PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ENSINO DE HISTÓRIA

AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES PARA SUPERAÇÃO DA INTOLERANCIA RELIGIOSA.

JÉSSICA SILVA SANTOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

JÉSSICA SILVA SANTOS

ENSINO DE HISTÓRIA
AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES PARA SUPERAÇÃO DA INTOLERANCIA RELIGIOSA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves

CÁCERES/MT
2022

SANTOS, Jéssica Silva.

S237e Ensino de História as Representações dos Professores Sobre a Religiosidade Afro-Brasileira: Possibilidades para a Superação da Intolerância Religiosa / Jéssica Silva

Santos – Cáceres, 2023.

113 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de MatoGrosso, 2023.

Orientador: Dr. Otávio Ribeiro Chaves

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

ENSINO DE HISTÓRIA

AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES PARA SUPERAÇÃO DA INTOLERANCIA RELIGIOSA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. OTÁVIO RIBEIRO CHAVES
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Orientador

_____

Profª. Drª. FERNANDA MARTINS DA SILVA
Examinadora Interna
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

_____

Profª. Dr. RICARDO TADEU CAIRES SILVA
Examinador Externo
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Oxalá:

Exeu epá babá Oxalá.

Exeu ê babá Lufa.

Ê babá Oxaguiã, Exeu, epá babá.

Exeu ê babá.

Pai supremo de Órum.

Eu te chamo rei dos reis para que, por tua glória e tua bondade, o senhor me abençoe e me proteja.

Rei de tudo o que é bom e claro, que minha vida seja clara e repleta de luz, que nunca me falte sorte, saúde e paz.

Pai, me faça compreender, aceitar, mudar e nunca julgar, dá-me paciência e resignação para superar qualquer dificuldade.

Cubra-me com teu manto sagrado e dê a mim o que for de meu merecimento.

Obrigado, senhor.

Axé, Axé, Axé!

Fonte: https://m.facebook.com/atelierdosorixas/posts/594111660780942/

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, por me conceder vida para que eu pudesse estar nesse caminho, e que me concedeu discernimento para ficar no caminho certo.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, principalmente minha mãe, que passou noites em claro por minha causa. Mãe, minha heroína.

Aos meus colegas de curso, por lutarmos e superarmos juntos as dificuldades para que pudéssemos compartilhar o conhecimento.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Ensino de História - ProfHistória, da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Otávio Ribeiro Chaves, por ter tido paciência comigo, por ter compreendido minhas dificuldades e me ajudado a superá-las.

RESUMO

SANTOS, Jéssica Silva. **Ensino de História**.**As representações dos professores sobre a religiosidade afro-brasileira: possibilidades para superação da intolerância religiosa**. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), UNEMAT, 2020.

A presente dissertação investigou as diferentes representações sociais construídas sobre o candomblé, religião afro-brasileira, pelos professores de duas escolas: Escola Estadual Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques e Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, na cidade de Araputanga-MT. Espera-se que esse estudo possa contribuir para a formação de professores, especialmente na abordagem sobre as relações étnico-raciais, com ênfase na religiosidade de matrizes afro-brasileira, especificamente do Candomblé, no ensino de história, conforme definido na Lei 10.639/2003. Na pesquisa, foi analisado o Projeto Político Pedagógico da primeira escola mencionada, além da realização de entrevistas com os professores das duas escolas, visando perceber como a temática sobre as religiões afro-brasileiras, em especial sobre o Candomblé, tem sido trabalhada em sala de aula. Utilizamos o *Google Forms* para a coleta de informações. Foi elaborado como material pedagógico (Produto Educacional), uma oficina através de planos de aula roteirizados. Através desse material, pretendemos oferecer conhecimentos sobre o Candomblé, baseado em autores que pesquisam sobre o assunto, com intuito de servir como material didático de uso para os professores em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; Religiões afro-brasileiras, Candomblé, Intolerância religiosa.

ABSTRACT

SANTOS, Jéssica Silva. **Ensino de História As representações dos professores sobre a religiosidade afro-brasileira: possibilidades para superação da intolerância religiosa.** Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), UNEMAT, 2020.

This dissertation investigated the different social representations constructed about candomblé, afro-Brazilian religion, by teachers of two schools: State School Doctor Joaquim Augusto da Costa Marques and State School Nossa Senhora de Fátima, in the city of Araputanga-MT. It is expected that this study can contribute to the formation of teachers, especially on the approach about ethical and racial relationships, emphasizing on the religiosity of the Afro-Brazilian matrices, especially on *Candomblé,* on the teaching of history, as defined by Law N. 10.639/2003. In this research, it was analyzed the Political and Pedagogical project of the first school, besides conducting interviews with teachers at both schools, with the objective of perceiving how the thematic of Afro-Brazilian religions, especially of *Candomblé,* has been treated in the classroom. We used the *Google Forms* for data collection. It was elaborated as a pedagogical material (Educational Product), a workshop through the scripted classroom plans. Through this material, we intend to offer knowledge on *Candomblé,* based on authors which researched the subject, with the intent of it serving as didactical material for teachers to use in the classroom.

Keywords: Teaching of history; Afro-Brazilian religion; *Candomblé*; religion intolerance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **9**

CAPÍTULO I ENSINO DE HISTÓRIA: DISPOSITIVOS JURÍDICO-LEGAIS QUE NORTEIAM O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRO 14

1.1 Ensino de história: quem somos e o que fazemos no "chão da escola"? 14

1.2 Projeto político pedagógico e o lugar social do professor 18

1.3 De LDB à BNCC: ensino de história e as religiões afro-brasileiras 21

1.4 Currículo e o ensino de história sobre a cultura afro-brasileira 24

1.5 Lei 10.639/2003 e os desafios para o ensino de história da cultura afro-brasileira 29

1.6 Orientações curriculares para mato grosso e as religiões de matrizes afro-brasileira 32

CAPÍTULO 2 REPRESENTAÇÕES SOBRE O CANDOMBLÉ NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOUTOR JOAQUIM AUGUSTO DA COSTA MARQUES E NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, NA CIDADE DE ARAPUTANGA – MATO GROSSO 39

Introdução 39

2.1 Candomblé, religião afro-brasileira? 39

2.2 A trajetória do candomblé no Brasil 42

2.3 Entre o terreiro e a escola: limites e resistências no ensino da religião dos orixás 48

2.4 Representações sociais sobre o candomblé nas escolas estaduais doutor Joaquim Augusto da Costa Marques e Nossa Senhora de Fátima 52

CONSIDERAÇÕES FINAIS **68**

Referências **69**

INTRODUÇÃO

A escolha da pesquisa por esse tema, partiu de questões levantadas, no ano de 2019, por alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques, localizada na cidade de Araputanga – Mato Grosso[1]. As perguntas elaboradas pelos alunos foram basicamente: o que é o Candomblé? Qual a sua origem? O Candomblé é uma religião de origem africana? Naquele momento, eu não soube responder a tais questionamentos, me deparando, assim, com o despreparo, a falta de conhecimento em relação a esse assunto.

Diante da necessidade de aprofundamento em sala de aula sobre a temática: "Religiões de matrizes africana e afro-brasileira", elaborei um projeto de pesquisa que objetivou compreender as raízes históricas, sobretudo, a do Candomblé, e discutir como foram criadas algumas representações sobre essa religião no Brasil.

Sabemos que a escola ocupa um lugar social que vai além do ensino de conteúdos curriculares pré-estabelecidos pelas diretrizes nacionais[2], pois essa instituição se constitui como um importante espaço de socialização de conhecimentos. Alunos com concepções diversas convivem e interagem a todo momento nesse ambiente socioeducacional, que é um importante lugar para se discutir temas como o respeito à diversidade religiosa, à diversidade sociocultural e ambiental, gênero, o antirracismo entre outros.

Com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e universidades públicas e privadas brasileiras, avanços foram obtidos; contudo, quando falamos sobre religiões, ainda há muito a ser pesquisado. Desse modo, no Art. 1º, da Lei 10.639/03 consta:

> A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "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. (BRASIL, 2003).

[1] Município criado através da Lei estadual nº 4.153 de 14 de dezembro de 1979, com território desmembrado do município de Mirassol d'Oeste, Mato Grosso, e que hoje tem uma população de 16.223 habitantes.

[2] "As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica". (BRASIL, 2009, p. 19).

Conforme está estabelecido na Lei 10.639/2003 sobre o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, a temática não deve ser trabalhada de forma isolada ou introduzida como novo tópico de ensino, mas sim, que todo o conteúdo histórico, sobretudo, ao que se refere à história do Brasil, podendo ser revisado numa nova proposta de ensino decolonial[3].

Ao longo de décadas, as narrativas historiográficas sobre os povos originários da África foram reduzidas ao tráfico negreiro e ao processo de escravização. Há um desconhecimento injustificável das trajetórias dos povos africanos e afro-brasileiros, que foi percebido como elemento crucial para promover uma melhor compreensão da complexidade da sociedade brasileira em seus processos históricos. Segundo Erisvaldo P. dos Santos,

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

Para se falar do Candomblé, há necessidade de conhecimento acerca desta religião, no intuito de mudar a visão já pré-concebida de que a sociedade tem sobre ela e outras crenças de matriz afro-brasileira. E, o mais importante, também, é que quando se fala ou se estuda determinado povo, é necessário que se compreenda qual é a sua religião, pois não tem como fazer esse estudo de forma separada. Nesse sentido, essa dissertação abordará sobre o Candomblé, utilizando-se de bibliografias sobre essa religião afro-brasileira, considerada como um dos legados do "panteão religioso organizado segundo o modelo cultural jeje-*nagô*" (MUNANGA, 2007, p. 94).

A inclusão sobre questões de valorização, de reconhecimento do Patrimônio Cultural afro-brasileiro, nas salas de aulas, provoca um movimento de transformação e de conscientização através da base educacional. Nesse sentido, Silva considera que: "Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana" (SILVA, 2005, p.157).

A implementação da Lei 10.639/2003 referente à história e à cultura africana e afro-brasileira nas escolas e universidades públicas e privadas, evidentemente, tornou-se um dispositivo de combate ao racismo e à intolerância nos seus mais variados níveis, através de

[3] "É o processo que supera historicamente a colonialidade, sendo assim, visando ter uma visão diferente do que até hoje foi estudado na historiografia brasileira, e será apontado no referencial teórico no que diz respeito ao conhecimento sobre as religiões de matrizes afro-brasileira, e a necessidade e a importância de se estudar tais religiões". https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/

estratégias utilizadas pelo professor para a consolidação de uma prática educativa, dinâmica e transformadora do contexto social e escolar. Tais competências incluem um posicionamento, conforme esse aparato jurídico, uma vez que ser educador configura um ato político em busca da construção de uma sociedade mais igualitária e mais equitativa.

De certa forma, o próprio texto da Lei 9.394 de 1996 (LDB), ainda reforçava essa concepção. Essa legislação incorpora aspectos do ensino de História, trazendo informações sobre a identidade nacional brasileira, pautada com base em um movimento pacífico e que havia certa "naturalização" das relações étnico-raciais, ou seja, que estas se davam de forma harmoniosa, sem conflitos.

Diferentemente dessa concepção, a abordagem proposta na nossa pesquisa se fundamenta em teorias relacionadas ao Candomblé, considerando-a como uma das religiões de matrizes afro-brasileira. E, que a sua trajetória como religião no Brasil não foi (e nem tem sido) algo tão "naturalizado", sem incorrências ao longo desse processo. Ao contrário, a sua história se constitui como uma religião de enfrentamento aos mais diversos ataques que tem sofrido desde a chegada dos primeiros africanos escravizados no Brasil, ainda no período da colonização luso-brasileira.

Um aspecto importante a ser ressaltado é a própria concepção de tempo sobre culturas mítico-religiosas como a de matrizes afro-brasileira.

> As noções de tempo, saber, aprendizagem e autoridade, que são as bases do poder sacerdotal no candomblé, de caráter iniciático, podem ser lidas em uma mesma chave, capaz de dar conta das contradições em que uma religião que é parte constitutiva de uma cultura mítica, isto é, a-histórica, se envolve ao se reconstituir como religião numa sociedade de cultura predominantemente ocidental, na América, onde tempo e saber têm outros significados. (PRANDI, 2001, p.44).

Ou seja, o tempo no Candomblé é diferente do tempo cronológico que segue um padrão linear, nesta religião a concepção de tempo se dá a partir de uma força espiritual que valoriza a experiência de seus adeptos levando em consideração a totalidade do ser humano.

O tempo pode ser associado ao termino das tarefas dentro do grupo, que se entende sobre as práticas do terreiro e o que é necessário **no** cotidiano dos iniciados, ou seja o tempo é uma conciliação de eventos que vai acontecer ou já aconteceu.

Sabemos que professores e alunos carregam uma herança sociocultural herdada de seus antepassados (família, comunidade, escola, entre outras). A raça, etnia e cor são categorias importantes em nossa cultura, pois constroem identidades. Para isso, é preciso problematizar essas categorias no universo escolar, o que significa discuti-las no momento em que são formuladas por uma parcela importante da população, que são os alunos do ensino fundamental, etapa crucial de suas vidas.

O mito de que o Brasil é uma democracia racial tem de ser questionado, quando não se aceita que há discriminação racial contra a população negra no Brasil. Mito este que não se sustenta, tendo em vista, principalmente, a atual conjuntura política em que vivemos no Brasil, governado por grupos ultraconservadores, constatamos o acirramento, o ataque brutal contra os grupos étnico-raciais – negros e indígenas, sobre as suas crenças e os seus valores. Essa política nefasta desencadeada pelos grupos que se encontra à frente do governo federal brasileiro, dos últimos anos, tem buscado, com tamanha intensidade, apagar as memórias de lutas desses grupos.

Além disso, o ataque ao ensino público brasileiro, alterando as políticas públicas desde o atendimento ao ensino fundamental, retirando a merenda escolar de qualidade, até os cortes orçamentários nas universidades públicas brasileiras, diminuindo drasticamente as bolsas de incentivo à pesquisa e a permanência de jovens na graduação e cursos de pós-graduação, demonstra a letalidade de um governo de extrema direita no país.

Já para setores da igreja católica e neopentecostais, o Candomblé é visto como algo relacionado com o pecado, com “vertentes negativas”, e os sujeitos que a praticam por muito tempo foram considerados sem alma. Os adeptos do Candomblé têm sofrido perseguições há décadas, mas a resistência floresce a cada dia nos terreiros santos. O Candomblé constitui-se como forte relação com os orixás.

> O orixá é uma força pura, àse imaterial que só se torna perceptível aos seres humanos incorporando-se em um deles. Esse ser escolhido pelo orixá, um de seus descendentes, é chamado seu elégùn, aquele que tem o privilégio de ser “montado”, gùn, por ele. Torna-se o veículo que permite ao orixá voltar a terra para saudar e receber as provas de respeito de seus descendentes que o evocaram. (VERGER, 2009, p.10).

Nesse sentido, pode-se perceber que o Candomblé tem forte ligação com a ancestralidade, portanto, percebe-se a necessidade de se ter conhecimento sobre essa religião e ainda, de como são realizados os rituais em terreiros para que, através dessas informações, seja uma forma de se superar a intolerância religiosa.

Nesta dissertação, o foco direciona-se às religiões afro-brasileiras no ensino de História. Em 2020, elaborei um projeto de pesquisa que foi apresentado ao ProfHistória, procurando compreender as raízes históricas, sobretudo, a do Candomblé, e discutir como foram criadas algumas representações sociais, elaboradas por professores, sobre essa religião em duas escolas estaduais da cidade de Araputanga – Mato Grosso. Elaboramos também uma proposta de **Oficina: Ensinando sobre o Candomblé**. O objetivo é que os docentes e os alunos tenham acesso a informações sobre a temática: "Religiões de matrizes africana e afro-brasileira",

.

Para diminuir a discriminação e a intolerância religiosa, é urgente a valorização da cultura africana e afro-brasileira em todas as suas dimensões. É necessário que haja conhecimento histórico sobre o continente africano. É importante que características diversificadas das localidades e povos sejam destacadas, assim como as similaridades percebidas no nosso dia a dia, as resistências durante o período escravagista brasileiro sejam ressaltadas e toda distorção da educação focada no eurocentrismo seja corrigida

Com isso, pensamos em estratégias de ensino de história afro-brasileira e africana através do Candomblé, enfocando o combate à intolerância religiosa e, consequentemente, ao racismo estrutural, visando os seguintes objetivos:

- Compreender como as religiões de matrizes africanas foram abordadas, ou não, no ensino de história ao longo de toda sua trajetória;
- Analisar as Leis 10.639/03 e 11.645/05 e suas contribuições para o ensino de História, como também os dispositivos jurídico-legais como os PCNs, Diretrizes e Orientações Curriculares e a BNCC;
- Combater a intolerância religiosa, problematizar os conceitos de racismo e identidade étnica.

Nesse sentido, no primeiro capítulo da dissertação, intitulado "Ensino de história: dispositivos jurídico-legais que norteiam o ensino de história da África e cultura afro-brasileira", a abordagem será sobre as escolas citadas em que trabalhei com os conteúdos do Projeto Político-Pedagógico-PPP, o ensino de História, buscando analisar como a cultura afro-brasileira é posta nesse currículo, e a legislação que a ampara.

No segundo capítulo, **Ensino de História**. **As representações dos professores sobre a religiosidade afro-brasileira: possibilidades para superação da intolerância religiosa** procuramos investigar as representações sociais sobre o Candomblé produzidas por 12 professores dessas escolas. Utilizamos o *Google Forms* para a coleta de informações. A

pesquisa foi feita no difícil período da pandemia da Covid-19. Foi elaborado como material pedagógico (Produto Educacional), uma proposta de oficina através de planos de aula roteirizados. Através desse material, pretendemos oferecer conhecimentos sobre o Candomblé, baseado em autores que pesquisam sobre o assunto, com intuito de servir como material didático de uso para os professores em sala de aula.

CAPÍTULO I

ENSINO DE HISTÓRIA: DISPOSITIVOS JURÍDICO-LEGAIS QUE NORTEIAM O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRO

Neste capítulo inicial, trataremos sobre os dispositivos jurídico-legais que norteiam o ensino de História da África e cultura africana e afro-brasileira, especificamente a abordagem sobre a religiosidade africana e afro-brasileira. Antes, contextuaremos sobre o ensino de História, o papel desempenhado pelo professor nesse espaço, bem como o projeto político pedagógico da, espaço de desenvolvimento da pesquisa, e o lugar social ocupado pelo professor.

1.1 ENSINO DE HISTÓRIA: QUEM SOMOS E O QUE FAZEMOS NO "CHÃO DA ESCOLA"?

O trabalho do professor de História requer habilidades específicas de formação. Para trabalhar com o ensino de História, seja nas escolas públicas ou em cursos de licenciatura e bacharelado em História, existentes nas universidades brasileiras, exige-se apropriada base teórica. Há necessidade de se apresentar e discutir diferentes conceitos históricos em sala de aula. Certamente, a abordagem metodológica deve ser diferente no âmbito de ensino básico, comparado como é abordado no ensino superior. A historiadora Circe Maria Bittencourt (2009) nos direciona para alguns conceitos históricos, por exemplo, diferenciações entre as noções de tempo e espaço:

> Uma reflexão inicial sobre as noções de tempo é necessária para esclarecer as especificidades do tempo histórico. Há o tempo vivido, o tempo da experiência individual: O tempo psicológico – os acontecimentos agradáveis parecem "passar rápido e os desagradáveis "durar mais tempo" [...] O tempo vivido é também o tempo biológico, que se manifesta nas etapas de vida na infância, adolescência, idade adulta e velhice [...] O tempo geológico e o tempo da criação das espécies vegetais e de outros seres vivos determinam outras formas de referências temporais [...] (BITTENCOURT, 2009, pp. 200-202).

Bittencourt debruça-se também sobre os conceitos de tempo histórico e memória. Segundo ela, "Tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores [...]. Os estudos psicológicos sobre o tempo relacionam-se à memória e aos problemas decorrentes da ausência dela" (2009, p. 2002). Tais reflexões teóricas são importantes para dimensionarmos o trabalho do professor de História em sala de aula, até porque, a noção de tempo no Candomblé está imbricada nos círculos de conhecimentos de aprendizagem, em que o tempo é uma variação fundamental e também temporal.

Segundo a historiadora Kalina Vanderlei Silva, em seu "Dicionário de conceitos históricos", os "Conceitos são dinâmicos, têm historicidade. Não podem ser utilizados indiscriminadamente" (SILVA, 2009, p. 9). Isto significa que o uso do conceito histórico deve ser trabalhado adequadamente, não de forma anacrônica. A cada tempo histórico, o conceito tem sentido próprio. Nesse sentido, o professor de história é um mediador no processo de aprendizagem, fazendo com que o conhecimento seja adequado, considerando a idade e o limite do aluno, além disso, ele tem que valorizar fatores externos que envolvem a aprendizagem na disciplina de História. Para tanto,

> [...] ensinar História implica enfrentar grandes desafios: superar a tradição, que buscou em diferentes tempos históricos, instruir e legitimar poderes e identidades sociais "únicas" que apagavam diferenças através das histórias nacionais; tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as diferentes sociedades e ações humanas do passado, e não mais a questionável "verdade" histórica; contribuir para a compreensão da historicidade da vida social, para a atribuição de sentido às ações humanas e aos diferentes atores sociais, e para aprofundar o pensamento crítico; desenvolver com os estudantes argumentação capaz de desconstruir discursos discriminatórios orientados por fundamentalismos; compreender que a diversidade das experiências históricas nos constitui como sujeitos na relação com o "outro"; constituir e reinventar tradições e a memória social. (PEREIRA & MONTEIRO, 2013, p. 8).

Não é por acaso que a disciplina de História é de suma importância na educação do Ensino Fundamental. Ensinar História permite que o aluno tenha a compreensão do que acontece no seu entorno, na sua trajetória, da sua família e da comunidade a que faz parte. Para Alain Bourdain (2001, p. 13), "é na escola local, na do bairro, da cidade, ou da microrregião que alguns problemas da vida diária podem ser regulados, por exemplo, os que se referem organização dos serviços públicos". Nesse sentido, é de suma importância conhecer o lugar que o aluno está inserido e trazer suas experiências para dentro da sala de aula, e usar esse conhecimento para ensinar História.

Ao falar sobre o aluno, estamos tratando de seres humanos cuja trajetória histórica é diferente em sua individualidade, pois são pertencentes a grupos étnico-raciais cujas formas de lutas foram (e são) pautadas pelas condições concretas de sobrevivência. É no "chão da escola",

durante a realização das atividades de ensino de História, que questões surgem, fazendo com que o professor se sinta no enfrentamento de desafios colocados durante o cotidiano escolar.

Ao ensinar História nas turmas do 6° ao 8° anos, do ensino fundamental (alunos na faixa etária de 11 a 14 anos), na Escola Estadual Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques, localizada no município de Araputanga - MT[4], foi possível pensar na possibilidade de trabalho da história e cultura africana e afro-brasileira através do Candomblé.

Percebemos que nessa escola, poucas atividades foram desenvolvidas com os alunos sobre o tema em sala de aula. Na biblioteca da escola também não havia material para que pudéssemos sanar os questionamentos colocados em sala de aula sobre qual a origem do Candomblé e como se manifesta esta religião no Brasil. Há sites na internet que trazem pesquisas sobre o assunto, mas não há nenhum trabalho historiográfico que aborde sobre o tema nas escolas e na cidade de Araputanga.

É importante investigar sobretudo do porquê há tamanho silenciamento na escola sobre tal temática. Para isso, é necessário pensar estratégias de ensino de História afro-brasileira através do Candomblé, enfocando o combate à intolerância religiosa.

No espaço escolar, quando referimos ao Candomblé como religião afro-brasileira em sala de aula, reconhecemos que se trata de um tema sensível, pois envolve discussões em torno das relações étnico-raciais, de diferentes formas de preconceito e discriminação de grupos afro-brasileiros. Outros aspectos são perceptíveis, a formação religiosa dos pais de alunos e também dos professores que, às vezes, se tornam óbices para levar adiante a discussão sobre o assunto em sala de aula.

A historiadora Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho (2016) argumenta que a tentativa de invisibilização das religiões afro-brasileiras tem longa trajetória.

> Ao negar sua historicidade e sua dimensão sociocultural, - nos movimentos sociais e de consciência negra, seus ensinamentos filosóficos, sua mitologia, manifestações artísticas, culinária, música, dança, indumentárias, estética, gestualidade, tradições comemorativas, sincretismos -, a escola contribui para a invisibilidade dos sujeitos históricos que as constituem/constituíram ao longo da história do Brasil, desde o passado escravocrata até os dias de hoje. (COELHO, 2016, p. 14).

[4] "Essa unidade de ensino foi criada através do Decreto nº 230 de 23/10/1979, publicado no Diário Oficial de 23/10/1979, página 03, no Governo de José Garcia Neto. A escola localiza-se na Av. Aldo Ribeiro Borges - Centro, Araputanga - MT, 78685-000, Mesorregião Sudoeste Mato-grossense, na cidade de Araputanga, e tem uma população estimada em 17.078 mil habitantes". https://eecostamarques.blogspot.com/search/label/Biografia

Há crescente investida por parte de setores ultraconservadores das igrejas cristãs e neopentecostais no sentido de invisibilizar as práticas religiosas afro-brasileiras.[5] O Candomblé e outras religiões de matrizes afro-brasileira, faz parte do patrimônio cultural brasileiro – considerado patrimônio imaterial[6] da sociedade brasileira. A Constituição Federal de 1988 traz uma noção expandida de Patrimônio Cultural em seu artigo 216:

> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> as formas de expressão;
> II. os modos de criar, fazer e viver;
> III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.[7]

A Constituição Federal Brasileira (1988) é uma ferramenta jurídica que garante amparo legal na proteção e na luta dos povos e comunidades tradicionais de religiões de matrizes africanas através do reconhecimento, valorização e respeito às suas formas tradicionais de vida e de culto religioso. Outras instituições brasileiras garantem o apoio às comunidades e aos terreiros, pois são instituições que contribuem no diálogo entre terreiros de Candomblé e sociedade, como é o caso do IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que trabalha no intuito de mobilizar e refletir sobre procedimentos metodológicos e teóricos que visam possibilitar a patrimonialização de um bem.

Segundo Tavares,

> Particularmente acredito que um dos temas mais complexos para a abordagem em sala de aula, das questões da História e Cultura Afro-Brasileira, é sem dúvida a religiosidade de matriz africana. Vivemos em um país de maioria cristã (católicos e protestantes), e para além desse fato, existe atualmente uma crise nas relações de alteridade. Concordo com Coelho (2016) e acredito que os docentes devem com seu trabalho buscar formas de desenvolver nos estudantes uma ética da alteridade, para

[5] Sobre o assunto ver: OLIVEIRA, Gledson Ribeiro de; ARAÚJO, Isaac Bruno Oliveira. África, Religiões, Afro-brasileiras e igrejas evangélicas: apontamentos. In: **Cá e acolá: experiências e debates multiculturais** / Gledson Ribeiro de Oliveira, Jeannette Filomeno Pouchain Ramos e Bruno Okoudowa [organizadores] et al ... – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

[6] "O Patrimônio Imaterial é entendido como um conjunto de saberes, práticas, manifestações e elementos não físicos transmitidos pela oralidade, dentro de cada geração que os contém". (PEREIRA, 2015, p. 26)..

[7] BRASIL. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

> estabelecer o convívio harmonioso e desejavelmente respeitoso com as inúmeras diferenças que se mostram em nossa sociedade (TAVARES, 2019, p.70).

Após quinze anos da promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988), foi implementada no governo federal, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, universidades públicas e privadas brasileiras. Contudo, quando falamos sobre religiões afro-brasileiras, ainda há muito a ser pesquisado. Portanto, consideramos que essa luta para a garantia e continuidade dos valores que estão contidos nessa lei é de responsabilidade não somente dos professores que se encontram em sala de aula, mas da sociedade civil organizada.

1.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O LUGAR SOCIAL DO PROFESSOR

O Projeto Político Pedagógico é o aporte teórico de uma escola e, por meio dele, os profissionais da instituição são direcionados para as atividades didático-pedagógicas. Através desse instrumento jurídico, a escola procura organizar o seu funcionamento para que seja permitida adaptação para a aprendizagem do aluno.

> O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.(VEIGA, 2004, p.38)

O PPP, como especifica a autora é de suma importância para o trabalho docente, pois, traz um norte para seu trabalho pedagógico e para que a escola organize os conhecimentos pensando no coletivo, com intuito que todos sigam uma mesma linha de pensamento.

> É através dos princípios democráticos apontados pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) de 1996 que podemos encontrar o aporte legal da escola na elaboração da sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.[8]

Torna-se de total relevância analisar o PPP da escola pesquisada, uma vez que a partir dele é possível verificar como várias questões foram e são pensadas pela comunidade escolar. Importante dizer que analisamos o PPP somente da Escola Estadual Doutor Joaquim Augusto

[8] Disponível no site https://www.infoescola.com/educacao/projeto-politico-pedagogico/#. Acesso em 03/02/2022.

da Costa Marques. Como já dissemos, a nossa pesquisa se deu em um período de intensa pandemia da Covid-19. Neste período, encontrava-me como professora contratada somente nessa escola.

No Projeto Político Pedagógico da escola, localizada no município de Araputanga - MT, está registrada a existência de uma comunidade escolar de 650 alunos, 46 professores, 4 merendeiras, 4 auxiliares de serviços gerais, 1 bibliotecária, 2 coordenadoras, 4 técnicas administrativas, 3 guardas noturnos e 1 diretora. Ao estudar o PPP da escola, podemos afirmar que, em teoria, esta unidade de ensino propõe-se a trabalhar com assuntos referentes à diversidade cultural, lembrando que esta ideia é muito ampla e que não dá conta das questões africanas ou afro-brasileiras, muito menos religiosas. No entanto, neste documento não há nenhuma menção às religiões afro-brasileiras. Devida a essa lacuna, vimos a oportunidade de desenvolver na escola, como parte do planejamento anual no ano de 2020, um conjunto de atividades relacionadas à "Diversidade como forma de disseminação da cultura afro". O objetivo foi apresentar aspectos sobre a história da África, e ~~sobre~~ os afro-brasileiros, através de atividades lúdicas em que os alunos tiveram a participação na construção de material pedagógico a ser utilizado na sala de aula. Trabalhei com aulas expositivas apoiadas em pesquisas que fiz sobre o tema em diferentes sites na internet. Os alunos desenvolveram atividades como a confecção de cartazes e escreveram textos resumidos sobre o tema que estavam conhecendo. Foi também possível perceber que houve satisfação por parte deles em pesquisar e desenvolver tais atividades em sala de aula, a experiencia estrá disponível no material pedagógico.

Um dos únicos momentos que o PPP aborda sobre a diversidade é quando cita as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs, em pontos como:

> - Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
> - Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
> - Princípios estéticos da sensibilidade, da criticidade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (PPP, 2021, pp.4-5).

Apenas nesse trecho é citada a "diversidade de manifestações artísticas e culturais", sem nenhuma contextualização, sem especificar o que seria trabalhado, o que torna o texto superficial, fazendo com que a construção do projeto fique defasada, uma vez que não se valoriza a realidade social do estudante.

Mesmo com a criação desses dispositivos jurídico-legais, e de projetos de pesquisas por parte dos professores da Educação Básica, ainda enfrentamos enormes desafios como tempo e

disponibilidade por parte dos próprios docentes para fazerem pesquisas. A escola tem apenas 6 computadores e destes, apenas um funciona, pois devido à falta de recursos como computadores para pesquisas a serem desenvolvidas com alunos, acaba prejudicando a execução das atividades de pesquisas sobre o tema.

A escola tem biblioteca integrada com a sala de computação e dispõe de livros sobre a antologia negra e de literatura negra, a exemplo de "A menina Bonita do Laço de Fita"[9], de Ana Maria Machado, que trata sobre a valorização e reconhecimento principalmente do cabelo afro, porém, nenhuma obra trata especificamente das religiões afro-brasileiras. A biblioteca da escola é um espaço de interação, é onde os professores e alunos têm livre acesso para poder escolher os livros e participar do projeto de leitura na escola. Todos os alunos da escola têm o momento de leitura de 30 minutos durante a aula, depois disso, o aluno faz uma análise de forma escrita ou oral sobre a obra escolhida com intuito de impulsionar a interpretação e o hábito da leitura.

Durante toda minha prática pedagógica, na preparação de aulas, procuro escolher conteúdos de sites como o "Café História"[10], que considero adequado e de linguagem simples, possibilitando tanto a preparação de aulas, como pesquisas que são realizadas pelos próprios alunos. Quando falamos sobre o ensino de História dentro da realidade brasileira, sabemos que estamos tratando de um assunto complexo e que merece muita atenção, já que começamos questionando sobre o que ensinar em uma sociedade multicultural, cercada de valores e percepções sociais diferentes. Conforme Albuquerque (2007),

> O conhecimento histórico é perspectivista, pois ele também é histórico e o lugar ocupado pelo historiador também se altera ao longo do tempo. Nem sempre se faz a história do mesmo jeito, e ela serviu a diferentes funções no decorrer do tempo. O historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz. Por isso, a História como Meta narrativa, está em crise. A meta narrativa se faz a partir de um sujeito de discurso que, a pretexto de falar do lugar da ciência, sobrevoaria a História e poderia falar de fora dela, ter uma visão global, de conjunto e não comprometida com os embates do momento. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 61).

Nesse sentido, o autor fala sobre o papel do historiador e sua importância, o discurso é feito a partir do seu lugar social. O ensino de História tem como objetivo direcionar o aluno à reflexão e a mudanças em seu pensamento. Desse modo, Circe Bittencourt destaca também que "O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias;

[9] Ver a obra MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustração Rosana Faría, São Paulo, Editora Ática, 1986.
[10] Ver o site https://www.cafehistoria.com.br

o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas." (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Ainda segundo a autora, o nosso papel é criar possibilidades fazendo com que haja debates de acordo com os conteúdos trabalhados, somente assim, poderá acontecer a problematização com base no estudo a ser realizado. Na construção do planejamento anual da escola que atuei em 2020, segue também as orientações pedagógicas, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em que os conteúdos estão alinhados ao que se exige neste documento e no livro didático. No entanto, em seu próprio texto, é abordado que:

> Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BNCC, 2017, p. 402).

Segue, como exemplo, o planejamento do 7º ano do Fundamental II, construído de acordo com a Unidade Temática, Competências, Habilidades e objetivo de conhecimento que são os conteúdos ministrados pelo professor em sala. Na Unidade Temática: "O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e Europeias", tendo como objetivo de conhecimento: "Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial", apresenta a possibilidade de exposição de muitos aspectos da cultura afro no Brasil, pois o professor pode abordar os conteúdos desde que esteja dentro das habilidades, que no caso seria: "Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e desenvolvimento de saberes e técnicas".

Como visto, vale ressaltar que o professor tem a possibilidade, dentro do que é oferecido pelas normativas do ensino, de trabalhar conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira, fazendo com que se desenvolvam ações visando a valorização de identidades, dando cumprimento ao que está definido na Lei 10.639/2003.

1.3 DE LDB À BNCC: ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

A Lei de Diretrizes e Bases LDB, aprovada pelo governo brasileiro em 1996, teve como uma de suas funções fomentar a criação de projetos de formação docente pelos governos federal, estaduais e municipais, com destaque na formação universitária de professores das séries iniciais do ensino básico e fundamental. Silva e Fonseca (2010, p. 16), acerca da nova LDB, explicam que:

> O texto da LDB, Lei 9.394/96, apontou diretrizes que podem se configurar como respostas do Estado às perguntas feitas anteriormente. Em forma de lei, o documento oficial expressa o que da cultura e da História que o Estado brasileiro considerava necessário transmitir aos alunos por meio da disciplina obrigatória "História". O documento reitera a ênfase no estudo da História do Brasil, por meio da tríade: "as matrizes indígena, africana e europeia na formação do povo brasileiro", conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB.

O texto da LDB marcou as diretrizes que podem ser o novo caminho que a educação está tomando. A lei não cita especificamente sobre as religiões de matrizes afro-brasileira, mas pode ser definido no âmbito da cultura,[11] pois a religião faz parte da cultura de um povo, não tem como falar de uma determinada sociedade sem falar de sua religião.

> A organização dos sistemas de ensino públicos variou conforme as conjunturas nacionais, mas pode-se dizer que, em comum, havia a preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais. (FONSECA, 2003, p. 23)

Podemos observar que, para cada componente curricular, existe um conjunto de habilidades.

HISTÓRIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	**(EF07HI01)** Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	**(EF07HI03)** Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	**(EF07HI04)** Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	**(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	**(EF07HI06)** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

As habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas, caracterizando um modo de controle, relacionado no que está sendo ensinado. A Educação das Relações Étnico-Raciais aparece no documento visando

[11] "Tomando em seu amplo sentido etnográfico [cultura] é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". (apud LARAIA, 2006, p .25).

> [...] ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, consequentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira (BNCC, 2016 p. 37).

Na BNCC (2016) encontram-se competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Com a BNCC, espera-se que haja um direcionamento da educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No entanto, neste dispositivo, por ser um currículo nacional, já exclui a diversidade e especificidade de cada Estado ou região brasileira. Em nenhum momento, em seu texto, ela traz questões sobre as religiões de matrizes afro-brasileira, desconsiderando todo o processo de construção e das trajetórias dos afro-brasileiros. Não cita um documento que tem por finalidade abordar o contexto da diversidade, mas, que deixa lacunas, em seus objetivos de aprendizagem, há uma predominância de conteúdos que não visam o estudo da cultura afro-brasileira. Os conteúdos relacionados à África e aos afro-brasileiros ainda são minorias e sem muito foco para a participação desses povos para a formação da sociedade brasileira. Assim, percebe-se um caráter excludente da colonialidade do saber, que age como

> [...] um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Ter uma didática que mude o padrão eurocêntrico, que permeia até hoje, principalmente veiculado pelos livros didáticos, pois, tem muito material afro referenciado que podem ser usados na escola que ajuda a mudar a concepção de visão errônea que se tem tido em sala de aula. É de suma importância trabalhar conteúdos que abordem, por exemplo, a cultura afro-brasileira, tendo o Candomblé como uma das religiões de matrizes afro-brasileira, "considerando a Lei .10.639/03, e sua implementação, esta busca dar visibilidade a todos os povos que com a diáspora negra contribuíram e contribuem para a formação da cultura do Brasil" (SILVA, 2020 p. 172), assim, fazendo com que haja uma educação inclusiva e que possamos caminhar para que diminua a intolerância e o preconceito, e que possamos romper com o mito de democracia racial.

1.4 CURRÍCULO E O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Compreender a trajetória dos currículos de história faz-se necessário para o conhecimento dos debates do papel da escola em um processo de democratização. Uma vez que desde a redemocratização da sociedade brasileira, houve muitas discussões acerca das propostas inovadoras do currículo da disciplina de História, pois sabemos que durante a trajetória de inserção dessa disciplina no currículo, ela era um "veículo para a disseminação do discurso do poder e da difusão da ideologia" (ABUD, 2019, p.28).

> Os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade. (ABUD, 2019, p.29).

Sendo assim, é importante dizer que o currículo pode impor tanto as particularidades de cultura de uma sociedade como englobar aspectos, por exemplo, da cultura afro-brasileira e tem como objetivo, segundo Leão (2003, p.14), "formar atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial de descendentes de africanos, indígenas, europeus, asiáticos," para que haja interação na construção de uma tão almejada nação democrática. Isso porque, para Felipe e Teruya,

> A história do Brasil ensinada nas escolas foi elaborada a partir da visão europeia, portanto, ela é eurocêntrica porque as outras matrizes de conhecimento e outras experiências históricas e culturais que compõem a formação do povo brasileiro não são contempladas no currículo escolar. (FELIPE; TERUYA, 2011. p. 1).

Com isso, ao analisar o PPP da escola, foi possível perceber seu caráter eurocêntrico, pois, como citado anteriormente, apenas em um momento se discute sobre a diversidade cultural. Mesmo com a obrigatoriedade prevista na Lei 10.639/03, não há conteúdos e práticas que fazem referências à cultura afro-brasileira. E para que ocorra mudança no ambiente escolar, é fundamental que se tenha formação e materiais didáticos para que o trabalho ocorra.

> Nesta perspectiva, há que se ter profissionais da educação, especialmente professores devidamente preparados, que sejam capacitados e habilitados a realizarem uma releitura do currículo à luz da História e da Cultura Afro-Brasileira, bem como elaborar propostas pedagógicas que tenha como fundamento, os conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos, religiosos, geográficos e culturais que abordem a questão do negro. (FELIPE; TERUYA, 2011, p. 4).

Nos anos 1980, a sociedade brasileira lutava pela democratização do Estado, os profissionais da educação reformularam os currículos escolares e programas, pois conforme a

afirmação da Constituição de 1988, de que a educação é direito universal, impôs à escola novos desafios. Como salienta a historiadora Circe Bittencourt, nesse momento, a disciplina de História volta a ter a tarefa junto à escola sobre cidadania.

> A relação entre História escolar e cidadania nos remete evidentemente às finalidades políticas da disciplina. A relevância de uma formação política que a história tende a desempenhar no processo de escolarização tem sido inerente à sua própria existência e permanência nos currículos. O papel da história como disciplina encarregada da formação do político não é velado ou implícito, como ocorre com as demais disciplinas curriculares (BITTENCOURT, 2019, p. 20).

Bittencourt constatou, ainda, a ideia de disciplina escolar sobre o papel do professor como produtor de um conhecimento específico e direcionado, principalmente com o caráter de atender demandas políticas de seu tempo, e que isso não fica escondido, por isso, sua permanência no currículo tem motivo.

Nos finais do século XX e início do século XXI, consolidou-se o ensino de história como componente curricular obrigatório em todo o Brasil, com parâmetros curriculares próprios. Foram adicionadas propostas conceituais pertinentes à nova História Cultural em existência com os conceitos da História Social, propostas essas que valorizem o diferente, outras culturas, não só a eurocêntrica.

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História foi um exemplo disso, por ter sido criado em 1997 e 1998, em seguida, em 1999. O PCN de História necessitaria atentar às novas pesquisas históricas, melhorar, quebrar com os modelos e dogmas que sustentam a ideologia do Estado, para que o aluno se libertasse dos discursos demagógicos e estivesse inserido no processo de ensino como protagonistas, e não como meros reprodutores de discursos alienados, prontos e acabados. O documento elenca seu principal objetivo como:

> [...] sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL, 1997, p. 26).

O ensino de História passou por diversas mudanças e atualizações nas últimas décadas, inclusive, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, novos temas ganharam relevância como a necessidade de trabalhar com a diversidade cultural. Sendo assim, essa temática entra no currículo escolar, sobretudo no ensino de História, com intuito de valorizar e ensinar culturas que fazem parte do contexto brasileiro como a afro-brasileira.

Os PCNs definiram como tema transversal aqueles que oferecem uma visão a temas sociais e uma maior organização curricular e que possa ser abordada a “pluralidade cultural” em todo o ensino fundamental:

> A idéia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio, o branco e o negro - que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (BRASIL, 1998, 126).

Essa concepção de cultura uniforme é um reforço de representação comum nos materiais didáticos, que faz parte de um processo de criação de uma identidade brasileira, que se construiu a partir de percepções convergentes, ou seja, de uma cultura brasileira mestiça, com caráter de hierarquias e diferenças ou sem conflitos. O texto dos PCNs enfatiza “o papel homogeneizador dessa formulação anterior, que encobria com o silêncio, entre outras diferenças, uma realidade da discriminação racial reproduzida desde cedo no ambiente escolar” (BRASIL, 1998, p.115), sendo assim, percebe-se que:

> Muitos dos críticos do texto dos PCNs - e por extensão do das "Diretrizes" - o acusam de estar baseado numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas e raciais em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos, a exemplo do que antes se fazia com a noção de cultura e identidade nacional mestiça. Apesar de esta ser efetivamente uma leitura possível e comum dos sentidos do tema transversal da pluralidade cultural nos PCNs, o texto também se abre a outras interpretações. (ABREU, 2008, p. 3).

Algumas críticas referidas aos PCNs não tratam de dividir a sociedade em grupos culturalmente fechados, “mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, fossem elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas”. (BRASIL, 1998, pp.124-125). De uma forma geral, ao se analisar os PCNs, ele não traz de forma específica a questão das relações étnico-raciais, ele é bem superficial em relação a isso, porém abriu espaço para a Lei 10.639/2003.

Anteriormente à lei, na década de 1980, o ensino de história era fortemente marcado pelo marxismo e pelos estudos do social, da micro história, história vista de baixo, dos excluídos. Nos anos 2000, já é possível perceber algumas alterações nos livros didáticos referentes à história cultural. Ainda que em todas essas fases existam problemáticas, a História como disciplina, em alguns momentos, era utilizada como forma de poder para formar cidadãos patriotas, ou, apenas se estudava a História do outro, uma História eurocêntrica, que através de

debates está sendo mudada para que se tenha um olhar mais cuidadoso em relação a conteúdos e imagens relacionados à população negra e sua cultura.

> Os currículos e os livros didáticos, em particular os currículos de História, recorrentemente, privilegiavam a cultura branca, europeia, cristã e ocidental, sendo as demais culturas negligenciadas, esquecidas ou, em alguns casos excluídas do processo de formação de identidade nacional. (GUIMARÃES SILVA, 2020, p.143).

Essa deformação do currículo fez com que não houvesse um estudo sobre a cultura afro-brasileira, e nem sobre as religiões de matriz afro, bem como outras religiões que não fossem a cristão, como hinduísmo, budismo e o espiritismo, fazendo com que aumentasse o preconceito e a intolerância religiosa contra os povos negros do Brasil. É preciso superar a visão eurocêntrica, espaço de interpretações superficiais e que não condizem com a sociedade brasileira, pois muitos conteúdos ainda demonstram o conceito de que há uma "democracia racial"[12] em nosso país, e que apresentam uma visão estereotipada da sociedade brasileira, que não condiz com a formação social que aqui se encontra. Há uma lenta mudança sobre essa visão em nossa sociedade e que, portanto, precisa de novas pesquisas sobre os grupos afro direcionadas para os guias escolares, como também avançar na formação continuada voltada para os professores. Como relata o professor Osvaldo Mariotto Cerezer:

> Ensinar história hoje significa compreender que não é mais possível pensar e ensinar história a partir de fora, de outros lugares e olhares, sem reconhecer que essa história é incompleta, interessada, impositora e excludente, pois, não considera a diversidade de sujeitos históricos e suas vozes, de etnias e de culturas com especificidades próprias que foram intencionalmente negligenciadas durante muito tempo pelo conhecimento histórico tradicional e pela história ensinada. (CEREZER, 2020, p. 275).

Desse modo, buscar trazer à tona outros sujeitos da história do Brasil, de certa forma, incluídos nos currículos escolares, pode permitir a formação do país de uma forma diferente, mostrando a complexidade da sociedade brasileira. Ensinar história da cultura afro-brasileira é um desafio mesmo com anos de luta, porque busca-se romper com a herança de um "currículo monocultural que dominou todas as instâncias educativas durante décadas" (CEREZER, 2020, p. 275), em que o diferente não teve espaço, pois foi sucumbido pelo poder branco, e que ele também tem direito de estar no currículo de História, uma vez que faz parte da cultura e sociedade brasileira.

[12] De acordo com João Bosco da Silva, existe o "Mito de Democracia racial brasileira, que tenta demonstrar que não existe conflito racial em nosso país." (SILVA, 2020, p.172).

Há necessidade do ensino de História atual que coloque em questão outros sujeitos; o currículo forjado pela matriz eurocêntrica não consegue dar respostas ou estudar outras origens, outras culturas, não possibilita ecoar as vozes que por muito tempo foram silenciadas, as vozes dos diferentes, fazendo com que se amplie nas salas de aula a diversidade da sociedade brasileira e mude o olhar de ensino e aprendizagem sobre a cultura afro-brasileira. Além disso, as religiões da cultura afro-brasileira demonstram a resistência do povo negro brasileiro, sendo assim, o principal objetivo da pesquisa na escola foi desenvolver atividades relacionadas à religião afro, com especificidade no Candomblé, e que os discentes pesquisassem sobre as características dos orixás.

Há muitos desafios ainda para que haja superação de uma história ensinada a partir da visão não condizente com nossa realidade. Para a mudança, é necessário haver aceitação para rever os acontecimentos, e isso não é uma tarefa fácil, mas necessária para que haja um ensino com inclusão e respeito pela cultura afro-brasileira e suas religiões.

> O Ensino de História passa a ter um relevante papel e responsabilidade, uma vez que se constitui no campo do conhecimento capaz de mobilizar os sujeitos, seus saberes e ações, para a construção de um novo sentido em relação a história tradicional, rompendo com as amarras do eurocentrismo, que produziram concepções distorcidas e estereotipadas sobre a história e cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas. (CEREZER, 2019, p. 145).

A escola tem o importante papel de trabalhar em seu currículo conteúdos relacionados à cultura brasileira, sem manter de forma alguma neutralidade, e sim, se adaptar e melhorar o ensino de modo que contemple todas as especificidades da sociedade, ainda mais quando mais se trata de sua diversidade, para que supere as distorções e silêncios históricos.

> Necessidade de maior articulação entre estudos curriculares multiculturais pós-coloniais e o "chão da escola", de modo que se percebam formas pelas quais o cruzamento de fronteiras, a hibridização identitária e a pluralidade podem ser conectadas ao currículo escolar e de formação docente, para além de disciplinas específicas que tratem dessas questões. (CANEN e XAVIER, 2010, pp.161-162).

Logo, é necessário trabalhar o ensino de história na perspectiva de descolonização da mente, no aspecto de compreender e respeitar a diversidade, aceitar as diferenças, educar nossas posturas em sociedade para romper as injustiças sociais cometidas contra os povos negros e sua cultura durante toda a história do Brasil. Esse modo de ver o outro também desenvolve, como dizem os autores Canen e Xavier, "uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo de alunos de universos culturais plurais". (2012, p.642). Para Osvaldo Mariotto Cerezer:

> Convém salientar que abordagens sobre a história e as culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas sempre foram negligenciadas, silenciadas e negadas nos cursos de formação de professores, nos materiais didáticos, nos meios de comunicação e demais espaços de vida social, política e cultural brasileira, tanto na historiografia tradicional quanto na educação escolar. Tendo esse cenário como referência principal, não fica difícil entender o porquê do atraso, do desconhecido e da negligência em relação à aceitação do "outro". Faltam estudo e mudança de postura frente às temáticas africana, afro-brasileira e indígena em nossa sociedade. (CEREZER, 2019, p.149).

Ensinar história e a cultura afro-brasileira tem muita relevância, pois esta abrange sujeitos que foram excluídos da cultura brasileira. Cabe à escola estimular o ensino em sala de aula para que haja valorização e reconhecimento da cultura afro-brasileira. Apresentar as religiões de matrizes afro-brasileira em sala de aula é um desafio, pois tem que ter muita leitura para quem não conhece *in loco* essas práticas religiosas, no entanto, é um esforço que vale a pena. Ao desenvolver algumas atividades em sala, percebi a aceitação imediata dos alunos; eles fizeram rodas de conversa, pesquisas na internet, além de lerem textos referentes ao Candomblé como "Ritual de Iniciação no Candomblé de Ketú: uma experiência antropológica". O texto lido pelos alunos tem 13 páginas e, com ele, puderam aprimorar a leitura e a interpretação, além do desenvolvimento de algumas atividades como desenhos, identificação da religião ali presente e opiniões sobre o que compreenderam desse texto.

1.5 LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Em 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", bem como a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que constituiu as diretrizes. As Diretrizes Curriculares foram aprovadas com base na Lei Federal 10.639/2003, promulgada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Na Lei, consta o Artigo 26 que discorre:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003).
> Parágrafo 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. (Incluído pela Lei 10.639, de 9 jan. 2003).

Tornar oficial o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil é um importante marco no sentido de introduzir no sistema educacional uma forma de valorizar em nossa história a participação de outras culturas. Essa nova demanda, descrita na LDB, cumpre também a tarefa de fortalecer e promover a reconstrução das relações étnico-raciais no ambiente escolar em todo o país. A inclusão da temática de História e Cultura Africana e Afrodescendente é resultado de um processo de lutas e reivindicações por parte do Movimento Negro (MN).

> [...] o MNU defendia as seguintes reivindicações mínimas: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Após um ano da promulgação da Lei 10.639/2003, as ações mais efetivas começaram a ser realizadas por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECADI. Durante o ano de 2004, a SECADI realizou fóruns regionais em 22 estados para discutir o tema e promover a formação de professores, em conjunto com governos locais e representantes da sociedade civil. Em todas as regiões atendidas pelos eventos foram constituídos fóruns permanentes para acompanhar a execução da temática nas escolas e algumas secretarias de educação de municípios e estados iniciaram o processo de formação dos professores para implementação da lei.

O MEC acompanhou as mudanças e as escolhas dos materiais, as obras foram avaliadas por profissionais com histórico de atuação na área de Igualdade Racial. Os livros tinham resenhas produzidas por educadores e pesquisadores para facilitar seu manuseio como material didático-pedagógico.

Mesmo com as alterações feitas no currículo de História, referentes à cultura afro-brasileira, é preciso melhorar ainda mais, pois há necessidade de investimento na formação continuada para que os professores se adequem aos novos conteúdos estabelecidos, uma vez que existe a lei, mas não há conhecimento sobre a nova realidade. Esse problema poderá gerar impasses que, aos poucos, vão sendo construídos para dificultar esse ensino na prática, por exemplo, a visão distorcida que se tem sobre as religiões de matrizes afro-brasileira, “demonizadas” por muitos e por aqueles que poderiam desvincular esta visão, os professores. Em 2012, em Mato Grosso, foram formuladas Orientações Curriculares que estavam

> [...] em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a legislação brasileira em respeito à diversidade e as questões étnicas, assim como, são referenciadas pelas atuais teorias do currículo, correspondendo então ao currículo formal para o ensino de história em Mato Grosso. (OLIVEIRA, 2014, p.101).

As Orientações Curriculares de Mato Grosso trazem sugestões para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. Esse documento trouxe novas metodologias que valorizam a inclusão da diversidade, através de conteúdos de perspectiva afro referenciada, em que os sujeitos têm a oportunidade de manter seu lugar de fala, trazendo seus aspectos culturais.

> As orientações curriculares para o ensino de história estão em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a legislação brasileira em respeito à diversidade e as questões étnicas, assim como, são referenciadas pelas atuais teorias do currículo, correspondendo então ao currículo formal para o ensino de história em Mato Grosso. (OLIVEIRA, 2014, p.101).

O historiador Carlos Edinei de Oliveira (2014) diz que a proposta apresentada nas Orientações Curriculares de Mato Grosso visa manter diálogo com a diversidade, mantendo sintonia com os Parâmetros Curriculares, afim de contribuir ainda mais para diminuir as desigualdades e valorizar o outro e sua cultura, além de atender as manifestações sociais em busca de inclusão. O documento também traz, na parte de Orientações Curriculares para Educação das Relações étnico-raciais, meios para que haja inclusão de questões indígenas e afro-brasileiras, trazendo observações acerca do currículo e sugestões de como trabalhar esses temas que devem ser abordados em todos os anos da educação básica.

Para o historiador João Bosco da Silva (2020), o documento

> Traz um capítulo especial que sugere como lidar com a temática das religiões e religiosidade de matriz africana em sala de aula, sem, contudo, cair nos ditames proselitistas. Os escritos nessa parte das orientações aludem que, para discutir esse tema tão importante, porém profundamente mal compreendido no contexto educacional brasileiro, há necessidade prementida de o/a educador/a despir-se dos seus valores ético-religiosos e demonstrar as práticas religiosos africanas adaptadas no contexto brasileiro como uma das formas de resistência do povo negro nas variadas partes do Brasil, entre as quais no estado Mato Grosso. (SILVA, 2020, p.180).

A religião faz parte da história, falar de um povo sem falar de sua religião é menosprezar seus aspectos culturais. O sagrado está nas mais variadas culturas, se estabelece em toda realidade humana, e não tem como abandonar, fora dos muros da escola, a religiosidade de quem é pertencente ao ambiente escolar, sendo assim, cada um carrega consigo suas práticas culturais, que são construídas ao longo de suas vivências como valores e crenças.

Segundo José Reginaldo Prandi:

> As divindades mais diretamente ligadas às forças da natureza, mais diretamente envolvidas na manipulação mágica do mundo, mais presentes na construção da identidade da pessoa, os orixás, divindades de culto genérico, estas sim vieram a ocupar o centro da nova religião negra em território brasileiro (PRANDI, 1995, p. 116).

Com o estabelecimento da Lei 10.639, de 2003, e a Lei 11.645, de 2008, tem-se lacunas a serem preenchidas, pois não se exige a obrigatoriedade do ensino referente à diversidade religiosa dessas culturas, que é de grande importância para que possamos desconstruir os pré-conceitos existentes sobre elas.

Em sala de aula nos deparamos com uma diversidade imensa tanto físicas quanto religiosa, mesmo assim ainda se percebe um ensino baseado em um contexto monocultura, apenas uma visão, apenas uma história. Como trabalhar com respeito se não se respeita nem o que nossa sociedade tem mais precioso suas culturas, que tem que ser trabalhada de forma integra e com todas suas características e não ser apenas apêndice e sim fazer parte da História do Brasil, que tem muitas histórias de muitos povos e suas culturas.

1.6 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA MATO GROSSO E AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRO-BRASILEIRA

Na Constituição Federal do Brasil de 1988 consta:

> Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais Capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias; [...] VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política [...] (BRASIL, 1988)

Através desse documento, foi assegurado que todos os cidadãos brasileiros tivessem o direito de cultuar as religiões que desejassem e, inclusive, tivessem os locais de culto protegidos por lei. Repensar propostas epistêmicas do ensino de História sob o ponto de vista que fuja da hegemonia, que valorize e reconheça as contribuições das culturas, não-europeias, surrupiadas pelas relações de poder subalternizadoras de colonialidade, é possível, desde que haja um ensino não hierarquizado de interação cultural[13] entre diferentes grupos identitários, sem universalizações ou que seja totalizante.

[13] Para Walsh (2009), "a interculturalidade emerge como um projeto que assume a decolonialidade e, ao assumir, busca repensar e reconstruir a partir das relações sociais e políticas instituídas na sociedade colonial, critérios que

Nesse sentido, considera-se que ainda há muito o que mudar no ambiente escolar. Grandes desafios se apresentam, entre os quais, temas que teimam em ser excluídos dos currículos, especialmente àqueles ligados às chamadas “minorias”, nesse caso específico: as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras.

Diante disso, seria imprescindível trazer à tona as representações que os professores possuem em relação às diferenças culturais, especialmente de matrizes africanas, como forma de suscitar o debate e, dessa forma, juntamente com os temas apresentados em sala, e a partir do que propõe a Lei 10.639/2003, possibilitar a desconstrução dos mais diversos preconceitos.

> Como fruto das lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais Organizados, especialmente dos diversos Movimentos Sociais Negros, espalhados em todos os Estados do Brasil, a Lei Federal 10.639/03 é uma forma de reparar séculos de exclusão étnico-racial em nosso país, visto que a lei impõe que em todas as escolas (públicas e privadas) do Brasil, e em todos os níveis de ensino, sejam ministrados conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira. (SILVA, 2020, p.175).

No entanto, foi com a Lei 10.639/2003 que o tema sobre pluralidade cultural pôde finalmente ser direcionado especificamente ao ensino de história da África e cultura afro-brasileira, tornando obrigatório o ensino deste conteúdo nas escolas. Em 2008, a Lei 11.645 acrescentaria a história dos povos e culturas indígenas ao currículo escolar.

Com a criação da Lei nº 10.639/2003, os conteúdos sobre a temática da História e Cultura Afro-Brasileira ganham visibilidade e são fornecidos no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História brasileiras. Mesmo que a lei destaque essas três áreas, não deixa de lado a possibilidade de os conteúdos serem trabalhados em outras disciplinas.

Após a criação da lei, o conteúdo de História da África, e dos africanos, torna-se obrigatório nos estabelecimentos escolares brasileiros. Desse modo, a África e os africanos (assim como os indígenas) passariam, finalmente, a ser representados pelos manuais didáticos, algo já acontecia com as culturas de origem europeia. Uma conquista importante, afinal, na sala de aula temos alunos variados e com manifestações culturais diversas.

Segundo Cerezer (2015), após a promulgação da Lei 10.639/2003, houve uma sensível necessidade de mudanças teóricas e políticas na formação inicial dos professores, bem como nos currículos escolares e nas práticas dos professores formadores. Além disso, foi preciso criar e efetivar políticas afirmativas com objetivo de criar cursos de formação continuada, para que

---

reconhecem e confrontam a colonialidade ainda presente, tal como: o racismo e a racialização, a desigualdade e o caráter uninacional e monocultural do Estado”.

assim, pudesse “atender a demanda de formação para temáticas pouco conhecidas e, muitas vezes, silenciadas e/ou ignoradas” (CEREZER, 2015, p.18).

Com a revisão curricular e de formação, visando a valorização da história dos negros na sociedade brasileira, fizeram necessárias mudanças nos conhecimentos dos educadores em relação à história e à cultura afro-brasileira (e indígena). Sendo assim, diz Cerezer (2015), “os educadores passaram a se encontrar em meio a desafios relacionados aos currículos, cursos e manuais didáticos”, fazendo com que houvesse um gradual rompimento de um velho conceito que existia sobre aqueles sujeitos.

Durante o exercício da função de professora, percebi a dificuldade que ainda enfrentamos para contextualizar o continente africano somente com base no livro didático. Após a Lei 10.639/2003, com a introdução do capítulo específico, o conteúdo ainda é insuficiente para suprir décadas de silêncio. Por isso, a necessidade de levar novos meios para a sala de aula, como a pesquisa na internet, pois, esta oferece um leque de obras, trabalhos acadêmicos em formato PDF e gratuito; e, conforme já apontado, a formação continuada de professores também é essencial para a mudança e reformulação de metodologias. Mesmo sendo o principal suporte do professor, o livro didático não deve ser o único recurso em sala de aula.

Entretanto, essa dificuldade na abordagem sobre o tema ainda se manteria anos depois da promulgação da lei em diversos manuais didáticos. O processo de adequação ao texto da Lei 10.639/2003, bem como ao das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promulgada em 2004, foi lento. Afinal, com a lei em vigor, escolas, universidades, editoras e professores tiveram que se adaptar à nova realidade, porque ali nascia um novo grande desafio. Sobre isso, para Anderson Ribeiro Oliva, prevalecia o

> Silêncio, desconhecimento e representações eurocêntricas. Poderíamos assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil. Das vinte coleções compulsadas pela pesquisa, apenas cinco possuíam capítulos específicos sobre a História da África. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas. Tornou-se evidente também que, quando o silêncio é quebrado, a formação inadequada e a bibliografia limitada criam obstáculos significativos para uma leitura menos imprecisa e distorcida sobre a questão. Percebemos, então, que a tarefa de análise de manuais didáticos exigiria não apenas um conhecimento considerável acerca da História e da historiografia africanas. Seria preciso fazer uso de outro suporte de análise, que permitisse o entendimento de como esses livros influenciaram a construção das distorções e simplificações elaboradas sobre a África e apropriadas por milhares de alunos e professores naquele Continente, no Brasil e em Portugal. (OLIVA, 2003, p.429).

O silêncio historiográfico, segundo o autor, resultaria em outra ausência: a África enquanto lugar de milhares de povos distintos, com culturas distintas, berço dos antepassados de muitos brasileiros, incluindo muitos alunos e professores. Mas como ensinar o que não se conhece? Nessa questão, Oliva observa que:

> Muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. (OLIVA, 2003, p. 421).

Como podemos ver, para Oliva, a má preparação dos professores, somado ao preconceito da nossa sociedade e ao descaso das editoras, contribuíram para evitar as discussões sobre o continente africano na sala de aula, pois como foi dito acima, Oliva também questiona: "como ensinar algo que não se sabe?". A questão é como os planejamentos escolares estão sendo elaborados após a lei que obriga o ensino de História da África. Os planos de aulas estão se referindo a este assunto? Os materiais didáticos, como os livros, estão se referindo a este tema após a Lei nº 10.639/03?

Embora o fim do preconceito religioso seja algo muito utópico, essa proposta de pesquisa enfoca, fundamentalmente, o ensino voltado ao respeito à diversidade religiosa como uma prática constante, a fim de conduzir o aluno para a conscientização histórica, almejando que as relações entre os grupos religiosos brasileiros sejam menos conflituosas. Para que isso aconteça, e que tenha significado, é preciso que se conheça a história desses povos no Brasil, para que se tenha uma compreensão da importância de suas culturas.

Com isso, se faz de grande importância o estudo da diversidade religiosa brasileira em sala de aula, pois, negar a diversidade é negar a História do Brasil. Conforme Munanga (2013, p. 11), "A religião é cultura e a lei recomenda que a história dessa cultura seja ensinada na escola pública sem confusão com as liturgias e os dogmas", para que haja interação e conhecimento dessas práticas que são feitas na sociedade brasileira, e para que se diminua o preconceito acerca delas.

Sendo assim, mesmo com a obrigatoriedade de inclusão da História e cultura africana e afro-brasileira no currículo, a aplicabilidade da Lei 10.639/03, na realidade escolar, tem sido descontextualizada, porque se tem visto muita resistência, principalmente no processo de

"descolonização epistemológica"[14]. Percebe-se que os saberes restringem apenas às datas comemorativas, não se atentando à diversidade cultural de forma inclusiva na cultura escolar, e que ainda traz de forma folclorizada os conteúdos referentes à cultura afro-brasileira.

Há vários trabalhos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula e que ajudam a contrapor esse cenário, como é o caso de "O Cantinho de Africanidades", elaborado por Valéria Aparecida Algarve[15], em sua dissertação de mestrado, e defendida na Universidade Federal de São Carlos, com intuito de criar um material que ajudasse professores a desenvolver uma boa didática referente à cultura afro-brasileira. A ideia baseia-se em um cantinho com vários objetos referentes às culturas africana e afro-brasileira, como literatura com personagens negros, e também objetos confeccionados por alunos durante as aulas específicas, em que desencadearam momentos de interação, ajudando no processo de aprendizagem. Práticas como essa são elaboradas por muitos professores, e são ótimas ideias para se trabalhar em qualquer faixa etária.

> Percebemos que tanto essas atividades como outras desenvolvidas em sala de aula – onde as crianças discutiam textos, elaboraram em conjunto cartazes, fizeram desenhos e confeccionaram diversos objetos em argila, massa de biscuit, materiais recicláveis, em espaços externos à sala de aula, para compor o Cantinho de Africanidades – foram oportunidades importantes de convivência e interação entre crianças, ocasião em que todos aprenderam sobre a cultura de raiz africana e puderam interagir entre si. Nessa oportunidade, vimos que o tratamento era cordial e não havia mais xingamento entre as crianças, por ser negro, magro, gordo, usar óculos, entre outras diferenças comuns nas escolas. (ALGARVE, 2004, p. 62).

Podemos observar uma prática que deu muito certo na sala de aula (qual prática?) e, mesmo assim, ainda permanece à margem das discussões sobre as culturas de matriz africana, principalmente suas religiões que continuam silenciadas, longe dos cânones curriculares já instituídos, são desconsiderados, inviabilizando a construção de práticas pedagógicas. Para compreender a intolerância e a discriminação no âmbito escolar é importante analisar o processo ideológico que existe na escolha dos conteúdos curriculares como modalidade de um racismo epistemológico, principalmente observar como há preconceito[16] afro-religioso, pois, há exclusão de conteúdos relacionados às religiões de matrizes afro-brasileira.

---

[14] "Descolonização epistemológica, enquanto método e epistemologia, reside na pluralização da modernidade e contemplação das "modernidades alternativas" [locais, não-ocidentais, regionais]; e no método etnográfico, como método privilegiado para estudar as comunidades nesse contexto de modernidade múltipla, de estudo e compreensão das práticas dominantes e não dominantes, sem ter a Europa como padrão e sinônimo de correto e ideal". (ESCOBAR, 1998, p. 54).

[15] Obra: "Cultura Negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?".

[16] "Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador

Faz-se de grande importância que haja uma construção do conhecimento, a partir de uma perspectiva de "descolonização do currículo", como forma de de ir contra o modelo monocultural, eurocêntrico para o ensino de história, visando sobressair sobre a perspectiva herdada do passado colonial de um discurso autolegitimado e excludente, que pode ser feita através de referencias de autores negros que contam sua própria história e de seu povo, que pode ser encontrado na internet.

> A partir das contribuições críticas de Frantz Fanon (2006, 2008), pode-se pensar a noção de colonialidade do currículo – ou seja, a presença de representações e discursos identitários que negam, silenciam, menosprezam ou atenuam as influências de matrizes culturais e epistêmicas não-europeias – como forma de categorização crítica que nos possibilita desdobrar, para o âmbito do Ensino de História, a abordagem do multiculturalismo interativo como uma resposta crítica importante de abordagem para lidar e desenvolver agendas de diversidade cultural na escola, sem cair em subalternizações culturais, essencializações identitárias ou folclorizantes, quando se pretende combater os componentes temáticos e epistêmicos que ainda apontam para a colonialidade do currículo no Ensino de História no Brasil. (COELHO, 2016, p. 29).

A colonialidade do saber originada no processo histórico de expansão colonialista europeu é uma reflexão que demonstra elementos fundantes do padrão atual de poder em que "a violência desta colonialidade deslegitima e reprime as contribuições civilizatórias de indígenas, africanos e outras minorias políticas, porque estas se diferenciam dos padrões estabelecidos pelo cânone cientificista dominante" (COELHO, 2016, p. 31). Com relação à história ensinada, teve sim avanço em direção a superação da perspectiva eurocêntrica, contudo, alguns métodos de ensino como a cronologia linear como ponto principal do saber histórico escolar continuam mantendo uma relação desigual entre culturas.

> A ideia de racismo epistêmico dialoga com a concepção intercultural da leitura pós - colonialista, enfatizando que a produção de uma "ausência curricular" das culturas subalternizadas é reveladora do processo de "imposição cultural" de um conjunto de padrões e conhecimentos tidos como universais que desconsidera os valores, saberes e práticas sociais dos povos colonizados. (COELHO, 2016, p.32).

Com isso, o "racismo epistêmico[17]" tem causado efeito na educação, pois percebe-se que os conteúdos trabalhados são conhecimentos na vertente do colonizador. O trabalho escolar

---

de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos". (SANTA´NA, 2005, p.62).

[17] "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, s.p.). Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015>. Acesso em: 02 nov. 2022.

requer muito cuidado para não cair no reducionismo e exotização de tudo que se refere à cultura afro-brasileira, apesar da ampla divulgação da lei e das diretrizes, essa cultura pertencente no Brasil ainda ocupa um lugar inferior, e que ainda necessita ser superado, pois as manifestações culturais de matriz afro têm sido marcadas pela perseguição e pelo preconceito. Que por muito tempo se perdurou até mesmo através de tratados e leis que proibiam de praticar suas culturas, eram presos, perseguidos e até mesmos mortos

> Durante anos, a prática do candomblé e da capoeira, por exemplo, eram proibidas por lei. Capoeiristas eram presos e terreiros eram invadidos e saqueados. De acordo com Lima (2016) esse tipo de ação não foi erradicado com a legislação institucionalizou os direitos de cidadania aos seguidores de diferentes religiões e a criminalizou a intolerância, de forma que a religiosidade afro-brasileira ainda é alvo de ataques, tanto de violência física, quanto de violência simbólica. (SOUZA, 2016, p. 39).

Sendo assim, percebe-se que para ter a superação desse modo de pensar, é preciso que haja novos olhares e mudanças sobre o lugar do ensino de História, e que fuja do ponto de vista homogêneo, para que se possa valorizar culturas não europeias, essas que foram marginalizadas e silenciadas e que, ao serem inseridas na escola, têm uma abordagem não subalternizada.

> Segundo Quijano (2010) e Castro-Gomez (2005), a colonialidade sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial de acordo com o padrão de poder liberal-capitalista. Foi a racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais que legitimou o caráter eurocentrado do padrão de poder e sua naturalização. (COELHO, 2016, p.36).

Com o processo colonizador, a figura do "outro" foi produzida a partir da lógica do racismo, inferiorizando o não-europeu e colocando-os como primitivos. Essa prática fez com que esse elemento fosse essencial para um discurso de legitimação em um imaginário de "civilização ideal", que considerava "barbárie" o que fosse seu oposto e essa ideia de superioridade da civilização serviu como justificativa ideológica e moral, "garantindo a construção de um padrão de normalidade e racionalidade ditado pelos parâmetros europeus aos povos não europeus." (COELHO, 2016, p. 37).

Sendo assim, colocando como questão, que para se encaixar teria que ser formado pelos moldes científicos europeus, fazendo com que haja dois lados sem comunicação entre eles:

> As construções cognitivas de matriz tradicional e base empírica: indígena, africanas, camponesas, populares, orientais são considerados saberes ilegítimos e relegados à inexistência, ao extremo oposto do intransponível abismo epistemológico do pensamento eurocentrado que separa os saberes em legítimos (racionais e científicos) e ilegítimos (tradicionais e empíricos). (COELHO, 2016, p. 37).

.

CAPÍTULO 2

REPRESENTAÇÕES SOBRE O CANDOMBLÉ NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOUTOR JOAQUIM AUGUSTO DA COSTA MARQUES E NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, NA CIDADE DE ARAPUTANGA – MATO GROSSO

INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo dessa dissertação, discutimos sobre o ensino de História e a prática do professor em sala de aula. Abordamos sobre a importância da construção do projeto político pedagógico e o lugar social do professor. Estudamos os dispositivos legais como a LDB até a atual BNCC, procurando estabelecer conexões entre o ensino de História e as religiões afro-brasileiras. Discutimos também sobre o currículo e o ensino de História da cultura afro-brasileira. Por fim, abordamos sobre a Lei 10.639/2003 e as orientações curriculares para MT. Neste segundo capítulo, utilizamos estudos de antropólogos, historiadores e sociólogos que tratam sobre a trajetória do Candomblé no Brasil e a intensa discriminação e ataques desferidos por setores ultraconservadores da sociedade brasileira. As obras desses estudiosos também foram utilizadas para o norteamento de pesquisas escolares em sala de aula; com a participação de professores das Escolas Estaduais Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques e Escola Nossa Senhora de Fatima, na cidade de Araputanga – Mato Grosso. A proposta central foi a de conhecer as representações elaboradas por professores dessas escolas sobre o Candomblé e os desafios enfrentados para colocar em prática, em sala de aula, o que determina a Lei 10.639/2003.

2.1 CANDOMBLÉ, RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA?

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, Roger. 1990, p. 17).

A epígrafe acima faz parte da clássica obra **A história cultural: entre práticas e representações**, do historiador francês Roger Charlier (1990). Dois pontos chamam a nossa atenção nesse livro de Roger Chartier: o primeiro, a noção de representação como produção

forjada com base nas relações humanas. Representar, significa, antes de tudo, projetar o que está construído mentalmente. As representações expressam projeções mentais baseadas em realidades concretas. Mas também são discursos que estão eivados de juízos de valores, impregnados de sentidos metafóricos. Outro ponto, amarrado com a primeira percepção, são que as representações se diferem, com base no lugar sociocultural do grupo que as constroem. Isto decorre devida as trajetórias desses sujeitos. Portanto, as representações sociais não são conteúdos neutros, esvaziados de sentido de poder.

Postas essas considerações iniciais, antevemos as diferentes representações elaboradas por professores que atuam em escolas públicas na cidade de Araputanga, Mato Grosso, que serão discutidas mais adiante. Antes, abordaremos a trajetória das religiões afro-brasileiras e os impasses enfrentados pelos professores da educação pública nesse município para colocar em prática o ensino de história, utilizando-se de temáticas como as das religiões afro-brasileiras, em especial, a do Candomblé. De início, é preciso afirmar que os estudos sobre religiões africanas e afro-brasileiras implica em pensar em diversidades. Não havia em África uma única religião, nem tampouco é possível pensar nas manifestações religiosas nesse continente de forma estanque, presas num tempo, num espaço. Para o escritor moçambicano Mia Couto,

> A África vive uma tripla condição restritiva: prisioneira de um passado inventado por outros, amarrada a um presente imposto pelo exterior, e ainda, refém de metas construídas por instituições internacionais que comandam a economia. A esses mal-entendidos somou-se uma outra armadilha: a assimilação da identidade por razões de raça. Alguns africanos morderam essa isca. A afirmação afrocentrista sofre, afinal, do mesmo erro básico do racismo branco: acreditar que os africanos são coisas simples, uma categoria uniforme, capaz de ser reduzida a uma cor de pele. (2008, p. 12).

Então, podemos considerar que as religiões que existiam (e existem) no continente africano como o budismo, islamismo, as religiões cristãs e aquelas ligadas aos cultos ancestrais, conduziram para o continente americano, durante a diáspora africana, nos séculos XVI ao XIX, práticas que reconfiguraram as relações religiosas nesses ambientes de escravização. A trajetória formativa do Candomblé, enquanto religião afro-brasileira, não se dissocia das difíceis experiências vividas por homens, mulheres e crianças negras no Brasil escravista, durante os períodos colonial, imperial e pós-abolição (1888).

O estudo realizado pela antropóloga Stefania Capone é fundamental para a compreensão sobre a trajetória do Candomblé no Brasil. Em seu livro "A busca da África no Candomblé" (2018), a autora apresenta para o leitor iniciante as seguintes questões:

> A utilização do termo "afro-brasileiro" apresenta problemas epistemológicos, pois encontramos no conjunto do campo religioso afro-brasileiro, cultos como o kardecismo e a umbanda "branca", que não se reconhecem como religiões de origem

> africana, mas que estão intimamente ligadas às modalidades de culto (umbanda "africana", omolocô, candomblé) que reivindicam uma origem africana. Com efeito, veremos que os médiuns circulam de uma modalidade à outra, em um continuam religioso que vai do polo considerado menos africano (kardecismo) àquele considerado mais africano (candomblé nagô). Apesar dos problemas a que pode levar a utilização desse termo, escolhi seguir o uso consagrado na literatura sobre o candomblé e os demais cultos ditos afro-brasileiros (CAPONE, 2018, p. 23).

A pesquisa de Capone nos possibilita perceber as variadas dimensões analíticas das religiões afro-brasileiras, pois afirma que há polêmica entre estudiosos de que a umbanda não se enquadraria como religião "puramente" afro-brasileira, por não se identificar enquanto descendência africana. Baseando-se no estudo de Costa Lima (1976), Capone (2018, p. 14) ressalta que o "Candomblé é dividido em nações: nagô, ketu, efon, ipexá, nagô-vodum, jeje, angola, congo, caboclo. O conceito de nação perdeu a significação étnica originária e recobre hoje uma significação mais política (no sentido mais amplo do termo) do que teológica".

Posto isso, percebe-se a complexidade que envolve o estudo sobre os terreiros de Candomblé no Brasil. Para o professor que atua em sala de aula, abordar sobre religiões afro-brasileiras implica em estudos e estratégias de ensino que possibilitem adentrar nesse universo mítico-religioso, destacando particularidades formativas do Candomblé em território brasileiro.

Importante salientar que tal desafio tem sido enfrentado, principalmente, por professores pesquisadores do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, de todo o país. São estudos voltados para o ensino de História e a cultura africana e afro-brasileira, mais especificamente sobre as religiões afro-brasileiras, como veremos mais adiante. Antes, porém, é preciso esclarecer as distinções conceituais sobre o que é considerado magia e religião no universo das religiões afro-brasileiras.

> Na verdade, nos cultos afro-brasileiros, a magia está intrinsecamente ligada à religião, pois crer nas divindades é crer também na capacidade que elas têm de manipular o universo em favor dos seus protegidos (os iniciados ou fiéis). As acusações de magia e de feitiçaria não estão, portanto, em contradição com o religioso: elas representam, como no caso clássico do sistema zande (Evans-Pritchard, 1978), um instrumento político de legitimação. Assim, o que era parte de um discurso político tipicamente africano (os ataques de feitiçaria) foi interpretado como o sinal de uma posição ontológica entre uma religião "pura" e uma magia "degenerada", sem levar em conta que as fronteiras entre essas categorias eram e ainda são extremamente fluidas (CAPONE, 2018, p. 29).

Feitas as necessárias distinções conceituais, podemos afirmar, de antemão, que a magia permeia todas as etapas dos cerimoniais religiosos afro-brasileiros. Mas a questão que se coloca é como olhamos e compreendemos esses processos, as dinâmicas de estruturação do Candomblé no Brasil, pois existem diferenças, aproximações, relações de poder que estão

subjacentes aos ritos. Sobre os nossos olhares para a compreensão das funcionalidades das religiões afro-brasileiras, o filósofo anglo-ganês Kwame Antohony Appiak (1997) diz que

> A maioria das pessoas de hoje sabe como é difícil avaliar a vida e as pretensões de outras culturas e tradições sem cair presa dos preconceitos decorrentes das perspectivas das nossas. Quando deixamos de avaliar os outros com imparcialidade, torna-se muito improvável receber deles tratamento imparcial. (APIPIAK,1997, p. 22).

Na sala de aula, sobretudo, ao ensinar sobre o Candomblé para jovens alunos em escolas públicas e privadas, a resistência à temática aflora das mais variadas formas. Nem sempre surge apenas por parte de alunos, mas também pelos professores e pelos pais dos alunos. As representações estereotipadas sobre o continente africano têm peso considerável na constituição de um imaginário negativo sobre estes povos.

Consideramos que, para transpor isso, um dos caminhos é a continuidade na formação de professores. Em tempos de estupidez, brutalidade licenciada por parte do atual grupo político que se encontra à frente do governo federal, as religiões afro-brasileiras continuam a ser alvos de uma mentalidade preconceituosa, racista. Diante disso, reforçam-se os estereótipos e a forte discriminação das religiões afro-brasileiras. Não obstante, a mídia corporativa continua a olhar para o continente africano de forma distorcida, como uma paisagem "naturalizada", pois nos diversos grupos humanos que vivem no continente, as suas histórias não são relatadas. Mantendo essas representações sobre o continente africano como um lugar "atrasado", "selvagem", "desumanizado", o que se produz sobre os descendentes no Brasil, principalmente sobre as suas religiões, são estereótipos potencialmente nocivos.

2.2 A TRAJETÓRIA DO CANDOMBLÉ NO BRASIL

Os historiadores estimam que durante os séculos XVI ao XIX mais de 5 milhões de homens, mulheres e crianças, pertencentes a grupos étnico-linguísticos como os Bantos e os Yorubás, foram trazidos como escravos para o Brasil. Não se pode compreender a África e os africanos ou os afro-brasileiros como uma unidade, mas sim, como um conjunto gigantesco de povos de tradições religiosas e etnias. Certamente, esse desconhecimento não é algo "natural".[18] Podemos dizer que, nas últimas quatro décadas, estudos vêm sendo realizados por

[18] Ver o estudo realizado por OLIVEIRA, Ariadne Moreira Basílio de Oliveira. **Religiões afro-brasileiras e o racismo: contribuição para a categorização do racismo religios**o. Brasília, DF. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília. Em especial, os capítulos 1 – A Insuficiência da Intolerância Religiosa: Raça, Racismo na Construção da Modernidade e o capítulo 2 – A Incapacidade da Racionalidade Moderna em compreender e significar as práticas das comunidades de terreiro.

pesquisadores das universidades públicas brasileiras e estrangeiras, buscando conexões entre a história dos povos africanos e afrodescendentes em todo o planeta. A antropóloga francesa Claude Lépine, em seu texto “Os nossos antepassados eram deuses” (2015), ressalta que

> A história dos escravos no Brasil e de suas religiões é muito mal conhecida; dispomos de alguns documentos e de conhecimentos já razoáveis a respeito das sociedades do Golfo do Benin, mas faltam a maior parte daqueles elos intermediários que ligam o negro brasileiro à sua ancestralidade (LÉPINE, 2015, p. 15).

Para a autora, através dos estudos sobre as trajetórias das religiões africanas, já é possível conhecer aspectos dessas religiões no Brasil, após a abolição da escravatura em 1888.

> Se o escravo africano pôde sobreviver, foi certamente porque conseguiu manter o contato com seus deuses, evocar seus antepassados, e conservar a certeza que seu espírito voltaria à África. Na Bahia, há referências a calundus - termo que antecedeu o de candomblé - já no século XVII. Em Cachoeira, no Recôncavo Baiano, no século XVIII, havia casas de culto bem organizadas, como a do vodunon Sebastião de Guerra, da nação «Dagomé», possivelmente dedicada ao culto de Sakpata. A dança, os ‘batuques’, permitiram que o escravo reelaborasse o espaço em função do sistema simbólico africano. A dança é atualização das origens, narra os mitos, transmite o saber tradicional, e desemboca no transe onde se realiza a comunhão com os voduns e a transmissão da força vital. Os senhores haviam percebido que se não pudessem dançar, seus escravos definhavam; mas eles achavam que se tratava de simples divertimento de bárbaros. (LÉPINE, 2015, p. 15).

Como vimos, existem diferenças na prática dos ritos e cerimoniais do Candomblé em diferentes partes do país. Cada terreiro, mesmo tendo características que se assemelham, apresentam singularidades próprias, por exemplo,

> O candomblé baiano, que proliferou por todo o Brasil, tem sua contrapartida em Pernambuco, onde é denominado xangô, sendo a nação egba sua principal manifestação, e no Rio Grande do Sul, onde é chamado batuque, com sua nação oió-ijexá (Prandi, 1991). Outra variante iorubá, está fortemente influenciada pela religião dos voduns daomeanos, é o tambor-de-mina nagô do Maranhão. Além dos candomblés iorubás, há os de origem banta, especialmente os denominados candomblés angola e congo, e aqueles de origem marcadamente fom, como o jeje-mahim baiano e o jeje-daomeano do tambor-de-mina maranhense. (PRANDI, 2001, p. 44).

Os negros escravizados no Brasil faziam parte de diferentes regiões da África e diferentes civilizações já tinham suas religiões entranhadas nas estruturas familiares, sendo obrigados a seguir um novo tipo de sociedade e se reinventar, uma vez que recebiam o batismo cristão nos barracões dos portos no continente africano, ou quando chegavam ao Brasil. Mesmo com essa imposição, quando chegaram ao Brasil, lutaram para garantir sua sobrevivência, recriando suas culturas, “integraram as irmandades católicas, praticaram o islamismo e o Candomblé e reuniram-se em batuques e capoeiras” (MATTOS, 2020, p.155).

Outra prática ritualista muito importante para os povos negros sãos os rituais fúnebres, mesmo que no período escravista essa prática fora muito delimitada e muitos não acabavam recebendo um sepultamento digno, pois dependiam de seus proprietários. As religiões, os rituais constituíram-se espaços para que os negros começassem a recriar um novo lugar de identidade. Para fugir da repressão dos brancos, todas as suas tradições foram sendo reinventadas, e assim criando novas culturas com influências de culturas milenares que são as religiões.

> A religião, sobretudo, reagrupou os negros, e constituiu centros de organização da resistência cultural onde puderam recriar algumas estruturas sociais africanas. Os escravos conseguiram organizar-se e criar uma cultura que serviu de resposta antitética às instituições oficiais. (LÉPINE, 2015, p.16).

Com o passar do tempo, as religiões afro-brasileiras tradicionais se espalharam por todo o Brasil. Em Mato Grosso, terreiros de Candomblé também estão presentes no cenário religioso da região. O pesquisador Mauricio Benedito da Silva Vieira aborda sobre essas religiões em sua dissertação de mestrado:

> [...] pode-se dizer que Cuiabá também tem sua relação com a África devidamente estabelecida em seu espaço urbano, mas através de diferentes manifestações religiosas de matrizes africanas. Na capital mato grossense houve primeiramente a manifestação dos terreiros de Umbanda e Quimbanda. Posteriormente que surgiram os terreiros de Candomblé. (VIEIRA, 2016, p. 27).

Para o autor, esses terreiros venceram a modernização da cidade e se mantiveram, durante o grande fluxo migratório que houve dos negros oriundos de outras regiões do país para o Estado, "intensificado na década de 80 e 90, que favoreceu a aproximação dos então instalados Terreiros de Umbanda e Quimbanda com os rituais de Candomblé" (VIEIRA, 2016, p.27).

Em uma reportagem feita com Vinícius Bruno, jornalista e candomblecista, ao portal RedNews de Cuiabá, ela afirma que em Mato Grosso as religiões de matrizes afro-brasileira estão fortes e resistentes, mesmo diante do preconceito e da intolerância.

> A comunidade candomblecista de Mato Grosso vive um momento ímpar e histórico. No próximo dia 14 de setembro de 2019 será inaugurado o "Ile Ase Egbe Osogbo Omo Orisa Osun", nome em Yorubá para "Casa Espiritual da Sociedade de Osogbo Filhos da Orixá Oxum". Trata-se do que comumente se chama de "terreiro", "roça" ou "barracão", um templo religioso onde se cultua os Orixás e os ancestrais. [19]

[19] Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/artigos/conteudos/117761>. Acesso em: 03 nov. 2022.

O jornalista ainda cita que o terreiro foi criado no momento turbulento em que a sociedade candomblecista sofria vários ataques. No Candomblé brasileiro, há alguns padrões comuns como nas religiões ancestrais do continente africano, pois é importante ressaltar que "dentro da cosmovisão panteísta tradicional africana a religião está imbricada a todos os aspectos da vida da comunidade e do indivíduo, ela não é uma esfera separada (transcendental) mas imanente ao cotidiano." (COELHO, 2016, p. 96). Ainda para Coelho,

> Uma das características do pensamento afroteológico é o fato de sua cosmologia, crenças e práticas não estarem organizadas em torno de um eixo binário, como é o caso das religiões de matriz judaico-cristã. No candomblé, enquanto sistema religioso herdeiro da espiritualidade africana tradicional, não há uma oposição entre vetores contrários: luz x trevas, céu x terra, bem x mal, certo x errado, sagrado x profano. Ao contrário, a concepção afro-religiosa concebe sua cosmovisão em termos de articulação e complementaridade entre opostos, assumindo uma perspectiva totalizante, complexa, dinâmica e não - dualista do universo. (COELHO, 2016, p. 96).

A autora salienta que por ser imanente, o divino faz com que a religião, na perspectiva afro-religiosa, não seja uma maneira de ligar o ser humano à divindade, sendo assim, a religião é mais do que uma busca pelo divino, é onde se respeita a sacralidade do mundo, que mantém a harmonia com os cosmos, assim que se percebe que nada é profano, o mundo é sagrado.

> Não há dimensão profana para os candomblés. O "culto" é mais um recorte na dimensão temporal da experiência (já que não se come, não se dança o tempo inteiro, por exemplo), que um recorte ontológico ou místico. Tudo participa dos inquices, orixás e voduns e estes estão presentes em tudo o que existe no mundo. O corpo, nesse contexto, não é um território do sagrado, como se pudéssemos recortar o sagrado e encontrar nele o corpo. O corpo é, ele mesmo, como todas as coisas, parte e participado dessas figuras primordiais dos candomblés. O corpo é reflexo deles. Formado de elementos que pertencem tanto a ancestralidade histórica, e natural. Os corpos carregam a história que constituiu nossa família, carrega o tempo da memória, os acordos e alianças que fizeram com que nossa existência se desse. (COELHO, 2016, p .97).

Os seres humanos são vistos como os responsáveis por manterem a manutenção da natureza e da vida. "Segundo a cosmovisão iorubá, por exemplo, o fato do ser humano achar-se imerso numa ambiência sagrada (espaço do terreiro) dilui as linhas divisórias entre o domínio da matéria e o reino dos espíritos" (COELHO, 2016, p. 98). Garantir a fertilidade da terra, a felicidade dos seres humanos, preservar os ecossistemas são responsabilidades humanas, por isso, não se fala em religião, mas sim, na concepção teológica do Candomblé, em que o equilíbrio é mantido através do culto aos orixás. Esse vínculo ajuda a manter a energia vital que sustenta o próprio mundo.

> Na cosmovisão africana existe a indissociabilidade do vínculo religião-ecologia, a adoração aos deuses é feita na natureza, utilizando-se seus elementos em todo o

> processo litúrgico (folhas, frutas, sementes, animais, alimentos, água, fogo, pedras, elementos minerais). A natureza percebida como a face do criador supremo e é uma fonte inesgotável de energia vital (axé, ngunzo). (COELHO, 2016, p.98).

O meio ambiente é respeitado e apto à sacralização enquanto manifestação do divino, em que os deuses são elementos da natureza, que para o bem-estar coletivo e individual, é necessário acessar as energias presentes no meio natural e canalizá-las, "através da entonação de fórmulas e orações específicas (orikis), somente conhecidas por pessoas iniciadas no culto, retira-se a energia que está impregnada na essência espiritual das plantas, pedras, alimentos", (COELHO, 2016, p. 99), em que o próprio corpo do iniciado se torna um templo das divindades.

Um dos sistemas de crenças africanas ou afro-brasileiras trata-se do culto aos ancestrais mortos, sendo a crença baseada na existência de uma vida após a morte no mundo superior, e que, de forma individual ou coletiva, os mortos são cultuados vivos, em rituais específicos, na experiência: "Na afroteologia, o ser supremo é uma fonte única e infinita de poder, misericórdia e bondade, portanto não há uma força maligna absoluta e antagônica ao criador, semelhante ao conceito do demônio judaico-cristão". (COELHO, 2016, p.100).

A cosmovisão africana agrega de forma coerente e que não tem conflitos como elementos filosóficos, a expressão panteísta define a crença de que todos os seres da terra têm energia vital e emanada do ser supremo.

A reencarnação nas religiões afro serve como ferramenta para aperfeiçoamento e evolui a parte moral e espiritual do indivíduo, e também um "processo natural eterno retorno e um presente do criador (benção), não uma forma de resgate de dívidas anteriores de vidas pregressas". (COELHO, 2016, p.101). Em relação a outros elementos de criação, o ser humano ocupa uma posição de destaque, ou seja, posição central no sistema de ordenação do mundo, dentro da ótica afro-religiosa, em que o ser humano existe por si mesmo, não foi feito para a glória de Deus e carrega consigo autojustificativa. Nas realizações das cerimônias religiosas com as ações humanas, os deuses são investidos de poder e adorados, propiciando sua existência em uma troca de respeito.

No Candomblé, não há uma dualidade entre o bem ou o mal, pois é uma religião que está entre as divindades do sagrado, entre o mundo natural e entre o corpo, atraindo as pessoas que foram excluídas ou marginalizadas. E uma religião de acolhimento, independentemente da identidade sexual ou cor da pele de quem resolve ser adepto, porque prega o respeito e recebe com afetuosidade.

> Contudo isto não significa que dentro da cosmovisão do candomblé inexista a ideia de ética. Simplesmente o código de conduta do candomblé, distinto de outras

> religiões, não está pautado nos princípios da moral judaico-cristã. No pensamento teológico afro-brasileiro, ética e moral não são compreendidos enquanto sinônimos. (COELHO, 2016, p.104).

O adepto à religiosidade afro-brasileira está ligado à energia dos deuses, tudo é sagrado e deve ser respeitado como a emanação do criador, do supremo. Os ritos são uma maneira de manter a ordem do universo e de manter o equilíbrio com a vida. O axé torna a força dinâmica e tudo se realiza tendo ação e vontade. Os iniciantes do Candomblé vivem em uma realidade espiritual com intuito de obter a felicidade, porque a religião resistiu ao tempo para permanecer firme culturalmente.

> A espiritualidade africana tradicional é arraigada em dois conceitos inter-relacionados: fenômenos espirituais e fenômenos de poder que se combinam para formar aquilo que chamo de poder espiritual. As religiões tradicionais são religiões de poderes e mistérios. A realidade não se encontra no mundo material, mas no mundo espiritual, densamente povoado de: seres espirituais, espíritos e mortos-vivos ou espíritos de antepassados e forças e poderes impessoais, místicos, misteriosos e invisíveis (TURAKI, 2011, p. 117).

Nesse sentido, tanto na formação quanto na prática docente no ensino de História, em uma perspectiva multicultural, tem que haver contestação do currículo, pois, temos a autonomia para mudar o que será trabalhado em sala de aula sem deixar de seguir as diretrizes e a BNCC, já que o currículo ainda é dominado culturalmente por uma visão de mundo eurocêntrico, deixando de lado a diversidade étnica na formação social e cultural brasileira. Essa limitação de conteúdos, muitas vezes excluí a história, cultura e identidade dos negros e de suas religiões, mas que pode ser superado com a prática em sala de aula. Por exemplo, trazer novos autores para o uso e debate em sala de aula é uma ótima opção.

Portanto, é necessário repensar essa visão, porque pode desvelar estereótipos enraizados em nossa sociedade, principalmente através dos conteúdos que aprendemos na educação básica. Ainda, rever as metodologias de História, e seus conteúdos, é romper com currículos que propagam e legitimam grupos e interesses no poder, e que discriminam e desvalorizam a diversidade, fruto de um currículo dominante.

É preciso que haja mudança nesta perspectiva, uma vez que: “A questão do multiculturalismo na formação e no ensino de história necessita ultrapassar as fronteiras que apenas qualificam como conteúdo para que transforme em prática teórica vivência política e autoconsciência”. (COUTO; FONSECA, 2005, p. 8).

Assim, buscar um currículo que considere os dilemas de uma sociedade multicultural, e desvincular dos grupos marginalizados o olhar “exótico” sobre sua diversidade, principalmente quando seu contexto não é exposto de forma crítica, caso do dia da “Consciência Negra”.

Lembrada anualmente em 20 de novembro, a data é apresentada, muitas vezes pelas escolas, de forma simplista e reducionista, sendo que as atividades desenvolvidas reforçam a discriminação, pois não são permanentes. Com exceção das escolas que já entenderam que é necessária uma mudança no viés temático para esse dia, e que desenvolvem um furtivo trabalho que merece ser valorizado.

Trabalhar na perspectiva multiculturalista na educação é reconhecer as lutas e os movimentos a favor da diversidade cultural e da valorização da diferença do outro. Há possibilidades de construção de uma sociedade que conviva com as diferenças de forma respeitosa, principalmente no que diz respeito à religião, sendo as de matriz afro-brasileira as mais perseguidas, para que sejam reconhecidas.

Sendo assim, é preciso considerar uma educação engajada em trabalhar na vertente do multiculturalismo e que seja capaz de repensar ações do dia a dia de discriminação e preconceito, de questionar o etnocentrismo presente em nossa sociedade, como o currículo monocultural, inclusive na escola, podendo abrir espaço para a valorização da diversidade cultural, desconstruindo os discursos preconceituosos e negacionistas.

> Ao Trabalhar a Educação, considerando o Multiculturalismo, é permitida uma nova leitura da sociedade, pelo repensar dos valores e dos padrões construídos pelas colunas dominantes. O professor deve proporcionar a discussão sobre a diferença e dar voz ao oprimido, revertendo a visão tradicional da sociedade em que o modelo europeu-ocidental é apresentado como uma referência cultural a ser seguida. (CAPRINI, 2014, p.40).

Nesse sentido, agir de forma contrária ao que sempre foi imposto na educação, de quem dita as regras é quem está no poder. Dessa vez, trazer possibilidades para a sala de aula, conteúdos com vertentes étnico-culturais, na tentativa de combater a discriminação e visibilizar grupos excluídos, valorizando suas características culturais e identitárias, e estimulando atitudes positivas ao diferente. Essa questão não pode ficar presa apenas ao currículo de História, mas em todas as disciplinas, quanto maior a expansão do conhecimento, mais rápida será a superação do preconceito e da discriminação.

2.3 ENTRE O TERREIRO E A ESCOLA: LIMITES E RESISTÊNCIAS NO ENSINO DA RELIGIÃO DOS ORIXÁS

Ensinar História não se limita somente às paredes das escolas e das universidades brasileiras. Como bem salientou a pesquisadora Maria Lima, “O conceito de cultura histórica

tem sido mobilizado por historiadores e pesquisadores do ensino de história para investigar as maneiras pelas quais as sociedades se relacionam com o passado (2014, p. 55).

A autora se reporta ao conceito de memória pensado pelo historiador francês Jacques Le Goff (2003) para dizer que "o discurso historiográfico é portador de uma das formas de produção do passado, e a escrita da história está submetida às maneiras de entender e se relacionar com o tempo de uma determinada época" (2014, p. 55). Isto posto, nos leva a pensar como o historiador constrói as representações sobre as religiões consideradas afro-brasileiras, mas, especificamente, sobre o Candomblé. Certamente que, ao considerar o Candomblé como objeto de pesquisa, amplia-se o diálogo com áreas como a antropologia, sociologia, filosofia e a arqueologia.

Enquanto a escola forma jovens alunos, seguindo vasta legislação educacional, sendo a memória escrita é determinante, nos terreiros do Candomblé, evocam-se as memórias dos antepassados, dos rituais e cerimoniais praticados desde tempos imemoriais. Nesse sentido, valorizam-se as experiências ocorridas através do tempo – não o tempo linear cronológico ocidental, mas, o tempo da experiencia, da aprendizagem no modo de organizar seu cotidiano.

> O candomblé é uma religião que foi criada no Brasil por meio de herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravizados, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar às novas condições ambientais. É a religião que tem como função primordial o culto às divindades – inquices, orixás ou voduns -, seres que são a força e o poder da natureza, sendo seus criadores e também seus administradores. Religião possuidora de muitos simbolismos e representações que ajudam a compreender o passado também a discernir melhor as verdades e as mentiras, permitindo assim definir conceitos. No candomblé nada se inventa ou se cria, só se aprende e se aprimora. Este saber e este conhecimento são conquistados com a prática, no dia-a-dia, com o tempo, a humildade, o merecimento, a inteligência e, principalmente, com a vontade de aprender! [...] A palavra "candomblé" parece ter se originado de um termo da nação Bantu, candombe, traduzido como "dança, batuque". Esta palavra se referia às brincadeiras, festas, reuniões, festividades profanas e também divina dos negros escravos, nas senzalas, em seus momentos de folga, popularizando-se. Posteriormente, passou a denominar as liturgias que eles trouxeram de sua terra natal. Este nome se modificou e se secularizou na religião africana que floresceu no Brasil. Existem outras interpretações etimológicas, mas preferimos nos ater a esta. (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 29).

Os autores, Kileuy e Oxaguiã (2009), definem no livro "O Candomblé bem explicado", que "Na África não se conhece o culto chamado Candomblé, pois esta é somente brasileira; lá o que existe é o culto às divindades, individualizado por regiões, cidades e até famílias". Explicitam ainda, que "Naquele continente a religião dos orixás, voduns e inquices, em muitas cidades, faz parte integrante importante da vida pessoal das pessoas" (2009, p. 31). Com o tráfico de africanos para o Brasil, desde o século XV ao XIX, essas experiências na relação com as divindades ancestrais encontraram ambientes para a reorganização dos cultos.

> Cabe afirmar que os saberes dessa religião nem sempre são ensinados, no sentido de um ato pedagógico direcionado à transmissão de conteúdos, sob a responsabilidade do pai-de-santo ou quem quer que seja. Em muitos casos, os saberes são aprendidos via observação, na experiência diária. Assim, os saberes, sendo de natureza experiencial, não estão contidos em manuais, livros, cartilhas ou folhetos (NETO; ALBUQUERQUE, 2008, p.15).

De acordo com Neto e Albuquerque (2008), tudo depende de um processo de identificação, e as identidades são construídas no interior das representações, pois os significados não surgem nas coisas em si, mas a partir do discurso. Por acesso, toda prática social tem significado, a questão é saber quais representações a escola quer transmitir.

> As crianças são ensinadas no Candomblé mediante a observação, ainda que a aprendizagem não se dê apenas a partir disso, uma vez que, como já se mencionou, a brincadeira possui uma centralidade no processo de aprendizagem das crianças no terreiro. Ainda que não seja ensinado "como brincar", portanto, a aprendizagem é, por excelência, um processo criativo (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014, p. 151).

Nos dias atuais, o Candomblé tem sido alvo de ataques por parte de setores da sociedade brasileira, motivadas por intolerância religiosa, como é o caso das igrejas neopentecostais e alas conservadoras da igreja católica, que incentivam a destruição dos terreiros e de seus símbolos. Em várias ocasiões, essas ações foram denunciadas pelos meios de comunicação e viraram casos de polícia. Tais práticas vêm de longa data. Todas as manifestações de crenças praticadas por africanos e descendentes no Brasil, desde o início da colonização portuguesa no século XVI, foram seguidas atentamente por autoridades luso-brasileiras. As práticas culturais eram vistas com certo receio, pois o desconhecimento por parte das elites coloniais e, mais tarde, imperiais (1822-1888) dos rituais que envolviam a prática do Candomblé, da participação de grupos de homens e mulheres negras, representou, em alguns momentos, a possibilidade de insurreição escrava.

De fato, durante esses cerimoniais havia formas de sociabilidade que iam desde as manifestações ritualísticas do Candomblé, como também a circularidade de informações sobre a vida nas fazendas, vilas e cidades. As notícias sobre o mundo da escravidão brasileira chegavam também através desses encontros. Os senhores proprietários de escravos procuraram, em várias ocasiões, proibir esses ajuntamentos. Mas isso não era ação tão fácil de se fazer.

Quando voltamos para pesquisas sobre as experiências dos professores que atuam na educação básica, ao tratarem sobre as religiões afro-brasileiras, conforme os relatos, surgiram vários desafios que vão desde o desconhecimento sobre o tema até ao receio de tratar dessas questões, consideradas sensíveis, por envolverem o preconceito étnico-racial, a discriminação, atos de violência, dentre outros. Em alguns casos, há a própria resistência do professor para se

trabalhar temáticas relacionadas ao Candomblé, à umbanda, enfim, às religiões afro-brasileiras, pois a mentalidade não se transforma da noite para o dia, é um processo formativo de longa duração.

Nesse sentido, a escola também pode ser um espaço de disseminação de preconceitos contra as religiões afro-brasileiras. O Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, deve ser o ponto de chegada de um conjunto de atividades que podem ser realizadas na escola. O Candomblé é uma religião, como já dissemos, constantemente atacada, representada por manifestação de forças do mal vinculadas ao satanismo, às trevas, enfim, representações essas que continuam a povoar o imaginário de parte da sociedade brasileira. Com isso, exacerba-se ainda mais a violência contra as religiões afro-brasileiras, contra os adeptos do Candomblé.

> Tal formato de ensino subverte a dimensão laica do ensino público e, sobretudo, constrange alunos que não seguem a matriz judaico-cristã embutida nesse processo educacional. Os alunos cujas pertenças religiosas não são contempladas pela proposta de ensino, e aqui destaca-se, principalmente, os alunos oriundos de religiões de matrizes africanas, que mais uma vez, têm seus direitos violados, a partir do acirramento de seus processos de invisibilização e de silenciamento na escola, espaço já tão hostil às suas identidades (CAPUTO, 2012, p. 33).

É na escola que é possível avançar para se contrapor a esse imaginário criado, historicamente, por setores conservadores da sociedade brasileira. Como dissemos, a diversidade religiosa não foi considerada durante a formação do Estado brasileiro. A Igreja católica sempre teve papel preponderante na formação da consciência religiosa, isso desde a colonização luso-brasileira. Nos dias atuais, o Estado brasileiro é considerado laico, conforme definido na constituição do país, de 1988. Nesse sentido, consideramos importante o estudo realizado por Fernandes (2016):

> A descolonização não se remete apenas à desocupação de territórios, mas à independência cultural, econômica e, sobremodo, à independência das mentalidades, o que privilegia outras formas de ser e de existir, diversas daquelas impostas pelo colonizador, buscando deslocar as relações de poder. Ou seja, prima por ressignificar e dissolver estereótipos e preconceitos, fortalecendo a auto capacidade de ação dos grupos marginalizados. Sua ação interroga o paradigma coercitivo e genocida que sustentou a própria invenção da modernidade. Isto abre o campo de pensamento para a possibilidade de reconstruir novas relações e formas díspares de racionalidade (FERNANDES, 2016, p. 170).

Para Bitencourt, a inserção do currículo, sob a vertente da pluralidade cultural, ainda enfrenta muita resistência, pois os "setores conservadores que acusam os estudos de cultura indígena e cultura afro-brasileira de promoverem uma verdadeira "distorção do sistema educacional brasileiro" (2018, p.110). Por isso, se faz necessário levar os saberes do Candomblé para dentro dos espaços escolares. Dessa forma, é possível que haja a inserção da Lei 10.639/03

no ensino, e fuja do negacionismo do que é considerado diferente. É preciso reinventar a educação, desconstruir o discurso preconceituoso, discriminador existente no modelo curricular eurocêntrico.

Como dissemos, é preciso um olhar mais atento às pesquisas acadêmicas que foram (e estão) realizadas por professores da Educação Básica, especialmente nos Programas de Pós-graduação como o Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, programa nacional de formação de professores, que está presente em grande parte das universidades públicas brasileiras. São várias as pesquisas que abordam temáticas sobre a pluralidade cultural, na perspectiva da cultura afro-brasileira. Dissertações como a da professora Susy Clea Lisboa Melo[20], que trabalha um material didático na perspectiva da educação étnico-racial, com intuito de trazer novas possibilidades para superação do racismo e discriminação, e ampliar o conhecimento e valorização da cultura brasileira. O trabalho utiliza da arte para melhorar a dinâmica e metodologia das aulas, um recurso muito utilizado para facilitar a aprendizagem.

Outra dissertação que trabalha nessa perspectiva, voltada para as religiões de matriz afro-brasileira, foi produzida por Fábio da Silva[21], que traz em sua pesquisa dados de como melhorar o ensino na superação do racismo religioso e da dificuldade de trabalhar conteúdos sobre a cultura negra em sala.

A proposta desenvolvida no campo do ProfHistória, pela professora Isabelle de Lacerda Nascentes Coelho [22], aborda 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). A autora refere-se à dificuldade de se implantar e trabalhar com assuntos referente à cultura negra, especificamente as religiões que é algo tão particular de cada um, mas que devemos respeitar todas, independente de qual cultura está agregada.

2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CANDOMBLÉ NAS ESCOLAS ESTADUAIS DOUTOR JOAQUIM AUGUSTO DA COSTA MARQUES E NOSSA SENHORA DE

[20] MELO, Susy Cléa Lisboa. **A arte na elaboração de sequências didáticas para aulas de história de alunos dos anos finais do ensino fundamental na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais**. [s.l.] Universidade Federal de Sergipe pró-reitoria de pós-graduação (pósgrap) mestrado profissional em ensino de História, São Cristovão – SE, 2020.

[21] SILVA, Fábio da. **Combatendo o racismo religioso**: a tradição dos Orixás e o ensino de História. 2021. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

[22] COELHO, Isabelle de Lacerda Nascentes. **O Axé na Sala de Aula**: Abordando as Religiões Afro-Brasileiras no Ensino de História. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

FÁTIMA

O intuito de fazer a pesquisa com os professores se deu pela necessidade de compreender o nível de conhecimento que os profissionais tem sobre o Cnadomblé, e como trabalham e se trabalham em sala de aula algo relacionado, não foi feito com pais e alunos devido ao tempo da pesquisa e por estramos em período pandêmico, e também por que durante minhas aulas sobre religião quem se demosnrou algum tipo de pré conceito foram alguns colegas de trabalho, e isso se justifica pelo número de participantes, pois, pela quantidade de colega que tem na escola apenas 12 participou. O motivo de não ter feito apenas com professores de História, foi por que penso que não é apenas na disciplina de História que tem que trabalhar a cultura afro-brasileira e sim em todas pois se unirmos o resultado será melhor.

A criação das diretrizes e orientações curriculares propostas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC, se pautaram em valorizar aspectos das culturas afro-brasileira e indígena através do incentivo à difusão e produção de materiais didáticos. Para Osvaldo Mariotto Cerezer (2015):

> As Orientações Curriculares de Mato Grosso para a Diversidade (OCs) constituem um documento fundamentado nas ações e diretrizes do MEC sobre a educação das relações étnico-raciais e na Lei n º 10.639/03. Assim, traça as orientações curriculares à educação básica de Mato Grosso quanto ao trato da questão étnico-racial africana e afro-brasileira para a Educação Escolar Quilombola, expressando preocupações quanto ao ensino da história com relação às temáticas africana e afro-brasileira, bem como às ações afirmativas, lançando novos olhares sobre a construção da história do continente africano e dos africanos no Brasil. Dessa maneira, buscou ressignificar o tratamento pedagógico dado até então a essas temáticas. (CEREZER, 2015, p. 22).

O autor ressalta a necessidade de implementação de ações que visem a diversidade racial e a cultura africana e afro-brasileira, como parte da História do Brasil. Desta forma, é possível valorizar as identidades e trajetórias dos professores e discentes afro-brasileiros. Considera, ainda, o pesquisador, que Mato Grosso é um estado multicultural, portanto, as experiências dos diferentes grupos humanos como os afro-brasileiros e indígenas que vivem neste território têm enorme relevância, devendo ser respeitados; e as suas histórias e trajetórias, contadas nas escolas, universidades, enfim, incorporadas ao ensino de História e outras áreas em larga escala.

Sendo assim, convidamos doze profissionais da educação básica, lotados nas Escolas Estaduais Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques e Nossa Senhora de Fátima, situadas na cidade de Araputanga, para que participarem da nossa pesquisa. Atuei, como professora interina, nessas escolas nos anos de 2020-2022. As entrevistas foram realizadas em um período de intensa pandemia propagada pela COVID-19. A aplicação desses questionários através da plataforma *Google Forms* foi a forma mais eficaz e segura de coleta de informações. Para o

desenvolvimento e análise dessa pesquisa, utilizamos autores que tratam sobre a pesquisa qualitativa.

> Denzin e Lincoln (1994) definem a pesquisa qualitativa como um tipo de investigação com diferentes métodos, envolvendo uma abordagem interpretativa e naturalista para os temas investigados. Esse tipo de pesquisa busca interpretar os sentidos, os fenômenos e os significados que as pessoas lhes atribuem, a partir de uma variedade de estudos empíricos, experiências pessoais, entrevistas, histórias de vida, textos, observações históricas interacionais e visuais, que descrevem momentos rotineiros e problemáticos nas vidas dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2018, p. 14).

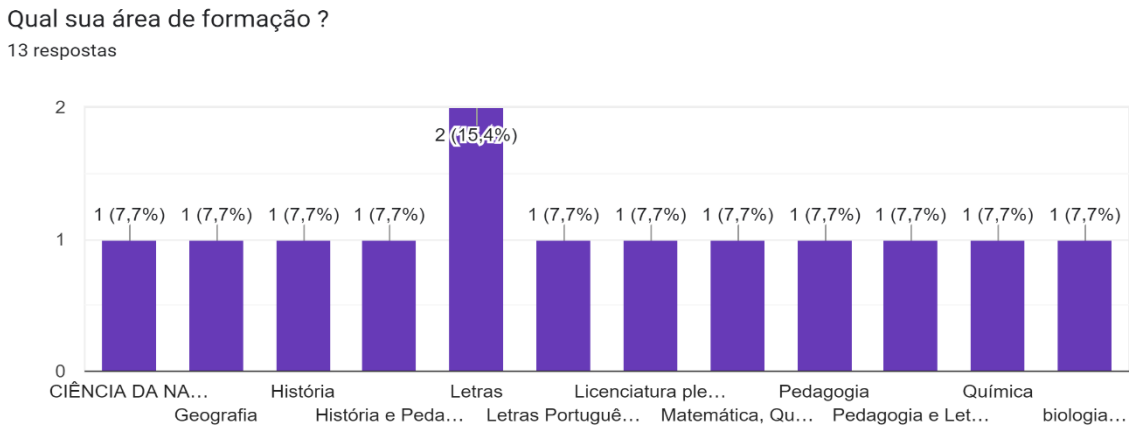
A pesquisa qualitativa busca escutar o que as pessoas nos falam ou que têm a nos falar sobre o assunto relacionado, explorando suas ideias e preocupações sobre o entendimento do tema, quais seus anseios de mudança. Para Poupart (2014, p. 215), "as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras". Como dissemos, as entrevistas têm como objetivo, conhecer o trabalho dos docentes em sala de aula no que diz respeito aos conteúdos trabalhados sobre a cultura afro-brasileira, em particular, sobre o Candomblé, com parte da inserção da Lei 10.639/2003 no currículo escolar. A realização dessas entrevistas visa averiguar como estes profissionais estão lidando com as novas exigências da legislação em sala de aula e, como solucionam as lacunas da sua formação para a realização desse trabalho no seu cotidiano. Elisa Antônia Ribeiro (2008) trata a entrevista como

> A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (2008, p. 141).

Como dissemos, a pesquisa com os professores foi realizada através do *Google Forms*, que é uma plataforma simples de fazer formulários *online*, onde o usuário pode criar perguntas objetivas e de múltiplas escolhas, com respostas curtas ou longas. Para isso, procuramos, inicialmente, identificar os professores através da nomenclatura, Professor I, Professor II, e assim, sucessivamente. Optamos em demonstrar as respostas dadas pelos entrevistados de uma só vez, possibilidade que a plataforma *Forms* oferece durante a aplicação desse instrumento de pesquisa. A maior parte dos entrevistados já tem uma carreira longa na educação, entre 5 e 30 anos de exercício da função.

De início, segue um levantamento feito com os 12 profissionais, procurando averiguar qual a área de formação de cada um.

Gráfico I – Área de Formação dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Podemos perceber, através do gráfico, que os doze professores lecionam em diversas áreas, com uma ou mais formação. Segue abaixo informações sobre cada profissional, como também, as respostas aos questionários aplicados, que irão seguir a mesma ordem. Às vezes, pode aparecer menos respostas no formulário, isso acontece pelo fato de alguns profissionais terem deixado a pergunta em branco.

O professor I atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima e na Escola Estadual Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques, é formado em Língua Portuguesa e trabalha na educação há 12 anos. Leciona as disciplinas de Inglês e a de Artes.

O professor II atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em Língua Portuguesa e trabalha na educação há 30 anos. Leciona as disciplinas de Inglês, Artes e Literatura.

O professor III atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em Geografia e trabalha na educação há 10 anos. Leciona as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

O professor IV atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em Ciências Biológicas e trabalha na educação há 12 anos. Leciona também nas disciplinas de Química e Física.

O professor V atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em Língua Portuguesa, trabalha na educação há 18 anos. Leciona as disciplinas de Inglês, Artes e Literatura.

O professor VI atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em Língua Portuguesa e trabalha na educação há 25 anos. Leciona a disciplina de Artes.

O professor VII atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em História e trabalha na educação há 7 anos. Leciona também as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

O professor VIII atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fatima, é formado em História e trabalha na educação há 5 anos, atua também nas disciplinas de Filosofia e Sociologia.

O professor IX atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em Química e trabalha na educação há 1 ano.

O professor X atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em Matemática, Química e Pedagogia e trabalha na educação há 10 anos. Leciona também a disciplina de Física.

O professor XI atua na Escola Estadual Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques, é formado em Geografia e trabalha na educação há 24 anos.

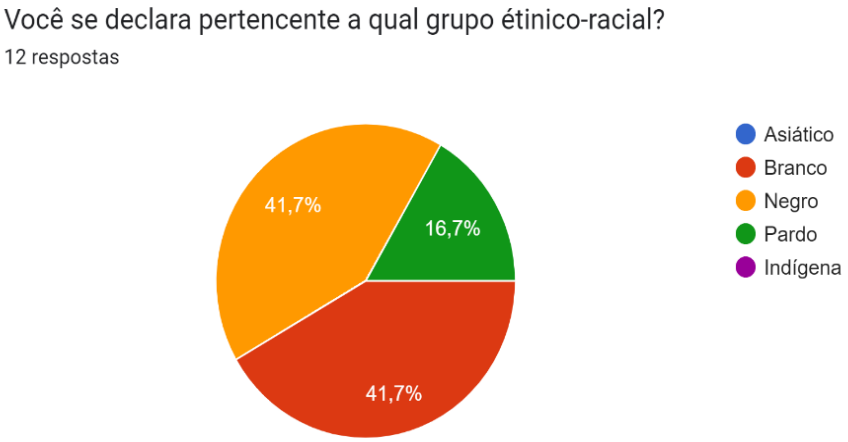
O professor XII atua na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima, é formado em Pedagogia e trabalha na educação há 3 anos.

Antes de avançarmos na nossa análise, é importante dizer que profissionais de diversas áreas se interessaram em participar da pesquisa, o que pode demonstrar a emergência de mais conhecimento sobre o tema.

O Quadro II apresenta o resultado das respostas à pergunta sobre qual grupo étnico-racial o professor se identificava. De antemão, podemos destacar que 41,7% dos entrevistados se declararam como negros. A mesma percentagem, de 41,7%, se declarou-se como branco. E, 16,7% se declararam como pardos. Esses dados nos levam a pensar no estudo realizado pelo antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga (2019),

> Apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada em ‘negritude e na mestiçagem’, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior (MUNANGA, 2019, p. 21).

Gráfico II – Qual grupo étnico-racial cada professor se identifica



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados coletados através dessas entrevistas nos ajudam a perceber que a possibilidade de se trabalhar em sala de aula com temáticas relacionadas às culturas africanas e afro-brasileira, mais especificamente sobre as religiões afro-brasileiras, podem ter motivações com base nas trajetórias étnico-raciais dos entrevistados. A história familiar, a participação nas comunidades de origem, a área de formação, enfim, pode gerar motivações para colocar ou não em prática o que determina a Lei 10.639/2003.

Importante lembrar que a pesquisa foi direcionada para duas escolas, a Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima e a Escola Estadual Doutor Joaquim Augusto da Costa Marques. Na primeira, onde leciono, e na outra, onde lecionei quando comecei a pesquisa em 2020, no auge da pandemia da COVID-19. Para melhor prosseguir com a pesquisa, perguntei para os entrevistados se tinham conhecimento sobre o Candomblé. Para melhor visualizar as respostas, elaboramos o quadro I.

Quadro I – Conhecimento dos professores sobre religiões de Matriz afro-brasileira

1. Você conhece algo sobre a religião de matriz afro-brasileira, o Candomblé?	
SIM	11
NÃO	0
PERTENCENTE À RELIGIÃO	1
TOTAL	**12**

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como podemos perceber, todos os professores entrevistados já tinham conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras. Um dos professores afirmou ser candomblecista, o que abre uma questão: nem sempre o terreiro de candomblé, para funcionar, está registrado em cartório ou em qualquer outra instituição pública. Os demais professores afirmaram que em algum momento da vida deles já escutou ou pesquisou algo referente a essa religião. Com base nas respostas dos professores, constantes nos formulários, podemos avançar nas nossas análises[23].

Quadro II – Resumo das entrevistas com os professores

Professores	**1-Você conhece ou já ouviu falar sobre o Candomblé?**	**2. No cotidiano escolar, quais são os conteúdos relacionados às religiões afro-brasileira (Umbanda e o Candomblé), trabalhados em sala de aula?**	**3. No currículo escolar da escola que você trabalha, existem habilidades ou conteúdos que tratam sobre a cultura afro-brasileira? Se sim, explique como é sua prática pedagógica sobre este assunto. Caso não exista, procure explicar o porquê a escola não cumpre a Lei 10.639/03?**	**4. Você já presenciou na escola que você trabalha atos de intolerância religiosa relacionados às religiões de matriz afro-brasileira? Como foram manifestados esses atos? Explique!**
P1	Já ouvi falar.	Nenhuma.	Sim, são trabalhados em gêneros literários e interpretação de texto.	Não.
P2	Já ouvi falar, mas não conheço na íntegra.	Acredito que não trabalhei nenhum, não me lembro.	Sim, há! Normalmente temos um projeto interdisciplinar que trabalha sobre essa temática.	Não sei responder se houve, mas acredito que não.
P3	Não tenho conhecimento aprofundado.	Nenhuma das alternativas.	Sim. No currículo eu trabalho da seguinte maneira: uso o vídeo aula com apresentações e imagens sobre o tema, etc.	Não.
P4	Sim.	Cultura africana.	Trabalho a parte das doenças que são mais comuns em negros e os alimentos oriundos da África.	Não.
P5	Sim.	Discriminação e preconceito.	Existem projetos sendo desenvolvidos por grupos de professores.	Não.
P6	Sim.	Gêneros textuais.	Leituras de textos sobre o assunto, vídeo que retratam a cultura Afro-brasileira, palestras entre outros.	Não.
P7	Sim.	Culturas africanas e afro-brasileira.	Tratando como todos os outros conteúdos com seriedade e responsabilidade, procurando demonstrar a importância de se conhecer sobre cultura afro-brasileira, utilizando contos literários, filmes, entre outros.	Não.
P8	Sim, na história vimos mais.	Estuda na história da África e na história do Brasil, geografia também, na questão da localização.	Como estou na Apae, a gente trabalha a cultura afro-brasileira, porém explicando sobre os valores éticos e morais, que devemos ter com as pessoas mas não tem a questão da lei e da habilidade em si a ser seguida como numa escola regular, pois trabalhamos habilidades de que eles dão conta, por causa das limitações que cada um tem.	Não presenciei, pois aqui cada um respeita o próximo como ele é.

[23] Na elaboração dos quadros com as respostas dos professores, procuramos manter a linguagem utilizada por eles na sua forma escrita. Em raras exceções fizemos a revisão ortográfica ou de acentuação, para evitar ambiguidade na leitura.

P9	Já ouvi falar Pesquisa.	Nas aulas de Química não abrange esses conteúdos.	Sim, mas não é conteúdo em que a área da Química não abrange.	Não.
P10	Sim.	Nenhuma dessas religiões	Festa do Dia da Consciência Negra.	Nunca teve intolerância.
P11	Sim.	Principalmente quando se trabalha o continente africano, o processo histórico de ocupação do Brasil e trata dos costumes, cultura, religião de matriz africana. Neste caso, procuro alguém que tenha maior conhecimento (especialista) no assunto para fazer uma palestra com os alunos.	Há sim, e ao abordar o assunto é preciso fazer um resgate da história e após todo o processo introdutório, pedir que os alunos façam pesquisa do assunto e procurar saber na família se há alguém que conhece; se sim, explicar como é feito e se tem alguém que pratica esta religião. Filme e pesquisa são muito bons para reportar ao assunto.	Ainda não. Desde que cheguei na escola há 5 anos ainda não presenciei
P12	Sim, faço parte da religião.	Nenhum.	Não.	Sim, por meio de falas e olhares.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Cada tabela tem quatro questões da pesquisa com os professores, e pode-se observar a resposta de cada professor para cada pergunta, mesmo a alternativa que ele optou em não responder.

Analisando as respostas, todos os profissionais têm conhecimento sobre aspectos da religiosidade afro-brasileira, porém nem todos utilizam em suas aulas, conteúdos relacionados à cultura afro. A primeira pergunta quis explorar se os profissionais tinham conhecimento sobre o Candomblé, e todos responderam que sim, porém disseram que nunca se aprofundaram para estudar melhor a religião. Apenas o professor que pertence ao candomblé disse que trabalha aspectos da religião em sala de aula.

Esse discurso é muito comum em se observar dentro das escolas, como professora, percebo que não há interesse em se aprender sobre culturas diferentes. Todos falam sobre o cristianismo, mas quando se pergunta algo sobre as religiões de matrizes afro-brasileira, a maioria não responde. Isso pode ser entendido a partir de um conjunto de ideias preconcebidas sobre o assunto.

> Há uma visão simplificada de uma pessoa (ou de um grupo de pessoas) que constrói uma ideia negativa a respeito de outra pessoa (ou de um grupo de pessoas) seja pelo pertencimento étnico-racial, pela religião, pela classe social, pela opção sexual, pela idade, etc. dessa outra pessoa (SILVA, 1995, p.43).

Esse discurso reforça os estereótipos até hoje trabalhados por colegas em sala de aula, infelizmente a culpa não é somente da má formação do professor, uma vez que isso faz parte de um contexto em que estes estão buscando a superação. Percebe-se, através desse tipo de discurso, de que o professor teve pouco contato ou se ouviu falar pouco sobre o assunto. Com base em fundamentos históricos,

> [...] a educação pode ser uma atividade que reproduz a ideologia da democracia-liberal-burguesa, reforçando as desigualdades sociais, ou pode contribuir para

> desvelar as contradições das estruturas sociais, política e econômica na perspectiva classista de luta para emancipação humana diante da lógica da contradição. (GONÇALVES, 2008. p. 65).

Esse modo de agir, ou de viver na mesmice, apenas reproduzindo o que por muito tempo foi se perpetuando na sociedade, como a imagem do negro escravizado, sem trabalhar sua História, sua cultura, faz com que o preconceito se reforce, ou reforçamos visões equivocadas sobre as sociedades que foram oprimidas. Seguindo mais sobre as respostas, alguns dos profissionais responderam que conhecem ou ouviram falar sobre o Candomblé, mas não tem conhecimento aprofundado sobre o tema. O que é comum entre os colegas de profissão, principalmente os que permanecem em uma zona de conforto e não acompanham as mudanças.

Analisando as respostas da pergunta 2, a Professora 11 foi o que mais demonstrou domínio sobre o assunto. Esta profissional tem 24 anos de profissão e reside na cidade de Araputanga. Como professora de Geografia, tem buscado conhecimento com especialistas sobre o assunto, já que a religião é um assunto que necessita estudo. Com isso, demonstra a preocupação com o tema, para que este conhecimento seja transmitido para seus alunos. Nas respostas dos demais profissionais, ficou evidenciado que nunca trabalharam sobre o tema, independentemente da formação, outros nem responderam.

Na questão 3, os professores foram perguntados sobre a prática que se tem em sala de aula, referente à introdução da temática da cultura afro. As respostas foram diretas, muitos trabalham a temática em suas disciplinas, como na primeira resposta, contextualizado a partir dos gêneros literários, sendo uma grande oportunidade de se abordar obras que falam de aspectos da cultura afro-brasileira.

> Numa sociedade globalizada, multicultural, é imprescindível tal abordagem, pois está mais do que na hora de fazer-se ouvir determinada voz calada pelo historicismo (BENJAMIN, 1993). Segundo Bauman (2005, p 40) "É improvável que qualquer modelo com base num único fator seja capaz de dar conta da complexidade do 'mundo em que se vive' e abranger a totalidade da experiência humana". De acordo com tal autor, uma identidade genérica não dá conta de identidades menores, presentes, por exemplo, na sociedade enquanto organismo vivo e, até mesmo, no ser humano, enquanto sistema complexo e parte do todo ao mesmo tempo. Isso corrobora a Teoria da Complexidade, de Morin et ali (2003). (NASCIMENTOS, SÁTIRO, p.16).

Atualmente, pode-se perceber uma crescente valorização das diferenças, sendo que as vozes dos oprimidos estão emergindo dos discursos, políticos e ideológicos. Em meio a tantas respostas sobre as práticas pedagógicas desses professores, uma desperta a atenção: "Festa do dia da Consciência Negra". As comemorações são intensificadas nas escolas, como também nas práticas de homenagem às personagens negras, desfiles com mulheres e rapazes negros, apresentação de indumentárias supostamente africanas, dentre outras atividades. Ao longo do

período letivo, ações efetivas do conjunto de professores que atua nas diferentes áreas de ensino não são colocadas em prática. No tocante às religiões afro-brasileiras, essa discussão se apresenta marginalmente, não encontrando eco no coletivo de professores.

Quadro III– Resumo das entrevistas com os professores

Professores	5. Com a implementação pelo Governo Federal brasileiro da Lei 10.639/03 houve impacto na organização curricular da escola? De que forma?	6. Como você lida com as questões étnico-racial em sala de aula, principalmente em relação ao racismo e ao preconceito?	7. Durante sua formação acadêmica, você teve alguma disciplina relacionada à cultura afro-brasileira? Como você tem usado esse conhecimento em sala de aula?	8. Você faz ou fez alguma formação continuada sobre a cultura afro-brasileira, discutindo sobre as religiões afro-brasileiras?!
P1	Não tenho conhecimento sobre a implementação curricular na escola.	Trabalhando com diálogo em sala com os alunos sobre o assunto.	Sim, literatura africana. Através da literatura voltada aos escritores e autores africanos.	Não.
P2	Não sei responder se houve, mas acredito que não.	Eu procuro orientar meus educandos a respeitar a todos e podo qualquer tipo de ato racista ou preconceitos.	Não tive não.	Não.
P3	A Lei 10639/03 ainda é de fato desconhecida pelas outras áreas de conhecimento, porém administram aulas que tenham temas relacionados a afro-brasileiro, mas não relacionado à religião afro-brasileira.	É um tema bastante discutido em sala haja visto que o nosso público é brasileiro é bastante misturado na sua maioria negros, porém são temas relacionados a outras disciplinas também. Trabalho de maneira consciente e respeitosa procurando manter isso entre eles, os alunos para que a gente consiga viver em sociedade.	Tive poucos, mas eu tive na escola. Eu trabalho mais o tema do que eu estudei na universidade porque além das minhas expectativas como professora é um tema que eu gosto muito de trabalhar dentro da nossa cultura. É necessário que os alunos aprendam sobre esse tema para que a gente possa construir uma sociedade diferente, livre independente de racismo.	Sim, já fiz várias formações, já fiz apresentações de trabalhos grandes, eventos escolares, movimentando toda a escola sobre o tema não só afrodescendente como indígenas. Procurei trabalhar muito esse tema, é um tema que eu gosto de trabalhar com os alunos.
P4	Não.	Procuro esclarecer que todos somos iguais independentemente da cor de pele ou religião etc....	Não.	Sim.
P5	Não.	Procuro sempre orientar de forma clara que apesar da bandeira religiosa ser diferente. Somos filhos de um mesmo deus e que o respeito é fundamental.	Não.	Sim.
P6	Sim. A partir da implementação da lei, a escola tem buscado contemplar a lei durante o ano letivo, bem como incentivar projetos e ações que corroboram com o cumprimento dela.	Busco cumprir a lei, valorizando e oportunizar a riqueza que cada sujeito tem. Incentivo também o respeito para que cada dia mais o racismo seja minimizado.	Sim. Aplicando na organização do trabalho escolar.	Não.
P7	De maneira geral inseriu essa pauta no currículo, mas sabemos que apenas	Demonstrando aos alunos como essas práticas foram	Sim, de forma clara e com muita responsabilidade.	Não.

	isso não basta, tudo depende da prática docente para que tudo ocorra.	construídas historicamente, e de que forma podemos lidar com isso, aprender com isso e ensinar outras pessoas sobre o assunto.		
P8	Sim, pois agora é obrigado nas faculdades e escolas trabalhar essa temática, algo que ficava vago, uns trabalhavam e outros não.	Na sala de aula, quando eu estou não aceito de forma alguma o racismo e o preconceito, sou afrodescendente e sempre explicou que o que muda é a pigmentação da pele, que as pessoas negras têm mais melanina, e que devemos respeitar o próximo, porque não existe ninguém melhor e pior de que ninguém e se acaso acontecer, a pessoa tem que arcar com as consequências e ser punida pelos seus atos errados. Estamos no século XXI e isso tem que acabar de vez.	Sim, tive formações e professores especializados na área, aprendi que podemos pegar os acontecimentos da atualidade para ensinar os alunos sobre a temática.	Sim, já realizei um projeto na escola no qual foi o maior comentário, em que teve um concurso de beleza. Conseguimos mostrar que para ter descendência afro não precisa ser de cor negra e outras características, mas de seus antepassados, familiares e que devemos nos orgulhar das nossas origens.
P9	Não percebido.	Sempre buscando respeitar as diferenças.	Em algumas horas na questão de orientar os alunos sobre esse assunto.	Ainda não.
P10	Não sei.	Tento conscientizar sobre a importância de respeito à diversidade do próximo.	Não.	Nunca tive formação relacionada a esse tema.
P11	Não que eu tenha conhecimento porque quando cheguei nesta unidade escolar já trabalhavam e não peguei o início deste processo.	Não permito que haja preconceito ou racismo e se houver explico o que pode e o que não pode e o caso é encaminhado à coordenação pra que esta possa também juntamente com a família fazer as orientações referente aos temas e explicar as consequências destes atos.	Não tive, infelizmente, por isso, busco a participação de algum especialista no assunto pra falar da causa.	Já fiz há uns 10 anos um curso de aperfeiçoamento ministrado pela UFMT.
P12	Não	Na educação infantil utilizo histórias, músicas e conversas.	Sim. Em sala pouco usado.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Analisando a quinta pergunta, sobre o impacto da Lei 10639/2003 no currículo escolar, podemos perceber, através das respostas, a defasagem de conhecimento sobre os próprios materiais que estão trabalhando em sala de aula. Na organização dos documentos do trabalho diário do professor, como o PPP e o Planejamento anual, já temos que nos atentar a tudo que

será trabalhado em sala de aula, a todos os materiais das escolas, com base no cumprimento da Lei 10.639/2003.

> Por intermédio da legislação obrigatória, portanto, temas raciais da sociedade brasileira devem ser incorporados necessariamente como conteúdos curriculares entendendo que as escolas são lugares estratégicos para estudos e debates de tais problemas, uma vez de nelas crianças e jovens, além dos próprios professores, vivendo cotidianamente situações discriminação e preconceito. (BITTENCOURT, 2018, p. 110).

Como cita a autora, é de suma importância a inserção de conteúdos relacionados sobre o negro e sua cultura, pois a sua religião tem que ser trabalhada em sala de aula. Como falar em superação do racismo se na escola, que é um dos lugares de conhecimento, não está havendo este trabalho? Assim como bem respondeu o Professor 12, consta na legislação a obrigatoriedade, mas se não foi inserido, se não houver a prática, a discussão sobre temáticas relacionadas às culturas africana e afro-brasileira, não haverá avanços. Um aspecto nessa pergunta despertou atenção, a maioria não conhece o currículo da própria escola em que se leciona. Então fica a pergunta, o planejamento foi feito? Como foi feito? Existe acompanhamento por parte da coordenação pedagógica da escola?

Os Professores 3, 5, 6 e 12 foram os únicos que disseram conhecer e trabalhar esses conteúdos dentro do currículo da instituição a qual pertencem. Isso mostra que estão se adequando às normativas. Temos que perceber que "o setor educacional, as reformas curriculares transformaram se em lugares privilegiados para propor mudanças em um ensino de História calcado no padrão masculino, branco e cristão e centrado no pensamento eurocêntrico." (BITTENCOURT, 2018, p.108).

Trabalhar em sala de aula com assuntos relacionados com o preconceito e o racismo exige muita persistência, por ser um longo trabalho de conscientização que exige conhecimento sobre o assunto e posicionamento. Pela resposta de um dos professores, "procuro esclarecer que todos somos iguais", percebemos o equívoco da frase, pois é na diferença que temos que respeitar e valorizar um ao outro. Enfatizar esse discurso apenas afirma que não temos uma disparidade social, entre negros e brancos, é preciso demonstrar que somos diferentes, e isso não faz com que exista ninguém inferior, independentemente da religião, cor da pele etc.

A 7ª e a 8ª questões abordaram sobre a formação e aplicação da didática em sala de aula, tanto a primeira formação quanto a formação continuada. Ao constatar que um profissional disse que usa material afro referenciado, percebemos uma demonstração de avanço, ou seja, que a lei está sendo cumprida em sala de aula. Um dos professores respondeu sobre a urgência

de se construir “uma sociedade diferente livre independente do racismo”, essa é a luta que se espera haver no interior da escola e fora dela.

Quadro IV – Resumo das entrevistas com os professores

Professores	9. Em algum momento, após a implementação da Lei 10.639/03, você já trabalhou com livros didáticos que trazem referências sobre as religiões de matrizes afro-brasileira? Quais livros e autores? Como foi desenvolvido esse trabalho em sala de aula?	10. Você tem algum receio em trabalhar em sala de aula sobre o Candomblé?	11. Você conhece algum terreiro de Candomblé? Relate sobre essa experiência.	12. Na escola na qual você trabalha, tem algum aluno que pertence às religiões de matrizes afro-brasileira? Como você discute esse assunto em sala de aula?
P1	Não me recordo.	Sim, pois temos em sala de aula vários alunos de religiões diversas.	Não.	Não tenho conhecimento
P2	Não.	Se estiver dentro do PPP não.	Não conheço, mas tenho curiosidade a respeito.	Não é do meu conhecimento.
P3	Não, nunca vi em livros didático sobre esse tema das religiões afro-brasileira, lembrando que não sou professor de história.	Não, desde que a aula seja apenas para o conhecimento e não influencie na vida dos estudantes, não estamos aqui para influenciar e sim para conhecimento.	Necessito saber sobre a diferença entre candomblé e macumba, não tenho conhecimento aprofundado sobre o tema.	Não tem conhecimento sobre esse assunto, também como não ministro as aulas de história não tenho como abordar esse tema.
P4	Na minha área não.	Não.	Não sei dizer.	Não.
P5	Não.	Não tenho.	Não.	Abordo com tranquilidade o tema.
P6	Livros didáticos e paradidáticos.	De maneira alguma.	Sim, achei diferente, mas muito interessante.	Sim.
P7	Não encontrei, a gente tem que pesquisar outros por fora.	Nenhum receio, pois sou da área de humanas e devemos ensinar aos nossos alunos o conteúdo sobre o que está ao nosso redor e essa religião sempre teve uma influência em nossa vida.	Não, nunca fui. Não tive essa oportunidade.	Não tem ninguém.
P8	Ainda não.	Não, mas não faz parte da minha área de formação, que é a Química.	Não.	Que eu conheça, não.
P9	Não.	Não.	Não conheço.	Não.
P10	Não tenho recordações no momento pra informar com precisão sobre este material didático. Mas já trabalhei em conjunto com outros professores de história pra elaboração de conhecimento por meio de pesquisa, seminários e exposição na escola com oficinas de dança, comidas típicas e outros.	Não.	Não. Desconheço totalmente.	Não sei responder com certeza sobre isso.
P11	Sobre religião não.	Não, mas onde trabalho não permitem questões religiosas diferentes das cristãs.	Sim, sou iniciada no Ilê Okowo Asè Ìyá Lomin'Osa - Egbe Òmórisá Sàngó, em Cuiabá -MT. Minha experiência é magnífica, não trocaria por nada, merece toda visibilidade possível, eu amo estar dentro do terreiro, pisar no chão sagrado de nossas divindades, estar ligada à natureza, conviver com a	Não, são todos cristãos.

			Egbe. O candomblé é incrível e merece todo respeito.	
P12	Não.	Não.	Não.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O livro didático é um dos recursos mais utilizados em sala de aula. De todos os pesquisados, apenas um respondeu que sim, que utiliza esse instrumento didático, mas não citou qual e como é trabalhado na escola.

A maioria não vê problema em abordar sobre a religião em sala de aula, apenas um professor demonstrou receio, afirmando que tem alunos com "religiões diversas", porém não nos escapar questionar sobre a abordagem do cristianismo ao longo dos séculos na educação. O receio do professor pode ser compreendido como medo ou falta de conhecimento? É comum ver profissionais com esse discurso, que esperamos que possa ser superado. Muitos profissionais, por não terem conhecimento, agem com "preconceito com a história e com a cultura afro-brasileira, como se tratasse de 'macumba'; falta de envolvimento de outros professores; falta de tempo para maiores discussões entre os professores" (PEREIRA, 2009, p. 149). Essas e outras muitas respostas foram perceptíveis também nos corredores dessas escolas. Talvez por falta de formação, ou de forma mais direta, não quiseram mesmo trabalhar com o tema ou porque não tiveram tempo.

Quadro V – Resumo da entrevista com os professores

Professores	13. Como mediador do conhecimento, sabemos que trabalhar a diversidade nos ajuda a superar a marginalização e o preconceito étnico-racial. Para você, o que está faltando para que isso aconteça com mais intensidade? A escola na qual você trabalha pode ser considerada um exemplo de mudança?
P1	Falta interesse dos próprios alunos, pois são desenvolvidos alguns temas em sala e os mesmos não tomam conhecimento/interesse. Sim.
P2	Como em toda escola ainda há muito a se mudar e respeitar de acordo com o tema mencionado.
P3	Acredito que a mudança parte de cada escola ou ambiente social, depende de cada um de nós ajudarmos os alunos, mas, precisamos muito do apoio familiar, a família ainda é a base da educação inicial de todo o ser humano.
P4	SIM.
P5	Falta interesse e material para conhecimento.
P6	Pode ser considerada uma escola que caminha em prol do exemplo. Há ainda um percurso a ser trilhado, barreiras a serem superadas.
P7	Que todo o corpo docente trabalhe mais o assunto e não apenas os profissionais de ciências humanas.
P8	Sim, pois aqui trabalhamos que não há limites quando se tem força de vontade e que todos são capazes. Os governantes darem mais formações e também ter materiais pedagógicos para que os professores possam trabalhar.
P9	Está dentro da normalidade.
P10	Ter essa proposta no PPP para todos os professores.
P11	Acredito que precisa ser trabalhado diariamente, que poderia ter mais conteúdos relacionados. Acredito que na escola que trabalho não tenha tantos casos de preconceito ou racismo porque nem ouvimos mais dizer sobre este assunto. Não sei te afirmar que um exemplo, mas não é relatado experiências escolares negativas mais, não sobre este assunto.
P12	Falta liberdade de expressão, autonomia para trabalhar essas questões em sala de aula, ainda que seja uma unidade de educação infantil. Onde trabalho, todos são cristãos, na entrada e recepção das crianças colocam músicas evangélicas a todo momento, não dá a oportunidade de conviver com as diferenças. Onde trabalho não é exemplo de mudança e sim de intolerância, quando surge a possibilidade de se trabalhar a diversidade, eles cortam nossas asas, mas quando chegam datas cristãs como Páscoa, natal, a gente é obrigado a falar de Jesus. Sempre me recusei, quero falar de Exu.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As duas últimas perguntas demonstram que estamos caminhando a passos lentos, pelo que indicam as respostas apresentadas pelos professores entrevistados. Percebemos que têm alunos pertencentes às religiões de matrizes afro-brasileira, mas estes nem sempre se manifestam, às vezes, por medo de se assumirem e sofrerem retaliação ou perseguição. Por outro lado, os professores têm limitações para discutir sobre o Candomblé em sala de aula, pelos motivos já expostos. Percebeu-se, pela pergunta 13, que todos os profissionais têm consciência da importância do trabalho constante em sala de aula sobre os conteúdos e a história e cultura do povo negro do Brasil, mas que, infelizmente, como relata o Professor 12, seus anseios de trabalho se esbarram na predominância do ensino tradicional. Sobre essa questão, Bittencourt afirma:

> Mas para além das resistências arraigadas dos tradicionais grupos elitistas e racista da nossa sociedade, os problemas para a inclusão da história dos povos indígenas brasileiros, da história da África e dos afrodescendentes atingem também os que concordam sobre sua positividade e que compreendem sua dimensão conteúdo significativa e não como "disciplina autônoma", conforme alegação inconsistente de seus detratores. (BITTENCOURT, 2018, p.111).

Infelizmente, o relato do Professor 12 demonstra essa situação, de que mesmo se o profissional quiser trabalhar a temática sobre as religiões de matrizes afro-brasileira, às vezes, ainda é "censurado", não tem liberdade para exercer sua função. Nos relatos de mais colegas, percebe-se que há trabalhos realizados na escola, às vezes não tem material disponível para que o professor trabalhe, porém, muitos buscam alternativas, e esse é o foco da minha pesquisa, contribuir na questão da didática com um material de trabalho que possibilite o desenvolvimento das aulas.

> A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação. (GOMES, 2012, p. 735).

É essa luta que temos que levar para dentro da sala de aula, porque abrimos um mundo de possiblidades de conhecimento a ser explorado, e com intuito de melhorar a visão sobre o outro e sua cultura, olhar com respeito as diferenças. Analisar como está a educação referente à História da África e à cultura afro-brasileira, a partir de quem está na sala de aula, é imprescindível, pois são os professores que vão demonstrar como está a aplicação da Lei 10.639/03, e se ela está sendo cumprida adequadamente.

Portanto, mesmo com os estudos já sendo realizados, precisa-se de mais, principalmente para superarmos as atividades realizadas apenas no dia 20 de novembro, ou as atividades sobre a cultura afro-brasileira que apresentam tão somente conteúdos sobre a escravidão negra. Para transpor o reducionismo, precisa-se investir em pesquisas, em uma boa formação continuada, que pode ser aprimorada na própria escola, trazendo, assim, novas leituras, novas perspectivas de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem extensa diversidade cultural, cada lugar do território nacional tem suas particularidades, suas diferenças e belezas, e no meio dessa imensidão, se permeia, de forma explícita, o racismo, a discriminação, a intolerância. Apesar de constante luta e resistência, essas violências, ainda, precisam ser superadas, e é muito importante que comece pela escola, por ser um ambiente de sociabilização de conhecimento e de formação social.

Para que haja superação, são necessárias a criação e a prática de recursos pedagógicos nas escolas e a formação e capacitação de professores sobre conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, e também uma visão mais ampla na elaboração dos materiais que são produzidos pelo governo para que o ensino dessa cultura não fique apenas como apêndice da História do Brasil.

Ao analisar as respostas dos professores que falta conhecimento sobre o assunto, talvez por não querer se aprofundar no assunto que só a graduação seja o suficiente, pois tivemos muitas formações online sobre a temática nos últimos anos, as vezes ficam presos no que vem pronto e acabado e não busca o novo, a mudança.

Desse modo, é muito importante reconhecer o papel da escola ~~para muitos~~, pois o conhecimento modifica visões sobre estereótipos criados por uma sociedade marginalizada e única, mas que pode ser mudado através de uma nova forma de estudar e conhecer nossa história. Conhecendo a história do outro, a partir da sua própria visão, além de conhecer a diversidade cultural e religiosa que aqui permeiam.

Portanto, trazer uma proposta pedagógica que respeite e valorize a cultura, e a religiosidade afro-brasileira, faz com que seja um caminho para a superação da intolerância afro-teológica, abrindo caminho para uma nova visão sobre essa cultura.

Assim, o trabalho possibilitou conhecer a diversidade de materiais que se pode ter acesso na internet, abrindo caminho para mais ideias. Como a oficina que proponho no produto um material que ajuda os professores a ter ideias de aulas didáticas e diferentes, utilizando o contexto religioso. A oficina é apenas um dos diversos meios de se propor conhecimento e inovação para se apresentar sobre o Candomblé em sala de aula, e que não precisa ficar restrito apenas sobre ele, mas sobre toda a diversidade desta cultura.

Como professora de História, mulher negra, e mesmo não pertencente à religião aqui estudada, vejo o quanto foi significativo trabalhar a temática em sala de aula e no ProfHistória. O reconhecimento e a valorização que os alunos deram para as aulas planejadas, principalmente, a aceitação, foi. inspirador para a realização desta pesquisa. O ProfHistória me possibilitou conhecer teorias e trabalhos que enriqueceram mais ainda a didática como docente. Toda a pesquisa foi de suma importância para que houvesse maior amadurecimento profissional, conhecimento e novas perspectivas para se ensinar História.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura Negra na sala de aula**: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, [*S. l.*], 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**, São Paulo, Pioneira. 1971 [1960].

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Acesso em:30 set. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez.1996. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso: 10 set. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017b.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

CAPONE, Stefania. **A Busca da África no Candomblé**. 2ª edição ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2018.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. **A Formação Docente em História na Vertente do Multiculturalismo Crítico em Instituições De Ensino Superior no Espirito Santo: Desafios e Perspectivas.** 2014. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena:** Implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil). 2015.327f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2015.

COUTO, Regina Célia; FONSECA, Selva Guimarães. **A Formação de formadores e a questão do multiculturalismo no ensino de história.** ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, PR; 2005.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

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

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Ensino de história de cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica no Brasil. In: **I Jornada de Estudos do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Estadual de Maringá**. 17 a 21 de Outubro 2011.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**: **experiências, reflexões e aprendizados**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org). **Educação e Luta de Classes.** Expressão popular 1ªed. São Paulo: 2008.

GROSFOGUEL, Ramón**. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.** São Paulo: Ciência e Cultura, v. 59, n. 2, 2007.

KILEUY, Ode & OXAGUÃ, Vera de. **O Candomblé bem explicado**. Nações Bantu, Iorubá e Fon. Organização Marcelos Barros. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª ed. 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LÉPINE, Claude. **Os nossos antepassados eram deuses**. s.d., Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a6-clepi ne.pdf>. Acesso em: 17 out. 2015.

LODY, Raul. **Candomblé**: religião e resistência cultural. São Paulo: Ática, 1987.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: UCITEC-ABRASCO, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2005.
MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica: 2006.

MUNANGA, K. Prefácio. Nkisi na Diáspora. In: FIGUEIREDO, J. (org.). Nkisi na **Diáspora**: raízes religiosas Bantu no Brasil. São Paulo: Acubalin, 2013, p. 8-11.

MOURA, Thiago Kchimel de. **COMUNICAÇÃO E CIBERCULTURA: FÉ E TECNOLOGIA**. Orientador: Dra. Lúcia Helena Vendrúsculo Possari. 2016. 98 f. Dissertação (PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA - ECCO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO INSTITUTO DE LINGUAGENS, CUIABA, 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, N. 3, 2003.

OLIVEIRA, Ellen Synthia Fernandes de. **Metodologias qualitativas em diferentes cenários**: saúde e educação. Goiânia: Gráfica UFG, 2018.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. O Ensino de História em Mato Grosso: Uma análise das Orientações Curriculares. **História e Diversidade** [recurso eletrônico]/Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 5, nº. 2, (2014), 239 p. Modo de acesso:<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediver-sidade>Semestral.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

PEREIRA, Rodrigo. **O Candomblé no Rio de Janeiro**: Patrimônio Cultural e Imaterial. Cultura Histórica e Patrimônio. UNIFAL-MG. Vol. 3, nº.1, 2015.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas**: um diálogo necessário. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SILVA, João Bosco da. A Temática Da Diversidade Étnico-Racial nas Políticas Públicas de Educação do Estado de Mato Grosso. **Diversidade Étnico-Racial e as Tramas da Escrita**: Historiografia, memória e ensino de história afro-brasileira na contemporaneidade, Curitiba-PR, ed. 1, 2020.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva. **Ensinar e aprender História no século XXI: em busca do tempo perdido**. Campinas: Pairus, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Sidney Ferreira da (Babalorixá Sidney d'Oxossi). **Sabores da África no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2002.
TURAKI, Yusuf. Técnicas de espiritualidade pagão africana. In: JONES, Peter (Org.). **Bruxaria global**. São Paulo: Cultura Cristã, 2011.

VAINFAS, Ronaldo e Souza; MELLO, Marina de. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, dez. 1998. Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://www.historia.uff.br> Acesso em: 06 fev. 2014.

VERGER, Pierre. **Notas sobre o culto dos orixás e voduns na Bahia de todos os santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos, na África**. São Paulo: Edusp, 2000.

DISSERTAÇÕES E TESES

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

MELO, Susy Cléa Lisboa. **A arte na elaboração de sequências didáticas para aulas de história de alunos dos anos finais do ensino fundamental na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais**. [s.l.] Universidade federal de Sergipe pró-reitoria de pós-graduação (pósgrap) mestrado profissional em ensino de História, São Cristovão – se, 2020.

SILVA, Fábio da. **Combatendo o racismo religioso: a tradição dos Orixás e o ensino de História**. 2021. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos trinta dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois às 9:00 horas, ocorreu a Defesa de Dissertação de Mestrado de *JÉSSICA SILVA SANTOS* com a produção intitulada. ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA: O CANDOMBLÉ EM TRAJETÓRIA. A defesa ocorreu de forma remota, a distância via Google Meet (Link: meet.google.com/ivh-wgvo-ctd). A Comissão Examinadora foi composta por Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves (Presidente/UNEMAT), Profa. Dra. Fernanda Martins da Silva (Examinadora interno/UNEMAT), Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (Examinador Externo/UNESPAR), Profa Dra. Marli Auxiliadora de Almeida (Suplente/UNEMAT). Concluída e exposição e a arguição do(a) candidato(a), a Comissão Examinadora considerou o candidato(a) APROVADA. Para fazer jus ao título de Mestre em Ensino de História, a versão final da dissertação com os ajustes sugeridos pela Comissão Examinadora deverá ser enviado via SIGAA no prazo de sessenta dias, a partir da data da defesa. A versão definitiva será homologada pelo Conselho do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso, conferindo título de validade nacional a aprovada. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo(a) presidente da Comissão Examinadora.

Comissão Examinadora:

Prof. Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves (Presidente/UNEMAT)

Prof. Dra. Fernanda Martins da Silva - UNEMAT (Examinadora Interno/UNEMAT)

Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (Examinador Externo/UNESPAR)

Prof. Dra. Profa Dra. Marli Auxiliadora de Almeida (Suplente/UNEMAT)



OFICINA:
ENSINANDO SOBRE O CANDOMBLÉ

1. Descrição da Oficina

Nesta oficina, serão apresentados planos de aulas seguindo a orientação da BNCC. As oficinas são um dos recursos pedagógicos que possibilitam ensinar de forma lúdica alinhando com o ensino tradicional, e dando oportunidade para que o aluno se expresse através do que foi aprendido, pois, com este método, eles são capazes de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

> As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

As oficinas têm a capacidade de proporcionar uma educação mais completa, porque dialoga com autores e com a experiência dos alunos, que podem ser relatadas e vivenciadas em sala de aula, ampliando ainda mais o conhecimento acerca dos conteúdos. Tem-se muitas maneiras de se ministrar uma oficina, seja de maneira mais lúdica com brincadeiras, músicas ou vídeos, até mesmo em forma de conversa, mas sempre proporcionando que o aluno seja protagonista.

Nesta proposta de oficina, serão ofertados planos de aulas que podem ser trabalhados pelo docente de forma simples, mas que contém muito conhecimento. No primeiro momento, uma breve introdução para ser feita em sala de aula sobre as religiões de matriz afro-brasileira, seguida com um plano de aula dos Reinos e Impérios da África, principalmente sobre os que tiveram influência no Brasil.

No segundo momento, sobre o Processo de Diáspora Africana, conhecendo o processo de escravização negra. Por último, o plano sobre o Candomblé. Nos planos, seguem alguns textos para que possam ser feitas introduções nas oficinas, pois não podemos abandonar o conteúdo, mesmo que a maioria das atividades propostas seja lúdica, é necessário manter o contexto historiográfico.

2. Objetivos

A oficina terá três objetivos:

- Que os alunos conheçam a História da África;
- Que possam adquirir conhecimento sobre o processo de escravização negra através do Atlântico e suas implicações;
- Que através da pesquisa e do estudo tenham conhecimento sobre a cultura afro-brasileira de uma forma mais ampla.

3. Conteúdos

- Reinos e Impérios africanos;
- Processo de Diáspora africana;
- Religiões de Matriz Afro-brasileira, Candomblé.

4. Estratégia

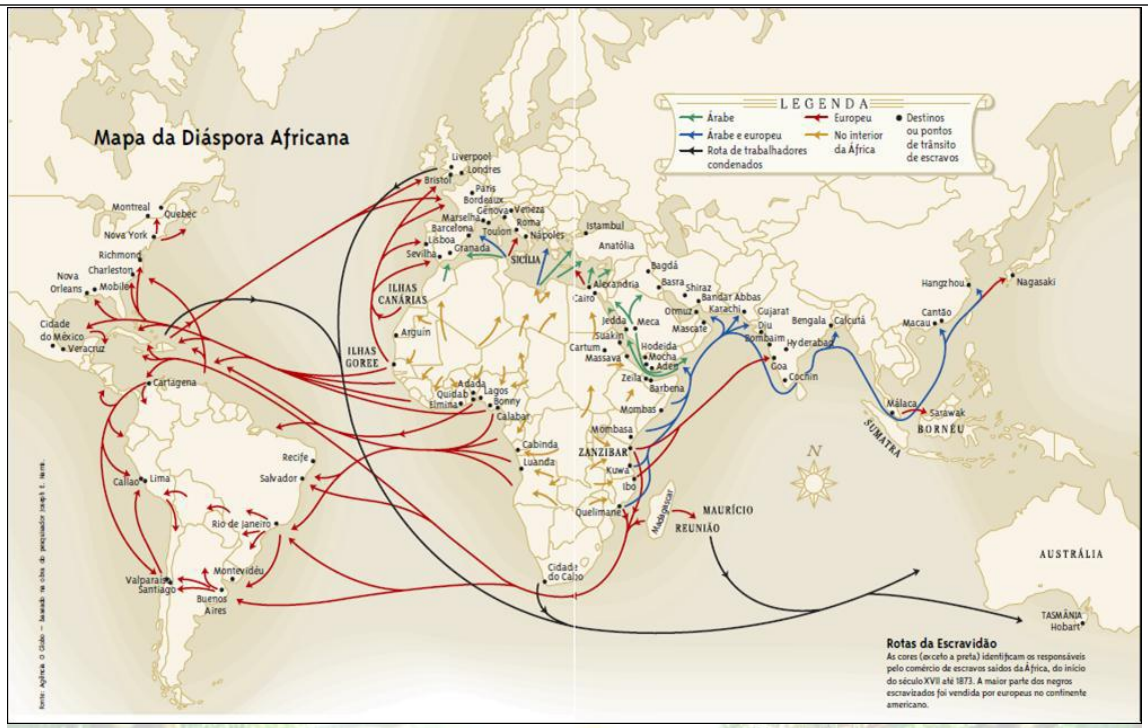
A priori, será feita uma breve abordagem de apresentação dos conteúdos e objetivos da oficina, com intuito de deixar claro o trabalho que será realizado, com demonstração de vídeos. A partir do vídeo, levantar as questões sobre o conhecimento que eles têm até no início da aula.

No segundo momento, será a hora de apresentar os conteúdos e as propostas do primeiro plano de aula, orientando sempre os alunos a pesquisarem sobre o que está sendo falado, valorizando a sua fala. Como no primeiro plano, o tema abrange reinos e impérios, deixá-los pesquisar sobre as influências de várias características culturais desses reinos para o Brasil. No segundo plano, pode-se trabalhar com o pensamento mais crítico sobre o processo de escravização, em forma de debate ou roda de conversa.

Para a finalização, trabalhar a cultura afro-brasileira na especificidade do Candomblé, fazer com que se trabalhe uma das formas de resistência desse processo escravocrata que foi a religião.

5. Avaliação

Podem ser avaliadas a participação e a criatividade dos alunos durante as aulas, também o que foi absorvido por eles e o que pode ser exposto de forma oral ou escrita.



Fonte: http://profwladimir.blogspot.com/2014/12/mapa-da-diaspora-africana.html

Para analisarmos e compreendermos a dimensão da diversidade dos povos africanos escravizados que vieram para o Brasil, que às vezes são rotulados como todos iguais, estudar e analisar o mapa acima se faz de fundamental importância, pois apresenta as localizações da diáspora africana durante o período da escravização atlântica.

Através do mapa, pode-se perceber que vieram para o Brasil, africanos de várias partes do continente AFRICANO, trazendo diversidade, e essas se juntaram criando formas de sobrevivência em um novo território. São povos que tiveram seu contexto marcado pelo sangrento e doloroso processo de escravização.

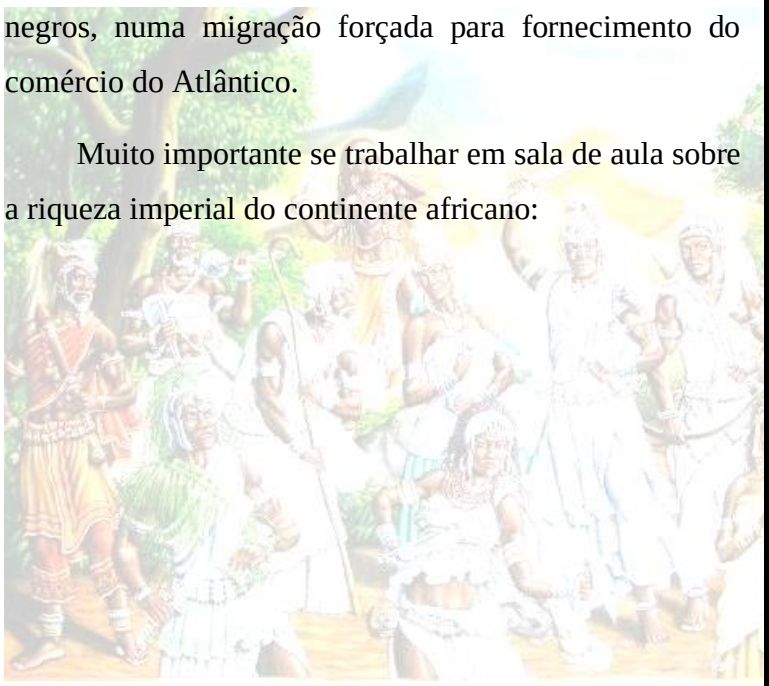
> A presença dos europeus no continente africano alterou a função social do escravo, que se tornou mercadoria e propriedade de seus senhores. O processo de mercantilização dos corpos foi responsável pela transposição cultural de variados grupos, e pela recriação de práticas após a aproximação promovida pela convivência nos barracões e nas embarcações que os conduziram à América Portuguesa. (CARVALHO, 2010, p.15).



UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Houve muitas transformações, tanto nas sociedades africanas como em território brasileiro, uma que perdia seus integrantes, chefes de comunidades, rei e rainha de reinos já estabilizados, soldados, mães e pais de família; já a outra sociedade ganhava povos, diversidade, mão de obra escravizada, religiões a serem mudadas e adaptadas. Tudo isso através do comércio de corpos negros, numa migração forçada para fornecimento do comércio do Atlântico.

Muito importante se trabalhar em sala de aula sobre a riqueza imperial do continente africano:



Religiões de Matriz Afro-Brasileira

As religiões de matriz afro-brasileira se constituíram como religiões de resistência de um período em que só se podia ser salvo pela fé. Uma religião restaurada em novas terras, pelos negros africanos escravizados, que trouxeram aspectos culturais da África, recriando religiões nativas e criando novas.

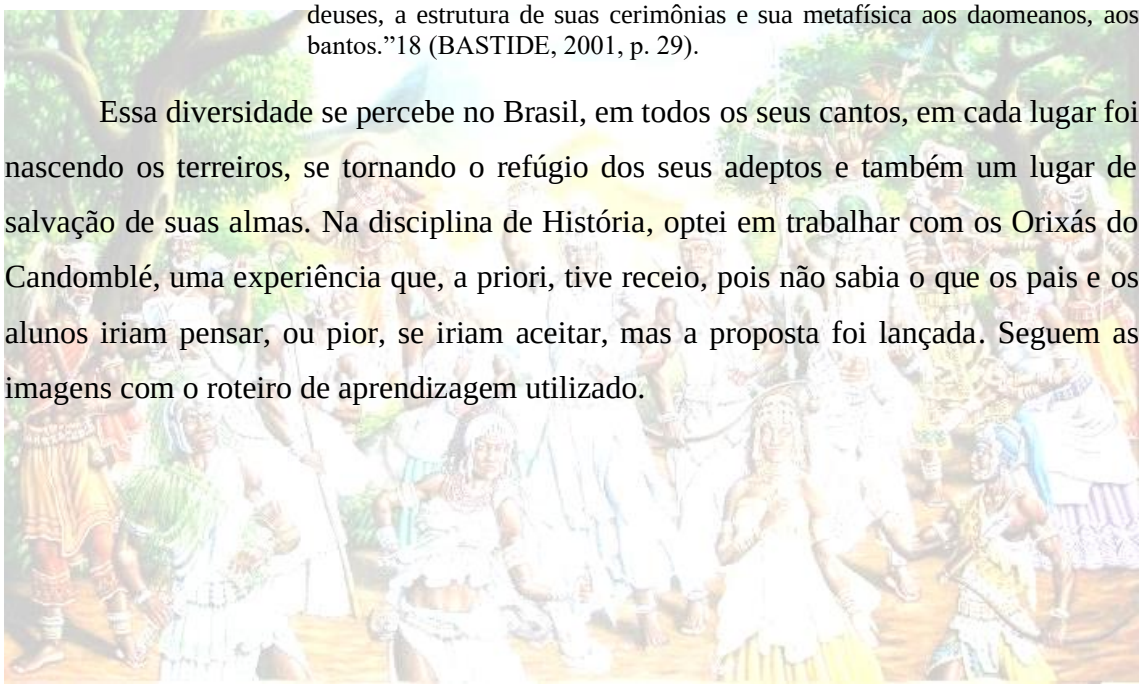
A Cartilha dos Orixás aqui será apresentada como uma proposta em que os objetivos é possibilitar meios e métodos que auxiliem professores na sua prática pedagógica, com conhecimento referente ao Candomblé e a seus Orixás. De início, será feita uma breve trajetória das religiões afro no Brasil.

A pesquisa faz parte do trabalho desenvolvido no Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional de Ensino de História – ProfHistória.

A religiosidade afro-brasileira, em especificidade o Candomblé

O Candomblé é uma das religiões afro-brasileira que se organiza através do culto dos orixás, divindades que pertencem ao panteão africano, "o Candomblé é uma síntese de tradições religiosas da África Ocidental, especificamente da Nigéria, Benin e Togo além das influências de outras tradições religiosas." (SANTOS, 2010, p. 30).

> Os candomblés pertencem a "nações" diversas e perpetuam, portanto, tradições diferentes: angola, congo, jeje (isto é, euê), nagô (termo com que os franceses designavam todos os negros de fala ioruba), da Costa dos Escravos), queto, ijexá. É possível distinguir essas "nações" umas das outras pela maneira de tocar o tambor (seja com a mão, seja com as varetas), pela música, pelo idioma dos cânticos, pelas vestes litúrgicas, algumas vezes pelos nomes das divindades, e enfim por certos traços do ritual. Todavia, a influência dos iorubás domina sem contestação o conjunto das seitas africanas, impondo seus deuses, a estrutura de suas cerimônias e sua metafísica aos daomeanos, aos bantos."18 (BASTIDE, 2001, p. 29).



Essa diversidade se percebe no Brasil, em todos os seus cantos, em cada lugar foi nascendo os terreiros, se tornando o refúgio dos seus adeptos e também um lugar de salvação de suas almas. Na disciplina de História, optei em trabalhar com os Orixás do Candomblé, uma experiência que, a priori, tive receio, pois não sabia o que os pais e os alunos iriam pensar, ou pior, se iriam aceitar, mas a proposta foi lançada. Seguem as imagens com o roteiro de aprendizagem utilizado.



Características dos Orixás

CEJA - ESCOLA ESTADUAL DOUTOR JOAQUIM DA COSTA MARQUES				
Cidade: ARAPUTANGA				
Componente(s) Curricular(es)/Área: HISTÓRIA				
Ano/Série: 6º ao 3º do ensino médio				
Docente: JÉSSICA SILVA SANTOS				
Habilidades: 683 (EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). https://www.todamateria.com.br/principais-caracteristicas-da-cultura-afro-brasileira				
Dia	**Conteúdo/objetos do conhecimento**	**Atividade**	**Como fazer e onde pesquisar?**	**Duração Aproximada**
20/08 a 26/08	Religiões de Matriz Afrobrasileira. Religião / Candomblé / Orixás	• Exposição oral; • Questões/debates/discussões; • Pesquisa individual; • Construção de um painel; • Produzam um texto sobre as questões apresentadas, buscando expor o que entenderam do conteúdo.	• Sites • Vídeos • Textos	4h/aula

Neste momento apresentar as imagens dos orixás e suas características para os alunos independente da disciplina, pois, da para trabalhar em qualquer área do conhecimento, E ai veio os questionamentos para os alunos sobre a imagem e o que ela representa, para sociedade atual, pois ainda temos casos de perseguição e ataques a terreiros., foi explicado que o titulo da manchete refere-se a uma divindade do Candomblé. Fiz uma aula explicando especificamente sobre o Candomblé com os alunos, pois foi a religião que derivou de uma curiosidade do aluno.

Depois da explicação os discentes produziam textos no caderno referente ao que tinham aprendido durante a aula, e exposto em uma roda de conversa, em que todos expuseram suas opiniões sobre o que tinham achado sobre a aula,

e foi muito produtivo em momento algum demonstraram preconceito ou intolerância sobre o que foi abordado, muito pelo contrário queriam aprendem mais.

A construção de um mural foi uma ideia para expor o que foi aprendido e para que servisse de informação e conhecimento para as outras turmas da escola, com o tema Orixás que foi escolhidos pelos próprios alunos, levei eles no laboratório de informática após explicar sobre os orixás que são as divindades do candomblé , cada aluno iria pesquisar sobre um orixá e imprimir sobre sua História mais gostaram tanto que quiseram desenhar e este foi o resultado.





O dia da semana consagrado a Exu é a segunda feira, sua cor é o vermelho e preto e sua saudação é “laroiê”. As oferendas a esse orixá consistem principalmente de farofa de azeite de dendê, pimenta e cachaça. Quando incorporado, traz consigo um bastão (Ogo) todo enfeitado de búzios e trançados com palha da costa, tendo numa das pontas cabaças dependuradas. Na nação jêje ele é chamado de Legba e na nação angola de Aluvaiá.(Góis, 2013, p.344)



Iansã é um orixá feminino. As pessoas que tem esse santo como protetor, são irrequietos, autoritários e combativos. É um Orixá guerreira que aplaca os raios e trovões. É o Orixá que controla os espíritos negativos. O dia da semana consagrado a esse Orixá é a quarta-feira. Sua cor é o marrom, vermelho e rosa e seus símbolos são a espada e o eruexin. “Sua saudação é: “Epahei!”.347



Nanã é o Orixá relacionado aos mistérios, sobretudo ao mistério da vida. É uma divindade de origem simultânea à criação do mundo, pois quando Odudua separou a água parada, que já existia, e liberou do “saco da criação” a terra, no ponto de contacto desses dois elementos formou-se a lama dos pântanos, local onde se encontram os maiores fundamentos de Nana. Senhora de muitos búzios, Nana sintetiza em si morte, fecundidade e riqueza. O seu nome designa pessoas idosas e respeitáveis e, para os povos Jeje, da região do antigo Daomé, significa “mãe”. Nessa região, onde hoje se encontra a República do Benin, Nana é muitas vezes considerada a divindade suprema e talvez por essa razão seja frequentemente descrita como um orixá masculino.348



Omolu ou Obaluaê é o curador, o médico, aquele que possibilita a cura acontecer, uma vez que Obaluaê é o dono da terra. É da terra que brotam as plantas com suas folhas. A terra produz tanto as plantas que curam quanto as plantas que matam e é nessa energia que vibra esse Orixá. (SANTOS, 1976 apud PRANDI, 2001 p.204-206). Omolu representa o arquétipo do "médico-doente" que experimenta ele mesmo sua cura. Nos terreiros, Obaluaê dança com o rosto e o corpo cobertos por um capuz de palha-da-costa, segurando seu Xaxará, uma espécie de cetro com o qual "varre" as doenças. Sua dança representa o sofrimento e os tremores da febre. O dia da semana consagrado a ele é a segunda-feira e suas cores são o branco e preto. Sua principal comida é a pipoca com pedaços de coco. Sua saudação é "atoto". Na nação angola ele é chamado de Kavungo. 345



O mito de Ogum faz dele o Orixá Senhor das contendas e o deus da guerra. Ele representa a força incontrolável e dominadora do movimento. Uma vez que a vida é movimento, ele se torna o Orixá da manutenção da vida. Ao mesmo tempoque é impiedoso e cruel é também dócil e amável. No Candomblé é o grande general e guardião e também um pai rígido e severo, mas apaixonado

e compreensível noutros momentos. Em suma, Ogum é franqueza, decisão, convicção e certeza. É a vida fluindo em energia plena e vibrante.344



Oxalá é sincretizado com Senhor do Bonfim, na Bahia, ou Jesus Cristo. É considerado pelos adeptos do Candomblé o pai de todos os Orixás. Quando se toca para Oxalá todos dançam e pedem a benção. Ele é considerado o Orixá da vida o aquele que concede a vida. (ROCHA, 1994 apud PRANDI,

2001, p.514-516). A cor desse orixá é o branco leitoso e o dia a ele consagrado é a sexta-feira. Quando incorporado nos terreiros assume duas formas: oxaguiã, jovem guerreiro, e oxalufã, velho apoiado num bastão de prata (apaxoró). Oxalá é avesso a toda a violência, disputas, brigas; gosta da ordem, da limpeza, da pureza. Sua saudação é “Epa Bàbá!”349



Oxossi é o rei da nação Ketu, do Candomblé. É o Orixá Caçador, dono das matas. Orixá da fartura e prosperidade. Seu mito o aponta como irmão de Ogum (AMARAL, 1986 apud PRANDI, 2001, p.112/113). Este Orixá também é

chamado de “Ode” que significa “caçador”. Na nação angola ele recebe o nome de Tauamim, Matalumbô ou Congombira. É a divindade da fartura, da abundância, da prosperidade. Suas principais características são a ligeireza, a astúcia e a sabedoria. É um orixá da contemplação, amante das artes e das coisas belas. Ele é o senhor da arte de viver. O dia da semana consagrado a esse Orixá é a quinta-feira, sua cor é o azul celeste claro. Seu alimento principal é o Axoxó: milho vermelho cozido com fatias de coco por cima, além de frutas variadas. Seus símbolos são um Ofá (arco e flecha), um Ogê (um tipo de chifre de boi) e um Iru Kere (um pequeno cetro com rabo de cavalo, boi ou búfalo). A saudação de Oxossi é “oke arô”.345





Oxum é um orixá feminino e bastante cultuado. Está relacionado à fertilidade e à riqueza. É o Orixá da prosperidade, da riqueza, ligada ao desenvolvimento da criança ainda no ventre materno. Representa os sentimentos doces, equilibrados, maduros, sinceros e honestos. Oxum é a deusa mais bela e mais sensual do Candomblé. Ao mesmo tempo é uma mãe que amamenta e ama.(CABRERA, 1980 apud PRANDI, 2001, p.339-340). O dia da semana consagrado a este orixá é o sábado. Sua cor é o amarelo ouro e seu símbolo é

o Abebé. “Sua saudação é: “Ora Yéyé ó!”. Observamos em nossa pesquisa um grande número de pessoas, filhos desse Orixá.347



Xangô é o Orixá ligado sobretudo ao fogo e às pedreiras, aos raios e trovões. Guerreiro, bravo e conquistador, é o mais vaidoso dos orixás masculinos. É

considerado o Orixá da justiça. Com Xangô a vida flui mais agradável.

(CARNEIRO, 1976 apud PRANDI, 2001 p.257-258). Segundo um dos mitos que lhe dizem respeito, Xangô foi o rei da cidade de Oyó, na Nigéria. Nos terreiros, esse Orixá vem paramentado com uma coroa. Todavia, o símbolo que mais o identifica é um machado de dois lados, chamado de Oxé. O dia da semana consagrado a ele é a quarta-feira e suas cores são o vermelho e branco ou branco e marrom. Sua comida principal é o “amalá”, uma comida feita com quiabo cortado. Sua saudação “kaokabesile”. Na nação angola ele é chamado de Zaze e no jêje é chamado de Sôbô(Sogbo).346





Iemanjá é um Orixá feminino cultuado em vários estados do Brasil como a grande mãe africana, rainha do mar e dona da cabeça. O significado etimológico deseu nome conforme Pierre Verger é “mãe cujos filhos são peixes”. (VERGER apud SANTOS, 2010, p. 106). É a protetora dos pescadores na Bahia que a homenageiam no dia 2 de fevereiro, numa grande oferenda pública na Praia do Rio Vermelho, em Salvador, atraindo uma grande multidão de devotos. O dia da semana consagrado a esse Orixá é o sábado. Sua cor é o azul claro e seu

símbolo é o leque (Abebé) com sereias e conchas. “Sua saudação é: “Odó Iyá!”.348

A seleção dos conteúdos foi minuciosa, e sabemos a dificuldade em selecionar determinados conteúdos que estejam dentro do que as políticas educacionais exigem, seguindo critérios de aprendizagem e também utilizando recursos didáticos diversos.

> Para além das condições do sistema escolar, um aspecto fundamental que preside a seleção dos conteúdos é o domínio da produção historiográfica e do processo de reelaboração e apropriação desse conhecimento em uma situação escolar que, invariavelmente, tem de estar relacionada aos objetivos pedagógicos e às especificidades das condições de aprendizagem. (BITTENCOURT, 2018, p.123).

Os aspectos de seleção desses conteúdos, e os métodos a serem utilizados em sala de aula, têm que seguir a questão do processo de ensino e aprendizagem, que podem acontecer de aluno para aluno ou de sala para sala de aula, pois os conteúdos têm que seguir as dificuldades que os alunos têm.

Portanto, ao selecionar os materiais que utilizei em sala de aula, busquei textos com linguagem mais simples, para que todos os alunos conseguissem entender, afinal, são alunos de 7º ano, com faixa etária de idade entre 11 a 13 anos, e ainda não desenvolveram um modo de leitura complexo.

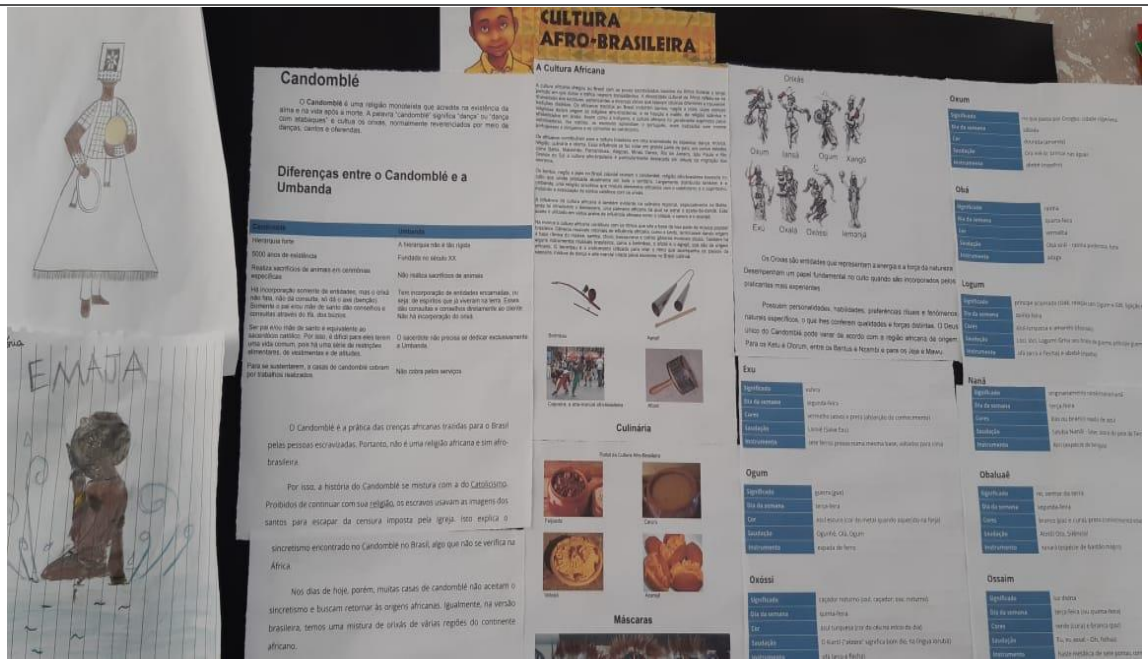
Para abordar a valorização do negro, apresentei o texto literário “Menina Bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, e foi problematizada a questão da convivência com o diferente, que ninguém pode ser inferiorizado pelo físico, cor da pele, cabelo entre outros motivos, fazendo-os questionar sobre o que é ser bonito, e reforçar a cada momento “respeito”, esse é o essencial. O mais interessante no trabalho com esse texto literário foi visualizar nas crianças negras o sentimento de se sentirem representadas, porque tinha sido, para alguns, o primeiro livro que tinha uma personagem negra que eles tinham lido.

No primeiro momento proposto, foi feita uma aula expositiva explicando o que seriam as religiões de matriz afro-brasileira, pois, o trabalho nasceu de questionamentos dos alunos sobre essas religiões, por isso, a necessidade de explicar e trabalhar como surgiu e quem trouxe essas religiões para o Brasil. Como se formaram? Foi explicado, por exemplo, que o Candomblé do Brasil não é o mesmo da África.

Também, foi contextualizada a lei 10.639/2003, que é um aparato legal sobre a inserção dos conteúdos relacionados à cultura afro brasileira no ensino. O interessante, nesse processo, foi que um dos alunos indagou: “Professora, mas se é cultura brasileira

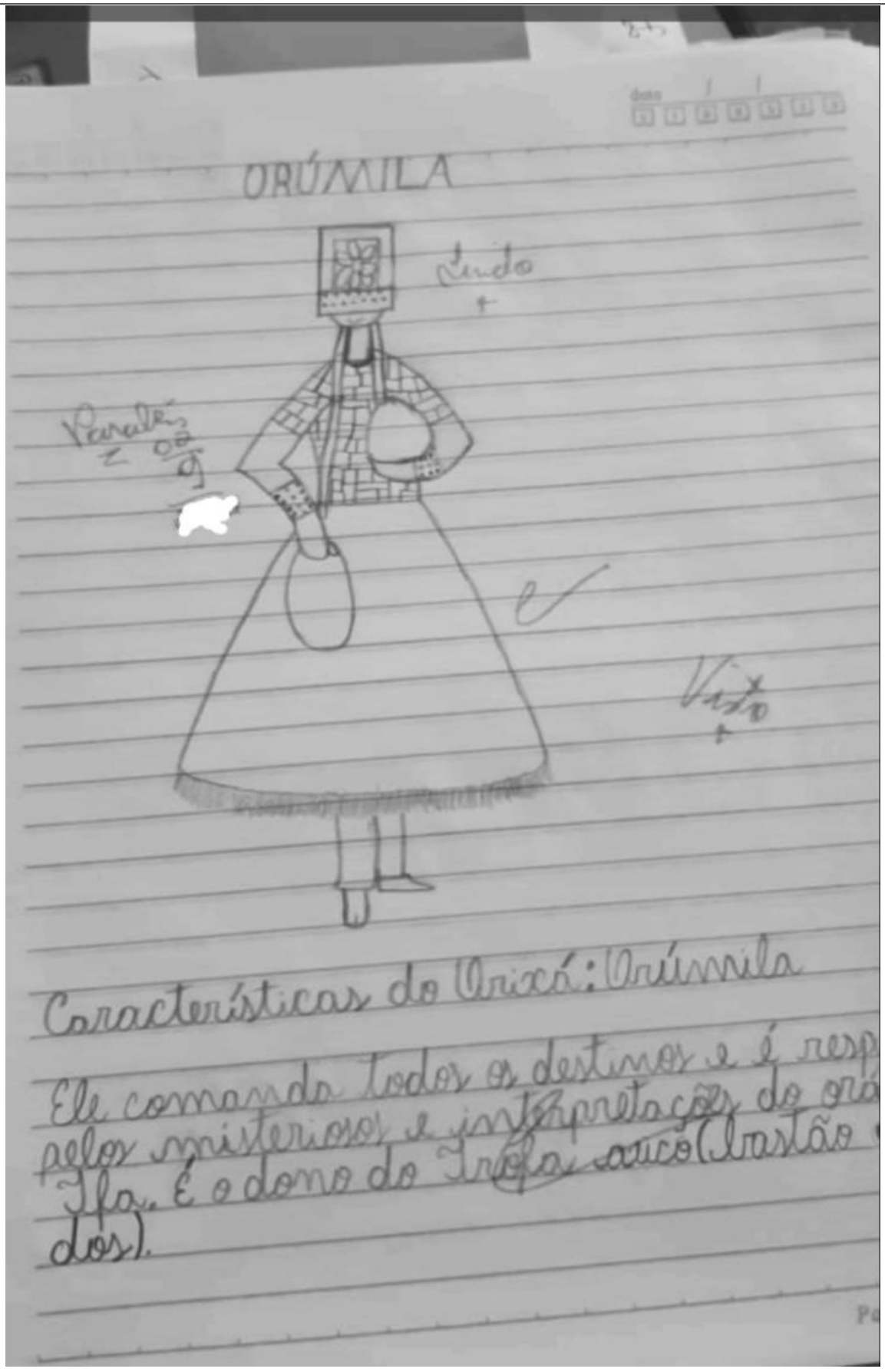
por que precisa de lei para ser obrigatória?”. Aproveitando o gancho da pergunta do aluno, também tinha levado uma imagem para trabalhar sobre a intolerância religiosa com eles, que irei colocar logo abaixo, e, então, aproveitei para falar sobre o preconceito e o racismo também.

Expliquei, tanto antes quanto após, sobre o período de abolição. Os negros eram marginalizados, considerados homens sem cultura e sem história só por serem diferentes, apesar que essa ideologia era só uma justificativa descabida para tentar explicar o processo de escravização.


CULTURA
AFRO-BRASILEIRA
A Cultura Africana
Candomblé
Diferenças entre o Candomblé e a Umbanda
Culinária
Máscaras
Orixás
Oxum
Iansã
Ogum
Xangô
Exu
Oxalá
Oxóssi
Iemanjá
Oxum
Obá
Logum
Nanã
Exu
Ogum
Obaluaê
Oxóssi
Ossaim




Instrumento
Iansã
Significado
nove (ela teve nove filhos)
Dia da semana
quarta-feira (ou segunda-feira)
Cores
vermelho (ativo e fogo) ou marrom (a terra)
Saudação
E Parrei! - Olá! Jovial e alegre ou Que bela espa
Instrumento
iruexim (cabo de ferro ou cobre com um rabo
Ogum



Características do Orixá: Orúmila

Ele comanda todos os destinos e é resp
pelos misterios e interpretações do orá
Ifa. É o dono do Ifá, oráculo (Jogo
dos).

Escola Estadual de: Joaquim Augusto da Costa Marques
Aluno: Yuri de Souza Vieira
Data: 19/08/20
Ref: Jessica
Disciplina: História

Característica orixá do candomblé
escolher um orixá, desenhar ele e escrever suas Características

Vista 02/09

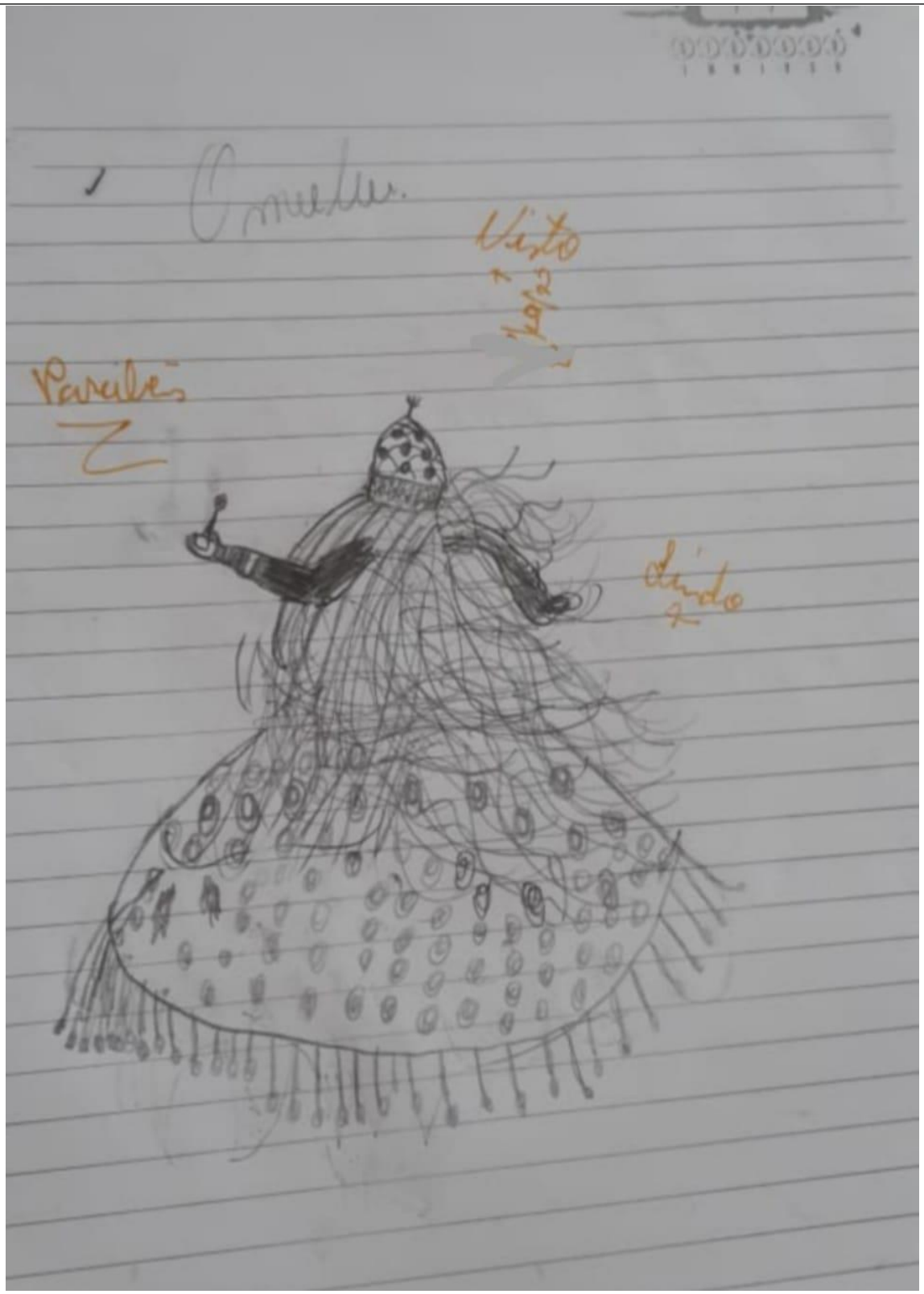
EXU

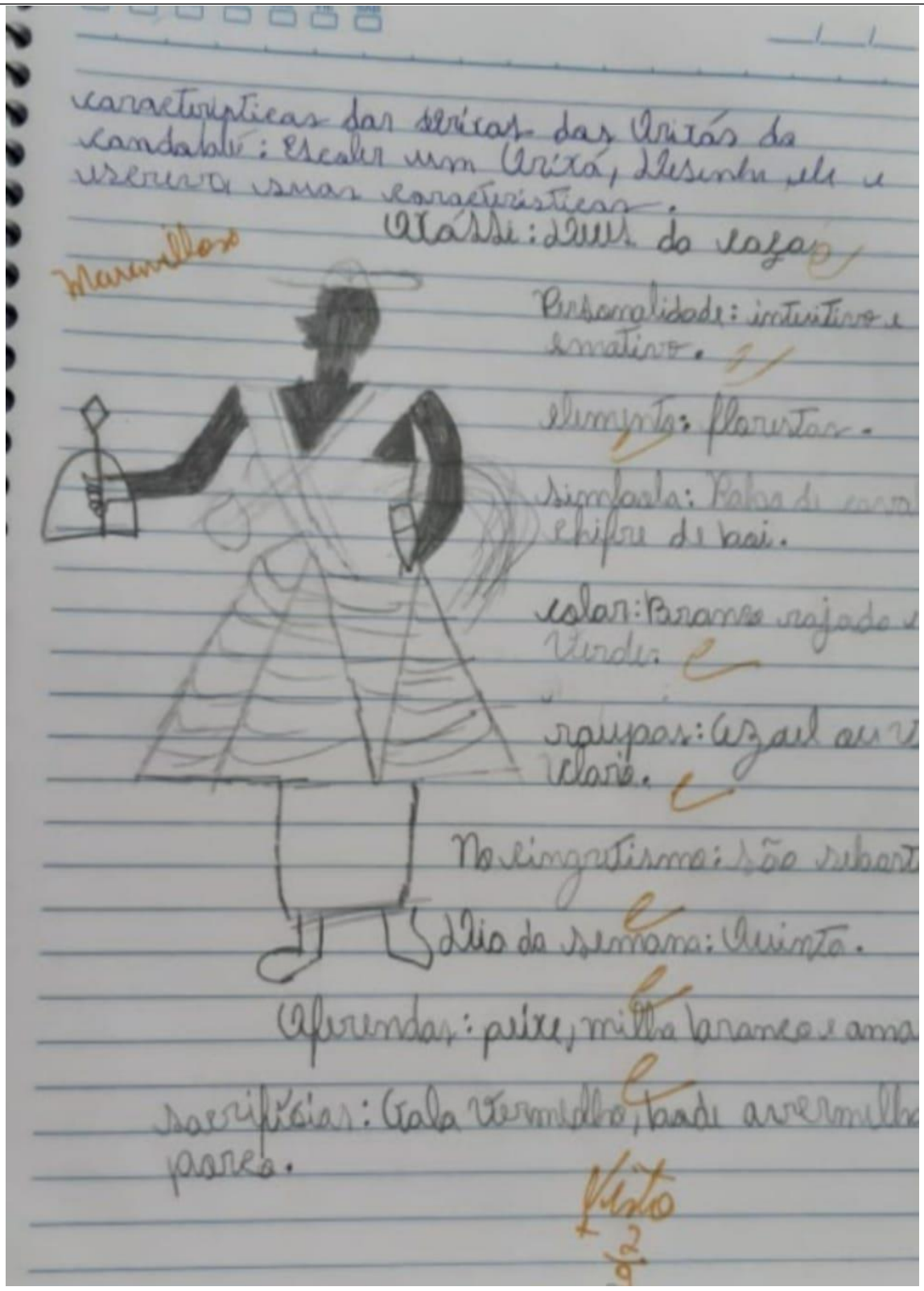
Exu é o primeiro Orixá do Candomblé e o seu dia de adoração é o segundo feira. Muitos pensam de fora da religião ocultismo que ele é uma entidade maléfica, mas isso não é verdade! A verdade é que ele é um mensageiro e vaidoso apenas e que ele é comunicativo! independente das consequências!



Parabéns




Visto
Parabéns
Lindo



características das obras das Artes da candomblé: Escolher um Orixá, desenhe ele e escreva suas características.

Maracás

Oxóssi: filho do caça

Personalidade: intuitivo e sonhador.

Elementos: flores.

Simbologia: Pena de [illegible] chifre de boi.

colar: Branco rajado [illegible] Verde.

roupas: azul ou [illegible] claro.

Na umbanda: São Sebastião

Dia da semana: Quinta.

Oferendas: peixe, milho branco e amendoim

Sacrifícios: Galo vermelho, bode avermelhado pombo.

Visto
2

O resultado dos trabalhos dos alunos ficou mostrou-se excelente. Melhor ainda que o resultado, foi o entusiasmo e cada um dos alunos, de acordo com sua data de nascimento, pesquisou o orixá que pertencia. Foi incrível a participação e a criatividade deles! A aprendizagem se deu através desse trabalho, aparentemente simples, mas que, na minha opinião, teve uma grande contribuição para aprendizagem dos alunos e também, na superação da intolerância religiosa que será abordado no próximo subtema.

Percebe-se que não foram apenas desenhos, foram pesquisas desenvolvidas, cuidados em representar essas divindades como elas são, ou como são interpretadas, e cada aluno escolheu a divindade que mais chamou a atenção para si.

TEMA: Reinos e Impérios africanos
HABILIDADES: (EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
OBJETIVOS: • Conhecer aspectos e processos específicos das sociedades africanas antes do estabelecimento dos europeus no continente, enfatizando suas formas de organização social e o desenvolvimento de seus saberes e técnicas. • Valorizar a cultura e a história dos povos africanos.
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS: • Reinos africanos; • Cultura africana e organização social.
DESENVOLVIMENTO: No primeiro momento: • Aula discursiva, trabalhando a localização do continente africano, com mapas e imagens referentes à sua localização.

- Trabalhe o texto abaixo, com intuito de explorar a questão do comércio e arte utilizando informações sobre o Império do Mali.
- Pode ser solicitado para pesquisa sobre outros Impérios e Reinos.
- Sugestões de atividades:
  - Elaborar trabalhos em cartolinas com desenhos produzidos pelos alunos e as informações pesquisadas;
  - Rodas de conversa;
  - Apresentação de *slides*.

Referência

Império do Mali. Por Escola Britânica. Disponível em: https://escola.britannica.com.br/artigo/Imp%C3%A9rio-do-Mali/481815. Acesso em 16 de abril de 2019.

No segundo momento:

- Apresentar o vídeo https://www.youtube.com/watch?v=6gKicWIQIZg mostrando a diversidade e "GRANDES REINOS DA ÁFRICA SUBSAARIANA"

A partir do vídeo, levantar as seguintes questões:

1. Você sabia da existência de reinos e impérios no continente africano antes do processo de escravização mercantil?
2. Quais foram os aspectos que mais te chamou a atenção no vídeo?

No terceiro momento:

- Apresentar mapas, a localização dos Reinos de Gana, a terra do ouro, do Reino do Congo, trabalhando com imagens do congado no Brasil, que teve origem aqui devido aos africanos escravizados que trouxeram essa cultura para nossas terras. Pode ser trabalhado para finalizar a primeira etapa da oficina teatro, dança, vídeos etc.





Contexto que pode ser trabalhado no texto que está no link abaixo: https://www.todamateria.com.br/congada/

Atividades para desenvolver:

- Dança;
- Vestes;
- As influências;
- O Batuque;
- A música;
- A religiosidade.

MATERIAIS:

- Textos impressos
- Internet
- *Slides*
- Quadro, Pincel
- Vídeos
- Cartolina

Avaliação:

Será feita avaliação através da participação do aluno à aula proposta.

Referência

Império do Mali. Por Escola Britânica. Disponível em: https://escola.britannica.com.br/artigo/Imp%C3%A9rio-do-Mali/481815 Acesso em 16 de abril de 2019.

A escravidão dentro das sociedades africanas tinha um contexto diferente, pois algumas das sociedades africanas tinham como demonstração de poder, a quantidade de povos e não a questão territorial, ou seja, quanto mais pessoa, mais poder aquele determinado rei detinha, e sem falar da mão de obra que também era de grande valia para essas sociedades.

Um dos motivos que contribuiu para aquisição de negros escravizados pelos europeus foi a rivalidade que existia entre os reinos. “Muitas dessas divergências foram fomentadas pelos europeus, que viam nessas guerras vantagens para seus negócios africanos.” (CARVALHO, 2010, p.15). Havia toda uma organização para aderir escravos,

era necessária a permissão do chefe, uma espécie de licença, e a forma de pagamento era combinada, os reis tinham seus representantes nas negociações, os compradores construíam seus barracões no litoral e falava a quantidade de negros que desejava comprar.

> Entre os portugueses eram comuns batismos coletivos em africanos nas etapas que precediam a viagem atlântica. A Coroa Portuguesa ditava como exigência o abandono da condição de pagão, já que uma das justificativas para a escravidão, era o discurso que defendia a salvação das almas através do cativeiro. (CARVALHO, 2010, p.16).

Uma condição para descaracterizar suas culturas e suas identidades, pois os portugueses achavam que com essa prática, podiam fazer com que os africanos esquecessem suas origens, considerando-os povos sem cultura, não reconhecendo suas histórias, e desvalorizando suas religiões.

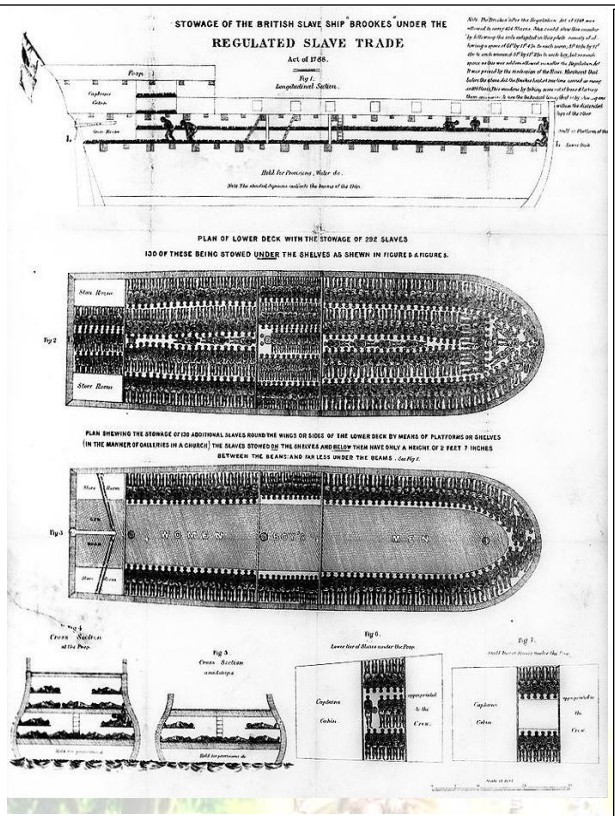
Todo o comércio de escravos foi muito violento desde quando o indivíduo era capturado. Durante o transporte até a chegada na costa brasileira,

> as condições de transporte dos africanos evidenciavam uma das modalidades de violência que fazia parte do cenário do comércio de escravos, como indica a descrição de um navio negreiro chamado Veloz que tinha como destino a Bahia, no ano de 1829. (CARVALHO, 2010, p. 16).

Os compartimentos eram muito pequenos, e os adultos tinham que vir sentados ou deitados. A comida era péssima, as viagens sempre muito lotadas, e as condições de higiene inexistentes.

> A mortalidade de escravos na travessia alcançava índices elevados, conforme a distância entre os portos. Até chegar ao Rio de Janeiro, entre 1795 e 1811, navios vindos da Guiné apresentavam uma média de 63 mortos para mil escravos transportados; o mesmo destino, mas partindo o navio da África Ocidental, ao sul do Equador, ampliava a cifra para 103 (viagens de Luanda) e 74 (viagens de Benguela); de Moçambique, viagem que demorava cerca de três meses,234 mil morriam. (FIGUEREDO, Arquivo Nacional, p.6).

Estes dados são um demonstrativo dos senhores de escravo em tentar conseguir a maior lucratividade, superlotando os navios para trazerem a maior quantidade possível de negros para serem comercializados, ignorando as más condições que essas pessoas estavam sendo sujeitadas.

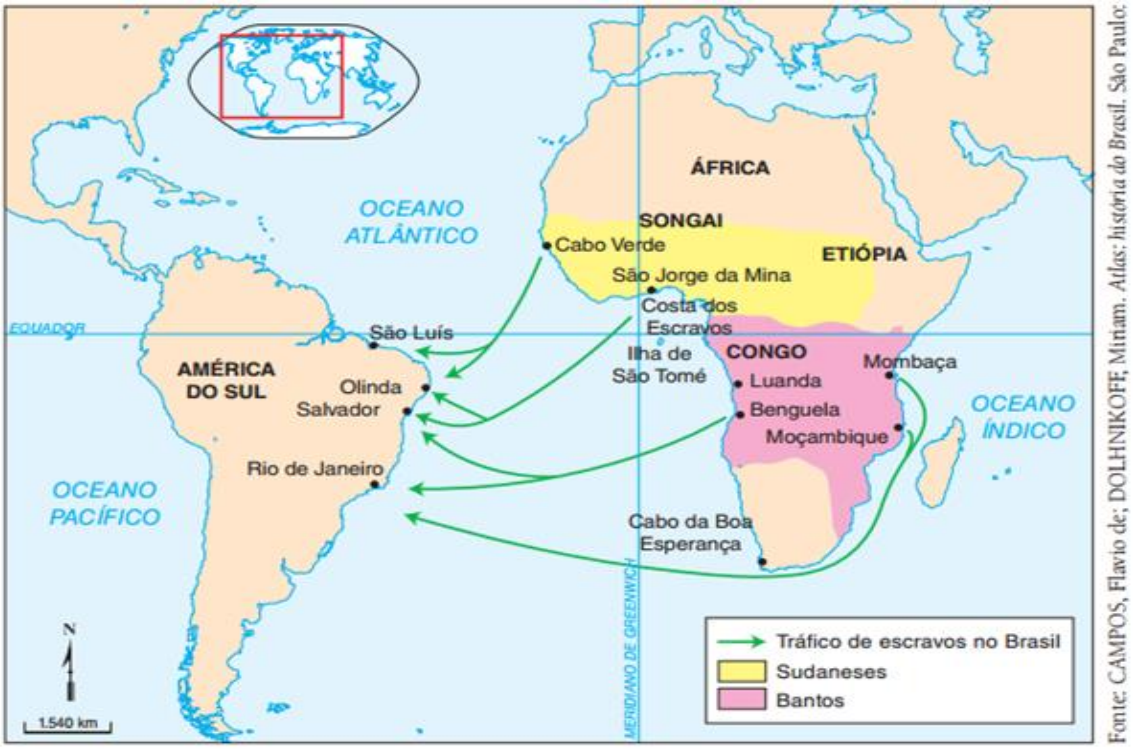


Plano do navio negro britânico *Brookes*.
https://www.wikiwand.com/pt/Navio_negreiro

Havia muito mau-cheiro, não tinha espaço para nada, a vida, as histórias dos navios, crianças, jovens, mulheres e homens eram levados amontoados, ali no mesmo lugar, compartilhavam a sede, a fome, as pestes, os mortos.

Ao lado, a imagem de um navio negreiro muito visto nos livros didáticos. O navio negro britânico Brookes, no plano, percebe-se como era feito o transporte dos negros escravizados, quanto mais, melhor. É válido ressaltar que muitos desses negros se jogavam ao mar, preferiam as águas turbulentas que as más condições de vida na escravidão.





Fonte: https://historiadobrasilqueixadas.blogspot.com/2018/04/mapa-da-diaspora-africana- america.html

Com o mapa acima, percebe-se a diversidade de africanos de diferentes locais que foram trazidos para o Brasil, dando ênfase para as regiões portuárias, onde marcaram a entrada desses povos em lugares desconhecidos, lugar simbólico de mistura de culturas e criação de novas.

As características, as religiões, as vidas, as famílias ali se formaram nos portos, não eram apenas o local de partida e de chegada, era ali o local de encontro e formação, onde a diáspora pode ser vista também como uma forma de redefinição de identidades.

Neste contexto, podemos programar uma aula sobre a diáspora e o processo escravocrata no Brasil. Seguem as sugestões de Planos de aulas: para os 4º e 7º anos do Fundamental I e II, e 1ºano do Ensino Médio:

TEMA: Processo de Diáspora africana
HABILIDADES: (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).



(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas **africanas** de procedência dos escravizados. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

OBJETIVO:

- Analisar e contextualizar os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Diáspora Africana;
- Período escravocrata.

DESENVOLVIMENTO:

No primeiro momento:

- Trabalhar fragmentos do texto: "Diáspora Africana, Ana Luiza Mello Santiago de Andrade, disponível no link: https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/ "o texto para o ensino médio pode ser dividido em grupo e analisado por eles juntamente com o professor, pode ser apresentado em slides ou texto impresso, mas com o intuito de fazer a leitura do texto completo".
- Para os 4º e 7º anos, pode ser retirado um ou dois fragmentos: "Para pensar a diáspora africana é preciso destacar as regiões portuárias. Tais regiões marcaram a entrada desses indivíduos em novos mundos, e por serem locais de chegada, eram também marcados pelo contato e pela mistura de diferentes realidades", pode-se abordar a importância dos portos neste período e mostrar imagens.
- Trabalhar o conceito de Diáspora trazido por Ana Luiza Mello Santiago e problematizando o contexto, mostrando todo o processo de comercialização dos africanos escravizados.

Sugestão de questionamentos:

1. O que é diáspora?



2. Analisar e pesquisar o conceito de “Imigração”.
3. Pesquisar as principais regiões portuárias e sua importância para o processo escravocrata.
4. Fazer um debate com os alunos, colocando em questão o conhecimento deles sobre o período escravocrata.

No segundo momento:

- Discutir a diversidade cultural do continente africano a partir da captura de cena do filme “Pantera Negra” (EUA, Ryan Coogler, 2018, p.135).
- O filme, ou parte dele, pode ser baixado ou assistido *online* em diversas plataformas.

Para finalizar:

- Os alunos podem dar seu *feedback* através de aula discursiva ou escrita, até mesmo através de desenhos, atividade que eles amam fazer.

MATERIAIS:

- Textos impressos;
- Internet;
- *Slides*;
- Quadro, Pincel;
- Vídeos.

Avaliação:

Será feita avaliação através da participação do aluno na aula proposta.

Referência:

Diáspora Africana, Ana Luíza Mello Santiago de Andrade, 2017. Disponível no link: https://www.geledes.org.br/diaspora-africana/

ANEXO:

A canção do africano - análise. Por Laurindo Stefanelli. Disponível em https://conversadeportugues.com.br/2013/10/cancao-do-africano/. Acesso em 24 de abril de 2019.

LIMA E SOUZA, Mônica. *Entre margens*: o retorno à África de libertos no Brasil 1830 - 1870. Tese (doutorado em História). Programa de pós-graduação em História da Universidade Federal.



A canção do africano

Castro Alves

Lá na úmida senzala,
Sentado na estreita sala,
Junto ao braseiro, no chão,
Entoa o escravo o seu canto,
E ao cantar correm-lhe em pranto
Saudades do seu torrão …

De um lado, uma negra escrava
Os olhos no filho crava,
Que tem no colo a embalar…
E à meia voz lá responde
Ao canto, e o filhinho esconde,
Talvez pra não o escutar!

“Minha terra é lá bem longe,
Das bandas de onde o sol vem;
Esta terra é mais bonita,
Mas à outra eu quero bem!

“O sol faz lá tudo em fogo,
Faz em brasa toda a areia;
Ninguém sabe como é belo
Ver de tarde a papa-ceia!

“Aquelas terras tão grandes,
Tão compridas como o mar,
Com suas poucas palmeiras
Dão vontade de pensar …



“Lá todos vivem felizes,
Todos dançam no terreiro;
A gente lá não se vende
Como aqui, só por dinheiro”.

O escravo calou a fala,
Porque na úmida sala
O fogo estava a apagar;
E a escrava acabou seu canto,
Pra não acordar com o pranto
O seu filhinho a sonhar!

…….

O escravo então foi deitar-se,
Pois tinha de levantar-se
Bem antes do sol nascer,
E se tardasse, coitado,
Teria de ser surrado,
Pois bastava escravo ser.

E a cativa desgraçada
Deita seu filho, calada,
E põe-se triste a beijá-lo,
Talvez temendo que o dono
Não viesse, em meio do sono,
De seus braços arrancá-lo!

ALVES, Castro. **Os escravos**. São Paulo: Martins, 1972.

Este poema é uma opção para se apresentar do 8º ano do Fundamental ao Ensino Médio, fazendo uma análise profunda de cada verso e de cada estrofe e problematizando a solidão de um povo oprimido, que de longe, tinham perdido sua liberdade.

Referências

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

CARNEIRO, Édson. **Candomblés da Bahia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1974.

CARVALHO, Flavia Maria de. **Diáspora africana**: travessia atlântica e identidades recriadas nos espaços coloniais.

GOIS, Aurino J. **O candomblé e a umbanda na cidade de Contagem, Minas Gerais** - espaço e território. 2011. 152f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Geografia - Tratamento da Informação Espacial.

GOIS, Aurino J. **O diálogo inter-religioso entre o cristianismo e as religiões afrobrasileiras**. In: AMÂNCIO, Iris Maria da C. (Org.). África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. p.86-97.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

