, p. 65)⁹².

Ainda em tempo, embora entre os projetos de parlamentares, que compartilham de bancadas religiosas, podemos encontrar um discurso de luta contra a intolerância religiosa, esses são apresentados quando os legisladores entendem que a fé do segmento, ao qual representam, fora ofendida. É o que podemos especular no exemplo do PL nº 90/19⁹³, também apresentado pela deputada Silvana Oliveira, que “Disciplina, no âmbito do estado do Ceará, manifestações sociais, culturais e/ou de gênero [...]”. Este projeto proíbe no território cearense “durante manifestações públicas, sociais, culturais e/ou de gênero, a satirização, ridicularização e /ou toda e qualquer outra forma de menosprezar ou vilipendiar dogmas e crenças de toda e qualquer religião”.

Diz o projeto:

Parágrafo Único - Para efeito do disposto no caput deste artigo entende-se como ofensa à crença alheia, além das já definidas em lei, as seguintes condutas:

- I - encenações pejorativas, teatrais ou não, que mencionem ou façam menção a atributo e/ou objeto ligado a qualquer religião;
- II - distribuição de toda e qualquer forma impressa com imagens ou "charges" que visem ridicularizar, satirizar ou menosprezar a crença alheia;
- III - vincular religião ou crença alheia a imagens e/ou toda e qualquer outra forma de cunho erótico; e
- IV - utilização de todo e qualquer objeto vinculado a qualquer religião ou crença de forma desrespeitosa ao dogma desta (CEARÁ, 2019).

⁹² É importante a colocação de Veleci, uma vez que a cultura afro-brasileira está preenchida de valores e de uma cosmovisão que foge da perspectiva eurocentrada, lugar onde se encontra o pensamento e a religiosidade cristã.

⁹³ Projeto de lei nº 90/19. Disciplina, no âmbito do Estado do Ceará, manifestações sociais, culturais e/ou de gênero e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl90_19.htm>. Acesso em 02 jan. 2021.

A justificativa do projeto foi feita com base em dois episódios. Um deles foi o desfile da Escola de Samba Gaviões da Fiel, no Carnaval de 2019, que apresentou “imagens que remetem a uma luta entre Satanás e Jesus Cristo, na qual o primeiro sai como vencedor” que, na visão da parlamentar, “insultou todos os Cristãos do país”, sendo que para esses a escola de samba “estimula a intolerância religiosa e, em vez de arte, pratica um crime. Nenhum direito é absoluto, logo o direito à manifestação artística não se sobrepõe à inviolabilidade da consciência e da crença”. O outro episódio teria ocorrido na “19ª Parada do Orgulho LGBT”, em 2015, na cidade de São Paulo. Para a deputada, o País teria ficado chocado, “Não só pela passeata em si, mas pelo desrespeito e intolerância religiosa que ficou evidente na infeliz encenação da crucificação de Jesus por um transexual”. A parlamentar ainda afirma ser o Brasil um “país pacífico, mas não podemos deixar que a falta de respeito se fomente no nosso País. Discordar da religião alheia é um direito, mas respeitar a fé alheia, mesmo não concordando, é um dever, uma obrigação” (CEARÁ, 2019).

Percebe-se que a justificativa parece se prender ao discurso religioso e ao que é interpretado pela parlamentar como desrespeito⁹⁴, além desta alegar ser o Brasil um “país pacífico”, demonstrando desconhecer o fato de o Brasil ocupar há 12 anos consecutivos a posição de país que mais mata transexuais no mundo⁹⁵. Dito isto, ainda nos soa estranho a legisladora referir-se à tolerância, uma vez que outro projeto de sua autoria – o da “Escola Sem Partido” – a nosso ver, atua de forma autoritária e intolerante, quando dificulta que alunos tenham notícia da abundância de experiências socioculturais por estarem distantes de valores praticados e defendidos por seus pais. Aliás, esta é uma problemática por trás de projetos deste tipo, sobretudo para disciplinas da área de humanas, uma vez que:

o professor não poderá falar nada em sala de aula, porque sempre terá um pai insatisfeito com o que está sendo ensinado, pois história, geografia, filosofia e sociologia são disciplinas que falam sobre políticas e ideologias, falam sobre valores de diversas culturas (VELECI, 2017, p. 67).

⁹⁴ A parlamentar já teceu crítica ao Supremo Tribunal Federal pela “decisão que criminaliza a homofobia, alegando que o tribunal estaria legislando, quando este não é seu papel”. Disponível em: <<https://blogdoedisonasilva.com.br/2019/07/homofobia-e-nome-social-deputada-silvana-sobe-o-tom-contra-decisoes-da-assembleia-e-do-stf/>>. Acesso em 06 jan. 2021.

⁹⁵ Disponível em: <<https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/>>. Acesso em 07 jan. 2021.

Em suma, ao acatar a noção de moralidade da família, corremos o risco de declinar o combate ao preconceito e à discriminação. Assim como os valores morais de um segmento religioso não devem definir cidadania ou dificultar seu acesso⁹⁶. E, conforme assegura a lei, a educação é sim um dever da família, assim como também o é do Estado. Seus princípios e finalidades podem estar voltados para a qualificação do trabalho, mas também estão para o preparo para o exercício da cidadania.

Proporcionar que alunos tenham acesso a temas que tragam valores, modos de viver e pensar alheios aos seus faz parte de um conjunto de práticas que valorizam e promovem direitos humanos, proporcionando o contato e o convívio com o diferente e, desta forma, contribuindo “para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas” (BRASIL, 2013, p. 200), conforme expressado nos dispositivos legais. O que enseja a ideia de que os segmentos sociais que tiveram sua voz, seu corpo e sua cultura silenciados anseiam e necessitam desse espaço⁹⁷.

2.3. O ensino de História: reflexões e possibilidades

É com base no cenário de intolerância, perseguição e violência exposto até aqui que precisamos pensar e repensar a função da escola e a necessidade de mobilizá-la para que possamos contribuir na construção de caminhos nos quais os diferentes possam viver e conviver em situações de mais igualdade, possibilitando que os segmentos historicamente excluídos encontrem voz e eco. Dessa forma, torna-se urgente, conforme defendido por Oliva (2017):

[...] fortalecer iniciativas que produzam exercícios e possibilidades de uma compreensão descentrada/afrocentrada/descolonizada/decolonial da história da humanidade e que repercutam na premissa de que devemos

⁹⁶ Um dos argumentos usados na justificativa do projeto “Escola Sem Partido” é a laicidade do Estado. Desta forma, este “não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião”. Fazê-lo, segundo esta justificativa, “é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal”.

⁹⁷ Em 2 de agosto de 2018, entre as pautas de representantes de religiões de matriz africana na “Audiência Pública dos Povos de Terreiro”, ocorrida na Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (ALCE), estava a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, previsto nos dispositivos legais. Disponível em: <http://www.defensoria.ce.def.br/noticia/povos-de-terreiro-pedem-respeito-e-direitos-garantidos-em-audiencia-publica/>. Acesso em 20 jan. 2021.

conviver respeitosamente com a diferença, ao invés de apenas tolerá-la (OLIVA, 2017, p. 2).

Assim como os acontecimentos de fora dos muros da escola ecoam no seu interior, o oposto também é verdadeiro. E por mais que exista um discurso que pense e defenda a escola como um espaço para absorver conteúdos, essa precisa marcar posições evidentes na construção da cidadania. Tornando-se um espaço no qual o diferente se revele, sem exclusão, sem taxação e sem preconceitos.

É nesse sentido que trazemos algumas reflexões sobre as possibilidades de tornar a sala de aula, através das aulas de história, um território de resistência.

Dito isso, a memória nos traz uma lembrança: certa vez, no transcorrer de uma de nossas aulas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, um aluno levantou a mão e nos questionou: “Professor, pra que serve história?”. Era uma pergunta familiar e pertinente a uma aula de História. E, no geral, quando este tipo de questionamento ocorre, parece decorrer do estranhamento capturado pelos alunos entre o conteúdo estudado e sua realidade imediata, sobre o que aquilo tudo tem a ver com eles.

Na interpretação de Cerri:

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

Instigado pelo questionamento do aluno, paramos a explanação sobre o conteúdo programado para aquela aula – mesmo que acompanhado pela familiar angústia do extenso conteúdo que ainda tínhamos pela frente, sob a mira de um relógio cerceador – e aproveitamos para debater a questão. Após alguns minutos de conversa e reflexão com a turma, o aluno cunhou: “História é mesmo um bicho estranho, professor”. Talvez o aluno continuasse sem entender; ou quiçá aquele comentário aventure alguma coisa sobre o aluno, sobre a aula, sobre o professor e sobre a própria História.

Em seu texto “Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História”, Caimi (2006, p. 20), a partir de suas experiências de acompanhamentos de estágio, conjecturando sobre o “ensino mecânico, pautado na memorização”, lembra que basta conversar com

peças que concluíram o ensino básico “para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes”.

A autora então completa:

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

No início do ano letivo, geralmente damos início ao nosso conteúdo programático com o questionamento “o que é História?”; a indagação está inserida dentro das discussões da Introdução à História, do plano curricular do 1º ano. Por influência talvez de um antigo livro de História que nos acompanha a muitos anos⁹⁸, costumamos colocar no quadro algumas conceituações de História com a intenção de proporcionar um cenário de debate em relação às possíveis respostas que possam vir a ocorrer.

Em geral, para a aula supracitada, nos valem de pelo menos duas conceituações sobre História. Uma é a do historiador Marc Bloch – “História é o homem no tempo” – e a outra é atribuída ao escritor uruguaio Eduardo Galeno – “A história é um profeta com olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será”. Nesta última, professor e alunos conjecturam, pensando sobre o conceito de profetas e os diversos instrumentos que estes utilizam, a depender da cultura que estejam inseridos, para aventurar-se na predição do futuro. Durante a experiência, a turma e o professor exercitam algumas conjecturas sobre qual seria o instrumento usado por esse “profeta” chamado História para antever o futuro – e se esse de fato seria capaz de fazê-lo –; além de calcularmos se o passado, ao ser narrado, nos transmite algum tipo de lição – sendo que esta, segundo Peter Lee (2011, p. 28), talvez seja uma das justificativas mais desacreditadas entre historiadores acadêmicos.

Em seu texto “Por que estudar História?” Peter Lee pontua que a “História diz respeito ao estudo do passado e não do futuro”. Todavia, o historiador inglês não

⁹⁸ AQUINO, R. S. L. História das Sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

declina das possibilidades que podemos alcançar sobre o presente quando detemos algum conhecimento em relação ao passado. E, aventurando-se sobre o futuro, Lee admite que, além do conhecimento histórico, muitas outras questões estão envolvidas em seu tecido, mas ao mesmo tempo também entende que uma pessoa ao aprender “alguma história [...] estará mais bem equipada para lidar com o mundo do que ela estaria se não tivesse aprendido” (LEE, 2011, pp. 37-40).

Lee (2011, p. 38) defende que o “conhecimento histórico pode ser considerado como (entre outras coisas) uma experiência vicária”: a História se apresentaria como um universo de realidades experimentadas por variados indivíduos ao longo do seu percurso; experiências estas sob as quais outros indivíduos, mesmo que detentores de saberes de culturas distintas àqueles, poderão se debruçar para “entender por que as pessoas fizeram como fizeram e por que a diplomacia procedeu de tal forma”, podendo assim refletir sobre “o leque de possibilidades que está preparado para encontrar”.

Em Rüsen (2006, p.14) encontramos alguma proximidade com o pensamento de Peter Lee, quando, ao problematizar consciência histórica, o historiador alemão recusa que esta esteja restrita ao conhecimento do passado, vislumbrando nela uma “estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro”.

Segundo este autor, a consciência histórica “é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 14). Nesse sentido, uma das características da consciência histórica estaria na ‘competência de experiência’. Esta “supõe uma habilidade para ter experiências temporais. Implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente” (RÜSEN, 1992, p.9).

Rüsen (2001, *apud* SCHMIDT, 2011, p. 112) defende que são quatro os tipos de consciência histórica:

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

Na visão desse historiador, no universo escolar existe uma presença dominante da consciência tradicional e da exemplar, em comparação à crítica e à genética: “as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história, as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e do aluno” (RÜSEN, 1992, p. 23).

O que sabemos ao certo é de que os alunos, assim como os professores, trazem à sala de aula um conjunto de valores, crenças e imaginários que lhe forjaram um determinado tipo de consciência. Esta, tecida a partir de experiências que dialogam com outras instituições, nas quais estão inseridos: Igreja, família, amigos etc.; nesse sentido, conforme lembrado por Nilda Alves (2010, *apud* CAPUTO, 2015, p. 276), a formação do aluno se dá em múltiplos contextos, dentro e fora da escola, naquilo que a pesquisadora chamou de “redes educativas”.

Assim sendo, a educação transita por diversos espaços sociais, dialogando com distintos atores, sendo um “fenômeno plural, inacabado e dialógico”, constituindo-se de “forma polifônica e comunitária” (RUFINO, 2019, p. 263).

Para Luis Fernando Cerri, no que diz respeito ao ensino de história:

Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais –, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles (CERRI, 2011, p. 116).

Nesse cenário, em que “o ensino da história implica o gerenciamento dos objetos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo” (CERRI, 2011, p. 18), o autor defende que o professor de História não seria um simples tradutor de conteúdos que se encontram presentes nos currículos oficiais de sua disciplina. Estes, muitas vezes desassociados do cotidiano dos alunos, mas que se encontram no papel de “identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história” (CERRI, 2011, p. 18).

A aula de História, então, ao “tornar presente o passado” (RÜSEN, 2001, p. 63, *apud* SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 302), dialogando com variados saberes e experiências, proporciona aos alunos outras narrativas históricas que, ao relacioná-

las com o espaço do cotidiano, podem se tornar terreno fértil à formação de uma consciência histórica que venha “fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que possa guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 301).

Dessa forma, a partir do encontro entre o passado e o presente, onde rupturas e permanências se apresentam, pode-se proporcionar aos alunos, mas também aos professores, encontrarem possibilidades de rompimento com a perspectiva de continuidade (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 304), e, ao fazê-lo, contrapor e problematizar valores e ideologias; ao mesmo tempo que, pode-se entender os mecanismos por trás da realidade em que vivemos, compreendendo como sociedades foram ordenadas, sendo assim possível agir (LEE, 2011, p. 38) e cindir com práticas e comportamentos forjados, através da consciência histórica negativa que fora tecida sobre outras formas de conceber e compreender o mundo.

É sabido de que, ao longo de nossa história, conforme lembrado por Candau (2011, p. 241), diversos grupos sociais foram obtendo acesso a diferentes espaços, entre eles os educacionais, que antes lhes eram quase inacessíveis, nos quais tiveram que desafiar “práticas e visões arraigadas no cotidiano escolar”, multiplicando “tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociação”. Contudo, a escola deve se descobrir enquanto espaço democrático, onde vários saberes se apresentam e ganham visibilidade, proporcionando a alunos e a professores a “construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à história” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

Em suma, outros discursos sobre o passado necessitam ser apresentados para dialogar com os realçados, a partir das experiências trazidas pelos alunos, ou mesmo com os que se encontram presentes nas narrativas já consolidadas entre os professores; contra-argumentando a partir de uma história crítica (RÜSEN, 1992, *apud* SCHMIDT; GARCIA, 2005, pp. 303-304), forjando outras narrativas, para que se construa outra consciência histórica que possibilite com que discentes e docentes se apropriem da “história como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte de orientação para o presente” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, pp. 303-304).

3. CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DEMONÍACO: DISCUSSÃO E PROPOSTA DE PRODUTO DIDÁTICO

3.1. Mito e religiosidade: o imaginário popular e as religiões de matriz africana

Por ocasião do andamento de nosso estudo sobre religiões de matriz africana como temática de mestrado, abordamos a matéria de forma despretensiosa com alguns professores de nossa escola, sobretudo no que diz respeito ao seu panteão mítico.

À época, uma das professoras presentes mostrou-se mais curiosa do que os demais no tema, e aproveitamos nosso intervalo para explorá-lo mais: falamos sobre sincretismo, entidades da Umbanda, orixás do Candomblé etc. Ao embarcamos no personagem Exu⁹⁹, transitando sobre alguns dos arquétipos relacionados a ele – matreiro, amoral (TRINDADE; SOUZA; NASCIMENTO, 2001, p. 108) etc. –, além de aludirmos ao sincretismo que viajantes e missionários que estiveram no continente africano perpetraram com o diabo cristão, a professora demonstrou certa resistência em não associá-lo aos conceitos de maldade e pecado, uma vez que, segundo ela, seu comportamento não era visto como benévolo, pois este personagem mítico estaria preenchido com características que não cabiam a um deus, e sim a um demônio. Deixamos o assunto de lado, provavelmente pelo toque ensurdecador, sinalizando o fim do intervalo. Talvez fosse Exu pregando uma de suas “peças”.

De toda sorte, ficamos pensativos sobre o ocorrido. Surgiu-me, inevitavelmente, a figura de Hermes/Mercúrio, o deus do panteão greco-romano, amplamente conhecido pelas infundáveis “peças” pregadas ao longo das narrativas míticas – comportamento semelhante ao da divindade iorubá. Sob a patronagem do gatuno grego, então ladrões e trapaceiros, mas também comerciantes e viajantes¹⁰⁰; com suas asas nos pés, este deus transmite a mensagem dos outros deuses, fazendo a ponte entre o mundo das divindades e dos mortais – outro paralelo com o

⁹⁹ Também chamado de Legbá, Bará e Eleguá (PRANDI, 2001, p. 20).

¹⁰⁰ Na cultura iorubá, os mercados e mercadores estão associados a Exu. Segundo Sidnei Nogueira, “mercadores das cidades iorubas oferecem sempre uma parte dos seus lucros a Exu, a fim de garantir que este nunca deixe de providenciar novas boas trocas, ou seja, para que a capacidade de troca nunca deixe de estar presente”, assim como “viajantes também oferecem sacrifícios ao senhor do mercado com o objetivo de obter sua proteção durante a jornada. Quando necessário, a oferta é feita para que, do centro da encruzilhada, Exu indique o melhor caminho a ser seguido” (NOGUEIRA, 2020, p. 99).

deus iorubá: o mensageiro. As ruas que se cruzam estão sob a jurisdição de Exu. Este guarda as entradas, os pontos de ligação. No entanto, apesar dos inúmeros paralelos com o deus Hermes/Mercúrio, suas estátuas não são encontradas com facilidade espalhadas por praças e locais públicos das capitais brasileiras, ao contrário do que acontece com o deus greco-romano que, em exposição, parece não causar estranheza e, muito menos, paralelos demoníacos¹⁰¹.

Esta estranheza é algo curioso. E se faz perceber em várias situações. Volto à reportagem do jornal O Globo, já citada ao longo do nosso texto, que trata sobre a recusa de alunos evangélicos em estudar música sacra africana na escola de música da UFRJ: um deles ao ser indagado pela professora “por que ele admitia músicas que mencionavam outras religiões, outras mitologias, mas não admitia os orixás. Ele respondeu que só canta repertório de religiões que eles já eliminaram”. No mesmo ensejo, lembro-me de uma professora evangélica¹⁰² que lecionava História em uma das escolas na qual trabalhei, questionando-me o porquê de no Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, ter uma obra sobre Oxalá¹⁰³. Aparentemente a professora não conseguia relacionar a religiosidade dos orixás à cultura brasileira¹⁰⁴.

O que talvez possa ser discorrido sobre este tema é que, ao contrário do que ocorre no mundo ocidentalizado judaico-cristão, há uma incompatibilidade na associação entre as divindades africanas/nagô-iorubá e a perspectiva maniqueísta do bem e do mal¹⁰⁵, assim como sobre o ideal de perfeição divina. Essa dualidade

¹⁰¹ Aliás, quando encontrados em espaços públicos, não é incomum que os símbolos das religiões afro-brasileiras sofram de oposição ou mesmo de violência. É algo observado na cidade de Salvador, por exemplo, conhecida pelas algumas Igrejas neopentecostais como a “capital da macumbaria” ou a “Sodoma e Gomorra da magia negra”. A cidade possui esculturas e imagens que aludem às religiosidades de matriz africana em suas ruas, praças e edifícios. Mas não sem oposição, a prefeitura, por ocasião da “revitalização do Dique do Tororó, que incluiu a instalação de esculturas dos orixás”, foi alvo de críticas por parte de igrejas evangélicas que condenavam o “enaltecimento de uma religião diabólica”, “associada ao mal”, que precisaria ser “exorcizada”; desconsiderando, conforme argumentado pelo poder público, “que as imagens dos orixás, mais do que símbolos religiosos específicos, fazem parte da cultura baiana” (SILVA, 2007, p. 219).

¹⁰² Segundo Prandi (2010, p. 13) o “evangelicalismo” é o principal inimigo das religiões afro-brasileiras. Inclusive o sociólogo credita a elas a responsabilidade pelo declínio das “religiões de origem negra”. As religiões evangélicas, sobretudo as neopentecostais, exercitariam uma intolerância sistemática, “explícita e presente em canais de televisão e estações de rádio”.

¹⁰³ A professora se referia ao “Altar de Oxalá”, obra do artista plástico e diretor do Museu Afro Brasil, Emanuel Araújo.

¹⁰⁴ No que se refere à formação da professora em história, a situação é, no mínimo preocupante, o que demanda atenção para a formação e capacitação continuada.

¹⁰⁵ O sociólogo Reginaldo Prandi, em “Segredos Guardados: orixás na alma brasileira” nos informa sobre esta associação, baseada em princípios maniqueístas, ter se iniciado ainda na África, por

se mostra insuficiente para pensar o panteão mítico das religiões tradicionais africanas e afro-brasileiras, uma vez que a cosmovisão africana se faz com outros traços, perfazendo outro desenho. É o que percebemos através das narrativas do caldeirão mítico africano, como a trazida por Delgado Sobrinho (1985), na qual é possível esboçar esta ideia.

O Orixá da Criação é Obatalá, o céu, que casando-se com Odudua, a terra, tem dois filhos, Aganju (a terra) e Iemanjá (a água). Do barro modela o homem, mas num dia de bebedeira, cria também os aleijados, os cegos e os albinos. Todo criador não faz apenas coisas boas, mas coisas imperfeitas também, segundo a mitologia africana (DELGADO SOBRINHO, 1985, p. 201).

Conforme observamos no fragmento do mito narrado por Delgado Sobrinho, as divindades tradicionais africanas são passíveis ao erro, e seus feitos, à leitura de uma visão ocidentalizada, também estão sujeitos a procedimentos dúbios, não encontrando território no imaginário da perfeição do deus judaico-cristão difundido no mundo ocidental. Entretanto, foi se rabiscando uma tentativa de converter cosmologias africanas, por meio de conceitos binários (bem *versus* mal/certo *versus* errado), nos quais estavam inseridos os modelos cristãos, desconhecidos pelos africanos que aqui chegavam, na tentativa de mostrar aos escravizados que “Olorum, Zambi, Mawu etc, eram nomes diferentes para o Deus Católico, enquanto que Exu, Segba, Bara etc, eram denominações diferenciadas, mas sinônimas para o Diabo Católico” (DELGADO SOBRINHO, 1985, p. 204).

Ainda no que diz respeito a uma leitura binária que tem se levantado sobre as divindades tradicionais africanas, como a dos orixás iorubanos, talvez possamos nos valer do conceito de antropomorfismo nos estudos dirigidos às divindades greco-romanas, já que, segundo Marcussi (2010):

Nenhum orixá é completamente “bom” ou “mau”. Como os homens, com os quais se assemelham, eles são capazes do melhor e do pior, têm defeitos e qualidades e exibem características que podem ser produtivas em alguns contextos e destrutivas em outros (MARCUSSEI, 2010, p. 2).

O que é perceptível, ainda que possamos, em certa medida, adotar alguma dualidade na cosmologia africana/nagô-iorubá, é a de que o desenho é outro, pois “[...] mesmo reconhecendo a existência de esferas distintas na configuração do

ocasião dos primeiros contatos de viajantes e religiosos cristãos, quando estiveram naquele continente, assim o fizeram com Exu, por exemplo.

cosmos – material/imaterial/vivos/antepassados –, para grande parte das sociedades africanas, elas possuíam fronteiras fluidas, estando em ininterrupto contato” (OLIVA, 2017, p. 12). Além do mais, nas sociedades tradicionais africanas, o sagrado permeia todas as esferas do cotidiano, e por ele é permeado, conectando e mantendo “relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca” (BÂ, 2010, p. 174).

De toda sorte, o aspecto da dualidade, tão marcante no mundo cristianizado, não está grafado, pelo menos não com os mesmos contornos, muito menos com traços tão rígidos, em todas as culturas religiosas. Isso foi o que constatou o mitólogo Joseph Campbell em seus estudos sobre mitologia comparada:

Há duas espécies de perspectiva religiosa. Uma é ética, opondo o bem ao mal. No Ocidente cristão de fundamento bíblico, a ênfase é na ética, no bem contra o mal. Somos assim compelidos pela nossa própria religião ao campo da dualidade. A perspectiva mística, entretanto, encara o bem e o mal como aspectos de um único processo. Isso se encontra no signo yin-yang chinês, o dai-chi (CAMPBELL, 2003, p. 41).

No imaginário da sociedade brasileira, grosso modo, as crenças de matriz africana constituíram-se de forma demonizada, e o discurso da escravidão, como instrumento de “salvar as almas dos africanos, mergulhados nas ‘trevas’ da idolatria” (VERGER, 2018, p. 31), via-se justificado.

Neste percurso, o já citado Exu¹⁰⁶, tornou-se o personagem do panteão mítico iorubá/africano que mais tem sido selecionado para encarnar esse imaginário demônico – e por causa disso tem sofrido pesadas consequências. Este orixá fora traçado, através de relatos hostis narrados por viajantes e missionários cristãos que estiveram no continente africano durante o processo de colonização. Esses teriam visto no comportamento “dúbio” da divindade, alheio ao modelo do pensamento ocidental cristão, uma representação do diabo¹⁰⁷.

E, é neste contato, primeiramente na África, e depois em sua travessia pelo Atlântico, que a divindade Exu vai se desenhando na corporificação do mal, uma vez que, tanto sob o olhar do colonizador, quanto do africano escravizado, os seus

¹⁰⁶ Também chamado de Legba, Bará e Eleguá (DELGADO SOBRINHO, 1985; PRANDI, 2001).

¹⁰⁷ No Brasil atual, entre os neopentecostais, “os exus e as pombagiras, são vistos como manifestações dos demônios” (SILVA, 2007, p. 207).

traços físicos e seus arquétipos mítico-comportamentais estariam em consonância com o imaginário da cristandade desenvolvido sobre o demônio¹⁰⁸.

Segundo Bastide (1978):

A rejeição do culto aos orixás e as perseguições empreendidas pelos senhores brancos criaram nos escravos a necessidade de encontrarem entidades cristãs que os representassem. Como Exu é uma divindade do fogo, à qual eram atribuídos chifres, membro viril e sexualidade sem freios, assemelhando-se à representação do diabo cristão, a entidade escolhida foi o demônio (BASTIDE, 1978, *apud* TRINDADE; SOUZA; NASCIMENTO, 2001, p. 109).

Com sua chegada à Colônia, em terras sob o domínio da moralidade cristã, cosmologias africanas guardadas em divindades sexualizadas como Exu, guerreiras como Obá, ou sensuais e insubordinadas como Iansã, além de outras expressões presentes no panteão mítico africano, seriam associadas à libertinagem, à busca da libido, à desordem e à quebra de valores, esboçando dificuldades em encontrar espaço no imaginário da cristandade que estivesse fora do aspecto demonizado e marginalizado. Neste trajeto, trazidos em navios negreiros – estes levando no nome os santos católicos; (VERGER, 2018, p. 31) –, africanos, agora escravizados, iam sendo versados aos valores cristãos, batizados compulsoriamente, e “orientados quanto à fé católica através de severa catequese” (SODRÉ, 2010, p. 14). Esta fazendo uso de um “método pedagógico” empregado com a:

[...] intenção de negação dos seus valores de origem, de matrizes africanas, entre eles, os referentes às suas formas originais de adoração, ou seja, a sua religiosidade. Contando-se ainda a inculcação de ideias como “pecado”, “inferno” e “diabo”, conceitos que o negro só viria a conhecer no seu contato com o colonizador (SODRÉ, 2010, p. 15).

Delgado Sobrinho nos lembra que os jesuítas chamavam as divindades estrangeiras de demônios (DELGADO SOBRINHO, 1985, p. 204), comportamento nada incomum à perspectiva etnocêntrica – basta nos remetermos ao antigos gregos e romanos que viam como bárbaros aqueles que não comungavam de seus valores, hábitos e viviam fora de suas fronteiras –, forjando uma leitura cristianizada sobre o continente africano, onde os missionários tiveram um forte papel na

¹⁰⁸ Segundo Sodré (2010, p. 21) durante o primeiro milênio cristão, “o diabo assumia, na época, a figura do deus Pã, de quem adota os traços iconográficos mais comuns, somados a outros – presentes na imaginação contemporânea –, tais como cornos, pelugem de bode, falo descomunal e um grande nariz”. O pesquisador ainda relata que “O concílio de Trento o descrevia como um ser muito grande, e lhe conservando a cor negra, dava-lhe ainda garras, orelhas de nós, olhos faiscantes, dentes rangentes e capacidade de espalhar odor de enxofre, além de adotá-lo com um enorme falo”.

construção de um imaginário cultural sobre os povos que lá viviam (MUDIMBEC, 2013, *apud* OLIVA, 2017).

As religiões de matriz africana, além de terem suas divindades associadas ao demônio, acabaram também tendo que lidar com a “acusação” de politeísmo, alargando o distanciamento de uma concepção de divindade ocidentalizada judaico-cristã, dominada pelo conceito monoteísta da divindade, fortalecendo a equação de preconceitos e intolerâncias que pairam sobre as religiões de matriz africana. Na África encontramos um território povoado pelas mais variadas crenças, estejam elas versadas ao politeísmo ou ao monoteísmo, e pensá-las somente através do crivo do monoteísmo e de um deus criador, é limitá-las. Além do mais, caso a existência ou não de um deus criador no continente fosse uma questão de suma importância, seus arquitetos tropeçam em seu preconceito, pois desconhecem que viajantes que estiveram no continente no século XVII descreveram, por exemplo, que povos de regiões, como a Costa do Ouro e a Costa dos escravos, “acreditavam em um ser supremo que governava o outro mundo, provocava acidentes e determinada o tempo de vida e de morte” (THORNTON, 2004, p. 314). Assim como histórias da África ocidental contam que em um tempo mítico o “criador, Olorum, um dos diversos nomes pelos quais é conhecido entre povos africanos, afastou-se da terra, e aos orixás teria incumbido o contato com os humanos, devendo estes rogar àqueles” (DELGADO SOBRINHO, 1985, p. 201). Em outras palavras e com sua colorida religiosidade, na África também é possível encontrar povos que cultuavam um ser supremo, em que os orixás seriam seus mensageiros. Todavia, não existindo um culto à sua imagem como ocorre no mundo ocidental. O mesmo defende Robert Daibert que estudou a tradição religiosa dos bantos. Segundo esse autor, entre esses povos que à época da diáspora viviam na região da África central,

[...] a vida é sustentada por um Ser Supremo que reina sobre o universo e sobre os homens de modo distante, porém benéfico. Todos os povos que compartilhavam a cosmovisão banto acreditavam em um deus único, supremo e criador, chamado de Kalunga, Zambi, Lessa ou Mvidie, entre outros nomes, de acordo com o grupo étnico específico e com os atributos que se pretendia destacar nessa divindade, como a totalidade da vida, a superação de tudo em todos, a força e a inteligência. Segundo essa crença, após a criação do mundo, o Ser Supremo se distanciou dele, entregando sua administração aos ancestrais fundadores de linhagens, seus filhos divinizados. Por ser um deus distante, ele quase não recebia culto ou adoração, nem era representado por imagens (DAIBERT, 2015, p. 11).

Como se não bastasse o conjunto de linhas até agora tecido, outro peso paira sobre as religiões de matriz africana: o imaginário popular que atribui aos sacerdotes e adeptos desse segmento religioso poderes sobrenaturais capazes de gerar malefícios e prejuízos a terceiros – os não adeptos, preenchidos por esse imaginário, acabariam por associar às religiões de matriz africana às suas enfermidades ou algum tipo de dificuldade que eventualmente padeçam, utilizando-se do discurso de que sofrem de algum “trabalho” ou de que lhes “jogaram” algum tipo de “macumba”. Dessa maneira, o terreno fertiliza-se de violências, físicas e/ou simbólicas, que muitas vezes são alimentadas por líderes de algumas denominações religiosas cristãs que veem o demônio nesse segmento religioso. Os exemplos são inúmeros.

Como é sabido, o fundador da neopentecostal Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), Edir Macedo, já foi alvo de um processo por entidades representantes de religiões de matriz africana por “vilipêndio a culto religioso, calúnia e difamação” (SILVA, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2014), uma vez que em seu livro lançado no final da década de 1990, “Orixás, Caboclos e Guias, deuses ou demônios?”¹⁰⁹, o fundador da neopentecostal associa personagens do panteão religioso de cultos de matriz africana à entidades nocivas, contribuindo para o imaginário popular de demonização sobre essas religiões, chegando a ter em 2005 sua venda suspendida pela 4ª Vara Federal da Justiça da Bahia, a pedido do Ministério Público Federal¹¹⁰, sob a acusação de disseminar:

idéias discriminatórias de cunho religioso, ultrapassando os lindes da liberdade de expressão. A obra, alegou o Ministério Público, estaria a lesar, dado o conteúdo do escrito, direito dos adeptos das religiões afro-brasileiras e da sociedade como um todo, transmitindo mensagens preconceituosas, além de estimular a intolerância religiosa dos seguidores da congregação dirigida pelo autor do livro em relação aos que se dedicam às mencionadas crenças (TRF, 2006, on-line).

Já o pastor e deputado federal Marcos Feliciano, em 2011, publicou um *twitter* causando desconforto e críticas ao descrever que “Africanos descendem de

¹⁰⁹ O livro, que já vendeu mais de 3 milhões de exemplares em todo o mundo desde a sua primeira edição, foi relançado em agosto de 2019. Uma ação civil pública contra a publicação da obra movida pelo Ministério Público Federal está parada há mais de 14 anos. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/brasil/igreja-universal-relanca-livro-que-trata-religoes-afro-brasileiras-como-demoniacas/>>. Acesso em 23 jan.2020.

¹¹⁰ Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,teor-preconceituoso-faz-justica-proibir-livro-de-edir-macedo,20051110p3581?req=arteelazer/2005/not20051110p3581.htm>>. Acesso em: 23 jan.2020.

ancestrais amaldiçoados por Noé. Isso é fato. O motivo da maldição é a polêmica [...]”, assim como também escreveu que “sobre o continente africano repousa a maldição do paganismo, ocultismo, misérias, doenças oriundas de lá: ebola, Aids. Fome...”¹¹¹. O discurso de demonização¹¹² não é percebido como racista por aqueles que o propagam, sejam eles pastores sejam deputados, como Marcos Feliciano¹¹³.

A pesquisadora Lucimar Felisberto Santos, em “Demologia e a religiosidade afro-brasileira: o Diabo no imaginário colonial”, deposita na tradição judaica a “origem do processo de construção da personalidade do Diabo”. Segundo esta autora, os antigos hebreus, em sua transição para o monoteísmo, elegeram “Jahveh como único Deus, cuja superioridade relegava aos outros deuses uma posição de inferioridade, demonizada” (SANTOS, 2018, p. 155). Em sua defesa, cita um fragmento do livro de Salmos: “pois todos os outros deuses das nações são demônios, mas o Senhor é o criador dos céus”¹¹⁴.

Incorporando o maniqueísmo judaico-cristão em sua composição, alguns segmentos de religiões afro-brasileiras trouxeram aos personagens que transitam em seus terreiros, como o exu e a pomba-gira, aludidos como “povo da rua”¹¹⁵, a alcunha de demônios. E, ao serem expostos em templos neopentecostais, estes personagens encontram a expressão máxima desta demonização.

Estes personagens, “o povo da rua”, segundo Barros (2007):

[...] representam facilmente a massa anônima que circula pelas cidades, os trabalhadores, os vagabundos, os malandros, os gigolôs, as prostitutas etc. enfim, as pessoas comuns que ocupam o espaço público nas suas idas e vindas. Eles são, sobretudo, as marcas da marginalidade, do anonimato e das relações impessoais que permeiam o cotidiano urbano (BARROS, 2007, p. 125).

¹¹¹ Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/03/31/deputado-federal-diz-no-twitter-que-africanos-descendem-de-ancestral-amaldicoado.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

¹¹² É importante salientar que esse discurso não é uniforme. O pastor Albert Silva, que fora citado por Feliciano como seu apoiador, segundo a mesma reportagem, nega esse apoio: “As considerações dele são de foro íntimo. Como pastor negro e militante do movimento negro, eu considero um absurdo essa visão teológica do deputado. Viola o sentido explícito do relato bíblico”.

¹¹³ Em entrevista por telefone ao site UOL, o deputado responsabilizou seus assessores pela publicação, mas registrou que desconsidera o caráter racista da publicação: “Não foi racista. É uma questão teológica”, e ainda afirmou “O caso do continente africano é sui generis: quase todas as seitas satânicas, de vodu, são oriundas de lá. Essas doenças, como a Aids, são todas provenientes da África”.

¹¹⁴ A autora faz a citação grafando “Salmos 95:5”, mas na realidade parece referir-se ao 96:5: “Porque todos os deuses dos povos são ídolos, mas o Senhor fez os céus”. Disponível em <<https://www.bibliaonline.com.br/acf/sl/96>>. Acesso em 20 set. 2020.

¹¹⁵ Cf. BARROS, 2007.

As religiões afro-brasileiras também aglutinaram entre seus adeptos e frequentadores alguns dos personagens que compõem as camadas marginalizadas da sociedade. Isto pode ter contribuído para o preconceito sobre estas religiões, haja vista que alguns destes personagens são encapados pelo pecado e pela demonização, através das mãos do imaginário popular. Prandi (1996) refletiu sobre este tema a partir da cosmovisão de uma destas religiões, o Candomblé. Sobre ela, diz o sociólogo:

[...] não distingue entre o bem e o mal do modo como aprendemos com o cristianismo, ele tende a atrair também toda sorte de indivíduos que têm sido socialmente marcados e marginalizados por outras instituições religiosas e não religiosas. Isso mostra como o candomblé aceita o mundo, mesmo quando ele é o mundo da rua, da prostituição, dos que já cruzaram as portas da prisão. O candomblé não discrimina o bandido, a adúltera, o travesti e todo tipo de rejeitado social (PRANDI, 1996, p. 82).

Outro atributo marcante nas religiões de matriz africana é o fenômeno mediúnico. De acordo com Morais e Costa (2014), “o transe de possessão é prototípico das religiões chamadas mediúnicas, ou seja, aquelas práticas religiosas em que há uma manifestação corpórea do metafísico, de uma entidade ou divindade” (MORAIS E COSTA, 2014, p. 73). Segundo esses autores, são variados os termos utilizados para definir esse fenômeno, podendo ser encontrado na literatura médica e antropológica como ‘transe’, ‘possessão’, ‘incorporação’, ‘manifestação’, ‘êxtase’, ‘crise mediúnica’, além dos termos utilizados pelos próprios adeptos dessas religiões, entre eles: ‘espiritizar’, ‘pegar santo’, ‘virar no santo’, ‘descer’, ‘baixar’, ‘ta com o (nome da divindade) no corpo’.

Para os adeptos e os estudiosos de religiões de matriz africana é possível encontrar uma explicação mítica para o fenômeno do transe mediúnico. Em “Mitologia dos Orixás”, Reginaldo Prandi (2001, pp. 526-528) encerra sua escrita com um mito iorubá intitulado “E foi inventado o candomblé...”. Diz o mito:

No começo não havia separação entre o Orum, o Céu dos orixás, e o Aiê, a Terra dos humanos. Homens e divindades iam e vinham, coabitando e dividindo vidas e aventuras. Conta-se que, quando o Orum fazia limite com o Aiê, um ser humano tocou o Orum com as mãos sujas. O céu imaculado do Orixá fora conspurcado. [...] Olorum, Senhor do Céu, Deus Supremo, irado com a sujeira, o desperdício e a displicência dos mortais, soprou enfurecido seu sopro divino e separou para sempre o Céu da Terra. Assim, o Orum separou-se do mundo dos homens e nenhum homem poderia ir ao Orum e retornar de lá com vida. E os orixás também não poderiam vir à Terra com seus corpos. Agora havia o mundo dos homens e o dos orixás, separados. Isoladas dos humanos habitantes do Aiê, as divindades entristeceram. Os orixás tinham saudade de suas peripécias entre os

humanos e andavam tristes e amuados. Foram queixar-se com Olodumare, que acabou consentindo que os orixás pudessem vez por outra retornar à Terra. Para isso, entretanto, teriam que tomar o corpo material de seus devotos. Foi a condição imposta por Olodumare. [...] Os orixás agora tinham seus cavalos, podiam retornar com segurança ao Aiê, podiam cavalgar o corpo das devotas. Os humanos faziam oferendas aos orixás, convidando-os à Terra, aos corpos das *iaôs*. Então os orixás vinham e tomavam seus cavalos. E, enquanto os homens tocavam seus tambores, vibrando os batás e agogôs, soando os xequerês e adjás, enquanto os homens cantavam e davam vivas e aplaudiam, convidando todos os humanos iniciados para a roda do *xirê*, os orixás dançavam e dançavam e dançavam. Os orixás podiam de novo conviver com os mortais. Os orixás estavam felizes. Na roda das feitas, no corpo das *iaôs*, eles dançavam e dançavam e dançavam. Estava inventado o candomblé (PRANDI, 2001, pp. 526-528).

De toda sorte, alguns dos termos usados para se referir ao fenômeno, como é o caso de “possessão”, não são bem aceitos entre os membros de religiões de matriz africana. De acordo com depoimentos colhidos por Moraes e Costa (2014, p. 74), isso se deve ao fato de que esse termo em específico “tem sido amplamente utilizado pelas igrejas neopentecostais ligando o fenômeno mediúnico à presença do Mal na concepção judaico-cristã”.

Esta associação mencionada pode ser encontrada nas narrativas feitas pelos viajantes europeus que estiveram em África à época da colonização. O historiador estadunidense John Thornton, autor de “A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)”, conta que sacerdotes da Costa do Ouro relatavam que tinham visões, ouviam vozes, viam seres do outro mundo e se comunicavam com eles, além de também descrevê-los fisicamente. Segundo esse autor, ainda que fosse possível encontrar europeus que “acreditavam que os sacerdotes africanos eram trapaceiros”, outros tantos reconheciam seus feitos. Todavia, entre os crentes encontraremos viajantes que, “com base em uma dessas descrições e alguma exegese bíblica duvidosa, concluiu que o ser não era outro senão o próprio demônio” (THORNTON, 2004, pp. 320-327). Para muitos dos crédulos, o transe, os ritos e as práticas religiosas dos africanos da costa ocidental eram demoníacas. Os encarregados de advertir sobre presságios consultando o ifá – prática preditiva que consistia em búzios jogados sobre um tabuleiro¹¹⁶ –, assim como “jogar palitos ou pedras ou escolher tirar a sorte ao acaso”, eram descritos como sacerdotes que “consultavam o demônio” (THORNTON, 2004, pp. 318-319).

¹¹⁶ O jogo de búzios hoje é encontrado entre diversas religiões afro-brasileiras, possuindo caráter preditivo ou de aconselhamento, utilizado pelos sacerdotes dessas religiões para consultar os orixás.

Conforme observado no trabalho de Thornton, as narrativas que associam os ritos e práticas religiosas africanas ao demônio foram feitas ainda em território africano. E, no Brasil contemporâneo, elas continuam se manifestando. É o caso do que ocorre em alguns templos neopentecostais, onde os “espíritos” que se manifestam durante seus cultos, “sobretudo em determinados rituais, como nas Sessões Espirituais de Descarrego” (ORO, 2006, p. 320), são vistos como demônios e por vezes intitulados por nomes que aludem ao panteão das religiões de matriz africana. De acordo o antropólogo Vagner Gonçalves da Silva, os ritos de expulsão do demônio e cura que estão presentes nos cultos neopentecostais representam:

[...] o retorno ao ritual mágico como uma dimensão crucial da prática da fé e dos mecanismos de salvação ou obtenção da graça. Essa dimensão, que havia sido expulsa do metodismo, reaparece de certa forma no pentecostalismo (com o reavivamento do sagrado no transe do Espírito Santo), mas é reintroduzida em grande escala somente no neopentecostalismo, aproximando este segmento das religiões afro-brasileiras, que têm na rotinização dos ritos um de seus elementos estruturantes (SILVA, 2007, pp. 226-227).

O fato é que se desenvolveu uma verdadeira “batalha espiritual” (SILVA, 2007) ou “Teologia da Guerra Espiritual” (ORO, 2006), sobretudo por parte das igrejas neopentecostais. Prandi (2004, p. 230) descreve que “há igrejas evangélicas em que o ataque às religiões afro-brasileiras e a conquista de seus seguidores são práticas exercidas com regularidade e justificadas teologicamente”. O mesmo autor chega a dizer que existe uma prática expansionista de algumas dessas igrejas em detrimento das religiões de matriz africana, pois “fazer fechar o maior número de terreiros de umbanda e candomblé existentes na área em que se instala um novo templo é meta que o pastor tem que cumprir” (PRANDI, 2004, p. 230).

O avanço territorial das neopentecostais apontado por Prandi não parece ter o discurso pautado na relação entre as religiões de matriz africana e categorias como “folclore, credence popular, ignorância ou imaginação, mas reconhecer que suas divindades ‘existem’, embora sejam “na verdade’ ‘espíritos demoníacos’ que enganam e ameaçam o povo brasileiro” (SILVA, 2007, p. 210). No final, enlaçadas por esse juízo, essas religiões tornam-se reféns de um imaginário que lhe atribui a responsabilidade sobre uma série de males, uma vez que esses costumam ser imputados aos demônios, que geralmente estão associados às outras religiões (SILVA, 2007, p. 216). Aliás, este é o caso de Exu, personagem que vem aparecendo com constância em nosso texto – o que reflete sua presença rotineira

na bibliografia que versa sobre o tema. O mensageiro, o cruzo, a liga entre o mundo terreno e o espiritual, conforme creem seus adeptos, é retirado do terreiro e movido para dentro das igrejas neopentecostais, onde é ressignificado. Segundo Silva:

Ao contrário da invocação umbandista, no neopentecostalismo Exu não é mais chamado para atuar como mensageiro ou “sujeito do favor”. Agora, sua função é vir para ser expulso em nome da cura e da salvação do possuído. Não sendo mais a morada do maligno, o liberto “expulsa o favor” (que no sistema da umbanda sempre o deixava à mercê dos despachos) e impõe seu “direito” à graça divina, falando diretamente ao seu detentor celestial por excelência (SILVA, 2007, p. 226).

Embora se costume responsabilizar as pentecostais e/ou neopentecostais por alimentar discursos de demonização acometidos sobre as religiões de matriz africana, é equivocado pensá-los como monopólio desse segmento religioso: eles também são encontrados dentro da Igreja Católica – aliás, segundo lembra Montes (1998, p. 122), “a perseguição às crenças religiosas e práticas rituais de origem afro-ameríndia era já um fato sob o catolicismo, desde os tempos coloniais” –, uma vez que podem ser observados dentro de movimentos, como o da Renovação Carismática Católica, conforme demonstrado no trabalho desenvolvido por Paulo (2016).

O pesquisador descreveu sua experiência pessoal como membro da comunidade carismática e mestrando em Educação sobre o tema das religiões de matriz africana. Durante o desenvolvimento de sua pesquisa, Paulo sofrera momentos de conflito dentro da instituição, entre eles foi questionado por um padre sobre se ele – o pesquisador – deveria continuar sendo catequista da instituição e, caso ainda continuasse, necessitaria confessar que “as religiões de matriz africana são obras demoníacas”. O religioso teria usado como argumento uma citação de outro padre, Jonas Abib, presente “em seu polêmico livro *Sim, Sim! Não, Não!*”:

O demônio, dizem muitos “não é nada criativo”. Ele continua usando o mesmo disfarce. Ele, que no passado se escondia por trás dos ídolos, hoje se esconde nos rituais e nas práticas do espiritismo, da umbanda, do candomblé e de outras formas de espiritismo (ABIB, 2004, p. 28, *apud* PAULO, 2016, p. 21).

Entretanto, mesmo Paulo (2016, pp. 23-24) acenando ser esta uma “interpretação particular da Renovação Carismática, que muito se assemelha às igrejas evangélicas brasileiras, onde ambas bebem na fonte do pentecostalismo”, o que temos de palpável é a realidade se impondo. Nas práticas do cotidiano,

inúmeros são os casos em que, de forma material ou simbólica, trafegam pela discriminação e pelo preconceito, na tentativa de “apagar” os vestígios das religiões afro-brasileiras: pais evangélicos que retiram seus filhos de eventos e instituições alegando, por exemplo, “que o samba está vinculado ao culto do demônio”; outras vezes, grupos evangélicos se apropriam da cultura afro-brasileira sob uma releitura à sua crença, em uma tentativa de afastar qualquer tipo de relação com ritos ou práticas que aludem às religiões de matrizes africanas, então surgindo a “capoeira de Cristo, evangélica ou gospel, em cujas letras não há referências aos orixás ou santos católicos” (SILVA, 2007, p. 219). Acrescentamos ainda que, não somente no que cabe à violência física, mas também à simbólica, esses ataques direcionados às religiões de matriz africana são “um dos mais difíceis de serem combatidos, na medida em que esse tipo de violência está fundado em uma recusa da diferença que se baseia em uma imagem de ‘verdadeiro sentido’ do mundo e, muitas vezes, em uma postura salvacionista de quem comete o ato violento”, conforme nos advertiu Flor do Nascimento (2017, p. 52). O que se percebe é uma tentativa de extinguir os traços da cultura afro-brasileira. E, ao fazê-lo, não contar sua história, inviabilizando assim sua existência¹¹⁷.

Por fim, destacamos que o pesquisador Cunha Jr. (2009, p. 97) defende que “diabos e demônios não fazem parte da cultura africana”, sendo figuras desconhecidas nas religiões que possuem essa matriz; e, além de defender que elementos da cultura africana, como as “danças e os toques de tambor fizeram parte do cristianismo”, assim como as “manifestações religiosas de toda a humanidade antiga”, arrisca-se a aprofundar a questão, trazendo para o debate o que intelectuais, lideranças de movimentos negros e povos tradicionais de terreiro vêm chamando de racismo religioso.

Dizer que Umbanda e Candomblé são coisas do demônio faz parte desta forma de racismo. Traduz os conteúdos de desinformação em aversão e preconceitos religiosos. Precisamos lembrar que a humanidade toma consciência do conceito da existência de demônios, diabos e satanases, na forma que são conhecidos na atualidade, pela informação das bíblias cristãs européias. Estes não fazem parte das formas religiosas africanas. Como

¹¹⁷ “O I Encontro Nacional de Capoeiristas Evangélicos aconteceu em 2005, em Goiânia, e o tema escolhido foi ‘Deus – o verdadeiro ancestral da capoeira’. [...] Outro exemplo é o ‘acarajé do Senhor’, feito por mulheres evangélicas que querem dissociar esse alimento das religiões afro-brasileiras (o acarajé é uma comida votiva de Iansã) e da imagem das baianas que tradicionalmente o comercializam vestidas com suas saias brancas e colares de conta (guias), uma indumentária típica dos terreiros e conhecida nacionalmente” (SILVA, 2007, p. 219).

não fazem parte das culturas africanas, não são partes dos cultos de origem africanas (CUNHA JR, 2009, p. 98).

O uso na academia da expressão “racismo religioso” é recente, e, segundo Flor do Nascimento (2017, p. 55), sua primeira aparição se deu no ano de 2012 em um texto acadêmico de conclusão de curso, sob a escrita de Claudinei dos Santos Lima, desenhando-se enquanto categoria conceitual.

Ainda segundo Flor do Nascimento, em seu texto “O fenômeno do racismo religioso: desafios para povos tradicionais de matrizes africanas”, o conceito de intolerância não é suficiente para explicar a violência sofrida pelas religiões de matriz africana, uma vez que, por mais que “atritos e discordâncias entre perspectivas religiosas são uma constante na história do mundo [...] há uma maneira muito particular dessas desavenças se manifestarem”. Para o autor:

[...] não é apenas, ou exclusivamente, o caráter religioso que é recusado efetivamente nos ataques aos templos e pessoas vivenciadoras dessas tradições. É exatamente esse modo de vida negro, mesmo quando vivenciado por pessoas não negras, que se ataca; ou seja, mesmo pessoas brancas que vivenciem as tradições de matrizes africanas podem ser vítimas de um racismo originalmente destinado a elementos negros dessas tradições (FLOR DO NASCIMENTO, 2017, p. 54).

No mesmo caminho segue Reginaldo Prandi (2010). Ao escrever sobre as perseguições sofridas pelo candomblé ao longo de sua existência, seja por parte da polícia, através de fechamento e invasões a terreiros, prisões de pais de santo ou apreensão de objetos sagrados, seja através de matérias jornalísticas que julgavam e demonizavam as práticas e ritos dessa religião, o sociólogo defende que “o preconceito racial, que considerava o negro africano um ser inferior ao homem branco, desdobrou-se em preconceito contra a religião fundada por negros livres e escravos” (PRANDI, 2010, p. 14).

Segato (2013) corrobora com Cunha Jr, Flor do Nascimento e Prandi, uma vez que para essa autora:

[...] o racismo não se trata apenas de uma questão de fenótipo, de estruturas biológicas diferentes, mas também de uma questão epistêmica, onde os saberes, os conhecimentos, os valores e crenças dos colonizados são discriminados negativamente (SEGATO, 2013, pp. 52-53, *apud* VELECI, 2017, p. 114)

Em suma, essa é a realidade vivenciada pelas religiões de matriz africana que, com suas práticas e espaços de culto, reterritorizam “um complexo cultural

civilizatório negroafricano” (DEUS, 2018, p. 144), findam por serem “perseguidas pela igreja católica ao longo de quatro séculos; pelo Estado através de órgãos de repressão policial e de serviços de controle social; e pela sociedade em si, que foi educada dentro da cosmovisão ocidental cristã” (VELECI, 2017, p. 115), sofrendo como consequência um verdadeiro epistemicídio, sendo este, na visão de Sueli Carneiro, “uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (CARNEIRO, 2005, p. 97). Logo, resumir as violências acometidas contra as religiões de matriz africana ao campo da intolerância religiosa é margear o problema. É fingir que o alcança e, ao fazê-lo, encobrir o racismo que orienta o tema.

3.2. O produto didático: uma proposta

A partir das discussões dos capítulos até aqui desenvolvidos, propomos como elemento componente desta dissertação a elaboração de uma sequência didática (SD) como produto final de dimensão propositiva, conforme estabelecido no regimento deste programa de mestrado em ensino de História.

As atividades sugeridas são baseadas nas discussões dos trabalhos acadêmicos e dispositivos legais apresentados ao longo desta escrita, bem como na experiência cotidiana do professor em sala de aula.

Por ser o racismo religioso um tema que aborda questões que lidam com a resistência de alguns membros da comunidade escolar e por vivermos um tempo no qual o patrulhamento, a perseguição e a agressão destinada aos professores passaram a fazer parte de nosso cotidiano, construiu-se esta proposta de SD de forma a estar bem amparada nos dispositivos legais.

Desta forma, salientamos que as discussões desenvolvidas ao longo da SD se encontram em sintonia com documentos normativos, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹⁸.

¹¹⁸ A Base Nacional Curricular (BNCC) teve sua versão oficial homologada em 2018. Dessa forma, este documento normativo é norteador e “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8). E, segundo consta em seu texto introdutório, ele define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que

É sabido que a educação brasileira vem tentando trilhar e consolidar nas últimas décadas a cidadania como princípio norteador, o que levou “a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos alunos” (BRASIL, 2019, p. 4). E com a BNCC diversos temas de grande relevância social, já previstos em diretrizes que precederam o documento normativo, mantiveram-se e ampliaram-se, mirando em “uma educação que busca uma sociedade mais justa, igualitária e ética, pois elevam o trabalho educativo para além do ensino de conteúdos científicos” (BRASIL, 2019, p. 11).

Nessa perspectiva, dispõe a BNCC:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Entre os temas elencados no dispositivo legal, três dialogam estreitamente com a SD proposta neste trabalho. São eles: “educação em direitos humanos”, “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” e a “diversidade cultural”. No documento “essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2018, p. 19).

Das temáticas apontadas na BNCC, o das “relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” foi contemplada como sabemos nas leis 10.639/03 e 11.645/08, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – contudo, conforme foi discutido ao longo de nossa escrita, a experiência de sala de aula e as reinvenções de setores do movimento negro e de religiões de matriz africana apontam que a consolidação da lei no chão da escola ainda tem muito que avançar¹¹⁹. Todavia, é um instrumento que ajuda a fortalecer e a proteger a atuação do professor em sala de aula.

tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p. 7).

¹¹⁹ Em audiência pública da Comissão de Legislação Participativa da Câmara, ocorrida em julho de 2021, representantes de religiões de matriz africana cobram que a legislação seja seguida, e justificam que o conhecimento e o debate proporcionado no espaço escolar são aliados na luta conta

Além disso, a proposta da SD também foi desenvolvida almejando dialogar com as competências e habilidades¹²⁰ estabelecidas para o Ensino Médio segundo consta na BNCC. Dessa forma, cada plano de aula que compõe a SD tem a indicação das habilidades aconselhadas para o Ensino Médio, no que diz respeito ao que o documento intitula como área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas¹²¹, na qual está inserida a disciplina de História, juntamente com as de Filosofia, Geografia e Sociologia.

Entendemos que a proposta que elaboramos atende ao que o documento normativo recomenda para essa área do conhecimento, uma vez que esta deve proporcionar:

[...] que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade (BRASIL, 2018, p. 561).

A BNCC entende que na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o Ensino Médio aprofunde as aprendizagens que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, uma vez que agora os alunos estariam mais bem preparados para discussões mais complexas, havendo uma “maior capacidade cognitiva [...] que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 561). Assim sendo, foi apoiando-se nessa maturidade cognitiva do aluno do Ensino Médio, ao qual alude o documento, que a sequência didática aqui proposta ambicionou encontrar elementos para equacionar as discussões que acenam às violências sofridas pelas religiões de matriz africana, sendo problematizadas dentro de uma aprendizagem que esteja orientada para uma

a violência e a perseguição sofrida por essas religiões. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/783914-participantes-de-audiencia-cobram-que-escolas-ensinem-sobre-historia-indigena-e-afro-brasileira/>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

¹²⁰ A BNCC estabeleceu que a Educação Básica deve assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, além de competências e habilidades específicas. No documento normativo, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Além disso, as competências gerais também têm como objetivo conferir aos alunos, “como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 25).

¹²¹ No que coube ao Ensino Médio, a BNCC o organizou em quatro áreas do conhecimento. São elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta última é comporta e articula os componentes curriculares das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

formação ética, em acordo com o que a BNCC propõe para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desta maneira:

Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 561).

Acrescentamos que a proposta desta sequência didática foi pensada para ser realizada em qualquer série do Ensino Médio, uma vez que as competências e habilidades a ela relacionadas também são sugeridas pela BNCC como possíveis de serem “desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos” (BRASIL, 2018, p. 34). Caberá ao professor observar, de acordo com as demandas, calendário escolar, propostas curriculares e atividades de sua disciplina e da escola, e selecioná-la de acordo com a ocasião mais oportuna para desenvolvê-la.

Dito isso, para auxiliar na elaboração deste produto, pedimos emprestado ao pedagogo Antoni Zabala, autor do livro “A prática educativa: como ensinar”, o conceito de sequência didática, que, para esse autor, é definida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

A professora Denise Lino de Araújo segue o pedagogo, definindo a sequência didática como “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (ARAÚJO, 2013, p. 323). Ainda segundo esta autora, inicialmente esse modelo estaria “associado às pesquisas sobre a aquisição da língua escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidas pelo grupo de Genebra” (ARAÚJO, 2013, p. 322).

Rocha (2015), no que diz respeito à utilização de SD como uma alternativa promissora na organização do trabalho em história, apresenta o que considera como algumas das potencialidades dessa modalidade organizativa. São elas:

1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento;
2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de

abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc.;

3. No caso da sequência didática problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula (ROCHA, 2015, p. 92).

Diante do alcance que uma sequência didática pode nos trazer ao proporcionar a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como a possibilidade de avaliar e reavaliar a proposta ao longo do percurso, inserindo novas discussões e traçando novos caminhos, a partir dos movimentos que vão sendo observados no trajeto, optamos por empregá-la como produto de dimensão propositiva.

3.3. Das etapas da Sequência Didática

A sequência didática aqui sugerida não é estática, o que é inerente ao trabalho docente. Cada professor estabelecerá as “margens ao imponderável, administrando a interação com a turma, o período da aula e os conteúdos a serem ministrados e aprendidos” (ROCHA, 2015, p. 85). Desta forma, esta SD está aberta – o que não poderia ser diferente – para se adaptar à realidade de cada escola e turma ao qual será aplicada. As necessidades e problemáticas observadas por cada professor darão o desenho, o ritmo e, conseqüentemente, proporcionarão a melhor pujança desta proposta.

Salientamos ainda a importância de sondar os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o tema para que, a partir deles, o professor esteja mais bem equipado para elaborar ou mesmo recompor as atividades que compõem esta SD, uma vez que, como exposto por Zabala (1998, p. 68), é necessário que o professor introduza um “diálogo com todos os alunos, que permita reconduzir o discurso segundo as interpretações que façam”, uma vez que “os dados que tenhamos sobre o que sabem e podem saber, ou fazer, serão cruciais para o planejamento dos exercícios”.

Desta forma, foi com base no entendimento discorrido acima, que foi pensado a primeira etapa, das cinco que integram esta sequência didática¹²². Inicialmente, o documentário “Marcas da Fé – Um documentário sobre Intolerância Religiosa”, proposto para essa etapa, traz uma investida geral sobre o tema da intolerância religiosa, apresentando casos de violência destinados a algumas das religiões constituídas no País. Embora a discussão desenvolvida nesta escrita e a proposta da SD constituir-se sobre as agressões contra religiões de matriz africana, os relatos de casos de violência destinados a outros segmentos religiosos são oferecidos como estratégia para iniciar as discussões sobre o racismo religioso, uma vez que, conforme relatamos em nossa dissertação, abordar sobre religiões de matriz africana é uma tarefa desafiadora e que lida com resistências. Porém, a abordagem sobre a película deve ser cuidadosa, já que essa apresenta depoimentos de adeptos de diversos segmentos religiosos, entre eles os do cristianismo. E, de fato, essas ocorrências são sabidas e aparecem nos dados oficiais. No entanto, deve-se estar atento para não ocorrer em uma falsa equivalência, já que os mesmo dados indicam que esses segmentos estão longe de serem os principais alvos da intolerância religiosa no Brasil.

Para amparar nas discussões supracitadas, a etapa também apresenta os dados do último IBGE¹²³. Neles são apresentadas duas informações que auxiliarão o professor a trazer as religiões de matriz africana para o centro das discussões. A primeira apresenta esse segmento religioso como grupo minoritário em número de adeptos em relação aos outros que compõem o cenário religioso do País¹²⁴. A segunda, por outro lado, partindo de números oficiais do “Disque Direitos Humanos – Disque 100”, que indicam que as religiões de matriz africana correspondem ao segmento que mais tem sido alvo de agressões e violências¹²⁵. A partir dessas informações o professor apresentará aos alunos um panorama sobre as

¹²² A sequência didática que sugerimos é proposta em cinco etapas, cada uma delas com duas aulas de duração.

¹²³ O professor perceberá que os dados do IBGE que utilizamos na sequência didática correspondem ao ano de 2010, último censo disponível, uma vez que ele ocorre de dez em dez anos, sendo que estava programado para 2020, mas foi cancelado devido à pandemia do coronavírus. Todavia, na tentativa de oferecer dados mais recentes, também apresentamos o levantamento feito pelo instituto de pesquisa Datafolha, ocorrido em dezembro de 2019.

¹²⁴ Os dados do IBGE/2010 as apresentam como 0.3% da população. Já na pesquisa do Instituto Datafolha, desenvolvida em dezembro de 2019, eles aparecem compondo 2% da população brasileira.

¹²⁵ Entre aqueles que declararam sua religião, mais de 50% eram adeptos de religiões de matriz africana.

particularidades do País, no que couber ao tema, proporcionando dados para estimular e adubar o terreno para as discussões que se seguirão nas etapas seguintes.

A proposta da segunda etapa se constituiu a partir de uma polêmica decisão judicial ocorrida no ano de 2014 que conseguiu atenção dos meios de comunicação. Nela, um Juiz Federal da 17^o vara do RJ deu parecer negativo a um pedido do Ministério Público que solicitava a retirada de determinados vídeos que se encontravam publicados na plataforma YouTube. Os vídeos haviam sido considerados ofensivos por adeptos de religiões de matriz africana. Porém, a questão não se limitou à publicação dos vídeos e ao parecer negativo do juiz, uma vez que a decisão judicial que negou o pedido do Ministério Público trouxe ainda mais elementos que contribuíram para um maior agravamento da questão. Em seu parecer, o magistrado utilizou de argumentos como: “as manifestações religiosas afro-brasileiras não se constituem em religiões”, assim como o que estava sendo considerado como agressão e intolerância contra as religiões de matriz africana eram “manifestações de livre expressão de opinião”. Esses e outros argumentos do juiz apresentados na decisão para negar o pedido de retirada dos vídeos do Youtube são utilizados como fio condutor para as discussões propostas nessa e em outras etapas que se seguem na SD.

Ainda sobre a etapa acima, as discussões que a constituem foram avaliadas na perspectiva de provocar uma nova consciência histórica sobre as religiões de matriz africana, na tentativa de desconstruir o imaginário negativo, sob o qual padecem essas religiões. Assim sendo, tentamos trazer questões que aventurassem e provocassem os alunos a pensar e a repensar seus conhecimentos prévios sobre o tema, uma vez que, segundo Zabala, o professor:

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

E é nesse mesmo sentido que seguiu a terceira etapa. Nesta sugerimos as discussões a partir de mitologias comparadas. A proposta foi apresentar mitos da criação, na perspectiva iorubá, guarani¹²⁶ e judaico-cristã. Como base para estas

¹²⁶ O diálogo com o mito guarani da criação converge em direção à lei 11.645/08 que alterou a “Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

discussões nos apoiamos nos mitos coletados nos trabalhos desenvolvidos pelo sociólogo Reginaldo Prandi¹²⁷ e pelo escritor Kaká Wera¹²⁸.

A etapa supracitada pretendeu, a partir da comparação entre os mitos indicados, apresentar panteões míticos concebidos por culturas distintas – entre elas a iorubá, da qual se originam os orixás que estão presentes em diversas religiões de matriz africana –, indicando as aproximações e os distanciamentos entre suas narrativas, assim como a pluralidade de concepções e de experiências de mundo que o entendem e o valorizam de formas distintas.

Desta forma, uma das perspectivas que a etapa aborda se dá em torno da oralidade e da ancestralidade. Elementos estes importantes na constituição dos mitos e das religiões de matriz africana. Na África, por exemplo, a sacralidade das palavras integra as religiosidades tradicionais africanas¹²⁹, estando presente, de acordo com o escritor malinês Hampaté Bâ, nas “canções rituais e nas fórmulas encantatórias”, e sendo agente de “ação mágica, ou seja, a manipulação das forças”¹³⁰, como uma tentativa de “restaurar o equilíbrio perturbado e restabelecer a harmonia” (BÂ, 2010, pp. 173-174). E no que compete à ancestralidade, diz autor, “o que a África tradicional mais preza é a herança ancestral” (BÂ, 2010, p. 175). Aliás, são os ancestrais que, em algumas culturas, acabaram se tornando seres divinizados¹³¹.

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 Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 2 mar. 2021.

¹²⁷ Reginaldo Prandi é sociólogo, com estudos na área de sociologia da religião. Possui trabalhos publicados sobre religiões de matriz africana - em especial candomblé e umbanda -, catolicismo, espiritismo kardecista e pentecostalismo. Para elaboração da sequência didática, utilizamos de sua obra *Mitologia dos Orixás*. A obra reúne 301 mitos africanos e afro-brasileiros que, segundo o autor, é “sem dúvida a maior coleção organizada até hoje” (PRANDI, 2001, p. 34).

¹²⁸ Kaká Werá Jecupé é um escritor indígena de origem tapuia, mas que conviveu durante 12 anos com os guarani da aldeia Krukutu. Autor de diversos livros que retratam as tradições guaranis, entre eles: “Tupã tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani”. O mito da criação tupi-guarani utilizado na sequência didática é narrado por Kaká Werá e é baseado em seus livros.

¹²⁹ Estas chegariam às Américas dentro dos navios negreiros que cruzaram o Atlântico durante a diáspora e transportaram não somente povos africanos escravizados, mas todo um conjunto de saberes e fazeres que vai se rearranjando, mesclando e forjando novos desenhos, entre eles o das religiões de matriz africana.

¹³⁰ É importante lembrar que a concepção de magia observada a partir de um modelo europeu tem viés negativo, o que não ocorre em sociedades tradicionais africanas, pois ela “designa unicamente o controle das forças, em si uma coisa neutra que pode se tornar benéfica ou maléfica conforme a direção que se lhe dê. Como se diz: ‘Nem a magia nem o destino são maus em si. A utilização que deles fazemos os torna bons ou maus’” (BÂ, 2010, p. 173).

¹³¹ No panteão mítico iorubá encontramos orixás que foram divinizados por Olorum ou Olodumaré – considerado pai ou criador dos orixás. Muitos reis africanos se consideravam descendentes dessas divindades. Segundo Silva (2010, p. 110), entre os iorubás, por exemplo, conta-se que os regentes

A etapa tentou dialogar com alguns dos renomados estudiosos de mitologias. Um deles, o historiador Mircea Eliade¹³². Para este, a definição menos imperfeita de mito seria a de que este “conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’”, e adverte que “a palavra é hoje empregada tanto no sentido de ‘ficção’ ou ‘ilusão’, como no sentido - familiar, sobretudo aos etnólogos, sociólogos e historiadores de religiões - de ‘tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar” (ELIADE, 1972, pp. 8-11).

Já Almeida Júnior (2014) diz não ser incomum que se faça uso do termo “mito” para aludir a “ideias equivocadas ou falsas concepções sobre os assuntos que abordam”, associando “um caráter negativo para o mito, como superstição, crença e algo que não existe, falta de conhecimento técnico sobre um assunto, ignorância” (ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 24). Em outras palavras, na concepção popular, se é mito, não é verdadeiro (ARMSTRONG, 2005, p. 111).

O caminho citado pelos autores acima, foi seguido até mesmo por estudiosos reconhecidos sobre o tema, como é o escritor francês Pierre Commelin. Em sua clássica “Mitologia Grega e Romana”, o escritor francês, apesar de afirmar que devemos respeitar as mitologias, também assegurou ao escrever na introdução da obra que essas seriam “evidentemente, uma série de mentiras” (COMMELIN, 1993).

Desta forma, ao trazer mitos de criação registrados, a partir de perspectivas culturais distintas, por um lado, pretendeu-se problematizar o mito conceituado como mentira; por outro, discorrer sobre esta afirmativa, na perspectiva problematizada por Joseph Campbell¹³³ – mitologia definida como “a religião de outro povo” –, uma vez que, nos valendo da cultura na qual estamos inseridos, basta compreendermos que a existência desse imaginário é real quando, em geral, são dadas como mitos as

dos maiores reinos anteriores ao século 19 seriam de uma única genealogia, a de Oduduwa, o criador mítico da Terra e fundador e primeiro rei da “cidade sagrada” de Ilê-Ifé. Esta construção social/simbólica nos remete às civilizações clássicas onde reis, guerreiros e os membros da elite buscavam uma ancestralidade divina como legitimação de sua posição social. Oliva (pp.159-161) conta que dois grandes reinos iorubás colocavam suas lideranças com ascendência mítica: “O Oni, de Ifé – descendente de Odudua –, e o Alafin, de Oyó – descendente de Xangô, que por sua vez descende de Odudua”.

¹³² O escritor romeno Mircea Eliade (1907-1986) é reconhecido como um dos grandes especialistas em história das religiões. Entre suas obras estão “O Mito do Eterno Retorno”, “O Sagrado e o Profano” e “Mito e Realidade”.

¹³³ O estadunidense Joseph Campbell foi escritor e estudioso de religiões comparadas. Reconhecido pelos seus estudos sobre mitologia, escreveu obras que são referências no tema, entre elas: “O Herói de Mil Faces”, a coleção em 4 volumes intitulada “As Máscaras de Deus” e “Isto é Tu: Redimensionando a Metáfora Religiosa”, esta última utilizada como referência em nossa escrita.

histórias de heróis gregos e nórdicos, por exemplo, mas não o são quando se tratam dos heróis bíblicos e seus feitos extraordinários.

É possível, como já dito, que este juízo esteja relacionado com a popularização de mito como sinônimo de mentira, uma vez que se pensarmos o conjunto de narrativas referentes às nossas crenças como verdadeiras – mitologias estas que nos são apresentadas “oficial e impositivamente pelos pais ou pela evangelização religiosa [...]” (CAMPBELL, 2003, p. 33) –, logo, por oposição, as pertencentes às outras seriam falsas e mentirosas.

Sobre o tema, Almeida Junior (2014) lembra que para o teólogo cristão Agostinho, “o cristianismo não pode ser considerado mitologia, pois sua história sagrada ocorreu de fato, enquanto as histórias das outras doutrinas pagãs seriam fábulas ou lendas desprovidas de verdade [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 29). Este raciocínio foi constatado pela escritora Karen Armstrong. A renomada autora de livros sobre religiões abraâmicas escreveu em seu livro “Mito, uma breve História”, que crenças monoteístas como judaísmo, cristianismo e islamismo reivindicam que suas fés se baseiam “na história, e não no mito”, uma vez que “seu deus atua na história e pode ser percebido em eventos reais desse mundo” (ARMSTRONG, 2005, pp. 89-90). O tema é antigo e continua em debate. E, dessa forma, conforme ressaltado em Eliade, “seria difícil encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os eruditos e, ao mesmo tempo, acessível aos não especialistas” (ELIADE, 1972, p. 9). Sabemos sim que os mitos podem ser interpretados “através de perspectivas múltiplas e complementares”, sendo importante que o professor discuta o tema, deixando claro o aspecto que se está trabalhando.

Dessa forma, lembramos que para Zabala em uma sequência didática, o “diálogo entre professor ou professora e alunos” e a “comparação entre diferentes pontos de vista” que aparecem nas unidades de sua composição “são cruciais para examinar o que pensam os alunos, que dúvidas têm e que interpretações fazem” (ZABALA, 1998, pp. 70-71). Por isso, na etapa da SD na qual os mitos são aludidos, foi sugerida ao professor uma exposição inicial, explicando a perspectiva sobre a qual se está discutindo os mitos apresentados para que não se ocorra no risco de reforçar preconceitos e, dessa forma, embaraçar o alcance dos objetivos propostos.

Na quarta etapa da sequência didática tentamos abordar uma das questões que está entre as que mais têm sido ensejo de preconceito e violência contra as

religiões de matriz africana: o transe. É sabido que o fenômeno está presente em diversas religiões. Todavia, quando esse está relacionado às práticas e ritos das religiões de matriz africana, o que se percebe é um olhar distinto, preenchido de um imaginário negativo.

A discussão inicial parte da análise de uma reportagem sobre o fugitivo da justiça, Lázaro Barbosa. O criminoso aludido havia escapado da prisão e era acusado de inúmeros crimes. A reportagem apresenta denúncias de lideranças de religiões de matriz africana que acusavam policiais de invadirem terreiros em municípios goianos em busca do foragido. Conforme os relatos, a polícia teria atuado com violência, apontando armas e depredado altares nos terreiros. As invasões teriam decorrido a partir da informação que circulou em veículos de comunicação sobre uma suposta relação do foragido com “rituais satânicos”. A partir do episódio, propõe-se discutir a associação arquitetada entre as religiões de matriz africana e práticas tidas como demoníacas.

A reportagem acima é proposta em diálogo com outra que se refere à coleção intitulada “Museu da Magia Negra” – os objetos religiosos são uma consequência de invasões da polícia em terreiros de religiões de matriz africana, ocorridas no século XX. A matéria em questão informa que os artefatos da coleção estavam deixando o depósito do Museu da Polícia Civil do Rio de Janeiro e sendo transferidos para o Museu da República.

A discussão é apresentada aliada ao código penal de 1890, em vigor durante o período do confisco dos objetos, que possuía artigos que criminalizavam a prática do espiritismo, da magia, de sortilégios, curandeirismo, etc. e acabou sendo utilizado como argumento para invadir terreiros, prender pais e mães de santo, além de confiscarem objetos sagrados. Além disso, também foi sugerido trazer a reflexão para ser debatida, à luz da Constituição Federal de 1988.

Após a discussão acima, se propõe a quinta e última etapa. Nela foi proposto a apresentação do mito: “E foi inventado o Candomblé...” que consta no livro de Reginaldo Prandi – Mitologia dos Orixás. A narrativa explica sobre como o Orum – o mundo dos orixás – foi separado da Ayê – o mundo dos homens – e a tristeza das divindades por não poderem mais confraternizar entre os homens. Então, o deus supremo, Olorum, para atender ao pedido dos orixás, permitiu que estes pudessem

retornar à Terra. Os dois mundos não estariam mais unidos, mas as divindades, utilizando do corpo dos mortais poderiam dançar e confraternizar com os humanos.

Com o mito supracitado, Prandi não só alude à religião dos orixás, mas também ao fenômeno do transe. E a partir da leitura deste mito é sugerido discutir sobre o transe aliado a fragmentos retirados do livro “A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico (1400-1800)”, do historiador John Thornton, que mencionam relatos de viajantes europeus que estiveram em África e viram nos transe religiosos, presenciados no continente, uma manifestação do demônio.

Assim sendo, a partir desses relatos, buscou-se dialogar sobre como o homem europeu interpretou o fenômeno do transe, das práticas, dos ritos e do panteão religioso dos povos africanos, com os quais teve contato – panteão este com personagens que, quando possível, à comparação ao cristianismo “eram classificados como civilizados; caso contrário, eram demonizados” (BELLUCCI, 2010, p. 16). E, ao mesmo tempo, se propôs discutir como essa interpretação alimentou e alimenta o cenário de perseguição e de violência às religiões e matriz africana, que são visíveis atualmente no País, invadindo o cotidiano dos adeptos desse segmento religioso, como o caso das invasões a terreiros ocorridas em Goiás, apresentados na quarta etapa, e os observados nos dados oficiais de intolerância religiosa exibidos na primeira etapa da SD.

Por fim, salientamos que cada etapa da sequência didática traz em seu final referências e links, aos quais o professor poderá ter acesso ao material necessário para desenvolver a proposta. Dessa forma, nos apêndices disponibilizamos a sequência didática, além disso, consta entre eles outros instrumentos que elaboramos, no intuito de que possam auxiliar o professor nas discussões. São eles:

1) Uma lista elencando sugestões comentadas de livros, artigos e vídeos que poderão auxiliar o professor no planejamento das etapas, caso entenda pertinente. A lista traz o material acessado e utilizado como recurso teórico durante as fases de elaboração da sequência didática. No caso dos livros, na intenção de facilitar o acesso do professor, indicamos os capítulos específicos, nos quais entendemos existir recursos importantes para o desenvolvimento das discussões sugeridas. Já nos vídeos, além das reportagens e dos curtas-metragens que já se encontram elencados no final de cada etapa da sequência didática, listamos outros que discutem mitologias, entre eles os do canal “Memorável – Histórias, Memórias e o

Imaginário no Brasil”, do pesquisador Vagner Rosafa, com uma série de mitos narrados em solo brasileiro.

2) Um glossário com os personagens, termos e expressões que aparecem na sequência didática. Os mitos aludidos na SD apresentam elementos peculiares das culturas em que foram desenvolvidos e que, em geral, são desconhecidos pelos que não estudam ou participam dessas tradições. Dessa forma, para que o professor e os alunos tenham uma maior compreensão dos mitos apresentados, tentamos disponibilizar uma lista, mesmo que simplificada, com os sentidos dados a esses elementos. A lista foi constituída com o apoio do Dicionário dos Rituais de Afro-Brasileiros¹³⁴ e através de conversas com adeptos de religiões de matriz africana, em particular da umbanda e do candomblé.

No que compete à avaliação, propomos que esta ocorra ao longo das etapas, observando a participação e o envolvimento dos alunos durante as atividades e discussões. Além disso, sugerimos uma autoavaliação, tanto para o aluno quanto para o professor, com a qual possam ter a oportunidade de refletirem e avaliarem sobre o conjunto das discussões desenvolvidas, a importância do ensino de História na formação da cidadania e do seu comprometimento com uma sociedade antirracista. Ademais, conforme pontuou Régnier (2002, p. 61), “desenvolver a capacidade de se auto-avaliar influi na capacidade de aprender”. Dessa forma, o professor encontrará, no apêndice F, dois modelos de autoavaliação, uma para o aluno e outro para o docente.

¹³⁴ Disponível em: <<https://ticun.files.wordpress.com/2015/08/96827245-dicionario-dos-rituais-afro-brasileiros.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que o enfrentamento e a desconstrução do racismo tem na Escola seu maior aliado, apresentamos o estado geral do racismo recuperando seu histórico na constituição da sociedade brasileira. Destacamos de forma especial nessa pesquisa sua ação sobre a religiosidade afro-brasileira, entendendo-o como racismo religioso, e, portanto, epistêmico.

Vimos que o advento de um conjunto de dispositivos legais, ainda que resultado de uma trajetória de lutas, atravessadas por vitórias e derrotas, ainda tem uma aplicação precária no conjunto da sociedade e nas instituições escolares, persistindo o quadro de violência.

A base dos problemas que impactam o conjunto da sociedade em relação ao racismo religioso tem por fundamento um imaginário preconceituoso que passeia por um discurso demonizado. Apesar da dificuldade, complexidade e delicadeza que o tema provoca ao ser explorado em sala de aula, entendemos que ele não deve ser contornado, e justamente por ser o centro nervoso de uma incompreensão acerca da cosmologia de uma cultura que constituiu e ainda constitui fortemente a realidade social brasileira, seja em termos das novas epistemologias e conhecimentos que podem aportar uma perspectiva para compreender o mundo, como em seus aspectos negativos – a violência sobre as culturas, os danos materiais e o desrespeito à cidadania, garantida pela Constituição Federal.

Queremos concretamente que o material de intervenção que propomos impacte sobre a consciência dos estudantes, de modo que entendam que as mitologias afro-brasileiras dialogam com a espiritualidade de uma cultura viva entre nós desde o século XVI até hoje, e de um modo diferente do apreço pelas mitologias de outros povos europeus, como as mitologias greco-romanas ou vikings, ou orientais, como os *animes* que circulam por nossa cultura contemporânea.

Frizamos ainda, conforme foi advertido em nossa banca de defesa, que o termo “tradição”, que aparece ao longo de nosso texto como “tradições míticas” e “tradição dos orixás”, deve ser empregado com cautela e problematização. Sabemos que seu uso pode levar à folclorizar as histórias sagradas das religiões afro-brasileiras, desvirtuando a proposta e, como consequência, acabando por fortalecer preconceitos. Todavia, mesmo sabendo dos perigos que podem ocorrer em seu uso, optamos pelo termo, e o defendemos no entendimento de que as

religiões afro-brasileiras guardam e transmitem um conjunto de saberes, costumes, memórias, práticas, mitos, crenças e ritos; logo, tradições.

Entendemos ainda que a questão, centrada como é na compreensão das mitologias afro-brasileiras, abre-se ao que identificamos como deficiência na formação dos professores, uma vez que estabelece conexões com a história da África e seus sistemas de pensamento, e sempre em diálogo com uma legislação que pode ser sempre acionada, desde que conhecida e difundida.

Ainda no que cabe as colocações trazidas pela banca de defesa, advertimos que apresentação do tema racismo religioso às turmas nas quais os professores desenvolverão a sequência didática, deve ser investida com prudência, verificando e traçando caminhos e possibilidades para que os alunos se sintam sensibilizados e mais receptivos às atividades e discussões propostas. Dessa forma, aconselhamos uma atenção especial à etapa 1, onde o tema é introduzido.

Sabemos que o terreno não é fácil, e as linhas traçadas no decorrer de nossa escrita retratam o trajeto de dificuldades que podemos encontrar pelo caminho. Mas acreditamos que este é possível de ser percorrido, e de que nós professores podemos sim percorrê-lo, desafiando e insurgindo contra o silenciamento e a violência que o racismo tenta nos impor.

REFERÊNCIAS

- ACIOLY, A. C.; ARAÚJO, V. A. B. Intolerância contra afro-religiosos: Conhecendo o candomblé dentro da sala de aula. **XVII Encontro Estadual de História**, v. 17, n. 1, 2016. Disponível em:
<http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviiieh/xviiieh/paper/viewFile/3362/2695>.
 Acesso em: 07 jun.2019.
- ALMEIDA JÚNIOR, J. B. **Introdução à mitologia**. São Paulo: Paulus, 2014.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, J. E. D. **Uma projeção linear da transição religiosa no Brasil: 1991-2040**. Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. Universidade Federal de Juiz de Fora. 15 jan.2017. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2017/01/15/uma-projecao-linear-da-transicao-religiosa-no-brasil-1991-2040-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>. Acesso em: 20 maio. 2020.
- ARAUJO, M. S. Estado, Sociedade Civil e Movimento Negro. In: VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. **Seminário Gepráxis**, v. 06, pp. 3134-3146. Vitória da Conquista: PPGED, 2017. Disponível em:
<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7423/7196>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- ARAUJO, D. L. O que é (e como faz sequência didática)? **Rev. Entrepalavras**, v.3, n.1, pp. 322 – 334, jan/jul, 2013. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013_art_dlaraujo.pdf. Acesso em 21 fev.2021.
- ARMSTRONG, K. **Breve História do Mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- AZEVEDO, V. F. **Neopentecostalismo, raça e ensino de História da África e cultura afro-brasileira: disputas de narrativas no Ensino Básico da Zona Oeste**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.
- BÁ, A. H. A tradição viva. KI-ZERBO, J. **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- BAKKE, R. R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BALZA, G. Deputado federal diz no Twitter que “africanos descendem de ancestral amaldiçoado”. **UOL notícias**, São Paulo, 31 mar.2011. Disponível em:
<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/03/31/deputado-federal-diz->

no-twitter-que-africanos-descendem-de-ancestral-amaldicoado.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BARROS, S. C. A simbólica da violência e da transgressão no universo da quimbanda. **Caminhos**, Goiânia, v. 5, n. 1, pp. 107-127, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/442>. Acesso em: 07 out. 2020.

BOBSIN, O. Intolerâncias, violência religiosa: a demonização do diferente. **Identidade**, v. 21, n.2, pp. 196-209, 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/2943/2772>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BONAN, Â. A; SERAFIN, V. Culturas e religiões: o ensino de história por meio dos mitos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR., 2016, v.1. Cadernos PDE. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_hist_artigo_angela_aparecida_bonan.pdf. Acesso em: 28 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 mar.2021.

_____. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 18 ago. 2021.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 13 set.2020.

_____. **Lei 9.459**, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9459.htm#art1. Acesso: em 19 jul.2020.

_____. **Lei 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1. Acesso em: 19 jul.2020.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 19 jul.2020.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 jan. 2021.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Balanco anual**: Disque 100 registra mais de 500 casos de discriminação religiosa. 13 jun. 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/junho/balanco-anual-disque-100-registra-mais-de-500-casos-de-discriminacao-religiosa>. Acesso em: 29 set. 2020.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo** [online]. 2006, v.11, n.21, pp.17-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>. Acesso em: 30 ago.2020.

CAMPBELL, J. **Tu és isso**: redimensionando a metáfora religiosa. São Paulo: Madras, 2003.

CAMILLA, V. M. Os objetos sagrados de religiões afro-brasileiras ‘libertados’ mais de 100 anos após serem apreendidos. **BBC Brasil**. 20 nov.2020. Cotidiano. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/11/20/objetos-sagrados-de-religoes-afrobrasileiras-libertados-mais-de-100-anos-apos-serem-apreendidos.htm>. Acesso em 28 nov. 2020.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, pp. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CAPETTI, P.; CANÔNICO, M.A. Denúncias de ataques a religiões de matriz africana sobem 47% no país. **O Globo**. 26 jan.2019. Sociedade. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/denuncias-de-ataques-religioes-de-matriz-africana-sobem-47-no-pais-23400711>. Acesso em: 20 jul.2020.

CAPUTO, S. G. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2015, v.20, n.62, pp.773-796. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206211>. Acesso em: 13 ago.2020.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamental do ser**. Tese de doutorado. USP, 2005.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. **Projeto de Lei nº20/2019**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino do Ceará, o programa “Escola sem Partido”. Disponível em: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl20_19.htm. Acesso 2 jan. 2021.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. **Projeto de Lei nº 90/19**. Disciplina, no âmbito do Estado do Ceará, manifestações sociais, culturais e/ou de gênero e dá outras providências. Disponível em: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl90_19.htm. Acesso em 2 jan. 2021.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 416/2006**. Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e dá outras providências. Fortaleza, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0416-2006.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2020.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 471/2018**. Dispõe sobre garantias constitucionais de liberdade de expressão e de pensamento do professor no exercício da docência nas escolas de educação básicas e universidades integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/RESOLUC%CC%A7A%CC%83O-N%C2%BA-471.2018-Garantias-Constitucionais-de-Liberdade-de-Expressa%CC%83o-e-Pensamento-do-Professor.odt-revisada-por-airton.pdf>. Acesso em 2 jan. 2021.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COELHO, I. L. N. **O Axé na Sala de Aula**: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

COMMELIN, P. **Mitologia grega e romana**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CUNHA JR, H. A. Candomblés: Como abordar esta cultura na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Fortaleza, ano 9, n. 102, pp. 98-102, 2009.

DAIBERT, R. A religião dos bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial. **Estud. hist.** (RJ) [online]. 2015, v.28, n.55, pp.7-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862015000100002>. Acesso em 20 set. 2020.

DELGADO SOBRINHO, A. T. A mitologia umbandista. **Perspectivas**, v. 8, 1985. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108253>. Acesso em: 23 jan.2020.

DENÚNCIAS de intolerância religiosa no Brasil. **Brasil de Fato**. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>. Acesso em 20 dez. 2020.

DEUS, L. O. Entre a bíblia e o oxê: perseguição às comunidades religiosas de matriz africana. **Revista Escrita da História**, v. 5, pp. 123-156, 2018.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FERREIRA, C. B. “**Isso é coisa da macumba?**” **Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FILIZOLA, G. J. **As crianças de candomblé e a escola**: pensando sobre o racismo religioso. 2019. 213 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

FLOR DO NASCIMENTO, W. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **Revista Eixo**, v. 6, p. 51-56, 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/515/279>. Acesso em: 11 nov. 2020.

FORD, C. W. **O Herói com rosto africano**: mitos da África. São Paulo: Summus, 1999.

FREITAS, C. Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará. **G1**. 09 maio. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml>. Acesso em: 01 fev. 2020.

FREITAS, I. Livro Didático. In: FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. M. D. (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, pp. 143-148.

FRÔ, M. Ivan Poli: O Fundamentalismo Religioso contra a Laicidade e os Valores Civilizatórios Africanos na Educação Brasileira faz suas Vítimas. **Revista Fórum**. 26 jun. 2017. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-49175/>. Acesso em: 12 out.2020.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**:

caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-62.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, abr. 2012.

GROSGUÉL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, pp. 32-35, 2007. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015. Acesso em 28 nov.2020.

GRUPOS católicos fazem atos contra Campanha da Fraternidade nas redes sociais. **Poder360**. 14 fev. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/grupos-catolicos-fazem-atos-contracampanha-da-fraternidade-nas-redes-sociais/>. Acesso em 20 dez. 2020.

JANSEN, R. A nova face da intolerância religiosa. **Estadão**. Rio de Janeiro. 18 ago.2019. Cotidiano. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/08/18/a-nova-face-da-intolerancia-religiosa.htm>. Acesso em: 03 out. 2020.

JUIZ federal volta atrás e afirma que cultos afro-brasileiros são religiões. **G1**. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/05/juiz-federal-volta-atras-e-afirma-que-cultos-afro-brasileiros-sao-religioes.html>. Acesso em 15 fev. 2021.

JUÍZA suspende venda de livro do bispo Edir Macedo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u115122.shtml>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LEE, P. Por que aprender História? **Educ. rev.**, Curitiba, n. 42, pp. 19-42, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500003>. Acesso em: 11 ago.2020.

LICHOTE, L. Música sacra afro-brasileira enfrenta resistência de alunos evangélicos na Escola de Música da UFRJ. **O Globo**. 05 set.2019. Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/musica-sacra-afro-brasileira-enfrenta-resistencia-de-alunos-evangelicos-na-escola-de-musica-da-ufrj-23906215>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MARCUSSI, A. A. **Candomblé**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/publicacoes/nucleo-de-pesquisa>. Acesso em: 18 set. 2020.

MARQUES, M. M.; ALMEIDA FILHO, C.C.P. Aplicabilidade da lei 10.639/2003 no ensino de História: avanços e desafios. **Revista Multitexto**, v. 6, n. 1, 2018.

MARCAS da Fé: Um documentário sobre Intolerância Religiosa. **Youtube**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8B0-a3luH1c>. Acesso em 15 jan. 2021.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 7, n. 3, pp. 590-621, set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 01 fev.2020.

MONTES, M. L. “Figuras do Sagrado: Entre o público e o privado”. In: **História da vida privada no Brasil**, v. 4, São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

MORAES, M.; COSTA, A. Reflexões sobre o transe ritualístico no candomblé. **Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 16, n.21, pp.72-87, jul-dez de 2014.

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

NETO, E. F. S. Reflexões acerca do transe religioso e sua relação com as religiões afro-brasileiras. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 22, n.1, jan./jun. 2019, pp. 261-281.

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

OLIVA, A. R. Em busca de um diálogo afrocentrado acerca das Cosmologias Africanas. **Fênix** (UFU. Online), v. 14, pp. 1-17, 2017.

OLIVEIRA, I. M. **Perseguição aos cultos de origem africana no Brasil**: o direito e o sistema de justiça como agentes da (in) tolerância. 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=13d83d3841ae1b92>. Acesso em: 31 jan.2020.

OLIVEIRA, M. M. D.; FREITAS, I. A formação do profissional de história na contemporaneidade. In: **Mouseion**, Canoas, n. 19, dez., 2014, pp. 109-125.

ORO, A. P. "neopentecostalismo macumbeiro". **Revista USP**, [S. l.], n. 68, pp. 319-332, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13505>. Acesso em: 15 jul. 2021.

OXALÁ e a Criação do Mundo (2014). **Vimeo**. Disponível em: <https://vimeo.com/106841965>. Acesso em 1 mar. 2021.

PACHECO, D. C. **Performances Mito-Narrativas no Ensino de História**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PARA juiz, candomblé e umbanda não são religiões. **Revista Exame**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/para-juiz-candomble-e-umbanda-nao-sao-religioes/>. Acesso em 15 fev. 2021.

PAULO, A. F. **Religiões de matriz africana e renovação carismática católica: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de história em escolas públicas do grande Bom Jardim**. 2016. 152f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

PEREIRA, J. S. Tensões identitárias e reconfiguração do passado histórico na prática das Leis 10.639/03 e 11.645/08. In: FUNES, E; RAMOS, F.R.L.; RIBARD, F.P.G; RIOS, K.S. (org.). **África, Brasil, Portugal: História e Ensino de História**. Fortaleza: Editora da UFC, 2010.

PRANDI, R. As religiões negras do Brasil - Para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. **Revista USP**, n. 28, p. 64-83, 1 mar. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28365>. Acesso em: 29 abr.2020.

_____. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 52, pp. 223-238, 1 dez. 2004.

_____. **Mitologia dos orixás**. Companhia das Letras, São Paulo, 2001.

_____. Intolerância – monoteísmo versus politeísmo nas relações entre as religiões afro-brasileiras e o pentecostalismo: uma explicação adicional. In: FUNES, E; RAMOS, F.R.L; RIBARD, F.P.G; RIOS, K.S (orgs). **África, Brasil, Portugal: História e Ensino de História**. Fortaleza: Editora da UFC, 2010.

RÉGNIER, J. C. Auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n.6, pp.53-68 - maio/agosto, 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4816/4774>. Acesso em 25 out. 2021.

RICCI, C. S. Política Curricular. In: FERREIRA, M.M.; OLIVEIRA, M.M.D. (org.). **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

ROCHA, H. A. B. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 21, n. 2, pp. 83-103, jul./dez. 2015.

RUFINO, L. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, v. 9, pp. 262-289, Out./Dez 2019.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul./dez. 2006. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279>. Acesso em: 12 ago.2020.

_____. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje

histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, pp.27-36. oct. 1992. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1172513/mod_resource/content/1/Jorn%20Rusen%20e%20o%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 15 ago.2020.

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

SANTOS, L. F. Demonologia e religiosidade: o Diabo no imaginário colonial. **Revista Escrita da História**, v. 5, n. 9, pp. 154-182, 2018. Disponível em: <http://www.escritadahistoria.com/revista/index.php/reh/article/view/138/138>. Acesso em: 06 out. 2020.

SANTOS, S. A. A lei nº 10.639 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.** Brasília: MEC; Secad, 2005.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES** [online]. 2005, v.25, n.67, pp.297-308. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>. Acesso em: 11 ago.2020.

SCHMIDT, M. A. M. S. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 107-125, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500008>. Acesso em: 27 ago.2020.

SILVA, J. L. **Epistemicídio contra os saberes e conhecimentos da religiosidade afro-brasileira na educação básica: o caso do Jongo do Quilombo Santa Rita do Bracuí.** 2015; 135 p. Dissertação de Mestrado em Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/UFRRJ, Seropédica – RJ, 2015.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, V. G. **Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo.** Mana: Estudos de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2007.

SODRÉ, J. **Da diabolização à divinização: a criação do senso comum.** Edufba, Salvador, 2010.

SOUZA, A. L. S.; GONÇALVES, E. Reeducação nas relações raciais e ESP. In: Ação Educativa (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SOUZA, J. R. **Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, J. T. Educar para as relações étnico-raciais na escola e na universidade. In: ANDRADE, J. A., PEREIRA, N. M. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**, São Leopoldo, 2021.

SOUZA, M. D. Denúncias de intolerância religiosa aumentaram 56% no Brasil em 2019. **Brasil de Fato**. São Paulo. 21 jan.2020. Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019/>. Acesso em: 10 abr.2020.

TEOR preconceituoso faz Justiça proibir livros de Edir Macedo. **Estadão**, 10 nov.2005. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,teor-preconceituoso-faz-justica-proibir-livro-de-edir-macedo,20051110p3581?req=arteelazer/2005/not20051110p3581.htm>. Acesso em: 23 jan.2020.

THORNTON, J. **A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, Campus, 2004.

TRF libera circulação do livro de Edir Macedo. **Expresso da Notícia**, 27 set. 2006. Disponível em: <https://expresso-noticia.jusbrasil.com.br/noticias/136368/trf-libera-circulacao-do-livro-de-edir-macedo>. Acesso em: 23 jan.2020.

TRINDADE, Z. A.; SOUZA, L. NASCIMENTO, A. R. A. Exus e pombas-giras: o masculino e o feminino nos pontos cantados da Umbanda. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, pp. 107-113, jul./dez. 2001.

VELECI, N. N. **Cadê Oxum no espelho constitucional?: os obstáculos sócio-político-culturais para o combate às violações dos direitos dos povos e comunidades tradicionais de terreiro**. 2017. 145 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VERGER, P. F. **Orixás: Deuses iorubas na África e no Novo Mundo**. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

_____. **Lendas Africanas dos Orixás**. Salvador: Corrupio, 1997.

VIEIRA, G. B. L. **Religiosidades em coleções de livros didáticos de história: História, Sociedade e Cidadania (2013) e Nova História Integrada (2015)**. Mestrado em Ensino de História. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VIEIRA, M. B. S. **Religiões brasileiras de matrizes africanas no contexto da Lei 10.639/03 em Cuiabá-MT**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema: Racismo Religioso

Público alvo: Ensino Médio

Tempo previsto: 5 etapas – duas aulas cada

Elaboração: Fábio da Silva

Orientadora: Maria Emilia Monteiro Porto

OBJETIVOS

Esta sequência didática foi pensada para discutir o tema do racismo religioso. Ao longo das etapas são propostas atividades que possam auxiliar o professor a debater em sala de aula as violências que são destinadas às religiões de matriz africana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a presença do racismo estrutural na sociedade brasileira;
- Conceituar racismo religioso;
- Discutir o imaginário negativo desenvolvido sobre as religiões afro-brasileiras;
- Possibilitar o contato com elementos constitutivos das religiões afro-brasileiras.

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

Propomos que o processo avaliativo ocorra ao longo das etapas, observando a participação e o envolvimento dos alunos durante as atividades e discussões. Além disso, sugerimos uma autoavaliação para ser efetuada pelo aluno no final da sequência didática que possibilite a reflexão sobre o conjunto das discussões desenvolvidas.

Etapa 1 - DURAÇÃO ESTIMADA: 2 aulas

Esta etapa apresenta a proposta e os objetivos da sequência didática.

HABILIDADES DA BNCC

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

RECURSOS DIDÁTICOS

Reportagens impressas ou em slides sobre casos de intolerância religiosa; documentário; dados oficiais sobre intolerância religiosa no Brasil; data show.

DESENVOLVIMENTO

1. O professor apresenta a proposta da sequência didática e os motivos que levaram à sua elaboração.

Para a sensibilização inicial, apresenta-se o documentário “Marcas da Fé: Um documentário sobre Intolerância Religiosa” com relatos de adeptos de segmentos religiosos distintos que sofreram algum tipo de violência ocasionada por sua fé.

2. Após a exibição do documentário, propõe-se aos alunos que façam um grande círculo ou semicírculo e que exponham suas impressões sobre o tema.

Para ajudar na discussão, sugerimos alguns questionamentos:

- Qual o tema do documentário?
- Quais as religiões que aparecem no documentário?
- O que é intolerância religiosa?
- Quais os possíveis motivos que levam à intolerância religiosa?
- Já presenciaram ou sofreram de intolerância religiosa?

3. Apresentação de dados oficiais sobre religiões no Brasil referentes aos segmentos religiosos existentes no País e o de denúncias de intolerância religiosa registrados no “Balanço Disque 100”.

Sugestões de encaminhamento:

- Apresentar o conceito de racismo religioso.
- Ressaltar que as denúncias de violência religiosa contra religiões de matriz africana correspondem a mais de 50% dos registros, apesar de ser um segmento religioso minoritário no país.
- Questionar e debater os motivos envolvidos com os casos de intolerância religiosa contra as religiões de matriz africana.
- Observar a perseguição ao longo da história aos segmentos religiosos tidos como minoritários.

Material usado nesta etapa

Denúncias de intolerância religiosa no Brasil. Brasil de Fato. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>>. Acesso em 20 dez. 2020.

Segmentos religiosos no Brasil de acordo com pesquisa do Datafolha, realizada em dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/midia/grupos-catolicos-fazem-atos-contra-campanha-da-fraternidade-nas-redes-sociais/>>. Acesso em 20 dez. 2020.

“Marcas da Fé - Um documentário sobre Intolerância Religiosa”. Youtube, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8B0-a3luH1c>>. Acesso em 15 jan. 2021.

Balanco Geral de Discriminação Religiosa (2011-2018). <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/junho/balanco-anual-disque-100-registra-mais-de-500-casos-de-discriminacao-religiosa>>. Acesso em 20 out. 2021.

Etapa 2 – DURAÇÃO ESTIMADA: 2 aulas

Esta etapa analisa uma decisão judicial. Após o Youtube recusar o pedido do Ministério Público Federal para retirar de sua plataforma vídeos que a instituição alegou ter caráter preconceituoso e intolerante com as religiões de matriz africana, o evento é levado à Justiça.

HABILIDADES DA BNCC

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas,

seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

RECURSOS DIDÁTICOS

Cópia da decisão judicial; slide da reportagem do site Exame; reportagem em vídeo do Jornal Nacional; Data Show; Constituição Federal de 1988.

DESENVOLVIMENTO

1. Exibição da reportagem “Juiz federal cria polêmica ao dizer que umbanda e candomblé não são religiões”.

Após a exibição, a turma é dividida em grupos e é entregue cópias da decisão judicial e da reportagem “Para juiz, candomblé e umbanda não são religiões”.

Delibera-se o tempo para que os grupos possam fazer a leitura e debater a decisão judicial; também é solicitado que anotem os pontos discutidos para facilitar sua exposição entre os grupos que ocorrerá no momento seguinte.

Após o tempo estabelecido, convida-se a turma a fazer um único grupo em círculo ou semicírculo e se solicita que os grupos compartilhem com a sala as discussões que fizeram.

Para incentivar as discussões sugerem-se alguns questionamentos:

- Qual o tema das reportagens?
- Quais religiões aparecem nas reportagens?
- Quando o juiz cita as religiões afro-brasileiras, sobre quais ele está se referindo?
- Os alunos conhecem alguma religião afro-brasileira? Quais?

2. Problematização da decisão judicial.

Sugestões de encaminhamento:

- Discutir o conceito de religião em diálogo com a decisão judicial que afirma que crenças de matriz africana não se constituem como religiões.
- Apresentar a diversidade de religiões existentes no Brasil e no mundo, os variados livros sagrados, bem como a existência de religiões que não se baseiam em livros revelados, mas que estão alicerçadas na oralidade.
- Analisar o argumento da “liberdade de opinião” a partir dos incisos IV e IX do art. 5 da Constituição Federal.

3. Análise dos argumentos utilizados pela Google ao recusar a solicitação do Ministério Público.

Sugestões de encaminhamento:

- Discussão sobre se existem limites à liberdade de expressão.
- Avaliar a alegação de que o conteúdo dos vídeos “não violam regras da empresa” e discuti-la em diálogo com os dispositivos legais que criminalizam o racismo e a discriminação religiosa.

Material usado nesta etapa

Reportagem do Jornal Nacional: “Juiz federal cria polêmica ao dizer que umbanda e candomblé não são religiões”. Disponível em <<https://globoplay.globo.com/v/3353439/?s=0s>>. Acesso em 15 jan. 2021.

Reportagem da Revista Exame: “Para juiz, candomblé e umbanda não são religiões”. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/para-juiz-candomble-e-umbanda-nao-sao-religioes/>>. Acesso em 15 fev. 2021.

Reportagem do G1: “Juiz federal volta atrás e afirma que cultos afro-brasileiros são religiões”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/05/juiz-federal-volta-atras-e-afirma-que-cultos-afro-brasileiros-sao-religioes.html>>. Acesso em 15 fev. 2021.

Decisão judicial. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/dl/decisao-negou-retirada-videos.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2021.

Etapa 3 - DURAÇÃO ESTIMADA: 2 aulas

Esta etapa propõe um estudo de mitologia comparada, através de mitos de criação iorubá, tupi-guarani e judaico-cristão. A proposta dialoga com a decisão judicial discutida na etapa anterior.

HABILIDADES DA BNCC

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

RECURSOS DIDÁTICOS

Vídeos com mitos de criação; mitos impressos ou em slides; Datashow.

DESENVOLVIMENTO

1. Apresentar o tema esclarecendo que a proposta é a de estudar mitos de criação presentes na vasta e plural formação étnico-cultural que constitui o povo

brasileiro, buscando temas e símbolos comuns entre eles, assim como os pontos por meio dos quais se distanciam.

Sugestões de encaminhamento:

- Apresentar o conceito de Mito.
- Aludir ao mito como elemento da cultura imaterial.
- Observar que componentes míticos como heróis, feitos extraordinários, divindades, etc. estão presentes nas narrativas que constituem as histórias dos livros religiosos.
- Atentar à importância dos mitos como guardiões de elementos ancestrais, valores e concepções de mundo das sociedades nas quais foram produzidos.

2. Exibição de dois curtas-metragens sobre mitos de Criação: um iorubá e um tupi-guarani.

Sugestões de encaminhamento:

- Observar o aspecto de sacralidade em torno da oralidade entre sociedades indígenas, uma vez que para estas o som produz criação e destruição, gerando ou retirando força. No mito tupi-guarani apresentado, por exemplo, o som aparece como criação.
- Aludir à sacralidade da oralidade nas sociedades tradicionais africanas e nas religiões de matriz africana, apresentando o conceito de “Axé” (força/energia) presente entre essas religiões, uma vez que para estas tudo está preenchido por essa força, inclusive a palavra, manifestando-se em suas rezas e nas cantigas de sua ritualística.
- Acenar aos ritos e a presença da dança e do movimento como ligação com a ancestralidade; no caso das religiões de matriz africana constituídas em território brasileiro, podem-se abordar as “festas de santo” do candomblé, onde seus orixás – que guardam um valor de

ancestralidade – manifestam-se dançando e confraternizado entre os humanos.

3. Abordando a mitologia comparada.

Proposta de encaminhamento:

- Estimular os alunos a procurarem semelhanças e diferenças entre os mitos de criação da tradição iorubá, tupi-guarani e judaico-cristã.
- Enfatizar que os símbolos produzidos em determinadas culturas podem, em outras, apresentar significados diferentes.
- Retomar a importância da palavra falada e de seu aspecto criador e observar sua presença nos mitos de criação iorubá, tupi-guarani e judaico-cristão.
- Observar símbolos comuns entre os mitos, como por exemplo, o barro que figura presente na matéria-prima do corpo humano; assim como os elementos com significados distintos, como a serpente, por exemplo.

4. Após as comparações entre os mitos, aludir à decisão judicial apresentada na etapa 2.

Sugestões de encaminhamento:

- Refletir com os alunos, a partir de tudo o que já fora exposto, como o episódio esteve preenchido de desconhecimento e preconceitos.
- Ressaltar que as religiões possuem seus mitos, suas histórias sagradas, onde algumas vezes se aproximam, e em outras, distanciam-se; estando preenchidos pelo conhecimento sagrado da cultura sob a qual foram tecidos.

Material usado nesta etapa

Transcrição do Mito de Criação tupi-guarani. Disponível em: <<http://pindorama.art.br/file/MitoGuarani-VerCompl.pdf>>. Acesso em 2 ago. 2021.

Animação do mito de criação tupi-guarani. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g>>. Acesso em 02. Mar. 2021.

Oxalá e a Criação do Mundo (2014). Disponível em: <<https://vimeo.com/106841965>>. Acesso em 1 mar. 2021.

Etapa 4 - DURAÇÃO ESTIMADA: 2 aulas

Esta etapa discute invasões aos terreiros de religiões de matriz africana e as violências que historicamente são destinadas aos seus adeptos e a seus espaços de culto.

HABILIDADES DA BNCC

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

RECURSOS DIDÁTICOS

Constituição Federal (1988); Código Penal (1890); reportagens sobre intolerância religiosa; reportagem sobre o “museu da magia negra”; relatos de viajantes europeus ao continente africano; Datashow.

DESENVOLVIMENTO

1. Leitura e discussão da reportagem “Líder religioso denuncia intolerância de policiais em terreiros no interior de Goiás”.

Sugestões de encaminhamento:

- Explanar sobre a invasão aos terreiros, inclusive sem autorização judicial.
- Aludir à violência da abordagem policial e o desrespeito com o espaço sagrado e objetos de culto.
- Abordar a legislação vigente no País, que protege os espaços de culto religioso e as suas liturgias e que criminaliza a violência contra objetos de culto.
- Analisar a associação feita entre os “rituais satânicos” e as religiões de matriz africana.

2. Exibição da reportagem “Artigos religiosos finalmente chegam a museu”.

Sugestões de encaminhamento:

- Analisar os artigos 156, 157 e 158 do Código Penal de 1890 que estava em vigor durante o período das invasões dos terreiros e do confisco dos objetos citados na reportagem e observar a criminalização dada pelos artigos às práticas religiosas que constituem as religiões de matriz africana.
- Analisar o uso destinado à lei para legitimar a perseguição aos adeptos e a invasão dos espaços de culto dessas religiões.
- Aludir ao nome da coleção: “Museu da Magia Negra”.
- Discutir o tombamento da coleção e o conceito de patrimônio cultural.

Material usado nesta etapa

Reportagem: “Líder religioso denuncia intolerância de policiais em terreiros no interior de Goiás”. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2021/06/20/lider->

[religioso-denuncia-intolerancia-de-policiais-em-terreiros-no-interior-de-goias.html](#)>.

Acesso em 26 jul.2021.

Reportagem “Artigos religiosos finalmente chegam a museu”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SralYTuA07Q>>. Acesso em 27 jul. 2021.

Código Penal de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em 20 out. 2021.

Código Penal de 1890. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26 jul. 2021.

Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 27 jul. 2021.

Etapa 5 - DURAÇÃO ESTIMADA: 2 aulas

Esta etapa discute o fenômeno do transe, elemento presente entre as religiões de matriz africana.

HABILIDADES DA BNCC

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas,

seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

RECURSOS DIDÁTICOS

Mito impresso ou em slide; relatos de viajantes europeus ao continente africano; Datashow.

DESENVOLVIMENTO

1. Leitura do mito “E foi inventado o Candomblé...” que consta no livro “Mitologia dos Orixás”, de Reginaldo Prandi.

Sugestões de encaminhamento:

- Apresentar o conceito de transe;
- Explicar a importância do transe entre as religiões de matriz africana;
- Aludir aos elementos presentes no mito que remetem aos ritos e tradições das religiões de matriz africana.

2. Apresentação de trechos do livro “A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)”, do historiador John Thornton, que comentam relatos de viajantes europeus que estiveram no continente africano.

Sugestões de encaminhamento:

- Atentar ao imaginário negativo construído sobre o fenômeno do transe que ocorre nas religiões de matriz africana;
- Observar que os primeiros viajantes que estiveram em África viam o transe que ocorria entre os sacerdotes das religiões tradicionais africanas como uma manifestação demoníaca;
- Ressaltar a presença do fenômeno entre religiões distintas;

- Apresentar aspectos históricos como contra-argumento ao entendimento de que os problemas socioeconômicos, políticos, conflitos étnicos etc. encontrados em algumas regiões africanas estariam relacionados às crenças praticadas no continente que foram associadas ao demônio;
- Discutir sobre a contribuição desse imaginário negativo para o cenário de perseguição e violência contra as religiões de matriz africana.

Material usado nesta etapa

PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos orixás, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

THORNTON, John. A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800. Rio de Janeiro, Campus, 2004.

APÊNDICE B - GLOSSÁRIO DE PERSONAGENS, TERMOS E EXPRESSÕES QUE APARECEM NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Abebés – Leque símbolo de Oxum (em dourado) e de Iemanjá (prateado).

Adjás – Instrumento utilizado em algumas religiões de matriz africana para acompanhar as danças e os toques dos atabaques para invocar os orixás.

Aiê – É a Terra, a moradia dos homens. O mito narra que no início o mundo dos homens era unido ao dos orixás (Orum), mas o deus supremo os separou.

Atabaque – Instrumento de percussão semelhante a tambores. É elemento presente nos cerimoniais de religiões de matriz africana.

Axé – Na cultura iorubá, é a força, poder ou energia presente em todos os seres e coisas. Tem caráter sagrado entre as religiões de matriz africana.

Babalorixá – No Brasil, entre algumas religiões de matriz africana, como o Candomblé, é o nome que é dado aos homens que são líderes espirituais. Também chamados de pais de santo.

Candomblé – religião de culto aos orixás, divindades presentes entre os povos iorubás. É uma das religiões de matriz africana existente no Brasil. Existem também o Candomblé chamado Ketu-jeje e o Candomblé de Angola. O primeiro nasceu do contato entre o culto dos orixás dos iorubás e os voduns do povo fon. O segundo, surgiu a partir do culto aos inquices, de origem banta. A referência mais antiga que se tem do termo Candomblé data do início do século 19. Tem origem angolana e significa culto ou oração. No Brasil, durante muito tempo, o termo calundu era o mais comum para referir-se às diversas práticas religiosas oriundas das mais diversas regiões africanas.

Cavalo – Nome dado nas religiões de matriz africana à pessoa que durante o transe incorpora uma entidade ou um orixá. É através dele que segundo o mito orixás descem à Terra para confraternizar entre os humanos.

Exu – Orixá das encruzilhadas, onde os caminhos se cruzam. É um orixá mensageiro, responsável pelo transporte das oferendas ao mundo dos orixás. Em muitos de seus mitos aparece como um causador de “peças”. Viajantes e missionários europeus cristãos que estiveram em África o associaram ao diabo cristão.

Ialorixá – No Brasil, entre algumas religiões de matriz africana, como o Candomblé, é o nome que é dado às mulheres que são líderes espirituais. Também chamadas de mãe de santo.

Iorubás – Segundo o historiador Alberto da Costa e Silva esse era o termo usado para se referir a diversos povos unidos por laços linguísticos e culturais que viviam em regiões da África Ocidental entendidas hoje como a atual Nigéria, República de Benin e Togo. Na Bahia eram chamados de nagôs. Os orixás constituíam o panteão da religião dos iorubás.

Obatalá – Vide Oxalá.

Obi – Fruto de uma palmeira africana de valor sagrado no candomblé. Serve de oferenda aos orixás e é usado em práticas divinatórias.

Olodumare – Também chamado de Olorum, Olodumarê, é o deus supremo entre os iorubás. Criou os primeiros orixás e deu a eles a incumbência de criar e governar o mundo. Foi ele que separou o Orum e o Aiê.

Olorum – Vide Olodumare.

Ori – Espécie de banha tirada do fruto da árvore africana “emi”.

Orí – No candomblé, diz respeito à cabeça. Também é o nome de uma divindade iorubá guardiã do destino.

Orixás – Entre os iorubás são deuses que receberam de Olorum a missão de comandar o mundo, ficando cada um deles responsável por um aspecto da natureza. Vivem no Orum. Alguns foram orixás criados pelo próprio Olorum e outros foram reis ou pessoas importantes que se transformaram em orixás. No Brasil, chegaram com a diáspora africana, sendo cultuados cerca de 20 orixás. Em África, centenas. Segundo Reginaldo Prandi, às vezes orixás que em África são cultuados como fossem deuses distintos, no Brasil o são como se fossem um só. O contrário também acontece. Apesar de diversas divindade e práticas religiosas africanas chegarem ao Brasil a partir da diáspora, como voduns e os inquidis, os orixás ganharam muita visibilidade pelas mãos de artistas e intelectuais.

Orum – Local onde vivem os orixás. Para alguns, o céu, entretanto, Pierre Verger questiona a associação e diz ter sido feita por missionários cristãos que estiveram em África. Seria, então, o outro lado, o desconhecido.

Oxalá – Também chamado de Obatalá, Orixanlá ou Oxalufã. Foi o criador do humano. Olodumaré também deu a ele a missão de criar o mundo, mas o mito diz

que ele bebeu vinho de Palma, adormeceu, e o orixá Odudua criou o mundo em seu lugar.

Oxóssi – Orixá das matas. Segundo o mito, um grande pássaro se colocou sobre um reino africano. Diversos caçadores foram chamados para derrubá-lo. Nenhum teve êxito. Mas o Oxóssi o fez com uma única flecha e ficou conhecido como “o caçador de uma flecha só”.

Oxumarê – Tem a serpente e o arco-íris como símbolo. Ambos aparecem nos mitos relacionados a esse orixá. Em um deles, é dito que houve um tempo em que chovia muita, o que acarretou e uma série de prejuízos à Terra. Oxamarê então pegou seu punhal e riscou o céu em arco. A chuva parou de cair, e desde então, quando chove, o orixá risca novamente o céu, formando o arco-íris.

Oxum – Orixá das águas doces. Em alguns mitos aparece como uma das três esposas de Xangô, em outros, às vezes de Ogum, às vezes de Oxóssi. Tem entre os seus símbolos um leque dourado.

Roda de Xirê – A palavra Xirê significa roda. É o círculo onde se dança e canta para os orixás.

Xangô – é o orixá da justiça e do trovão. Teria sido um dos primeiros reis da cidade de Oió. Muitos de seus mitos se desenvolvem em conjunto com uma ou mais de suas três esposas, Oyá, Obá e Oxum. Segundo Reginaldo Prandi, seu culto é muito difundido em África.

APÊNDICE C - MATERIAL DE APOIO COMENTADO: LIVROS, VÍDEOS E DOCUMENTÁRIOS

1. ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: CEAO, Brasília: Fundação Cultura Palmares, 2006. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>>. Acesso em 29 jul.2021.

Nesta obra, recomendamos dois capítulos em especial. São eles: os cap. IV: “Família, terreiros e irmandades” e cap. IX “Cultura negra e cultura nacional: samba, carnaval, capoeira e Candomblé”. No primeiro, encontraremos referência às práticas religiosas africanas que deram origem às religiões de matriz africana no Brasil e sua criação, a partir de tradições de diversas etnias africanas. Já no segundo, explana-se como o samba, a capoeira e o candomblé, depois de uma longa estrada de marginalização e de perseguição, foram aos poucos incorporados como símbolos nacionais. É indicado para o planejamento das aulas que compõem as etapas 1,2,4 e 5.

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

O autor, o advogado e filósofo Silvio Almeida, discute como o racismo está inserido na estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira. A obra também apresenta a construção histórica dos conceitos de raça e racismo e como eles foram se atualizando para a atualidade. É indicado para o planejamento de todas as etapas que compõem a sequência didática.

3. BÂ, A. Hampâté. A tradição viva. KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>>. Acesso em 01 abr. 2021.

Sobre a importância da oralidade entre comunidades tradicionais africanas sugerimos a leitura do texto “A tradição viva”, de Hampaté Bâ, volume 1, dos 8 que compõem a coleção História Geral da África, publicado pela Unesco e pela Universidade Federal de São Carlos. Nele o escritor e historiador malinês lembra a importância da oralidade, da ancestralidade e a ligação existente entre o cotidiano e

sagrado nessas sociedades. É indicado para o planejamento das aulas que compõem as etapas 2,3,4 e 5.

4. CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**: mitologia ocidental. Tradução Carmen Fischer. São Paulo, Phalas Athena, 2004.

Joseph Campbell foi um grande estudioso de mitologias. Uma de suas obras, chamada de “As Máscaras de Deus”, foi desenvolvida em 4 volumes. Na obra Campbell utiliza da mitologia comparada para identificar semelhanças e diferenças entre os mitos desenvolvidos por diversos povos. Para efeito das discussões propostas na etapa 3 da sequência didática indicamos a leitura deste volume, no qual o autor discute os mitos que ajudaram a formar o mundo ocidental, entre eles os forjados pelas religiões Abraâmicas. É indicado para o planejamento das aulas que compõem a etapa 3.

5. DIAS, João Ferreira. “Chuta que é macumba”: o percurso histórico-legal da perseguição às religiões afro-brasileiras. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano XII, v. 4, n. 22, pp. 39-62, 2019.

O artigo traça um panorama histórico-legal da perseguição às religiões de matriz africana, os caminhos utilizados como resistência, além da contribuição, mesmo que às vezes contraditória, da tentativa de intelectuais para amenizar a perseguição a este segmento religioso. Também peregrina pelas violências praticadas, através da perseguição de religiões neopentecostais, observadas por todo país, alimentada por uma teologia que combate os terreiros como estes fossem a encarnação do mal, como lugares de presença e de culto demoníaco. É indicado para o planejamento das aulas que compõem as etapas 1,2,4 e 5.

6. ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

A concepção de mito como “história sagrada”, sugerida para as discussões sobre o tema, foi retirada dessa obra do historiador de religiões, Mircea Eliade. O capítulo 1 da obra, “A estrutura dos mitos”, aborda o conceito de mito, além de diferenciá-lo de contos e fábulas. Em outros capítulos, também é possível encontrar uma discussão sobre mitologia e cristianismo. É indicado para o planejamento das aulas que compõem as etapas 2,3,4 e 5.

7. JECUPÉ. Kaká Werá. **Tupã Tenondé**: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.

O mito da criação, apresentado em animação no documentário “O Povo Dourado somos todos nós” se encontra no livro de Kaká Werá Jecupé, “A criação do mundo, segundo os guaranis – A Voz do Trovão”, entretanto é uma obra esgotada e de difícil de ser encontrada. Todavia, indicamos outra obra do autor, “Tupã tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani”, como fonte pesquisa de aprofundamento. Nela, o escritor relata um pouco das tradições tupi-guarani e nos introduz em seu mito de criação, explicando seus simbolismos, a importância da oralidade e sua sacralidade. É indicado para o planejamento das aulas que compõem a etapa 3.

8. NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo, Jandaíra, 2020.

O livro do babalorixá e doutor em Semiótica e Linguística Geral Sidnei Nogueira discute os dados oficiais sobre intolerância religiosa no Brasil, e, apesar de não utilizar o termo “racismo religioso” no título da obra, defende que o termo é apropriado para definir as perseguições sofridas pelas religiões de matriz e propõe a abordagem das epistemologias negras como caminho de resistência ao racismo religioso. É indicado para o planejamento de todas as etapas que compõem a sequência didática.

9. PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. Companhia das Letras, São Paulo, 2001.

A obra do sociólogo Reginaldo Prandi, estudioso de religiões, em especial as de matriz africana, reúne 301 mitos dos orixás. Os mitos iorubás que aparecem na sequência didática são baseados quase que exclusivamente nessa obra. Um dos mitos, “E assim nasceu o candomblé...”, é parte integrante das discussões sobre o papel do transe nas religiões de matriz africana e o imaginário negativo criado em torno do fenômeno. Todavia, consta na obra seis outros mitos que tratam sobre a criação do mundo e que podem ajudar o professor nas aulas que constituem a etapa 3, uma vez que pontuam acontecimentos que não aparecem no curta-metragem “Oxalá e a Criação do Mundo”. São eles: “Naná fornece a lama para a modelagem do homem”; “Odudua briga com Obatalá e o Céu e a Terra se separam”; “Odudua é

encarregado de dotar os homens de cabeça'; "Ajalá modela a cabeça do homem"; "Oraniã cria a Terra"; "Orixanlá cria a Terra"; "Obatalá cria o homem". É indicado para o planejamento das aulas que compõem a etapa 3.

10. SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

A obra organiza conceitos em forma de verbetes. Nela o professor encontrará diversos conceitos utilizados na sequência didática, entre eles: mito, imaginário, patrimônio histórico, tradição, cultura, religião etc. No final de cada verbete, os autores ainda indicam algumas fontes para aprofundamento de cada conceito. É uma obra voltada para professores, na qual os autores oferecem orientações que podem auxiliá-los a desenvolver os conceitos em sala de aula. É indicado para o planejamento de todas as etapas que compõem a sequência didática.

11. THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, Campus, 2004, pp. 312-354.

Dessa obra, sugerimos em especial a leitura do capítulo 9: "Religiões africanas e o cristianismo no mundo atlântico". Neste capítulo o autor apresenta os primeiros contatos do cristianismo com as religiões africanas na África Central, assim como muitos relatos que de viajantes europeus que associavam ao demônio as incorporações vivenciadas sacerdotes que tinham visões e revelações do "outro mundo", ou por "objetos possuídos e santuários". É dele do qual foram extraídos os relatos que integram a etapa 4 da sequência didática.

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

O antropólogo Pierre Verger é uma das maiores autoridade no estudo sobre os orixás. Apesar de não concordarmos com o título escolhido, "lendas", uma vez que se distingue de "mito", a obra de Verger apresenta diversas mitologias obtidas durante os anos de suas pesquisas e viagens à África Ocidental. A edição que consultamos está esgotada, mas uma nova foi publicada pela Fundação Pierre Verger. A obra traz 24 ilustrações de orixás produzidas pelo artista argentino Carybé. As ilustrações do artista trazem uma iconografia que alude ao universo dos

orixás e às suas mitologias. É indicado para o planejamento das aulas que compõem as etapas 3 e 4.

13. VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**: Deuses iorubas na África e no Novo Mundo. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2018.

O livro é tido como uma das referências no estudo sobre os orixás, tendo aparecido em muitas das obras que consultamos em nossa pesquisa. Verger apresenta a tradição dos orixás na África e no Novo Mundo. A obra também estava esgotada, mas em 2018 foi reeditada pela fundação Pierre Verger. A publicação traz fotos retratando a ritualística do culto, além de dissertar sobre os arquétipos dos orixás. É indicado para o planejamento de todas as etapas que compõem a sequência didática.

14. ANALISANDO a Simbologia do Mito “Tupã e o primeiro Homem”. Série “Mitos de Criação”. 2021. Vídeo (13m56s). Publicado pelo canal Memorável. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ROIFuW64R2U&t=9s>>. Acesso em 29 jul. 2021.

É o terceiro e último vídeo da série “Mitos de Criação”. Nele é estudado o Mito de Criação tupi-guarani que foi narrado no segundo vídeo da série. O mito é explicado segundo valores da cultura tupi-guarani. É indicado para o planejamento das aulas que compõem a etapa 3.

15. CONHECENDO Mitos de Origem. Série “Mitos de Criação”. 2021. Vídeo (8m32s). Publicado pelo canal Memorável. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nM67dmh_8HE&t=331s>. Acesso em 29 jul. 2021.

O vídeo é o primeiro de três de uma série chamada “Mito de Criação”. Nele é apresentado um pequeno apanhado sobre narrativas míticas, citando Mitos de Origem ou de Criação em diversas culturas. É indicado para o planejamento das aulas que compõem a etapa 3.

16. ENTENDENDO Lendas e Mitos. 2021. Vídeo (7min55s). Publicado pelo canal Memorável. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mooveJC4Bdk>>. Acesso em 29 jul. 2021.

O vídeo explica as diferenças e semelhanças entre Lendas e Mitos, oferecendo exemplos de situações, nas quais costuma ocorrer confusão entre os dois gêneros literários. É indicado para o planejamento das aulas que compõem as etapas 3 e 4.

17. MITO da criação. 2014. Vídeo (13m07s). Publicada pelo canal David Alves. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g>>. Acesso em 02. mar. 2021.

Narrada pelo escritor indígena brasileiro do povo tapuia, Kaká Werá Jecupé, esta animação do mito da criação tupi-guarani foi produzida como parte integrante do documentário “O Povo Dourado somos todos nós”. Idealizada, dirigida, produzida e editada por David Vidad. É indicado para o planejamento das aulas que compõem a etapa 3.

18. O POVO Dourado Somos Todos Nós. Direção: Cecilia Engels, Daniela Perente e Felipe Kurc. São Paulo: Plano Astral Filmes, 2015. Vídeo (70min). Disponível em: <<https://vimeo.com/120694484>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

O documentário é baseado no mito de criação tupi-guarani exposto na obra do escritor indígena Kaka Werá Jecupé, “A Criação do Mundo, segundo os guaranis – a Voz do Trovão”. Inspirado na tradição tupi-guarani, o filme apresenta o encontro entre uma orquestra de jovens alemães que vem ao Brasil e duas instituições de caráter social em busca da preservação das culturas indígenas. Em meio aos acontecimentos, os participantes entram em contato com vários valores indígenas. É nele que consta a animação do mito produzida por David Vidad e Beto Silva, narrada pela voz do próprio Kaka Werá, que é apresentada nas propostas de atividade da etapa 3.

19. OXALÁ e a Criação do Mundo. Direção: Denis Leroy. Belo Horizonte: Leroy Studio, 2014. Vídeo (07min). Disponível em: <<https://vimeo.com/106841965>>. Acesso em 1 mar. 2021.

O curta-metragem em animação, dirigido por Denis Leroy, conta a história da concepção do mundo e dos homens, sob a perspectiva da mitologia iorubá e da cultura afro-brasileira. Ao longo de seus sete minutos de duração, o filme mostra

como Olodumare, o Senhor do Céu, designou a seu filho Oxalá a criação da Terra e dos homens. É indicado para as aulas que compõem a etapa 3.

20. TUPÃ: a criação dos mundos e do primeiro homem - Série “Mitos de Criação”. 2021. Vídeo (6m32s). Publicado pelo canal Memorável. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sX54_ZtEGA&t=20s>. Acessado em jul. 2021.

É o segundo vídeo da Série “Mitos de Criação”. Nele é narrado o mito de Criação do mundo e do primeiro homem a partir da narrativa dos povos Tupi-Guarani. É indicado para o planejamento das aulas que compõem a etapa 3.

APÊNDICE D – (REPRODUÇÃO) MITO: “E FOI INVENTADO O CANDOMBLÉ...”

No começo não havia separação entre
o Orum, o Céu dos orixás,
e o Aiê, a Terra dos humanos.
Homens e divindades iam e vinham,
coabitando e dividindo vidas e aventuras.
Conta-se que, quando o Orum fazia limite com o Aiê,
um ser humano tocou o Orum com as mãos sujas.
O céu imaculado do Orixá fora conspurcado.
O branco imaculado de Obatalá se perdera.
Oxalá foi reclamar a Olorum.
Olorum, Senhor do Céu, Deus Supremo,
irado com a sujeira, o desperdício e a displicência dos mortais,
soprou enfurecido seu sopro divino
e separou para sempre o Céu da Terra.
Assim, o Orum separou-se do mundo dos homens
e nenhum homem poderia ir ao Orum e retornar de lá com vida.
E os orixás também não poderiam vir à Terra com seus corpos.
Agora havia o mundo dos homens e o dos orixás, separados.
Isoladas dos humanos habitantes do Aiê,
as divindades entristeceram.
Os orixás tinham saudade de suas peripécias entre os humanos
e andavam tristes e amuados.
Foram queixar-se com Olodumare, que acabou consentindo
que os orixás pudessem vez por outra retornar à Terra.
Para isso, entretanto,
teriam que tomar o corpo material de seus devotos.
Foi a condição imposta por Olodumare.
Oxum, que antes gostava de vir à Terra brincar com as mulheres,
dividindo com elas sua formosura e vaidade,
ensinando-lhes feitiços de adorável sedução e irresistível encanto,
recebeu de Olorum um novo encargo:
preparar os mortais para receberem em seus corpos os orixás.

Oxum fez oferendas a Exu para propiciar sua delicada missão.
De seu sucesso dependia a alegria dos seus irmãos e amigos orixás.
Veio ao Aiê e juntou as mulheres à sua volta,
banhou seus corpos com ervas preciosas,
cortou seus cabelos, raspou suas cabeças,
pintou seus corpos.
Pintou suas cabeças com pintinhas brancas,
como as penas da galinha-d'angola.
Vestiu-as com belíssimos panos e fartos laços,
enfeitou-as com joias e coroas.
O *ori*, a cabeça, ela adornou ainda com a pena *ecodidé*,
pluma vermelha, rara e misteriosa do papagaio-da-costa.
Nas mãos as fez levar *abebés*, espadas, cetros,
e nos pulsos, dúzias de dourados *indés*.
O colo cobriu com voltas e voltas de coloridas contas
e múltiplas fieiras de búzios, cerâmicas e corais.
Na cabeça pôs um cone feito de manteiga de *ori*,
finas ervas e *obi* mascado,
com todo condimento de que gostam os orixás.
Esse *oxo* atrairia o orixá ao *ori* da iniciada e
o orixá não tinha como se enganar em seu retorno ao Aiê.
Finalmente as pequenas esposas estavam feitas,
estavam prontas, e estavam *odara*.
As *iaôs* eram as noivas mais bonitas
que a vaidade de Oxum conseguia imaginar.
Estavam prontas para os deuses.
Os orixás agora tinham seus cavalos,
podiam retornar com segurança ao Aiê,
podiam cavalgar o corpo das devotas.
Os humanos faziam oferendas aos orixás,
convidando-os à Terra, aos corpos das *iaôs*.
Então os orixás vinham e tomavam seus cavalos.
E, enquanto os homens tocavam seus tambores,

vibrando os batás e agogôs, soando os xequerês e adjás,
enquanto os homens cantavam e davam vivas e aplaudiam,
convidando todos os humanos iniciados para a roda do *xirê*,
os orixás dançavam e dançavam e dançavam.

Os orixás podiam de novo conviver com os mortais.

Os orixás estavam felizes.

Na roda das feitas, no corpo das *iaôs*,
eles dançavam e dançavam e dançavam.

Estava inventado o candomblé.

Fonte: PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**, São Paulo, Companhia das Letras, 2001, pp. 526-528.

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DOS TEXTOS DA OBRA DE JOHN THORNTON

“O pequeno número de pessoas que tinha visões ou ouvia vozes do outro mundo constituía uma parte importante do sacerdócio. Os sacerdotes da Costa do Ouro relatavam, na verdade, terem visto seres do outro mundo e terem se comunicado com eles. Eles podiam fornecer descrições físicas de tais seres e, Müller, com base em uma dessas descrições e alguma exegese bíblica duvidosa, concluiu que o ser não era outro senão o próprio demônio. Miguel Cube, um sacerdote de Temne em Serra Leoa, que pela conversão ao cristianismo tornou-se um informante importante para os jesuítas no início do século XVII, também lhes forneceu uma descrição do ‘demônio’ que havia visto”.

Fonte: THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, Campus, 2004, p. 320.

“Essas mensagens, escutadas e observadas por pessoas especiais, eram, é claro, revelações muito diretas, pois o sacerdote podia realmente conversar com um ser do outro mundo. Mas as pessoas normais não podiam ter essa comunicação. Ao contrário, tinham de confiar na comunicação do sacerdote ou sacerdotisa e informar a mensagem ao resto do povo. Müller observou este fato na sua descrição da religião da Costa do Ouro. Os sacerdotes com frequência saíam de si e tinham visões, e voltavam para relatá-las à comunidade”.

Fonte: THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, Campus, 2004, pp. 320.

“As revelações mais dramáticas e convincentes eram, com certeza, aquelas dadas a médiuns ou objetos possuídos e santuários, revelações que os europeus comumente associavam ao demônio (possessões demoníacas que necessitavam de exorcismo) e não a Deus, mas que ainda assim eram revelações. Os cristãos acreditavam, entretanto, que o Espírito Santo possuísse, rotineiramente, as igrejas durante a realização da missa e que

Cristo estivesse fisicamente presente em espírito na Eucaristia, crenças análogas à possessão de santuários, embora as mensagens não fossem recebidas dessa maneira”.

Fonte: THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, Campus, 2004, p. 321.

“Os viajantes europeus, tanto padres quanto leigos, tinham ideias definidas sobre o papel das revelações na formação de sua própria tradição. Os conceitos cristãos estavam fundados em uma série de revelações, cujo registro estava contido nas Sagradas Escrituras. Essa série teve início com as revelações de Moisés que formaram as antigas leis hebraicas (assim como a história da criação), e estendeu-se por história de profetas hebreus ou seus escritos no restante do Antigo Testamento. Por sua vez, isso foi transformado pela revelação de Jesus e, posteriormente, pelo testemunho inspirado dos apóstolos no Novo Testamento. Os católicos acreditavam que muitos dos escritos pós-bíblicos “(Padres e Doutores da Igreja)” também eram inspirados e suas palavras constituíam em revelações do outro mundo similares às contidas nas Escrituras, e todos aceitavam a ideia de que revelações menores, na forma de sonhos, conjunções de eventos, aparições celestiais e coisas semelhantes eram mensagens divinas como as escrituras”.

Fonte: THORNTON, John. **A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico, 1400-1800**. Rio de Janeiro, Campus, 2004, pp. 316-317.

APÊNDICE F – PROPOSTAS DE AUTOAVALIAÇÃO (ALUNO E PROFESSOR)

Proposta de autoavaliação (aluno)

- 1- Para você, qual a importância dos assuntos abordados ao longo das aulas? Eles eram do seu conhecimento?
- 2- Em que medida as questões discutidas contribuíram para o seu desenvolvimento, enquanto cidadão atuante e participativo nas demandas da sociedade?
- 3- Quais os aprendizados alcançados você considerou mais significativos? Justifique sua resposta.
- 4- Você sentiu algum tipo de dificuldade com alguma das discussões propostas? Se sim, qual(is)?
- 5- Na sua avaliação, como o ensino de História pode contribuir para a compreensão e para o combate ao racismo religioso?

Proposta de autoavaliação (professor)

- 1- Com base nas discussões desenvolvidas durante a sequência didática, você entende quais objetivos que levaram à aplicação da SD foram alcançados?
- 2- O professor analisa positivamente a participação dos alunos durante as atividades e discussões propostas?
- 3- Considera que os alunos apresentaram algum tipo de resistência para lidar com as questões abordadas? Se sim, quais?
- 4- Após o seu planejamento para a aplicação das aulas, você se sente mais preparado para discutir sobre a história e cultura afro-brasileira?

5- E para discutir as religiões de matriz africana e o racismo religioso dentro de sala de aula?