



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGEUFMA – AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA

Domingos Soriano Sá

O NÃO DITO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise acerca das representações das religiões de matriz africana na unidade de ensino básico Odylo Costa Filho.

São Luís

2025

Domingos Soriano Sá

O NÃO DITO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise acerca das representações das religiões de matriz africana na unidade de ensino básico Odylo Costa Filho.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito básico para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

São Luís

2025

Ficha catalográfica

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sá, Domingos Soriano.

O NÃO DITO NO ENSINO DE HISTÓRIA : uma análise acerca das representações das religiões de matriz africana na unidade de ensino básico Odylo Costa Filho / Domingos Soriano Sá. - 2025.

142 p.

Orientador(a): Rosenverck Estrela Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Ensino. 2. História. 3. Educação. 4. Relações Raciais. 5. Religiões de Matriz Africana. I. Santos, Rosenverck Estrela. II. Título.

Domingos Soriano Sá

O NÃO DITO NO ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise acerca das representações das religiões de matriz africana na unidade de ensino básico Odylo Costa Filho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito básico para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 30 de 10 de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rosenverck Estrela Santos
(Orientador) ProfHistória/UFMA

Prof. Dr. Marcelo Pagliosa Carvalho
(Examinador) ProfHistória/UFMA

Prof. Dra. Marize Helena de Campos
(Examinadora) ProfHistória/UFMA

São Luís

2025

Dedico esta dissertação (em memória) a meu irmão, Valdecir Freitas Sá, e a meu pai, Eliezer Sá. Aos meus familiares, amigos, alunos e colegas de profissão pelo incentivo e apoio na realização deste trabalho.

Para se compreender o que fazem os historiadores é necessário entender a dinâmica entre o lugar social, uma prática e uma escrita.
(Michel de Certeau)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos deuses e Orixás por permitirem que eu chegasse até aqui diante dos obstáculos com que me deparei durante todo meu percurso acadêmico graduação e pós-graduação.

A minha mãe, Maria José Freitas Sá, meu amor maior.

Aos meus irmãos, Valmir Reis Freitas Sá, pelo incentivo para que eu não desistisse, a Deuzeli da Conceição Freitas Sá, por sempre estar ao meu lado, e a Valdemir Freitas Sá, pelo carinho e respeito que sempre teve comigo por ser meu irmão mais velho.

Aos meus sobrinhos, Ítalo Martins Sá, Irlan Martins Sá, Kailane Vitória Sá, Lohana Malheiros Sá e Wesley Malheiros Sá, pelo carinho, pela atenção e pelo respeito que têm por mim.

A ti, meu filho de coração, Kauã Costa Moureira, pelo amor e carinho que tens por mim.

Aos meus ex-alunos do Centro de Ensino Terezinha de Jesus Silva Borges, razão deste trabalho de pesquisa, e aos colegas professores do Centro de Ensino Terezinha de Jesus Silva Borges pela parceria.

À gestora da Unidade de Ensino Básico (UEB) Odylo Costa Filho, Raissa de Jesus Costa Pinheiro, e à Dulcilene Mendes Silva, auxiliar de serviços gerais, que colabora no administrativo da escola, por seu auxílio sobre informações acerca da escola e do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Ao meu amigo irmão que a academia me proporcionou, Silvan Sousa Mendes, pela parceria, pelo incentivo e por me auxiliar todas as vezes que lhe solicitei ajuda nessa etapa difícil que é a escrita acadêmica. Aos amigos Mario Augusto Carvalho Bezerra, Aurinete Ferreira Barbosa, Glaudhevan Aguilheira Pereira de Sousa e Cirila Regina Ferreira Serra pelo incentivo e pela companhia nos momentos difíceis da vida acadêmica.

Ao meu ex-professor Dr. Acildo Leite da Silva, por sempre me incentivar a não desistir de meus projetos, e aos meus colegas de turma pela paciência e pelas palavras de quando falei que iria desistir.

Ao meu orientador, Rosenverck Estrela dos Santos, pela paciência e pela dedicação demonstrada por sempre me ouvir e dizer-me que eu iria conseguir concluir, em tempo hábil, ao programa ProfHistória/UFMA. Enfim, grato a todos os professores que ministraram disciplinas durante o período de créditos.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar como as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras vêm sendo representadas (ou não) no ensino de História e como essas são compreendidas pelos estudantes da UEB Odylo Costa Filho, localizada no bairro Alto da Esperança, área Itaqui Bacanga, município de São Luís do Maranhão. Busca-se investigar a inserção ou não dos conteúdos que tratam das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, no ensino de História; compreender de que forma essas estão sendo abordadas, na escola campo de pesquisa, e produzir um caderno de orientações de práticas pedagógicas para uma educação antirracista a partir de sambas-enredo. A relevância está na importância da implementação das leis que regulamentam a educação básica e da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e de Cultura Afrobrasileira, na educação básica, o que justifica a necessidade de produzir conhecimentos científicos de história que analisem as ausências e os silenciamentos de conteúdos que possibilitem a abordagem das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras na sala de aula. Para realizar este trabalho, utilizamos o conceito de “representação” de Chartier (2002). Além disso, serão trabalhados textos e imagens com base em Bittencourt (1997), quando trata do saber histórico, na sala de aula, além de outros autores e autoras. A metodologia que fundamentou a pesquisa e a produção da dissertação é a revisão bibliográfica, historiográfica e documental, bem como a pesquisa de campo (entrevistas, observação participante), tudo referenciado no método quantitativo e qualitativo, por meio do qual buscaremos analisar as representações (discursivas e imagéticas), as ausências ou silenciamentos que acompanham os professores de história e os demais componentes curriculares, em sala de aula, no que se referem ou não às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Palavras-chave: Ensino. História. Educação. Relações Raciais. Religiões de matriz africana.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how religions of African and Afro-Brazilian origins have been represented (or not) in History teaching and how these are understood by students at the UEB Odylo Costa Filho, located in the Alto da Esperança neighborhood, in the Itaquí Bacanga area, municipality of São Luís do Maranhão. It seeks to investigate the inclusion or absence of content dealing with religions of African and Afro-Brazilian origins in History teaching; to understand how these religions are being addressed in the research school; and to produce a handbook of guidelines for pedagogical practices for an anti-racist education based on samba-enredo themes. The relevance lies in the importance of implementing laws that regulate basic education, specifically Law No. 10,639 of January 9, 2003, which made the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture mandatory in basic education. This justifies the need to produce scientific historical knowledge that analyzes the absences and silencing of contents that enable the approach to religions of African and Afro-Brazilian origins in the classroom. To carry out this dissertation, I utilize Chartier's (2002) concept of "representation." In addition, texts and images are analyzed based on Bittencourt (1997), who addresses historical knowledge in the classroom and other authors. The methodology that underpinned the research and the production of this dissertation is bibliographic, historiographic, and documentary review, as well as field research (interviews, participant observation), all referenced in the quantitative and qualitative method, through which I seek to analyze the representations (discursive and visual), the absences or silencing that accompany History teachers and other curricular components in the classroom, regarding or not to religions of African and Afro-Brazilian origins.

Keywords: Teaching. History. Education. Race Relations. Religions of African origin.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Telhado do terreiro de Dom Miguel após ser apedrejado.....	63
Figura 2 - Escultura de Iemanjá depredada	64
Figura 3 - Terreiro de Matão Deus É quem Guia, após destruição	65
Figura 4 - Muro da entrada principal da UEB Odylo Costa Filho	76
Figura 5 - Localização espacial da Escola que serviu de campo de pesquisa	77
Figura 6 - Estacionamento da UEB Odylo Costa Filho e área de acesso dos professores	78
Figura 7 - Pátio principal da UEB Odylo Costa Filho, cantina ou cozinha e refeitório	79
Figura 8 - Porta de acesso À secretaria, Sala da Gestão e sala de professores.....	80
Figura 9 - Corredores das salas de aula/rampa e escadaria da UEB Odylo Costa Filho	81
Figura 10 - Sala improvisada para funcionamento da biblioteca	81
Figura 11 - Sala improvisada para funcionamento de sala de recursos.....	82
Figura 12 - A turma aguardando início da atividade.....	128
Figura 13 - Carro alegórico da Portela 2024	129
Figura 14 - Acesso ao desfile da escola de samba.....	129
Figura 15 - Caixa com as letras cortas para montagem do caça palavra.....	1130
Figura 16 - Exposição das palavras selecionadas pelos alunos da letra do samba enredo	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alguns orixás ou divindades do candomblé	71
Quadro 2 - A umbanda no Maranhão.....	71
Quadro 3 - Famílias de alguns caboclos do Tambor de Mina no Maranhão	72
Quadro 4 - Atas comemorativas de alguns orixás e seus representantes no cristianismo católico	73
Quadro 5 - Distribuição dos tópicos do PPP	83
Quadro 6 - Letras de sambas-enredo.....	117
Quadro 7 - Atividades utilizando letras dos sambas-enredo	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autodeclaração com base no sistema Geduc-SEMED	89
Gráfico 2 - Autodeclaração com base nas informações dos questionários respondido pelos alunos	90
Gráfico 3 - Religião dos estudantes	91
Gráfico 4 - Presença de atividades sobre religiões africanas ou afro-brasileira na escola	93
Gráfico 5 - É importante trabalhar as religiões de matrizes africanas em sala de aula .	95
Gráfico 6 - Religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras nas proximidades da escola	96
Gráfico 7 - O que você já ouviu sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira	98

LISTAS DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

IES: Instituição de Ensino Superior.

IEMA: Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC: Ministério da Educação.

ONU: Organização das Nações Unidas

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

STF: Supremo Tribunal Federal.

SEIR: Secretaria de Estado Extraordinária de Igualdade Racial.

SEDINHPO: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular.

SSP: Secretaria de Segurança Pública.

SEDUC: Secretaria de Estado da Educação.

SEMED: Secretaria Municipal de Educação.

UEB: Unidade de Ensino Básica.

UFMA: Universidade Federal do Maranhão.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	27
2.1 História, ensino, eurocentrismo e educação brasileira em perspectiva	28
2.2 A contribuição da história para a desconstrução do preconceito entre vivências e resistências.....	39
2.3 O ensino de História do Brasil na perspectiva das relações étnico-raciais.....	47
3 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SÃO LUIS/UNIDADE DE ENSINO BÁSICA ODYLO COSTA FILHO.....	61
3.1 Macumbeiro não! Sou de religião de matriz africana e afro-brasileira	66
3.2 O que sabemos da Unidade de Ensino Básica Odylo Costa Filho: o perfil étnico-racial e religioso de estudantes dos anos finais	74
4 CADERNO DE ORIENTAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS UTILIZANDO SAMBAS-ENREDO	105
4.1 História e diversidade das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no Maranhão	106
4.2 História e música na sala de aula: uma mistura que acaba em Samba	111
4.3 Repertório pedagógico das letras de samba.....	117
4.4 Proposta de atividades a serem realizadas em sala de aula	118
4.4.1 Primeira atividade.....	120
4.4.2 Segunda atividade.....	122
4.4.3 Terceira atividade	125
4.5 Descrição da atividade de práticas pedagógicas para uma educação antirracista a partir de sambas-enredo	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

Nascido no povoado de Olho D'água dos Moraes, município de São Bento, localizado na microrregião da Baixada maranhense, ainda lembro que, quando adolescente, não só frequentei os terreiros, como fiz uso de elementos das religiões de matrizes africanas, tais como chás, banhos e benzimentos. Porém, quando adulto, e residindo em São Luís, comecei a frequentar algumas igrejas cristãs evangélicas, chegando a me “converter” a essa religião.

Depois de um tempo, afastei-me, mas, desde então, passei a acreditar que as práticas religiosas de matrizes africanas eram “macumba” e coisas do demônio, como são identificadas até hoje por grande parte das pessoas. Em 2010, quando entrei no curso de História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com as leituras sobre o processo de escravização dos povos africanos no Brasil, minha concepção sobre esse tema foi sendo transformada aos poucos, mas me sentia constrangido em falar que frequentei e fiz, em determinado momento, uso de ervas e banhos oriundos dessas religiões.

Diante do exposto, o texto aqui apresentado é resultado de minhas experiências pessoais e inquietações dos caminhos trilhados, ainda na graduação, quando cursei a disciplina “História e Política para Educação étnico-racial e bilíngue” no curso de Pedagogia da UFMA. Na oportunidade, fui escolhido para apresentar um seminário sobre o livro: *Educação nos terreiros: como a escola se relaciona com as crianças de candomblé* de Stela Guedes Caputo (2012).

As reflexões feitas a partir dessa leitura despertaram interesse em realizar uma pesquisa de campo na UEB Darcy Ribeiro — localizada no bairro do Sacavém, periferia da cidade de São Luís, Maranhão — no intuito de analisar como os alunos e alunas compreendiam as religiões de matrizes africanas. Os resultados foram apresentados em formato de comunicação no “VI Encontro de Educadores: pesquisa e experiência” com a temática: “Conhecimentos Científicos, Política Educacional e Práticas Educativas: velhos dilemas e novos desafios” e no “II Seminário sobre Políticas de Educação Superior: Expansão e qualidade da formação científica”.

A leitura da obra citada me fez refletir sobre minha realidade e questionar: como estaria sendo realizado o ensino de História a partir da temática étnico-racial e sobre as religiões de matriz africana, nas escolas, em São Luís? Tal questionamento inicial me motivou a realizar esta pesquisa; entretanto, naquele período, encontrava-me estagiando na UEB Darcy Ribeiro, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno, e aquele contexto parecia um pouco

desfavorável para que pudesse atingir o objetivo central do estudo, afinal, o número de alunos por turma era pequeno e, majoritariamente, formado por adultos.

Contudo, nessa escola, iniciei uma pesquisa prévia e um dos questionamentos feitos para os alunos foi: “Qual é sua religião?” Os resultados identificaram que a maioria dos estudantes respondeu que eram cristãos (evangélicos) enquanto a minoria respondeu ser católica e nenhum se identificou como pertencente à religião afro-brasileira. Porém, uma informação de um estudante me chamou a atenção ao declarar-se neto de Sebastião do Coroadado¹, umbandista, ex-vereador muito conhecido em São Luís. Essa resposta foi de extrema relevância para o amadurecimento empírico da pesquisa; prossegui, então, com outras indagações.

Quando perguntados se já haviam se utilizado de algum elemento da religião afro-brasileira, como banhos, benzimentos, chás etc., a maioria respondeu que sim, apesar de naquele momento estarem frequentando a religião cristã, o que poderia ser contraditório, mas na verdade não era, já que estes estudantes sequer sabiam o que era religião de matriz africana, e ficaram surpresos quando afirmei que religião de matriz africana era o que eles compreendiam como macumba.

Em uma entrevista com o professor de ensino religioso daquela UEB, perguntei qual era sua formação. Ele afirmou ser graduado em Ciências da Religião. Questionei-o novamente se ele se sentia preparado para fazer abordagem com os alunos sobre as religiões de matrizes africanas? Ele confirmou que sim, entretanto, ao analisarmos o seu plano de aula, não foi identificada nenhuma menção a conteúdos que abordassem a diversidade religiosa ou que levassem a enveredar para uma reflexão sobre religiões afro-brasileiras, mas, sim, conteúdos que versavam acerca da religião cristã, sobretudo, o catolicismo de cunho confessional. Aqui, é identificada uma contradição, afinal, se o professor afirmou se sentir preparado para tal tarefa, então já deveria tê-lo feito e os estudantes não deveriam ficar surpresos quando afirmei que os banhos, benzimentos e chás eram oriundos da religião de matriz africana, e que “isso” era o que eles chamavam pejorativamente de “macumba”.

Assim sendo, a partir da leitura do livro supracitado e da experiência na UEB Darcy Ribeiro, comecei a me perceber enquanto sujeito pertencente a essas práticas religiosas e que

¹ Sebastião de Jesus Costa, conhecido como “Sebastião do coroadado” foi um político, líder religioso e comunitário, morador do bairro coroadado em São Luís- MA. Foi um “babalorixá” da religião umbanda fundador da tenda São Sebastião vale da natureza, considerado um importante líder religioso afro-brasileiro no maranhão, eleito vereador na capital por diversos mandatos, desenvolveu projetos na área da saúde, educação e moradia nos bairros periféricos, vindo a falecer em 2009, vítima de um câncer de garganta.

não deveria sentir vergonha da minha ancestralidade. Desde então, busco compreender cada vez mais sobre as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras e como essas são estigmatizadas, principalmente nos espaços escolares, onde jovens educandos acabam negando seu lugar de pertencimento em razão do preconceito.

Em 2019, ao passar no seletivo da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (Seduc), fui lotado no Centro de Ensino Terezinha de Jesus Silva Borges, localizado no município de Pedro do Rosário/Maranhão, onde deparei-me com situações de racismo dentro da sala de aula, pois alguns alunos negros eram excluídos de grupos pela cor de sua pele. Diante da situação, afirmei que grande parte dos educandos possuía características afrodescendentes, que era inadmissível tal comportamento e que isso configuraria crime. Naquele momento, fiz algumas considerações sobre as populações africanas, inclusive sobre suas religiões e práticas culturais. Posteriormente, percebi que grande parte dos alunos, bem como do corpo docente, pertenciam à religião cristã evangélica, o que dificultou uma abordagem sobre esse tema.

Assim, em 2020, quando iniciou o ano letivo, recebi o convite para trabalhar no turno vespertino, em que quase a totalidade dos educandos é de povoados e de comunidades quilombolas. Na oportunidade, tive uma conversa informal com um colega de profissão sobre o assunto, e esse me confidenciou que alguns desses alunos eram frequentadores de terreiros de umbanda, porém, não assumiam suas religiões por medo de discriminação e retaliação dos colegas. Também informou sobre a existência de alguns terreiros de umbanda na sede daquele município, o que pude constatar logo depois quando houve um festejo próximo à rua onde eu estava hospedado. Nesse turno, senti-me mais à vontade para tratar sobre essa temática e percebi que alguns alunos ouviam atentamente a minha fala. Observei que um deles, enquanto eu falava, gesticulava com as mãos, gesto semelhante ao toque dos tambores, característico das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Dialogando com alguns professores da escola, fui informado da existência de quilombos naquele município, e comecei a questionar até que ponto eles seriam impactados por minha fala sobre religião de matriz africana, e se tal posicionamento poderia ajudá-los a compreender que “macumba” (como são vulgarmente chamadas as práticas das religiões afro-brasileiras), na realidade, deve ser entendida, compreendida e reconhecida como religião de matriz africana.

Em 2022, fiz minha inscrição no processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Luís, em que fui aprovado e lotado na “UEB Odylo Costa Filho”, localizada no bairro Alto da Esperança, na área do polo Itaqui Bacanga. A escola

funciona nos dois turnos, sendo que, no turno matutino, funciona os anos iniciais e, no turno vespertino, os anos finais, em que realizei a pesquisa sobre as representações das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, o que resultou nesta dissertação.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que vivemos em uma sociedade brasileira constituída sob o olhar vigilante da igreja, que abençoava ou condenava seus adeptos de acordo com seus preceitos religiosos cristãos. Assim, concordamos com Franco (2021) que, em sua análise, assegura:

A nossa sociedade foi construída sob os pilares do patriarcado, do racismo, da misoginia, da exclusão dos grupos não hegemônicos, da violência física e psíquica e da imposição do modo cristão de entender o mundo. Com isso, a cultura africana e a cultura indígena foram desconsideradas e houve todo um trabalho de conversão buscando atingir um padrão único de comportamento. Era necessário impor um domínio para não perder o controle sob o sujeito escravizado (p. 30-31).

A religião, como um elemento da cultura humana, sempre teve sua presença marcante na história em tempos e espaços distintos. A igreja católica, em vários contextos históricos, atuou de forma política e econômica, interferindo diretamente em aspectos da vida cotidiana e demonstrando que sempre esteve envolvida nas hierarquias que não eram apenas as eclesiásticas.

A atuação da igreja católica, no Brasil, coincide com a chegada dos colonizadores. Sua função mais pontual, na época, era catequizar os indígenas fazendo-lhes cristãos e divulgando o evangelho; porém, ao passo que catequizavam, construíam uma rede de relacionamentos que não apenas ampliava seu campo de atuação, mas também seu poder em relação a questões políticas, econômicas e religiosas. Isso a partir de “[...] um envolvimento cada vez maior e mais complexo por parte das igrejas com o mundo social, sua busca de controle dos instrumentos de riqueza e prestígio, e as disputas abertas de posições de poder na vida pública, graças à participação direta na política” (Montes, 1998, p. 70).

A autoridade da igreja, no Brasil, desde o período colonial, foi incontestável, dando àqueles que o representavam o direito de agir em nome de Deus, determinando aos seus servos ou não o que podiam ou não fazer; o que era certo ou errado; o que era pecado ou não; de qual religião deveriam fazer parte ou não. Logo, as práticas religiosas da população africana e/ou afrodescendentes não eram permitidas e, por isso, a sua proibição foi defendida por representantes da igreja e governantes que estavam no poder. Nesse sentido, concordamos com a análise de Carneiro (2019) sobre o olhar dos colonizadores sobre as práticas religiosas dos africanos, conforme segue:

Na sociedade colonial as práticas religiosas dos negros eram vistas principalmente como “magia”, “feitiçaria” e “curandeirismo”, algo que estava relacionado ao mal, e precisava ser combatida, assim, a principal perseguição desta época era por parte da igreja católica, e depois veio a se estender a outros segmentos da sociedade (p. 6).

Dessa forma, é importante ressaltar que religião e poder andavam e andam de mãos dadas, sobretudo, quando tratamos de Brasil Colônia e Império e, por que não, da República? Quem outorgava poder para que a Igreja Católica interferisse diretamente nos diversos assuntos que, teoricamente, não eram de sua competência? O próprio Estado. É complexa essa análise, pois tal estrutura remonta a Idade Média e, em nossa contemporaneidade, é possível — sem muitos esforços — identificar algumas mudanças e permanências. Diríamos que houve uma modernização do processo de dominação e manutenção do poder, pois, segundo Franco (2021, p. 35), “No processo de hierarquização cultural, o padrão eurocêntrico se tornou modelo de sociedade e tudo aquilo que pertencia a cultura africana e indígena passou a ser visto com um olhar de inferioridade e sem nenhum ar de civilidade”.

No caso do Brasil, Estado laico, ainda se mata, agride e intimida pessoas que fazem parte das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. As imagens de santos católicos ou de bíblia aberta, em repartições públicas, em altar único, traduz um pouco dessa permanência de representações do que seria o sagrado e a afirmação de poder no cotidiano social.

Além disso, os livros didáticos também podem se apresentar como um objeto modernizador da dominação. De acordo com Filho:

[...] está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, sexos diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais “características distorcidas”. Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira (2021, p. 298).

As religiões de matrizes africanas, na maior parte da história do Brasil, não foram representadas nos livros didáticos, e isso pode ser compreendido pelo fato de a história ter sido escrita pelos dominadores, inclusive a história das religiões. Nesse sentido, as imagens e os discursos produzidos pelos manuais não retrataram a diversidade étnica, cultural e religiosa

desses povos que tanto contribuíram para a formação da sociedade brasileira. De acordo com Evangelista:

Historicamente, o conceito de religião atua no campo social como uma convenção que serviria para auxiliar a autodefinição do ser humano, como pertencente ao mundo que vive. As práticas religiosas congregam e impõem ao sujeito um conjunto de informações e preceitos a serem seguidos, bem como um modelo de vida a ser buscado no plano material, a fim de se alcançar uma vida plena no plano espiritual. Deste modo, podemos entender que a religião, nas mais diversas sociedades, seria uma das formas de explicar o homem, justificando o seu lugar na sociedade como um mecanismo balizador para seus seguidores (2019, p. 35).

Analizando a religião e sua relação com a trajetória do ensino de história, no Brasil, é possível identificar que algumas ausências e silenciamentos são constantes. Para além de identificá-los, cabe aos historiadores os questionarem e problematizarem a fim de trazerem novos sujeitos, novos grupos e novas questões para o debate historiográfico, que pode e deve interferir na produção de conhecimento histórico.

À vista do exposto, torna-se necessário estudar e pesquisar o porquê de ainda existir essa invisibilidade dos elementos das religiões de matrizes africanas no ensino de História e nos demais componentes curriculares e, de outro modo, analisar a forma como as populações afrodescendentes passaram a ser representadas após o advento da Lei nº 10.639/2003² que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensinos públicos e privados.

Essa realidade nos remete a algumas indagações: Qual a contribuição do ensino de História para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo? Como o ensino de História tem representado as religiões de matrizes africanas na educação básica? Os sambas-enredo podem contribuir na desconstrução de mitos em torno das religiões de matrizes africanas? Tais questionamentos me levaram a desenvolver este trabalho. Diante das reflexões expostas, temos como objetivo geral: analisar as representações, das religiões de matrizes africana na UEB Odylo Costa Filho, a partir do ensino de história. Esta é uma escola da rede pública de ensino do município de São Luís/MA.

Além disso, temos como objetivos analisar o ensino de História e as relações étnico-raciais no processo de ensino e aprendizagem, na educação brasileira; compreender a forma com que as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras são retratadas, na educação básica,

²A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu 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 outras providências.

e problematizar as ausências e os silenciamentos; investigar a inserção ou não das representações da religião de matriz africana no ensino de História; identificar como as religiões de matriz africana estão sendo abordadas, no ensino de História, na UEB. Odylo Costa Filho; produzir um caderno de orientações de práticas pedagógicas para uma educação antirracista por meio do estilo musical sambas-enredo que aborde as religiões de matrizes africanas.

A relevância desta pesquisa está alicerçada na importância da implementação das leis que regem a educação básica no País, bem como nas orientações propostas pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o ensino de História na educação básica, em consonância com o material didático. Dessa forma, torna-se essencial a discussão sobre a forma como são retratados os povos africanos e a ausência das representações dos elementos das religiões de matrizes africanas, na sala de aula, buscando alternativas de mudança. Segundo Chartier (2002, p. 17), “[as] representações do mundo social, embora aspirem à universalidade fundada na razão, são sempre determinadas pelo interesse do grupo que as forjam”. É importante questionar como foram cristalizadas as imagens produzidas pela sociedade em diversos meios de comunicação — audiovisual ou textual — sobre as populações afro-brasileiras.

Assim, a escolha deste tema justifica-se³ pelo entendimento da necessidade de produção de trabalhos científicos de História que analisem as ausências de conteúdos que tratam das representações das religiões de matrizes africanas.

A busca de pesquisar “o não dito” e os silenciamentos das questões que giram em torno deles são sempre complexos, principalmente quando se trata da religiosidade. Então, se as religiões de matrizes africanas existem e são uma realidade brasileira — e, sobretudo maranhense — por que não as tratar em sala de aula a partir de uma reflexão crítica? Aqui, existe a possibilidade de averiguar como está sendo tratada essa questão e de nos posicionarmos perante essa situação, elaborando um caderno de práticas pedagógicas antirracistas a partir de letras de música de samba enredo.

Nesse contexto, comecei a amadurecer uma proposta que fosse viável e que eu já tivesse alguma experiência, então recordei que letras de músicas podem ser ferramentas no ensino de História e na produção de uma aula com concepção antirracista a partir do combate à violência contra as religiões de matriz africana e seus praticantes. Ainda na graduação, tive a oportunidade de participar do projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto *História e Música*, coordenado pela professora Werly Cunha

³Após uma consulta nos bancos de dados das bibliotecas centrais da UEMA e UFMA, identificou-se a produção de três dissertações que se referem a temática: Santos (2018), Carvalho (2019) e Oliveira (2024).

Santos, no antigo Centro de Ensino Governador Edison Lobão, atualmente, Centro de Ensino João Francisco de Lisboa.

Ao chegar nesse Centro de Ensino, fui incorporado ao subprojeto que já funcionava com outros graduandos que participavam do Pibid. Na ocasião, fiz dupla com Silvan Sousa Mendes⁴ que, prontamente, deu-me todo suporte na compreensão de como funcionava a aplicação do projeto em sala de aula. No início, achei meio estranho, mas logo percebi como era interessante usar as letras das músicas para fazer com que os alunos refletissem sobre suas realidades ou sobre determinados temas que eram abordados em sala de aula. A forma como os discentes reagiam ouvindo a música e depois fazendo a análise das letras de forma animada me fez refletir o quão interessante é essa metodologia.

Ao cursar a disciplina de “Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais”, no Programa ProfHistória com o professor Marcelo Pagliosa Carvalho, foi sugerida a aplicação de um questionário da obra *Indicadores de Qualidade na Educação - Relações raciais na escola*; ao final, depois da análise dos indicadores, foi sugerido pelo professor que elaborássemos uma proposta de intervenção. Diante dos dados coletados na pesquisa, identificamos a necessidade de uma ação voltada para desmistificar a concepção de religião de matriz africana, naquela UEB, pois foi nesse quesito que percebemos contradições entre as respostas da gestão escolar, dos professores e alunos.

Na ocasião, não foi possível realizar a ação por estarmos finalizando o período letivo, mas me dei conta de que esse tema era o meu problema de pesquisa e busquei meios de realizar uma ação com os estudantes utilizando a letra de um samba intitulado *Um defeito de cor* da Escola de Samba Portela, na pretensão de explicar alguns termos utilizados de forma recorrente na sala de aula pelos estudantes, tanto quando se referem à cor de pele como às religiões de matrizes africanas.

Nesse sentido, é essencial analisar os motivos pelos quais as religiões de matrizes africanas foram estigmatizadas e estereotipadas e, ao mesmo tempo, investigar como essas manifestações religiosas têm sido tratadas no ensino de História.

Percebe-se que as seleções dos conteúdos de história privilegiam uma visão eurocêntrica, embora o número de pesquisas nas universidades sobre povos africanos, bem

⁴ Doutorando em História pela Universidade Federal do Pará, Mestre em História pela Universidade Federal do Maranhão, Especialista em Ensino de História do Brasil: cultura e sociedade pelo IESF, Especialista em História do Maranhão pelo IESF, Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docência no Centro de Ensino Governador Edson Lobão, entre os anos de 2010 e 2013.

como sobre suas religiões tenha avançado significativamente. Um dos trabalhos que nos ajuda nesta análise é o de Reinilda de Oliveira Santos (2018), intitulado *Encantaria na sala de aula: ensino das religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do museu Afrodigital do Maranhão*. A autora discute a falta de sentimento de pertença que causa uma incoerência entre a realidade na qual alguns alunos estão inseridos e a ausência de discussão sobre essa realidade em sala de aula. Esse trabalho contribui para nossa análise, pois, assim como ela conseguiu identificar incoerências no Centro de Ensino Sotero dos Reis, identificamos no Centro de Ensino Terezinha de Jesus Silva Borges e buscamos identificar na UEB Odylo Costa Filho. Utilizamos conceitos importantes como representações para refletir sobre o universo material, simbólico e humano das manifestações religiosas de matrizes africanas.

No Maranhão, também temos a dissertação de Jêibel Márcio Pires Carvalho (2019), que tem por título: *Dos terreiros para a escola, da escola para os terreiros: problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de Cururupu/MA*. Nesse trabalho, o preconceito e a estigmatização são identificados na escola pesquisada por ele. Assim, Carvalho (2019) discute a necessidade de uma relação entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras no sentido de compreensão e respeito às diferenças.

A escrita de Romário Chaves Oliveira, intitulada *Ensino de história e religiosidade afro-brasileira em Codó/MA: uma proposta didática a partir do gênero biográfico*, apresentado ao ProfHistória, em 2024, também está entre as que se propõe refletir acerca da trajetória de vida de uma mãe de santo conhecida como Nilza Viana, no Terecô, com objetivo de utilizar nas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais) do município de Codó/MA. Para o autor:

É importante enfatizar que, mais do que inserir de forma pontual temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo, cabe dialogar de fato com a alteridade cultural constitutiva da sociedade brasileira, inclusive inspirando-se em outros referenciais de formação humana que enriqueçam as perspectivas da comunidade escolar em diferentes campos, entre os quais queremos destacar os repertórios religiosos e espirituais (Oliveira, 2024, p.19).

Trabalhos como esses oferecem possibilidades aos professores e estudantes de trabalharem conceitos importantes para fortalecer o respeito e a diversidade em nossas escolas, promovendo, a seu modo, uma educação plural e antirracista. Portanto, concordamos que experiências assim enriquecem o ensino e o aprendizado dos estudantes ao apresentarem figuras, como dona Nilza Viana, enquanto sujeito histórico e símbolo de uma resistência.

Nesse sentido, Daniel Wollace Marques Ferreira — em sua dissertação apresentada ao ProfHistória *Quem é esse brincante? história social do Bumba-meu-boi e ensino de história* — problematiza os processos de resistência em meio à necessidade de manter uma cultura e uma dinâmica própria dela, o que não deixa de ser uma das formas de mantê-la viva, enfrentando processos violentos de tentativas de apagamento, sobretudo, pelo fato de que:

[...] grupos de escravos, ex-escravos, livres pobres e alguns sujeitos viviam ao redor do mundo social dessa população. E através da história do Bumba-meu-boi é possível fazer uma leitura da tessitura social, cultural e religiosa dos fazedores de bois nos mil e oitocentos e no começo do século XIX (Ferreira, 2023, p. 122).

Assim sendo, o Bumba-meu-boi carrega não só a necessidade de uma resistência em torno dele mesmo, mas existe uma questão religiosa também a ser preservada, e este elemento não pode ser descartado de uma análise crítica no campo da história social, como fez Ferreira (2023). Esse trabalho possui forte laço com as religiões de matriz africana e afro-brasileira e, por isso, contribui com esta escrita.

Nesse contexto, a visão de Caputo (2012, p. 187) acerca das religiões de matrizes africanas vem corroborar com este trabalho, deixando-nos alguns questionamentos de suma importância:

Nos terreiros, as crianças e adolescentes sentem orgulho de sua fé, são tratados com respeito, recebem cargos como os adultos da hierarquia do culto e aprendem, entre outras coisas, um vocabulário imenso em yorubá. Já na escola, eles escondem a fé e inventam formas de invisibilidade para não serem discriminados.

Teríamos como mudar essa realidade? Os trabalhos acadêmicos têm feito sua parte em seus questionamentos? Temos conseguido fundamentar uma discussão? Além disso, estamos tornando-a um aspecto para vida prática?

Sobre o ensino de História, Ricardo Oriá pontua que:

[...] no contexto escolar, auxilia na compreensão dos fatos da sociedade, e principalmente, na compreensão de quem somos, pois, somos seres sociais e culturais, isto é, somos pessoas capazes de construirmos nossa própria identidade, seja ela, individual, coletiva, regional, nacional, etc. (2006, p. 134).

A descrição da importância do ensino de História no desenvolvimento e na formação intelectual de alunos e alunas nos leva a compreender como esses podem não se identificarem com o que lhes é apresentado por nós professores, em sala de aula, pois saber quem somos, para onde vamos e o que fazemos é fundamental para a formação da nossa identidade

histórica e cultural. Diversas pesquisas apontam que o ensino de História tem significativa importância, na formação de nossas identidades coletivas e individuais, respeitando sempre a diversidade. A esse respeito, contamos com Maria Arlete Zülzke Höfling ao afirmar que:

O ensino de história mudou muito nos últimos anos e os alunos são considerados participantes ativos na construção do conhecimento. Deve-se estabelecer relações, construir noções de diferenças e semelhanças, de continuidade e permanência. Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de simultaneidade e tempo/espaço (2003, p. 2).

Ao longo dos anos, a forma de ensinar História tem sofrido enormes alterações que se justificam com a presença constante e ativa de educandos com suas diversidades culturais sendo apresentadas em sala de aula. Assim, devemos sempre nos questionar a quem interessa a ausência, a invisibilidade ou a representação negativa das religiões de matrizes africanas. Nesse sentido, a prática da pesquisa sobre as representações dos povos africanos e indígenas nos é constante e urgente.

Em *A escrita da História*, Michel de Certeau (2002) nos indica que temos um lugar social. A escolha dessa temática tem a ver com tal constatação. Os educandos necessitam compreender-se como pertencentes de um lugar e dele serem protagonistas, pois isso só será possível a partir do momento que se apoderarem do seu passado e dos significados da sua religião, não só como um elemento de culto, mas também de resistência.

Compreender a narrativa de um dado momento histórico passa por alguns elementos que o situam em um tempo e espaço. Ao analisar o processo de produção historiográfica, Certeau (2002, p. 65) ressalta que lugar seria exatamente a posição que ocupa o historiador, também entendida por ele como “[...] lugar de produção socioeconômico, político e cultural”, pois o que fabrica a história não está isento de suas crenças e seus valores influenciadores do seu modo de pensar, viver ou narrar histórias.

As representações são compostas de vários signos particulares, podendo estar organizadas de forma hierárquica e ordenadas, e distribuindo grupos sociais em detrimento do que se deseja enquanto função para uma determinada representação — sejam elas músicas, imagens, discursos, ou todos esses elementos junto. Segundo Chartier (2002, p. 17): “Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos grupos proferidos com a posição de quem utiliza”.

A ideia central a constatar, neste trabalho, é que de fato existe um silêncio que fortalece preconceitos ou os reproduz, e que não discutir as religiões de matrizes africanas causa uma incompreensão nos educandos de sua própria realidade, mesmo aqueles que participam de

outras religiões, ficando esses passíveis de erros e desrespeito às demais práticas religiosas. Isso, demonstra incoerência com que é pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, são habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos por meio do ensino de história. A falta de conhecimento leva ao preconceito e ao uso de termos e comportamentos inadequados — dentro e fora da sala de aula — para se referir a essas religiões, projetando futuros seres humanos preconceituosos.

Nesse contexto, a metodologia que fundamentou este estudo iniciou-se por uma revisão bibliográfica e documental de autores que contribuíram para esta análise, entre eles: Ferretti (2001; 2005), Santos (2018), Carvalho (2019), Oliveira (2024), Caputo (2012) e Prandi (2021). A LDB, A BNCC e as Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008; nº 12.711/2012, nº 14.723/2023 e nº 7.716/1989 contribuíram para este diálogo. A partir de Chartier (2002), Certeau (2002), Bittencourt (1997), Carneiro (2005) e Almeida (2019) buscou-se compreender os conceitos e as categorias fundamentais para este trabalho: representação, ensino de história, religião de matriz africana, entre outras, além de compreender a legislação sobre o tema estudado. Fizemos uso do método qualiquantitativo, pois buscamos analisar as representações (discursivas e imagéticas) que os estudantes possuem e que foram adquiridas ao longo de suas vidas em contextos diversos. A coleta de dados empíricos foi realizada por meio do trabalho de campo, utilizando questionário semiaberto para os estudantes e fazendo a análise dos espaços onde as aulas de História acontecem.

Esta dissertação foi estruturada da seguinte forma: O primeiro capítulo é a *Introdução*, quando iniciamos com um breve histórico sobre as motivações de construção desta dissertação, buscando evidenciar os silenciamentos das religiões de matrizes africanas no ensino de história e os referenciais teórico e metodológico. No segundo capítulo, intitulado *Ensino de história e relações étnico-raciais na educação brasileira*, o objetivo foi realizar uma breve análise sobre o ensino de história, relações étnico-raciais, religiões africanas e/ou afro-brasileiras, buscando compreender como essas são representadas. Consequentemente, abordaremos a importância da Lei nº 10.639/2003 na construção de uma nova concepção histórica sobre povos africanos e afro-brasileiros, conceitos de raça, racismo, preconceito racial, racismo institucional, estrutural e epistemicídio, no intuito de desconstruir preconceitos estabelecidos, em sala de aula, ao longo dos séculos. Além disso, o ensino de História do Brasil e a perspectiva eurocêntrica da educação brasileira também serão objetos de reflexão, levando em consideração as relações étnico-raciais.

O terceiro capítulo, intitulado *As religiões de matriz africana e afro-brasileira em São Luís: Unidade de Ensino Básica Odylo Costa Filho*, teve como objetivo compreender o perfil étnico-racial e religioso do município e da escola, apresentando algumas denúncias de intolerância religiosa, que serviu para fundamentar o debate deste tema de tamanha relevância. Além disso, conheceremos a escola Odylo Costa Filho, a História e a Cultura Afro-brasileira e suas relações, oferecendo elementos que permitiram caracterizar o perfil étnico-racial e religioso da escola e dos discentes.

No quarto capítulo, intitulado *Caderno de orientações: Práticas pedagógicas antirracista, utilizando sambas-enredo*, apresenta-se o produto educacional baseado nas informações obtidas pelos questionários aplicados ao corpo docente e discente e pelas análises pontuais qualitativas e quantitativas do que se coletou no decorrer da pesquisa.

O produto desta análise sobre ensino de História, relações étnico-raciais e religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras utilizará as letras dos sambas enredos que configuram uma forma de resistência do povo de terreiro. Essas serão analisadas em sala de aula pelos educandos, acompanhadas de texto explicativo que demonstre os significados dos termos e palavras utilizadas nestas cações, e a sua ligação com elementos da cultura e das religiões afro-brasileiras, e como estas reafirmam o lugar da cultura africana e da afro-brasileira, tratando dos mitos e desmistificando a demonização de tais entidades, demonstrando que são diferentes de suas religiões e que, entretanto, devemos não só tolerar, mas, também, respeitar a todas as religiões em suas complexidades e diversidades.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

A história dos povos africanos e afro-brasileiros nunca foi pauta prioritária dos historiadores, nem da historiografia, no início da constituição da história do Brasil. Pouco sabia-se sobre esses povos, e o que chegava ao conhecimento da sociedade, em geral, era algo muito superficial e deturpado por preconceitos de todos os tipos. As imagens que eram repassadas falavam de um povo primitivo, incivilizado, que precisava ser colonizado por brancos civilizados para que tais sujeitos aprendessem os modos de vida civilizatórios dos europeus.

As relações entre brancos europeus e africanos foram baseadas na desigualdade, na violência dos invasores aos povos que, naquele continente, habitavam há milhares de anos. A violência física, psicológica e religiosa por meio da conversão forçada dos dominados, impondo suas leis e sua religião, deixou claro o tipo de relação estabelecida.

Não tão diferente aconteceu aos africanos trazidos para o Brasil como mão de obra escravizada, tampouco a seus descendentes que aqui nasceram, os afro-brasileiros. Esses, mesmo diante do processo de miscigenação da população, não foram poupados dos castigos nem dos preconceitos em razão da cor de sua pele; outrora, alguns possuíam características fenotípicas com menos melanina na pele e não eram poupados dos castigos nem de tais crueldades por parte dos senhores de escravos.

Aos povos africanos eram colocadas barreiras ao direito de manifestar suas crenças e religiosidades, em territórios brasileiros, uma vez que foram proibidos de fazer tais práticas; sua religião foi — e ainda é — considerada por muitos como “macumba” e “coisa do demônio”, termos pejorativos usados por grande parte dos cristãos para se referir às práticas religiosas de origem africana.

As imagens reproduzidas sobre os povos africanos e afro-brasileiros são de sujeitos escravizados, acorrentados, passivos, preguiçosos, violentos, agressivos e que não possuem habilidades que demonstrem capacidades para desenvolver o trabalho intelectual. Porém, cabe ressaltar que esses povos e seus descendentes tiveram acesso à educação tardiamente, fruto do contexto social, político e econômico em que estavam inseridos desde o período colonial com alterações sutis.

Este capítulo tem como objetivo fazer uma análise sobre o ensino de História do Brasil e as relações étnico-raciais, baseado em como a população africana e a afro-brasileira e as

religiões de matrizes africanas são representadas pelo ensino de História do Brasil na educação básica.

2.1 História, ensino, eurocentrismo e educação brasileira em perspectiva.

A disciplina ou componente curricular de História do Brasil foi concebida em uma perspectiva de um ensino laico; pautada sob influência francesa, enfrentou, nos espaços escolares, uma disputa entre o poder religioso e o movimento do poder laico civil; sendo assim, foi introduzida no currículo da educação brasileira estruturando-se no município do Rio de Janeiro no Colégio Pedro II. Essa disciplina tinha como um de seus objetivos a concepção de uma história universal com ideais civilizatórios de um determinado povo, de modo que o conhecimento era pronto e acabado, buscando formar uma sociedade letrada que pudesse reproduzir com maestria aquilo que era estabelecido como verdade absoluta em sala de aula. O que levou o educando a decorar datas, nomes, eventos nacionais como os principais fatos importantes; não obstante, os estudantes foram antipatizando à disciplina ou componente curricular pela forma como era ensinada.

Superando a fase de concepção dessa disciplina, logo nos deparamos com outro momento de extrema inquietação quanto ao ensino de História, pois, segundo Anderson Ribeiro Oliva:

Aqueles que se sentaram em bancos escolares até o fim da ditadura militar tinham que se contentar, ou aturar, uma história de influência positivista recheada por memorizações de data, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens. Sem contar a extrema valorização da abordagem política pouco atraente, do eurocentrismo na história geral e da exaltação da nação e de seus governantes na história do Brasil (2003, p. 424-425).

O período em questão é um dos mais assombrosos da história do Brasil, pois a ditadura civil militar maculou nossa história com violação de direitos, mortes e violência, além do desaparecimento de muitos cidadãos que ousaram criticar aqueles que assumiram o poder de forma ilegítima. Assim, foi imposto um ensino que não levava o estudante a uma reflexão crítica e que retirou disciplinas/componentes curriculares do currículo escolar e proibiu livros que tivessem uma abordagem de cunho crítico e progressista.

O ensino de História do Brasil foi e ainda é permeado por concepções positivistas, o que demonstra que, mesmo com rupturas, muitos manuais ainda contêm fortes influências dessa historiografia; quando não, trazem em sua constituição viés simplistas pautados no modo de

produção econômica em que os sujeitos não são foco de análise desses teóricos. Nesse sentido, Renilda de Oliveira Santos afirma:

[...] os primeiros trabalhos que lançam olhar sobre o conteúdo de África nos livros didáticos partiam de uma visão eurocêntrica e muitas vezes causando visões imprecisas e distorcidas sobre essas questões. O que pode ser reflexo de formações deficientes, de poucas bibliografias, e até concepções pessoais de quem está elaborando esses materiais didáticos (2018, p. 145).

Esse olhar sobre a História de África trouxe consigo impressões distorcidas que causaram danos que ainda não conseguimos superar apesar dos esforços de professores comprometidos com a questão, pois a visão do imaginário de nossos educandos sobre esse continente ainda é muito limitada; muitos continuam confundindo a África com um país, associam-na a miséria, doenças, florestas, animais de grande porte, como elefantes etc. Isso nos leva a refletir a forma como podemos ensinar a história da África e sua cultura, bem como a história dos afrobrasileiros desmistificando esses estereótipos que foram constituídos por séculos.

Atualmente, o ensino de História tem-se destacado por importantes mudanças em seu percurso escolar que o definiam, bem recentemente, como uma análise sobre o passado construído para afirmação de uma história com origem branca e cristã, em uma perspectiva eurocentrista, cronológica de realizações de grandes feitos por “grandes figuras masculinas”.

As novas abordagens, a partir da nova história cultural, contribuíram, significativamente, para que novos temas fossem pautados no ensino de história, abrindo a possibilidade de uma ruptura de um ensino eurocêntrico. Nessa perspectiva, busca-se um “novo” componente curricular pautado sob novos paradigmas metodológicos que visam a incorporar a pluralidade de sujeitos que fazem parte do projeto de nação brasileira e da história mundial.

A história cultural possibilitou a compreensão da não existência de uma constituição homogênea do ensino de História, sobretudo das religiões, bem como a composição de todo um processo historiográfico voltado para o estudo desse objeto. Pois compreender que as religiões são múltiplas e diversas utilizando-se de aspectos culturais — que resultam em construções sociais de grupos — colabora para a construção de uma visão plural por parte dos educandos; ao reconhecer a diversidade no outro, pode-se compreender acerca das crenças individuais e que essas não poderão ser usadas para legitimação da superioridade de uma determinada religião. Sobre o tema, Pires Carvalho afirma:

No que diz respeito ao ensino de história, ainda prevalece uma prática que trabalha de maneira bastante verticalizada os conteúdos que tratam sobre religião privilegiando unicamente uma religião o que tem distanciado os grupos que praticam os cultos de matriz africana que não se sentem incluídos no processo (2019, p. 117).

Essa prevalência, que privilegia unicamente uma religião dentro dos estabelecimentos de ensino, ainda é uma realidade com que muitos professores se deparam apesar das iniciativas de alguns poucos profissionais de buscarem meios de abordar tais questões por meio de projetos; outros profissionais ainda resistem em participar por possuírem uma base teológica cristã.

As pessoas que fazem parte de grupos de religião de matrizes africanas ou afro-brasileiras não se sentem representadas nesses estabelecimentos; na maioria das vezes, os educandos que praticam essas religiões acabam por negar sua crença ou apontam para uma segunda religião, a qual frequentam, esporadicamente, e acabam afirmando ter um vínculo religioso diferente do praticado para se sobressair em situações de constrangimento.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um processo constante de democratização do ensino de História, na sociedade brasileira, o que requer a superação de comportamentos institucionais e pessoais que atribuem valores a uns enquanto desvalorizam outros; situação em que uns são mais importantes do que outros, pois o racismo, junto a outras inúmeras formas de discriminação, demonstra distinção de tratamentos entre as pessoas.

A partir da aprovação e promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira em todo o sistema de ensino de educação básica, essa tornou-se um marco legal para o trabalho dos professores. Para Ferreira Serra, a aprovação e promulgação da lei:

[...] surge com uma carga de expectativa para aqueles que reivindicaram a sua promulgação, pois significou um instrumento para proporcionar uma educação cuja referência histórica da população demarcada por negra não fosse limitada apenas à escravidão. O problema é que tal expectativa passou a reduzir a importância do ensino de história de África somente a uma proposta de motivação da imagem e história da população negra, bem como seu protagonismo nos processos históricos (2019, p. 39-40).

Essa expectativa criada pelos movimentos sociais negros talvez não tenha acontecido tal como desejavam; porém, tivemos alguns avanços significativos em alguns aspectos. É claro que houve uma positivação da imagem do negro, na medida em que ele começa a se perceber enquanto sujeito capaz de transformar sua realidade, reconhecendo-se nas diversas profissões e funções que antes não eram ocupadas por pessoas negras. Assim, a partir dessa lei, houve

uma política voltada para inclusão, mas não podemos aceitar que seja somente isso a história dos povos africanos e afrodescendentes.

É preciso ultrapassar as fronteiras, mostrar ao mundo o protagonismo desses povos que, ao longo dos séculos de história da humanidade, foram subjugados por aqueles que com um discurso colonizador se apropriaram de suas riquezas, de suas culturas e o silenciaram, omitindo seus feitos, sua magnitude e a beleza extraordinária deste continente chamado África. Nessa perspectiva, alguns professores iniciam uma luta constante na tentativa de fazer cumprir a lei, porém, esbarram em várias situações, como limitações na formação profissional, a indisponibilidade de material pedagógico, além da indiferença de colegas em não querer colaborar nas atividades que são propostas nas escolas.

Por outro lado, as instituições de ensino tiveram que se adequar à lei em vigor, pois a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — Lei nº 93.94/1996 — tornando obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira na educação básica, busca proporcionar aos estudantes uma nova visão sobre o passado da história do nosso povo, com a finalidade de reconhecer que, fomos excluídos em dado momento do protagonismo da construção do nosso país, e colocados como coadjuvantes na história do Brasil. Nesse sentido, Serra vem colaborar com a seguinte afirmação:

Espera-se, portanto, como resultado de uma educação voltada para pensar a inclusão do sujeito negro a partir de seu protagonismo, contribuir para a redução do racismo, mas para isso, o ensino de história da África tem que ser melhor problematizado, deixar de ser a salvação da história do negro brasileiro e do africano e tornar-se parte da história da humanidade e não somente a história do negro para empoderamento negro (2019, p. 40).

Cabe a essa nova geração de intelectuais, formados após a Lei, reconstruir o vácuo deixado por aqueles que tinham o poder de narrar os fatos históricos naquele contexto, repensando essa história da salvação do negro e do seu empoderamento para uma história da humanidade com sua real importância para que, conseqüentemente, essa mudança possa atingir diretamente os cursos de licenciatura e a educação básica, uma vez que foram obrigados a adequar-se à lei, modificando seus componentes curriculares.

Ao longo da História do Brasil, os povos africanos escravizados e afro-brasileiros foram representados de forma superficial e estereotipada. Sendo assim, os discursos e as imagens produzidos pelos escritores de livros didáticos não retrataram a realidade nem a diversidade étnica e cultural desse povo que tanto contribuiu para a construção da sociedade brasileira. Nesse sentido, Oliva nos ajuda com sua afirmação:

As perspectivas das reflexões historiográficas, do século XIX até a década de 1960, espelham, em parte, os silêncios insuportáveis que até pouco tempo se fizeram sobre a temática no Ocidente e no Brasil, e explicam a manutenção das representações construídas em relação aos africanos (2003, p. 436).

Ao longo de todo o processo de construção da historiografia brasileira, essas reflexões sobre os africanos e afro-brasileiros não foram pautadas de forma positiva por historiadores que deveriam o fazer; porém, é sabido por todos que muitos desses tiveram uma formação positivista em que vislumbravam apenas os grandes feitos dos considerados “grandes homens” do seu tempo.

Durante séculos de História do Brasil, o povo negro foi representado em uma perspectiva eurocêntrica, simplista e homogênea, negando, assim, toda a diversidade cultural e história de luta e resistência que nossos ancestrais enfrentaram. Muitos desses tombaram; contudo, muitos de nós ainda enfrentamos essas lutas em nosso dia a dia. Segundo Moura e Uzun (2020, p. 297):

Os docentes devem atuar como historiadores, produtores do conhecimento e críticos das verdades estabelecidas para o trabalho cotidiano. Sendo assim, é preciso identificar, analisar e compreender os silenciamentos dos conteúdos nos materiais utilizados nos espaços educacionais, com a construção de novos significados para o ensino da História.

A atuação dos docentes, na perspectiva de uma análise crítica dos materiais didáticos como portadores de conhecimentos e verdades estabelecidas, já é uma realidade para muitos de nós; porém, ainda precisa ser prática recorrente para todos os profissionais da educação em especial das chamadas humanidades, pois ainda é muito presente o silenciamento não só nos conteúdos, como também por parte de alguns colegas, essa mudança de olhar precisa ser regra e não exceção.

A negligência por parte de alguns profissionais da História, bem como de outros profissionais que poderiam levantar essa reflexão em sala de aula, é inquestionável, pois, é somente após a Lei nº 10.639/2003 que há um movimento por parte de alguns profissionais em tentar cumprir o que ela determina, por meio de projetos desenvolvidos e aplicados na semana da consciência negra, especificamente no dia 20 de novembro. Nessa perspectiva, Salazar da Silva afirma:

Esses silenciamentos vêm sendo reproduzidos ao longo do tempo na formação de educandos e educadores, haja vista o currículo adotado nas nossas escolas ter

privilegiado os saberes de um grupo hegemônico em detrimento de outros tão relevantes e necessários quanto (2021, p. 32).

O silenciamento da história dos povos afro-brasileiros como prática vinculada ao currículo das nossas escolas, que privilegia um determinado grupo em detrimento do outro, são resquícios que ainda presenciamos, em muitas de nossas escolas, nos dias atuais. Contudo, acreditamos que é algo que vem sendo mudado aos poucos, a partir de uma atitude de enfrentamento daqueles que buscam fazer a diferença, na prática de uma educação antirracista, embora esse enfrentamento tenha-se dado de forma solitária, pois nem sempre há uma união por parte dos profissionais em torno de pautas que possam gerar algum tipo de atrito com gestores ou com pais de alunos, que possam discordar e vir reclamar junto à gestão escolar. Segundo Moura e Uzun (2020, p. 294), “Os debates sobre o ensino de história, que estejam direcionados sobre as discussões sobre religiões, têm a responsabilidade de interromper silenciamentos impostos a partir de diversos modelos educacionais”.

Partindo da compreensão do ambiente educacional como membro integrante da sociedade brasileira, essas discussões deverão estar presentes nos planos anuais e nos planos bimestrais para as discussões em sala de aula, reuniões docentes, conversas de intervalos e diálogos com as comunidades no entorno da escola. Pois nossa sociedade é diversa, com inúmeras dúvidas e inquietações sobre esta temática, além do preconceito inserido no espaço escolar.

Entretanto, identificamos que essas discussões acerca da história das religiões continuam sendo trabalhadas de maneira secundária entre os componentes curriculares a que a lei determina obrigatoriedade. Segundo Moura e Uzun:

Os debates sobre parte da História das religiões no ambiente escolar ainda não são compreendidos como temáticas que integram o cotidiano educacional. Em diversas oportunidades, as discussões sobre as representações religiosas, as suas práticas, os diálogos com o sagrado e a sua historicidade são negligenciados para evitar um discurso que tem o objetivo de se “evitar polêmicas” (2020, p. 286).

As discussões sobre as religiões afro-brasileiras dentro do ambiente escolar ainda são tímidas e feitas, especificamente, por alguns professores das humanidades e que têm uma percepção consciente da necessidade desse debate. Outrora, alguns professores se negaram a fazer essa discussão por não aceitarem as práticas religiosas de matriz africana e também por terem convicções em outras práticas religiosas ou por acreditarem não haver essa necessidade, além de não se sentirem capacitados para tal discussão. É claro que, em se tratando de religiões

de matrizes africanas e afro-brasileiras, essa liberdade não é tão simples assim; são recorrentes os ataques aos templos religiosos e às pessoas que praticam cultos a essas religiões, no intuito de intimidá-los. Assim, conforme a Organização das Nações Unidas (ONU):

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular (ONU, 2009).

As denúncias têm crescido com o passar dos anos, porém, a eficácia das apurações e punições para esses crimes ainda é tímida e pouco eficaz. Nesse sentido, Silva corrobora com essa ideia afirmando:

Impõe-se a necessidade de compreender o outro através de seus véus e templos, rituais e orações. Entender aspectos e a originalidade das religiões, as formas de mobilização e como se situam no tempo e no espaço é tarefa urgente dos professores e educadores preocupados com a tolerância fundamental para o respeito entre as pessoas e memórias históricas (2015, p. 206).

Esse posicionamento nos permite afirmar que certas discussões acerca das religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras ainda são temáticas muito delicadas no que se refere ao Ensino de História, principalmente, nos debates em torno de práticas, crenças e cultos de devoção nas diferentes temporalidades.

Em dados momentos, essas narrativas relacionadas aos conteúdos que tratam de questões privadas acabam por envolver o posicionamento de familiares, bem como as suas práticas culturais, e de líderes religiosos dessas comunidades. Porém, é necessário enfatizar que tais competências estão garantidas, em vários componentes curriculares da educação básica, como, por exemplo, no ensino de História que tem buscado fazer novas abordagens com base em pesquisas que são fundamentais na formação da consciência histórica de nossos educandos. Sobre a formação da consciência histórica, Jorn Rüsen pontua:

Uma das principais contribuições dessas pesquisas é que colocam questões acerca das finalidades do ensino de história, que busca a formação da consciência histórica, bem como a aprendizagem pelo desenvolvimento de competências cognitivas históricas, na esteira dos trabalhos (2015, p. 18).

As contribuições das pesquisas sobre ensino de História têm crescido; entretanto, ainda existe um distanciamento entre elas, a academia e a sala de aula. Muitas não chegam aos profissionais que estão atuando nas escolas, local em que deveriam chegar de fato. Os motivos

apontados por colegas são discutíveis, já que muitas produções estão disponíveis de forma *online*. Acreditamos que existe uma falta de interesse em buscar essas produções além da vida corrida dos professores que pode estar dificultando esse acesso.

A luta constante de alguns professores de História e os movimentos sociais que buscam fazer abordagens histórico-críticas no ensino de História — na esperança de que os educandos consigam desenvolver suas habilidades cognitivas — é fato; porém, muitos dos estudantes parecem apáticos a situações que os envolvem, direta ou indiretamente. Sua realidade social e falta de perspectiva, de um olhar crítico e, inclusive, de percepção de sua realidade dificultam a realização de um trabalho eficaz que produza, de fato, uma consciência histórica. Para Francy Leyla Salazar da Silva:

[...] a história que aprendemos nos bancos escolares ainda está longe de retratar a real situação vivenciada pelos brasileiros especialmente a população negra, a quem foi negada a participação política e a plena cidadania no processo de construção do Estado Nacional (2021, p. 32).

Essa afirmação (Silva, 2021) nos leva a refletir sobre o que aprendemos no percurso do ensino de história do Brasil e o que podemos fazer na atual realidade em que buscamos novas metodologias de ensino. A citação demonstra o descaso, o abandono e a negação da história dos povos afro-brasileiros, expondo como esses aspectos se estruturaram e se institucionalizaram, ao longo do tempo, impondo um discurso único e verdadeiro e buscando mostrar um Brasil “racialmente democrático”.

A ideia de educação voltada para a população negra demonstra que ela foi constituída de silenciamentos, negação e ausências, desde a educação colonial à republicana, essas foram idealizadas no modelo europeu. Assim, cabendo aos negros os lugares inferiores e depreciativos, enquanto, aos brancos, foi-lhes dada maior ênfase como o principal elemento formador da sociedade brasileira.

É necessário, sim, discutir e debater o racismo e elaborar estratégias para combatê-lo; mas precisamos sair da limitação do discurso e do debate acadêmico e ir a campo estudar e sentir como esse problema social se apresenta, na sala de aula, identificando qual o nosso papel enquanto historiadores. Assim, é possível apresentar uma alternativa de mudança de mentalidade, desconstruindo preconceitos acerca do tema abordado. Segundo Munanga:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exata a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas

sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos sociais possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para construção e expressão de uma identidade própria (2006, p. 89).

O livro de grande sucesso, *Casa Grande e Senzala*, escrito por Gilberto Freyre (2003), aponta exatamente a existência de três raças, cujas relações foram interpretadas por ele, mostrando-se incompatível com o que realmente estava materializado no cotidiano da sociedade brasileira do século XIX. Novas interpretações, como a de Munanga (2006) e outros pesquisadores, identificaram os conflitos negligenciados por Freyre (2003), que preferiu romantizar a relação entre brancos, negros e indígenas.

A memória dos brasileiros seria forjada, portanto, em uma interpretação equivocada e produzida por um membro da elite intelectual branca. Para Jaques Le Goff (1997, p. 427): “O estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em trasbordo”. Assim, a disputa de memória, nos diversos meios sociais, é uma realidade, e compreender as motivações para tais disputas faz parte do ofício do historiador. Para Pollak:

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo (1992, p. 4).

A construção da memória coletiva nacional desconsiderou totalmente a cultura afro e suas religiões ou, dito de outra forma, as alocaram em lugar de marginalidade e demonização e isso veio ocorrendo desde a colônia quando a Igreja Católica já era predominante no Brasil, passamos pelo Império e pela República com fortalecimento equivocado do que seriam tais religiões. As representações são importantes nessas construções nacionais. Sobre o tema, afirma Chartier:

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 a forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos grupos proferidos com a posição de quem utiliza (2002, p. 17).

Apesar de as representações pretenderem ter esse caráter universal, elas nunca vão conseguir abarcar o todo. Existe um interesse político, social, econômico e cultural na produção de uma ou mais representações que, no caso das representações da memória coletiva nacional, foi retirado ou silenciado.

Sobre as religiões de matrizes africanas em detrimento das religiões hegemônicas⁵, isso é assim desde o período colonial. Houve, e ainda há, uma tentativa descabida de uniformizar o Brasil, mesmo sabendo que ele é composto pela diversidade étnico-cultural. Em conformidade com Ribeiro:

Aquela uniformidade cultural e esta unidade nacional que são, sem dúvida a grande resultante do processo de formação do povo brasileiro não devem cegar-nos, entretanto, para disparidades, contradições e antagonismos que subsistem debaixo delas como fatores dinâmicos da maior importância (2022, p. 19).

Essa discussão sobre representações, memórias coletivas e individuais de disputas de memória por sujeitos diversos nos faz crer que há uma necessidade constante de refletir sobre os espaços em que elas ocorrem. O palco dessas disputas define qual grupo social ganhará tal disputa e qual memória permeará o imaginário do povo brasileiro.

Assim sendo, pensando em campo de disputa, temos jornais, revistas, rádios, televisão, indústria cinematográfica em geral e o livro didático — já que estamos tratando do ensino de História, em sala de aula. Esse material transitou desde os tempos mais remotos, quando ainda não tínhamos todas as mídias e, portanto, produziu boa parte da memória coletiva, inclusive sobre a história dos negros desde o período colonial até a nossa contemporaneidade.

Apontamos para a possibilidade de utilizarmos novas táticas ou estratégias para tratar desse tema de tamanha relevância. Sobre táticas e estratégias, Michel de Certeau afirma que:

[...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (2012, p. 96).

⁵ Para Antônio Gramsci, hegemonia é um conceito central que descreve a capacidade de uma classe dominante de exercer liderança intelectual e moral sobre outras classes, obtendo não apenas consentimento através da força, mas principalmente através da persuasão e do consenso, ao articular e organizar a sociedade em torno de sua visão de mundo. GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

Ensinar e aprender sobre os elementos da cultura e religião dos africanos e afro-brasileiros não é só uma necessidade, mas, também, uma urgência; por isso, tanto as táticas como as estratégias assumem lugar de destaque, no cenário atual, e a luta de outrora permanece viva. Várias conquistas já foram feitas e vêm contribuindo para uma mudança de pensamento, como, por exemplo, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 que, apesar de existir, ainda não alcançou seu objetivo na totalidade.

O professor que decidir atuar de forma mais comprometida (pois essa é sua obrigação), na luta contra o silenciamento do racismo e o preconceito religioso no ensino de história, na sala de aula, poderá ter como aliadas várias táticas e estratégias que serão abordadas neste trabalho, as quais serão questões norteadoras, aplicando-se o princípio da interdisciplinaridade com português, literatura, artes, ciências, história, ensino religioso, geografia além de outras que forem consideradas necessárias.

A sociedade brasileira, como pôde ser identificado, foi forjada sob valores europeus; porém, a existência de negros e indígenas era e é uma realidade a ser encarada pela elite branca, que sempre possuiu o poder da escrita e, por isso, alocou onde queria aqueles que não faziam parte de seu grupo, em lugares subalternos, o que, contudo, não duraria a vida toda. Durante muito tempo, essa escrita foi aceita; mas, nas últimas décadas, foi e vem sendo questionada e problematizada de modo que os sujeitos silenciados e negligenciados pela história pudessem ter a visibilidade merecida.

A popularização do ensino superior, no Brasil, trouxe a nós, negros e negras, a oportunidade de aprendermos e nos apropriarmos do saber a que antes só a elite branca e economicamente favorecida tinha acesso e, por isso, escrevia a história. Assim, aprendíamos que negro tinha lugar específico e tais lugares não eram os espaços de poder, nem nas diversas mídias, nem nos livros didáticos que insistem em nos colocar apenas como escravizados, escondendo qualquer tipo de resistência necessária para que pudéssemos compreender que não fomos e nem somos apenas passivos no processo da escravidão colonial, imperial e moderna.

Se, antes, os quilombos e outras maneiras significavam táticas e estratégias na luta contra a escravidão, hoje, adentrar em uma universidade e concluir um curso superior para lutar na sociedade contemporânea também significa resistir. De acordo com Freire:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor, poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um

dos instrumentos para esta descoberta crítica - a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (1987, p. 17).

Nós, negros e professores de História, que um dia já fomos oprimidos em algum momento apenas por termos a cor da pele escura, devemos apresentar aos nossos estudantes uma educação que faça sentido para que, futuramente, eles compreendam a sua real função social.

As ausências e os silenciamentos que permeiam os livros não podem nem devem ser desculpas para que os professores não façam cumprir as leis que foram conquistadas com tantas lutas. Existe uma infinidade de alternativas para combater o preconceito e o racismo, em sala de aula, sobretudo no que se refere à religião.

É necessário um esforço conjunto de toda a sociedade para desconstruir a demonização das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras por meio da educação. Pois, a construção disso foi muito bem arquitetada quando, por longos séculos, as próprias telenovelas e os filmes apresentavam os praticantes dessas religiões causando sofrimento e dor nas pessoas com a realização de rituais ditos de “magia negra” — termos que vêm sendo questionados junto a outros que fazem referência pejorativa.

2.2 A contribuição da história para a desconstrução do preconceito entre vivências e resistências.

O ensino de História,⁶ por muito tempo, não se importou em debater sobre racismo e, muito menos, em combater o racismo e o preconceito racial em sala de aula, pois, esse tema não era visto por alguns professores de história como pauta importante a ser abordada. O preconceito era disfarçado de brincadeiras entre estudantes e se fazia “vista grossa” às violências e agressões sofridas por esse grupo étnico; porém, atualmente, o combate ao racismo tem sido pauta de toda uma luta, não só das vítimas, mas, também, de boa parte da sociedade brasileira, sobretudo do movimento negro⁷ do Brasil.

⁶ É importante ressaltar que o positivismo foi uma corrente filosófica que surgiu no século XIX, defendendo o conhecimento científico como única forma de conhecimento válido e confiável. Na História essa corrente teve papel primordial para transformá-la em ciência, porém tratando sempre em suas análises dos grandes nomes, das grandes guerras, baseado apenas nas fontes oficiais. Isso, fazia com que outros sujeitos e histórias ficassem de fora de uma análise crítica e histórica.

⁷ DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências. Programa de Pós-Graduação em História – UFES. DIMENSÕES 113. Vol. 21-2008.

Nesse sentido, é importante compreendermos como esse debate é constituído e assimilado pela sociedade e pelos profissionais da educação, em especial pelos professores de História, tendo em vista que o conceito de “raça” estabelecido pela ciência é controverso. Sobre o tema, segundo Almeida:

[...] sobre a etimologia do termo raça. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI (2019, p. 18).

Talvez, por ser considerado um fenômeno da modernidade, isso justifique a ausência de discussão pelos professores de História, em sala de aula, até o século passado; porém, não é aceitável que, na atualidade, professores se omitam de abordar esse tema com seus alunos, pois é fundamental esse debate para que situações de racismo e preconceito racial não aconteçam, no espaço escolar, garantindo que os alunos negros tenham consciência de sua importância, nesse lugar, e que, junto com os demais, possam construir relações respeitadas que transformem suas escolas em um ambiente acolhedor para compartilhamento de conhecimentos.

Nesse sentido, Almeida afirma que “Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas” (2019, p. 18). Essa concepção de raça, desenvolvida na modernidade, contribuiu e ainda corrobora para a modernização da prática do racismo com base nas diferenças entre raças. Esse conceito foi construído pela biologia e utilizado pelos povos dominantes “brancos” contra os povos dominados “negros” que foi operacionalizado para impor a dominação aos subjugados e, conseqüentemente, estruturou e deu condições para a existência do racismo. Segundo Gomes, o racismo é:

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

Concordamos com a afirmação do autor, pois existe uma crença que se perpetuou, na sociedade, segundo a qual, supostamente, há uma diferença entre raças e a superioridade entre a raça branca em relação à negra é uma realidade para alguns. No Brasil, por exemplo, é

principalmente baseada nas características observáveis, em especial na cor de pele e no cabelo. Ainda sobre esse debate aqui no Brasil, Serra afirma:

No contexto brasileiro, os percursos históricos da população identificada como negra apontam para a construção de uma sociedade que fez do racismo uma de suas bases de sustentação, atualmente característico das desigualdades que há entre negros e brancos (2019, p. 31).

Historicamente, a população identificada como “negra”, aqui no Brasil, serviu como base para construção do País; porém, foi e continua sendo vítima da desigualdade social que o excluiu para a margem da sociedade, que buscou, ao longo de séculos, eliminar sua existência e com apoio da ciência e de cientistas, como Nina Rodrigues.⁸ O objetivo era legitimar, a partir de teorias conhecidas, como eugenia, o fim da negritude. Porém, isso não aconteceu.

O racismo atinge todas as pessoas negras, independentemente da classe social a que pertence e da idade, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos. Em muitos espaços, essa discriminação é sutil; em outros, reverbera com mais clareza, como, por exemplo, nos espaços educacionais onde, indiscutivelmente, o racismo é uma prática recorrente em grande parte das instituições de ensino no Brasil. Essa é considerada “[...] uma imoralidade e também um crime, que exigem que aqueles que o praticam sejam devidamente responsabilizado” (Almeida, 2019, p. 26), pois é uma violência que contribui para o afastamento de muitos jovens do processo educacional e gera, também, resistência por parte de determinados sujeitos no que se refere à abordagem desse tema em sala de aula.

Assim sendo, é importante apresentarmos alguns conceitos e categorias para melhor compreensão da análise acerca das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Nesse contexto, é importante conhecer as diferenças entre esses, pois, às vezes, são confundidos como sinônimos, o que não é verdade. Segundo Almeida, racismo:

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (2019, p. 25).

Essa forma sistêmica de discriminação tem afetado, diretamente, milhões de estudantes negros, pois, grande parte desses se sente violentada mediante essas práticas

⁸ RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. Estudos em Psicologia. Rio de Janeiro. v. 15, n. 03, p. 1118-1135. 2015.

adotadas por pessoas não pretas, que visam atacar grupos de pessoas que possuem características raciais diferentes das suas, na intenção de as diminuir, menosprezar e inferiorizar. Diferente do racismo, o preconceito racial “É o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em prática discriminatória” (Almeida, 2019, p. 23). Este busca considerar os indivíduos que possuem características negras, como pessoas inconfiáveis, de caráter duvidoso, e que são possivelmente violentos e de pouca capacidade intelectual.

Nesse contexto, um outro conceito interessante de ser analisado é o da “discriminação racial” que, segundo Almeida,

[...] é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupo racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (2019, p. 23).

Essa forma de discriminação é uma das mais praticadas, em diversos espaços e instituições, pois é sistêmica e ocorre a partir de processos que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, como, por exemplo, as disputas no campo da política, da economia e das relações do cotidiano.

Nesse sentido, o racismo estrutural é a base de sustentação de todas as demais práticas de racismo, na sociedade, o que nos leva a concordar com o conceito abordado por Almeida:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (2019, p. 35).

Essa estrutura é que sustenta todo o sistema, funcionando por meio de leis e processos institucionais constituídos pela própria sociedade que o mantém para o seu bom funcionamento, gerando, assim, desigualdades sociais para com os grupos ditos minoritários. Nesse sentido, apresentamos algumas leis que foram criadas visando a assegurar o funcionamento dessa estrutura, entre elas: a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que em seu Artigo 3º estabelece: “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Brasil, 1837). Essa lei tinha como objetivo impedir as pessoas de cor preta — escravizadas, livres ou libertas — de fazerem uso das escolas públicas, excluindo, dessa forma, a população negra da educação formal naquele período.

Nessa perspectiva, temos também a Lei de número 601 de 18 de setembro de 1850, em seu “Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas⁹ por outro título que não seja o de compra” (Brasil, 1850). Dessa forma, essa lei excluía todos aqueles que não possuíam condições financeiras de adquiri-las, e quem eram essas pessoas? A população negra, é claro, (em sua maioria) tendo em vista que ela não possuía recursos para a aquisição de terras ou propriedades.

O Decreto Lei nº 847 de 1890, no capítulo XIII, trata dos vadios e capoeiras e define, em seu Artigo 399, que eles não podiam “Deixar de exercitar profissão, ofício, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite, prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva e dos bons costumes” (Brasil, 1890). Consideramos essa lei perversa, sendo que os negros escravizados que acabavam de ser libertos não detinham nenhuma estrutura financeira em que pudessem se manter. Em razão de haverem sido libertados há muito pouco tempo, sem terras, sem casas e sem trabalho livre remunerado, para onde poderiam ir a não ser para as ruas? Desse modo, a Lei do Ventre Livre — Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 — estabelece em seu Art. 1º: “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” (Brasil, 1871). É importante atentar-se ao que dizem os incisos 1º e 2º dessa lei:

[...] § 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (Brasil, 1871).

Ao analisar o texto da lei em questão, detectamos algumas inconsistências, pois, essa criança nascida “livre” continuaria sob autoridade e cuidados do senhor proprietário da fazenda, que cuidaria dela até a idade de 8 anos, podendo entregá-la ao Estado em troca de \$600000 ou usufruir de seus serviços até a idade dos 21 anos. Sendo assim, questiona-se: “Que liberdade

⁹ § 1º As que não se acharem applicadas a algum uso público nacional, provincial ou municipal.

§ 2º As que não se acharem no domínio particular por qualquer título legítimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas e, com isso, por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura.

seria essa?” Como ser livre se seus pais permaneciam escravizados? Esses, que continuavam em poder do senhor de suas mães, poderiam futuramente ser utilizados como mão de obra escrava?

A Lei Áurea de nº 3.353 de 13 de maio de 1888, assinada pela então princesa regente do império do Brasil, Isabel, no seu 1º artigo determina: “[...] declarada extinta, a partir desta data, a escravidão em todo território brasileiro”. Sendo assim, toda população escravizada tornar-se-ia livre; porém, não foi tão simples assim. Embora a lei estabelecesse a liberdade, os ex-escravizados não tinham para onde ir nem como se manter ou onde morar; não receberam nenhum tipo de indenização por parte de seus senhores, nem do estado, pelos anos de trabalho; ou seja, restou para toda essa massa viver às margens da sociedade, sofrendo todos os tipos de preconceito, discriminação e violência.

É importante ressaltar que, muito antes dessa lei, os movimentos abolicionistas já atuavam na luta para libertação dos escravizados. Nesse contexto de libertação, houve comemoração por tal conquista com festas durante toda a semana; entretanto, segundo Mendes (2020):

É fundamental atentar para o fato de que a escravidão foi uma instituição forte que vigorou por cerca de 300 anos só sendo contestada juridicamente a partir de 1830 e de forma mais incisiva a partir de 1850 com proibição do tráfico internacional, posteriormente em 1871 com a Lei do ventre livre, e definitivamente em 1888 com a Abolição, apreender essas festas significa compreender os sentidos da liberdade no Brasil após o 13 de maio de 1888 (p. 34).

Após mais de 300 anos de escravização dos povos africanos, finalmente, esses tiveram uma lei para libertá-los da estrutura construída e mantida sob muito sofrimento, sangue, dor, morte e resistência por parte dos negros escravizados. Porém, não podemos deixar de questionar “Até que ponto a lei da abolição libertou de fato os escravizados?” “Quem realmente estava comemorando com festas o 13 de maio?” “A suposta liberdade dos ex-escravizados, tendo em vista as diversas categorias de escravizados, que liberdade seria? Uma “liberdade” que os mantinha reféns da estrutura escravocrata, quando a grande maioria sem casa, sem trabalho e alimentação foi obrigada a continuar sendo explorada por seus algozes. Esses sujeitos tinham mesmo o que comemorar, diante das condições em que foram postos? A crueldade do racismo não lhes permitia acessar direitos básicos e fundamentais para sua sobrevivência. Nessa perspectiva, Pereira afirma:

O racismo foi eficaz na execução dessa política de conquista ao naturalizar a expropriação e a rapina de recursos humanos e existentes no continente africano. Nesse sentido, argumenta-se que o racismo foi a ideologia que garantiu, sem crítica por parte dos executores, a exploração econômica de diversos povos africanos e subsequente desqualificação de suas culturas representadas como primitivas (2009, p. 74).

Com base nessa afirmação, concordamos que o racismo contribui para exploração e execução de inúmeras práticas que vão além da exploração econômica da mão de obra escrava e da desqualificação das culturas africanas; ou seja, impede o acesso desse grupo social às inúmeras formas de subsistência, busca eliminar, gradativamente, as formas de manifestações culturais, artísticas e religiosas desses povos, negando toda e qualquer forma de conhecimento, o que Sueli Carneiro vai conceituar de epistemicídio, que para ela é “uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta” (Carneiro, 2005, p. 97). Essas violências contra a população negra se dão em diversos campos, porém a que nos interessa aqui neste trabalho é a do campo da religiosidade que, para a autora, está:

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

A desqualificação do conhecimento dos povos africanos é perceptível quando nos atentamos às práticas de alguns religiosos evangélicos quando estes se referem às religiões e culturas africanas e afrobrasileira, os ataques são sempre no sentido de desqualificar e inferiorizar suas divindades, negando sua existência ou classificando-as como demoníacas. No campo educacional, os negros foram sempre vistos como seres incapazes, incultos, incivilizados e/ou primitivos, negando suas formas de conhecimentos, atingindo diretamente sua autoestima ao considerá-los feios esteticamente, do ponto de vista de um padrão de beleza eurocêntrica.

Nesse contexto, existe toda essa estrutura racista que foi pensada e construída para possibilitar a manutenção da exploração, desqualificação e desumanização de um grupo social de pessoas racialmente diferentes na cor de pele. Na classificação de Almeida (2019), isso pode ser conceituado como “racismo estrutural”, que é fundamental, pois nos ajuda a analisar o

racismo como uma engrenagem que compõe diversos mecanismo para o seu bom funcionamento, alterando-se e adaptando suas práticas de acordo com a funcionalidade da sociedade. É nessa lógica que o racismo vai modernizando-se de acordo com os locais e suas estruturas pré-estabelecidas, pois a cor de pele das pessoas é o principal dispositivo que aciona a atitude do racista ao verbalizar seus sentimentos impregnados de ódio e desprezo pela vítima, o negro. Tal qual existe o racismo estrutural, não é possível negar o conceito de racismo institucional. Conforme Almeida:

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (2019, p. 28).

É necessário e urgente se apropriar destes conceitos, pois são eles que aparecem com recorrência em nosso cotidiano, as vezes discretamente e outras de maneira desinibida. Eles precisam ser debatidos em sala de aula para que nossos estudantes obtenham ferramentas para identificá-los e saibam qual postura tomar diante deles, visando a uma atitude de resistência e de não aceitação do racismo, seja estrutural ou institucional.

O ensino de história é um dos instrumentos que podem ser utilizados no combate ao racismo no Brasil, pois possibilita não só conhecer, mas, também, compreender toda estrutura histórica que constituiu as desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. Nesse sentido, o ensino de história pode promover um olhar crítico ao passado, este componente curricular pode evidenciar que a prática do racismo não é algo natural ou circunstancial, e sim uma construção social histórica desde a colonização e escravização dos povos africanos, utilizando-se de práticas institucionais de exclusão racial e social que se perpetuaram durante séculos, chegando até os dias atuais.

Nessa perspectiva, o ensino de história tem que assumir a função não só de desconstruir narrativas preconceituosas que se tornaram verdades absolutas e que apagaram a participação dos povos africanos e afro-brasileiros no processo de construção da identidade do povo brasileiro, mas, também de evidenciar as diversas contribuições culturais, religiosas, políticas, sociais e econômicas. O componente de história deve atuar principalmente na ressignificação de conceitos historicamente estabelecidos e na luta para construção de uma consciência histórica política, plural e democrática para todos os brasileiros.

A aprovação e implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representaram um avanço significativo no processo de reconhecimento da contribuição dos diversos povos, na construção da sociedade brasileira ao tornar obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na educação básica. Tais dispositivos ampliaram o papel da educação e do componente curricular de história no reconhecimento e na reconfiguração dos conteúdos de História, promovendo a diversidade cultural existente entre os povos que compõem a sociedade brasileira.

Assim sendo, o ensino de história deve contribuir na formação intelectual dos estudantes, formando sujeitos críticos que sejam capazes de identificar, reconhecer e combater atitudes racistas em diferentes espaços e esferas, promovendo dessa forma um diálogo respeitoso sobre a valorização das diferenças culturais. Portanto, o componente curricular de história se consolidará como um instrumento de transformação política e social, contribuindo na reconstrução de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

2.3 O ensino de História do Brasil na perspectiva das relações étnico-raciais

A sociedade brasileira foi construída tentando firmar suas bases nos usos e costumes europeus, e essa tentativa teve como pretensão estabelecer padrões a serem seguidos, embora fôssemos marcadamente diversos. E isso demonstra contradições claras na história da construção da identidade do povo brasileiro.

Para solidificar o que hoje intitulamos Brasil, sabemos que a mão de obra indígena foi usada, inicialmente, e depois a dos povos africanos, que foram duramente violentados de todas as formas possíveis; porém, mesmo assim, conseguiram manter muitos dos seus costumes, inclusive suas práticas religiosas.

Diante da negação de direitos e da discriminação dos povos negros, esses foram obrigados a se organizarem por meio de movimentos de resistência, criando entidades que os representassem diante das autoridades do regime republicano em diversas regiões do país. Sobre as lutas de resistências que colaboraram para muitas das conquistas do nosso povo, Silva afirma:

As organizações negras, como um fenômeno de luta e resistência, principiaram ainda no período escravocrata, com ações conjuntas como na formação de quilombos e irmandades de pretos forros ou individualmente no enfrentamento da "lida" cotidiana com os senhores. As manifestações religiosas e culturais negras sempre foram marcos de resistência. Porém como movimento político de mobilização racial, pode-se

afirmar que este nasceu junto a nova conjuntura do país, ou seja, a recém-abolida escravatura e a nascente República (2021, p. 47).

Essas organizações de luta e resistência foram fundamentais nas lutas dos negros para conquistar a igualdade de direitos, bem como o respeito às suas diversidades multiculturais e a preservação de sua identidade. Isso não é algo de hoje, mas de tempos atrás dos seus antepassados, que enfrentaram seus algozes para que, atualmente, pudéssemos usufruir de algumas conquistas deixadas e reconhecidas em Lei, pois, na sociedade brasileira só é válido aquilo que é registrado e reconhecido como tal, a exemplo disso a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

É somente a partir desse reconhecimento de direito por meio das leis que muitos de nós, negros, passamos a nos reconhecer e identificar com os conteúdos que hora são ministrados em sala de aula, é por meio dessa ação que muitos passam a acessar políticas públicas que os beneficiem, seja ela de forma direta ou indireta. Projetos são colocados em pautas e aprovados e trabalhados na perspectiva de uma sociedade diversificada e que precisa ser reconhecida por todos, e não somente por alguns que os identificam como sujeitos de direitos a uma cidadania plena.

É a partir desse conhecimento sobre novas possibilidades a serem acessadas, que assumimos posturas e deliberamos sobre assuntos que nos interessam e que nos afetam de alguma forma, enfrentando a discriminação, o preconceito e a invisibilidade colocada sobre nós. Essa mudança de postura coloca-nos como protagonistas da nossa própria história, capazes de enfrentarmos os problemas que nos afligem diuturnamente.

As heranças do período colonial e imperial permeiam a nossa sociedade até nossa contemporaneidade e, apesar das Leis que amparam a permanência de elementos da cultura africana na sociedade, ainda existem discursos de ódio que são acompanhados de práticas preconceituosas e até violentas, como a invasão de lugares considerados sagrados para pessoas que fazem parte das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Para compreender melhor essas práticas e as motivações para combater tais atitudes, é necessário um olhar mais atento e a elaboração de práticas de intervenção social que visam a mostrar a sociedade e aos estudantes que existe a necessidade de respeito às diferenças e à diversidade.

É fato que vivemos um momento de grande mobilização ao combate à discriminação racial, falamos cada vez mais e discutimos abertamente as questões étnico-raciais vividas no Brasil, e para compreendermos melhor essa discussão buscamos os marcos legais, tais como a

Lei nº 10.639/2003; a Lei nº 7.716/1989, que torna crime a prática de racismo, a discriminação de pessoas pela cor ou raça, e a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que, em seu Art. 1º, assim se define:

Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010).

Os estudos sobre as relações étnico-raciais e religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras é uma discussão considerada ainda recente no Brasil, por isso a importância deste debate acerca deste tema, pois, ele é um problema secular, merecendo assim, uma importante reflexão da sociedade brasileira. Conforme Silva:

A educação para as relações étnico-raciais chega às escolas por meio da Lei 10.639/2003, como um marco das lutas dos Movimentos Sociais Negros, o que significa também um avanço na luta contra o racismo e suas formas correlatas. Nesse campo de discussão, raça é entendida como construção social, e o uso do termo se faz necessário para a compreensão das desigualdades sociorraciais (2021, p. 40).

Tais relações foram firmadas nas desigualdades sociais (de classe, raça, gênero, cultura e religião), no silenciamento da história dos povos africanos e afro-brasileiros, na prática do racismo e na discriminação socioeconômica, pensada sob uma óptica de submissão do povo negro num sistema escravocrata.

O ensino de história do Brasil ao longo do tempo, de forma geral, não só negligenciou, como silenciou as relações étnico-raciais no ambiente escolar onde este tema não era visto como importante para ser debatido. Diante de situações evidentes de racismo e preconceito, essas eram vistas com naturalidade entre alunos, onde estes evidentemente também consideravam tais fatos como “brincadeiras” não ofensivas, pois, não tinham o conhecimento nem as informações necessárias que respaldassem que se tratava de um crime.

Nessas brincadeiras, eram comuns xingamentos, como cabelo de pixaim, cabelo de bombril, macaco, urubu, macumbeiro entre outros por meio da violência física ou simbólica; muitas vezes isso acontecia na presença dos professores que não interviam na situação para fazer com que estes parassem com tais atitudes, nem tão pouco buscavam junto aos educandos fazer uma reflexão acerca do problema provocado por estes xingamentos às vítimas em questão. De acordo com Barbosa e Pereira:

Diante desses silêncios, compreendemos que uma educação para as relações étnico-raciais trabalha por meio de estudos conscientes da história e cultura afro-brasileira no pós-abolição, é um passo fundamental para criar visibilidades positivas sobre os afro-brasileiros e assim contribuir para a desconstrução de negativismo construído historicamente sobre esse grupo social (2022. p. 118).

A compreensão da necessidade de trabalharmos a educação para as relações étnico-raciais através da conscientização histórica, no ambiente escolar, visando a possibilitar uma imagem positiva dos povos africanos e afro-brasileiros na perspectiva de desconstruir a imagem distorcida que foi construída ao longo dos séculos sobre esses grupos, é, sim, uma mudança de postura. Porém, é preciso mais que isso para que esse trabalho não seja mais um entre tantos, além dessa mudança de postura por parte dos profissionais, é preciso um trabalho contínuo com educadores e educandos e comunidades escolares ao entorno, para que as fronteiras do preconceito, do racismo de cor, do racismo religioso e tantas outras formas sejam aos poucos extirpadas do convívio do ambiente escolar.

Acreditamos que através dos estudos que tratam das questões do ensino de história, a partir das relações étnico-raciais e religiões de matriz africana e afrodescendentes, as instituições escolares devam estruturar as suas propostas pedagógicas, e que, nos planejamentos das atividades escolares, insiram conteúdos que possibilitem o exercício, em sala de aula, da prática do respeito à diversidade religiosa e ao exercício da cidadania em que a discriminação não seja justificada como brincadeira; tais comportamentos preconceituosos para com as diferentes crenças devem ser imediatamente repreendidos. Conforme Silva:

Os estudos das relações raciais ganham assim novos contornos, em vista de atender uma vasta demanda na abordagem racial pelo olhar dos próprios negros, ao falar das experiências dessa população para com o racismo, mas também da sua construção identitária de forma mais positiva, buscando uma maior aproximação com elementos da africanidade. O que ainda está longe de ser compreendido totalmente pela sociedade e pela própria academia (2021, p. 46).

Compreende-se que as relações étnico-raciais, na visão de uma perspectiva do negro, têm um olhar voltado para a luta histórica por igualdade de condições e direitos em uma sociedade que negava e ainda nega direitos básicos aos cidadãos não brancos. A construção de uma identidade a partir desse olhar e dessa aproximação com elementos identificados nessa africanidade, sem dúvida, poderá contribuir para a construção de uma imagem autêntica, com um olhar diferenciado, e de forma positiva, diferentemente daquilo que lhes foi negado e apresentado de forma distorcida, estigmatizada e negativa para desqualificá-los enquanto sujeitos.

Reconhecemos como relações étnico-raciais aquelas firmadas entre grupos sociais e os sujeitos pertencentes a estes grupos, conhecedores dos conceitos e ideias estabelecidas sobre semelhanças e diferenças relativas; em se tratando sobre pertencimento étnico-racial dos sujeitos e seus grupos aos quais pertencem. Nesse sentido, Petronilha Beatriz Gonçalves Silva afirma:

Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (2003, p. 181).

No contexto dessas africanidades, de visões de mundos, culturas e valores na forma de ser e vivenciar suas raízes africanas, fazendo-se sentir parte de uma comunidade onde as vivências possibilitam o livre exercício, desenvolvendo seus conhecimentos e as energias através das relações que ali são estabelecidas. Sendo assim, o crescimento dessas pessoas através do contato com essas comunidades eleva o fortalecimento não só do sujeito como também de todos que ali estão estabelecidos, bem como o avanço em conquistas individuais e conjuntas para toda a comunidade. A “[...] educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, e projetos conjuntos para construção de uma sociedade, justa, igualitária, equânime” (Brasil, 2004, p. 6).

Essa aprendizagem entre brancos e negros através das trocas de conhecimentos é uma possibilidade real e já acontece, porém, nem sempre é uma relação igualitária, pois, as possibilidades, e as condições nem sempre são as mesmas, pois, haverá sempre alguém que colocará em xeque essas possibilidades, a proposta de um projeto conjunto de construção de uma sociedade justa, igualitária e equânime é linda na teoria, mas, na prática, essa construção não será nada fácil, tornando-se quase uma utopia.

Assim sendo, fica claro que o processo de promoção da igualdade étnico-racial de forma positiva é obrigação de toda a sociedade brasileira, mas fica estabelecido que é função primordial das instituições escolares a iniciação desse processo de construção de uma educação antirracista.

A proposta de uma educação para as relações étnico-raciais pensada pelos ativistas dos movimentos negros contra o racismo e expressada na Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira coloca a educação como um elemento fundamental na promoção da igualdade racial

na sociedade brasileira, sendo parte importante para que haja democracia e equidade. Na perspectiva de Barbosa e Pereira:

[...] ensinar história significa considerar os diferentes aspectos que caracterizam a sociedade brasileira, mas precisamente dialogar diretamente com o universo sociocultural dos alunos. Esses aspectos não podem ser desconsiderados no currículo escolar, nas metodologias de ensino e nos materiais didáticos voltados para o ensino de história (2022, p. 120).

Esses aspectos característicos da sociedade brasileira, que precisam ser considerados pelo universo cultural dos nossos educandos, ainda é uma construção que vem sendo aprimorada por professores, haja vista que muitas propostas curriculares às evidenciam de forma muito tímida, bem como os materiais didáticos que nem sempre são atualizados de acordo com a legislação, pontuando vez ou outra sem muita significância, deixando a cargo do profissional usar uma metodologia que produza uma análise crítica e construtiva do conteúdo abordado em sala de aula.

As práticas que visam a novas metodologias que desconstruam preconceitos em torno dos povos africanos e afro-brasileiros devem ser cultivadas dentro e fora do ambiente escolar, pois, o combate ao racismo através de uma educação antirracista tem sido debatido cada vez mais, não é mais aceitável que esses grupos sociais continuem sendo molestados fisicamente e psicologicamente por meio de atitudes e palavras condenáveis em uma sociedade que clama por igualdade de tratamento.

São inúmeras as consequências do racismo e uma delas é o abandono, pela própria vítima do racismo e de suas especificidades, seus pertencimentos de matrizes africanas ou afro-brasileiros. As pessoas negras, em especial as mulheres, têm uma relação direta dos seus cabelos com a autoestima, pois, ao receberem estas críticas, buscam formas de distanciamento do seu pertencimento, modificando seus estilos de vida, buscando alterar seus aspectos característicos que possam ser afetados por olhares ou falas preconceituosas.

As representações culturais que identificamos em nós, são importantíssimas no fortalecimento da formação da nossa identidade. É através delas que decidimos o que fazer com nossos referenciais culturais de tradições africanas. Como afirma Silva:

[...] o processo de formação cultural é constante e a identificação de suas tradições e origens surgem como elementos fundamentais para construir a identidade de determinada população, e esta prática precisa manter-se viva, especialmente nos ambientes educativos, para concretizar uma educação igualitária para todos, na qual as relações étnico-raciais devem ser vividas e faladas, deixando claro que vozes não podem ser caladas (2018, p. 11).

É através do processo educacional e do reconhecimento da cultura de um povo e de suas práticas que podemos não só manter as tradições, mas também reafirmá-las através da construção das identidades dos descendentes, que ao se reconhecerem encontrarão os meios para efetivação de uma educação antirracista e igualitária que não silencie as vozes dos seus ancestrais.

Pois, uma educação que aliena as pessoas de seus pertencimentos não é uma educação de excelência e libertadora, entretanto, infelizmente é esse tipo de educação com referências eurocêntricas, masculinas, brancas e cristãs que fez parte dos currículos das escolas brasileiras ao longo da nossa história. Ainda nos deparamos, em algumas ocasiões, com práticas de colegas professores, de educandos, instituições, famílias e pessoas reproduzindo termos esdrúxulos para se referirem às pessoas não brancas. Segundo o documento de Diretrizes Curriculares:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Brasil, 2024, p. 14).

Pensando na sociedade que queremos, bem como na educação antirracista para as relações étnico-raciais e no contexto atual, esse marco legal deverá contribuir para as práticas pedagógicas, que do nosso ponto de vista as diretrizes curriculares nos faz entender as relações étnico-raciais como um projeto pedagógico, que visa promover a igualdade racial, assim como, uma nova cultura na relação étnico-racial, propondo uma compreensão distintas das pessoas expressarem seus gestos de humanidades, refletindo criticamente as implícitas pretensões apropriadas pela sociedade brasileira em seu imaginário social, como se vivêssemos em um Brasil de uma cultura única, uma língua única, onde todos deveriam convergir.

A importância de debater sobre educação e as relações étnico-raciais visa corroborar para a busca de uma mudança cultural de mentalidades, buscando a promoção da igualdade racial entre brancos, pretos, pardos e indígenas com estratégias para se combater o racismo do qual pretos e pardos são vítimas de violência por parte de pessoas brancas, bem como das ações violentas de policiais militares em bairros periféricos, onde há uma predominância de pessoas pobres e pretas, assim como a ausência de políticas públicas, que visem a preservação de direitos que deveriam ser assegurados pelo Estado brasileiro.

A evidente ausência de mecanismo de proteção de grupos sociais historicamente marginalizados, por aqueles que deveriam assegurá-los, e por instituições que em determinadas esferas e localidades não agem em concordância com a lei, por reproduzirem atitudes e

comportamentos praticados pela sociedade que outrora foi constituída por pessoas com origem branca, levando os movimentos sociais a postularem e muitas vezes alcançarem tais reivindicações. Para Silva:

[...] alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do poder público no combate específico às diferenças sociais. Só então foi possível a criação de condições para implementação de algumas ações que contemplassem as reivindicações dos movimentos das mulheres e dos negros há anos pleiteadas (2021, p. 51)

A pressão dos movimentos sociais acaba conseguindo a atenção do poder público, que viabilizou a implementação de ações que contemplassem ambas as categorias em questão, pois, estes grupos sociais não eram vistos como detentores destes direitos constitucionais, por razões que ficam claras quando nos atentamos para a cor de pele e suas condições socioeconômicas por viverem em grande maioria em péssimas condições de habitação, por residirem em áreas sem as mínimas condições de infraestrutura e precárias acessibilidades, que denunciam a prática do racismo sofrida por esses indivíduos.

A invisibilidade e o silenciamento dos negros e negras na sociedade brasileira, em especial da sociedade maranhense na qual estamos inseridos são evidentes. Temos como exemplo, Maria Firmina dos Reis, José Hemetério dos Santos e muitos outros que foram invisibilizados pela historiografia, a exemplo os movimentos abolicionistas, narrados pelos historiadores da época, não deu voz aos negros que estavam participando ativamente desse processo. Esse silenciamento impediu os negros e negras durante séculos, de ocupar o seu lugar de protagonista na história do Brasil. É através das lutas de enfrentamento dos movimentos sociais que esta realidade começa a mudar mesmo que de forma tímida e gradual.

A mudança de perspectiva do ponto de vista dos historiadores contemporâneos, abre possibilidades de novas interpretações e inserções de novos sujeitos na construção de uma nova historiografia que verbalizasse e desse voz aos negros e negras que contribuíram para a construção de uma nova história, com novos personagens, entre eles aqueles que foram invisibilizados pela velha historiografia.

As reivindicações destes movimentos sociais levaram o Estado Brasileiro a aprovar leis que amparassem alguns direitos a estes grupos sociais, que pouco a pouco foram se estruturando e acessando lugares e espaços de postos de trabalho que não eram ocupados por pessoas negras invisibilizadas pela elite branca da sociedade brasileira.

Muitas dessas leis e políticas públicas que visavam a atingir essa parcela da sociedade não foram suficientemente eficazes, surtindo assim pouco efeito, porém, é com a Lei de Cotas nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que esse grupo étnico-racial vai vislumbrar o acesso à educação superior e, conseqüentemente, atingiu um quantitativo maior de pessoas, desencadeando reações críticas por parte da elite, e por outro lado despertando nos negros o interesse por uma nova releitura do seu lugar social.

Algumas conquistas tomaram mais visibilidade do que outras pela proporção de seus efeitos práticos, como, por exemplo, as ações afirmativas. Sobre o tema, pontua Silva:

Das políticas de ações afirmativas, a mais conhecida na sociedade brasileira são as “cotas raciais”, que partem de um contexto de reivindicação política do Movimento Negro brasileiro e de outros movimentos sociais, como um dos mecanismos de reparação aos povos negros e também indígenas, pelos danos seculares causados pela escravidão e pelo processo de segregação que recai ainda hoje sobre esses povos, desde o pós-abolição, ainda que esta não tenha sido legalizada pelo Estado, mas legitimada nas práticas institucionais e da sociedade. Por isso, a adoção das cotas raciais acendem um debate acalorado, especialmente por parte daqueles que querem manter seus privilégios raciais (2021, p. 98).

Os debates em torno das políticas de cotas foram inevitáveis e, portanto, acalorados os movimentos negros que buscam reivindicar seus direitos, enquanto do outro lado a elite branca tentava manter seus privilégios, o que levou esta disputa para à “suprema corte brasileira” – Supremo Tribunal Federal – tendo que julgar uma ação impetrada alegando inconstitucionalidade, porém, para a surpresa desta sociedade racista, elitista e preconceituosa, o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade das cotas raciais.

A busca constante por condições igualitárias de oportunidades levou à vitória dos movimentos sociais, pois esta conquista viabilizou a entrada dos negros nas universidades públicas através das políticas de cotas que, conseqüentemente, possibilitaram a esses jovens, além da realização de um sonho, o crescimento pessoal de pessoas pretas que se tornaram a partir daí, exemplos de perseverança e representatividade, abrindo caminhos para que outros negros, conquistassem seus espaços em determinadas funções sociais, embora estas não representassem ainda uma mudança significativa na estrutura hierárquica da sociedade brasileira.

Uma dessas reivindicações que foram conquistadas foi a política de ações afirmativas que segundo Silva Júnior:

Denominam-se ações afirmativas aquelas que se propõem a firmar os princípios de igualdade de tratamento, remuneração, ascensão na carreira, promoção profissional,

entre homens e mulheres, ou entre brancos e negros no âmbito da política, da educação e do trabalho (2003, p. 46).

As ações afirmativas foi e continua sendo uma das políticas públicas de maior promoção de acesso a direitos tido como básicos, como educação, trabalho, moradia e equiparação salarial, pois a promoção da igualdade de condições entre brancos e negros e entre homens e mulheres, possibilitou melhorias na promoção de acesso a formação, que consequentemente influenciou nas condições de trabalho e renda das famílias. Uma das políticas de ações afirmativas é a Lei de cotas — Lei nº 12.711/2012 — que, em seu artigo 1º, determina:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público (Brasil, 2012).

A partir desta lei, todas as instituições federais de ensino superior foram obrigadas a cumprir as determinações, fazendo a reserva de vagas a estes grupos sociais, que foram ao longo do tempo marginalizados e tiveram seus direitos de acesso à educação negligenciados, puderam acessar a educação superior em instituições públicas e nas instituições privadas através de bolsas de estudos.

O objetivo dessa política é oportunizar aos negros, pardos e indígenas a possibilidade de ingresso ao curso superior, eliminando gradativamente as desigualdades e segregações estabelecidas entre grupos, e assim melhorar a composição social para que futuramente não houvesse predomínio de nenhum grupo étnico sobre o outro em quaisquer que sejam a situação.

Pensando no equilíbrio entre grupos sociais, essa política possibilitou o acesso de jovens negros aos cursos de graduação, porém faz-se necessário viabilizar uma política de permanência eficaz para estes grupos considerados vulneráveis, que ainda passam por situações de fragilidades econômicas, pois, nem sempre podem contar com o apoio familiar e ao buscar auxílio das instituições, nem sempre são atendidos, passando a partir de então, a ver seus sonhos impossibilitados de serem concretizados.

Por outro lado, aqueles que conseguem com muito esforço e dedicação superar as dificuldades impostas pelo sistema avançam brilhantemente na busca de realizarem seus sonhos e de seus familiares, muitos destes irmãos e irmãs foram aprovados em concursos públicos, e têm avançado na educação cursando mestrados e doutorados, outros já atuam como professores

universitários em instituições federais, estaduais e particulares, onde são vistos por jovens negros, como exemplos a serem seguidos.

Além do acesso à educação superior a Lei de Cotas foi ampliada para outros seletivos além da graduação; seletivos para programas de pós-graduação e concursos públicos, que hoje é uma realidade, pois abre as portas para muitos de nós, negros e negras, avançarmos na ocupação dos espaços que foram predominantemente ao longo dos tempos, ocupados por pessoas não pretas.

A alteração da Lei de Cotas pela Lei nº 14.723/2023, que abre a possibilidade para que os estudantes negros, pardos, quilombolas, indígenas e deficientes concorram as vagas universais e caso não consigam ser selecionados, serão estes direcionados as vagas reservadas para esta categoria como determina a Lei, é outra conquista da luta dos movimentos sociais:

§ 2º Nos concursos seletivos para ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo programa especial para o acesso às instituições de educação de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como dos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública (Brasil, 2023).

Fica evidente que esta Lei não só contribuiu para o acesso à graduação de muitos jovens negros que sonhavam em cursar uma faculdade mas que acabavam esbarrando diante das dificuldades econômicas, sociais e educacionais e, conseqüentemente, desistiam na primeira dificuldade, outros se quer vislumbravam tal sonho, entretanto hoje muitos sonham e veem nessa política afirmativa a possibilidade de realização pessoal e familiar.

Essa ascensão dos negros e negras a espaços até então não ocupados pelos mesmos viabilizou inúmeras possibilidades para crianças, jovens e até mesmo senhores e senhoras negras de uma certa idade, estes atualmente sonham com o que foi por muito tempo um sonho impossível, mas que mediante a realidade atual se torna viável tal pretensão.

Graças às conquistas desses espaços de representação, hoje os negros exercem seu lugar de fala em diferentes ambientes, na educação básica, na literatura, nas instituições de ensino superior, na saúde, nos esportes, nas rádios e tvs, nos cinemas, nas telenovelas e nas demais mídias digitais, as vozes negras ecoam nos mais diferentes espaços e localidades, porém, as lutas não param por aqui; é necessário nos mantermos atentos e vigilantes aos movimentos da elite na tentativa de retrocederem nas conquistas adquiridas, como fizeram com nossos direitos trabalhistas, com nossa previdência social, bem como vem tentando avançar em

temas já considerados superados, pois enquanto houver razão para lutas não devemos abaixar a guarda.

Desde o princípio da colonização africana, a chegada no Brasil colônia, posteriormente ao império e, em seguida, ao período republicano, as lutas dos negros por liberdade e direitos foram silenciadas, o que era registrado pelos senhores de escravos, eram apenas o conveniente para aquele momento da história; as lutas, os sofrimentos, as contribuições destes não eram vistos como legado ou contribuição.

O tempo passou e as lutas continuaram sol a sol, chuva a chuva, até que uma conquista aqui outra ali, foi alimentando o sonho de liberdade que fora frustrado, o sonho de educação para seus descendentes chegava, mesmo que de forma tímida e precária e o acesso aos cursos superiores tornou-se uma realidade.

Atualmente nossos jovens negros estão presentes em vários espaços tradicionalmente ocupados por brancos, como por exemplo na medicina; nossa representatividade tem crescido, mas ainda há espaços que faltam representantes, como exemplo na política; nesta faltam representantes negros nas câmaras municipais, nas assembleias estaduais, na câmara federal, no senado, nos poderes executivos, e na suprema corte.

Nessa perspectiva, pensamos o ambiente educacional como local propício para evocar novas possibilidades de representação e construção de novos significados, e a partir de novas atitudes no ambiente educacional, e que estas possam promover o reconhecimento e valorização da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros que foram silenciados por longos séculos de história. Conforme Silva:

[...] destaca-se a importância de reconhecer a escola como um ambiente que proporciona o encontro de diversas culturas, mas que ainda preserva as doutrinas eurocêntricas de ensino, omitindo, durante séculos, os processos de construção de identidades de sociedades estrategicamente definidas como minorias, como a população negra e indígena (2018, p. 110-111).

A inserção da história africana e afro-brasileira na história mundial foi um passo importante para o conhecimento do mundo, dos saberes dos negros, bem como para a problematização e compreensão das relações étnico-raciais e propormos o rompimento do conhecimento do ponto de vista eurocêntrico, inserindo ao sistema de ensino conteúdos sobre a população negra que pudéssemos aprender e ensinar sob novos olhares, sob uma nova interpretação da historiografia.

Investir na formação de professores é uma das possibilidades de reversão dessa deficiência, tendo em vista que muitos passaram por uma formação acadêmica em que o currículo das Instituições de Ensino Superior era totalmente eurocêntrico. Esses investimentos nas formações continuadas dos professores, seria desde o nível superior a educação básica, passando por diversos componentes curriculares objetivando orientações aos profissionais na compreensão e aplicação dos processos de construção das identidades e dos conteúdos que, de fato, representem a população negra africana e afro-brasileira.

A pesquisa de doutorado, de Benjamin Xavier de Paula, no ano de 2013, aponta a seguinte afirmação:

Depoimentos de professores e especialistas da educação na rede estadual de ensino, entrevistados nesta pesquisa, revelam que, atualmente, em função da falta de formação e preparo dos professores ainda não foi realizada uma formação continuada, no sentido de promover relações positivas entre sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e de construir os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Isto faz com que os "Cadernos" e o material didático-pedagógico, disponibilizados às escolas, não sejam utilizados adequadamente ou "caiam em desuso" (p. 193).

A pesquisa confirma a necessidade de formação continuada pois, a Lei nº 10.639/2003 completou mais de vinte anos e ainda encontramos dificuldades para cumpri-la, seja pela deficiência na formação dos professores, seja pela falta de formação continuada, ou pela insignificância dos materiais didáticos disponíveis nas escolas que, ao não serem utilizados pelos professores que os deixam cair no esquecimento.

A formação continuada viabiliza o preparo dos professores a colaborar para a aplicabilidade da lei, e que esta possa inibir a persistência da inviabilização de permanências de pessoas negras nos ambientes educacionais, seja ela na educação básica ou na educação superior, e que, dessa forma, garanta-se o acesso aos direitos dos cidadãos a uma educação de qualidade, defendido na constituição cidadã, e que assim, possamos construir uma sociedade mais justa e democrática.

Sobre a formação de professores, Paula afirma:

[...] a formação docente é entendida como possibilidade de discutir temas que deem aos professorandos subsídios para refletirem sobre questões que dizem respeito às relações étnico-raciais e seus desdobramentos e, sobretudo, como meio de capacitá-los a transmitir aos seus futuros alunos uma atitude de respeito para com as diferenças raciais e culturais, levando em conta três dimensões do curso estudado (2013, p. 178).

A formação docente tem como objetivo formar profissionais com um elevado nível de consciência crítica em relação as questões étnico-raciais no Brasil, para que assim possam ter condições de discutir temas que dizem respeito a esse grupo social, capacitando-os para que diante dos desafios, tenham condições de conscientizar os educandos sobre a importância do respeito as diferenças raciais e culturais.

As ações étnico-raciais desenvolvidas na sala de aula buscam inserir na mentalidade do educando a importância de uma consciência sobre sua identidade, sua cultura, bem como sua realidade socioeconômica e política. Essas ações devem ser articuladas com os demais componentes curriculares visando à implementação das ações através de projetos no ambiente educacional, onde todos possam contribuir assumindo responsabilidades com práticas que sejam efetivamente capazes de transformar não só as mentes mais as realidades dos educandos.

A transformação através da educação para as relações étnico-raciais é o caminho possível, pois através da capacitação dos professores poderá haver essa mudança de mentalidade, uma vez que são estes que estão em contato com os jovens em processo de afirmação de sua identidade, reconhecendo e valorizando sua cultura ao se reconhecerem como parte dela, mas para isso, precisamos cada vez mais de profissionais comprometidos com práticas antirracista, e que essa prática seja permanente e não somente no dia 20 de novembro.

O Dia da Consciência Negra é sim importante, pois levanta sérias discussões, mas as escolas precisam compreender que podem fazer mais, atuando com práticas permanentes que visam desconstruir imagens, termos e falas pejorativas. É ainda sua função incentivar o combate a intolerância religiosa que valorize o respeito e a diversidade.

3 AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM SÃO LUÍS/UNIDADE DE ENSINO BÁSICA ODYLO COSTA FILHO

“Quem não sabe de onde veio, não tem como saber para onde vai”.

Provérbio africano.

Escrever acerca das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras em um país como o Brasil, onde há uma hegemonia da religião cristã (católica e evangélica) é um grande desafio que vem sendo enfrentado por diversos pesquisadores ao longo das últimas décadas. É possível identificar sem grandes esforços a demonização delas, mesmo nos locais onde há muitos terreiros, como é o caso do Maranhão, e mais especificamente na capital, São Luís. Essa contradição permeia diversos ambientes, entre eles a escola, o que torna mais complexo o ensino da temática, afinal, ela deveria ser um espaço acolhedor, esclarecedor e não reprodutor de preconceitos.

Em São Luís, as religiões de matrizes africanas sempre fizeram-se presentes nas manifestações culturais através de sujeitos, que mesmo sofrendo perseguições, prisões e violências de diversas formas conseguiram manter suas práticas religiosas através das casas de culto afro como: a casa das minas, casa de nagô e casa Fanti-Ashanti, que hoje são espaços não só de culto, mas de resistência e estudo de inúmeros pesquisadores, que buscam conhecer e compreender a dinâmica, social, política e cultural destas religiões. Comumente, elas são vistas como um problema social, uma vez que são compreendidas por alguns religiosos como “coisas do demônio”, que precisam ser combatidas, enfrentadas e extirpadas da sociedade “em nome de um Deus”, cujos religiosos creem ser único, julgam-se no direito de atacar aqueles que não professam da sua mesma fé, bem como de seus símbolos e templos religiosos. Conforme Moreira e Candau:

O caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, pretendendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar, e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental. Contudo, favorecer o processo de reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil. Como afirmam os(as) educadores(as), exige persistência, vontade política, assim como aposta no horizonte de sentido: a construção de uma educação, e uma educação verdadeiramente democrática, construída na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva emancipatório (2003, p. 166).

A partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar percebemos certo incomodo de parte de alguns professores que têm dificuldades de trabalhar as peculiaridades do cotidiano dos estudantes, pois, as culturas existentes nesse local entram em colisão com as religiões diferentes das convencionais. Assim sendo, na medida em que outras expressões culturais tentam ser apresentadas, elas sofrem discriminação que funciona como uma barreira impedindo que sejam vistas e compreendidas em sua essência.

Na capital do Maranhão, identificarmos, através de diferentes mídias, como o jornal “O imparcial”, o site do “G1 Maranhão” e o “Blog de Luís Cardoso”, denúncias de intolerância religiosa explícitas em que conflitos são registrados demonstrando que existe uma necessidade urgente de políticas públicas que atendam a diversidade da realidade local. Assim sendo, ainda que haja fundamentos legais que asseguram o direito ao culto e a manifestações religiosas, e que oficialmente compreendamos o Brasil como um estado laico, continuamos presenciando atitudes que inspiram violência e tentativa de sobrepor uma religião em detrimento da outra, no caso, as de matriz africana e afro-brasileira.

Segundo o jornal *O Imparcial*, de 14 de julho de 2021¹⁰, a Secretaria de Estado Extraordinária da Igualdade Racial (SEIR), recebeu denúncias de quatro ataques em casas de culto afro-brasileira na região metropolitana de São Luís, que estariam sendo apuradas pela Delegacia de Crimes Raciais, Delitos de Intolerância e Conflitos Agrários.

Um destes casos ocorreu no bairro Anjo da Guarda; os vândalos chegaram ao local, invadiram o Terreiro de Mina “Dom Miguel” e atearam fogo na casa. No momento da ação criminosa, havia duas pessoas no local e por pouco não ocorreu uma tragédia. A reportagem cita que pai Lindomar afirmou que desde o dia 13 de maio do mesmo ano, o terreiro já vinha sendo apedrejado todas as noites após as vinte horas, em diferentes horários. Ainda segundo a reportagem, Lindomar possui terreiro há 28 anos, de todo esse tempo, a pelo menos 22 anos funciona no bairro Anjo da Guarda, relata também que a 7 anos atrás sua filha de apenas 5 anos de idade sofreu ataques de religiosos incluindo agressões.

¹⁰ Disponível em: <https://oimparcial.com.br/noticias/2021/07/ataques-a-casas-de-culto-afro-sao-investigados-na-capital-maranhense/>. Acesso em 26 mar. 2025.

Figura 1 - Telhado do terreiro de Dom Miguel após ser apedrejado



Fonte: *O Imparcial*, 2021.

A denúncia realizada por Lindomar demonstra que a comunidade de terreiro, têm sofrido sistematicamente violência religiosa, seja ela física, verbal ou simbólica, em razão da sua religião, porém, é importante registrar que estes tem reagido através da realização de denúncias de agressões e violações de direitos, a comunidade de terreiro está atenta a estes fatos e tem buscado resistir, tanto por meios legais, como também, através de manifestação popular.

O outro caso registrado foi o do terreiro do “Pai João”, localizado no bairro da Vila Nova, onde o pai de santo foi confrontado por religiosos que o impediram de realizar sua atividade religiosa. A reportagem traz também outros casos como: o da Mãe Paula no município de São José de Ribamar e Pai Cliger no bairro do Apedouro em São Luís. Estes são alguns casos que trouxemos para demonstrar a necessidade da abordagem deste tema não só em sala de aula, como nos demais espaços públicos em São Luís e em todo estado do maranhão e Brasil.

As denúncias realizadas por estes e muitos outros pais e mães de santos, em São Luís e região metropolitana, acendem um alerta para as autoridades competentes, que precisam estar atentas e vigilantes na atuação ao combate a esta forma de crime, o enfrentamento da comunidade de terreiro tem sido através das vias legais, registrando ocorrências nas delegacias especializadas, através da mídias digitais e jornais, além de manifestações públicas através de protestos (passeatas), com inúmeros adeptos e simpatizantes destas religiões.

Ainda em se tratando de intolerância religiosa é importante lembrar que em São Luís existe uma devoção a Iemanjá que, “originalmente é a divindade das águas doces e salgadas” (Seixas, 2018, p.114), portanto, foi homenageada com uma imagem na Praia do Olho D’água,

na orla marítima da cidade, entretanto recentemente ela foi depredada, iniciando o processo de luta e resistência mais uma vez dos praticantes da religião.

Figura 2 - Escultura de Iemanjá depredada



Fonte: G1, 2023.

Como pode ser identificado na fotografia, o rosto da escultura foi depredado por vândalos que provavelmente não compartilham do mesmo credo e não aceitam nenhuma manifestação das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras. A reportagem do Portal G1 datada de 23 de julho de 2023¹¹, traz na sua página a denúncia do pai de santo Paulo de Aruanda, relatando o ataque a imagem de Iemanjá levantando novamente o debate sobre a intolerância religiosa na capital maranhense. A Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP) repudiou a ação citada, e informou que o caso será investigado pela Secretaria de Segurança Pública e o monumento passaria por uma restauração. Infelizmente essa denúncia não é a única.

Ataques como estes, não são casos isolados, parecem ser mais comuns do que possamos imaginar, estes entre outros, são os que conseguimos tomar conhecimento através das mídias, porém, o Maranhão se configura como um dos celeiros mais férteis de religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, conhecido popularmente como “terra da macumba” e

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2023/07/23/estatua-de-ianjanja-e-alvo-de-vandalismo-na-praia-do-olho-d-agua-em-sao-luis-pai-de-santo-aponta-intolerancia-religiosa.ghtml>. Acesso em: 11 mar. 2025.

contraditoriamente sem ter a liberdade de expressão religiosa respeitada, tendo que lutar e resistir para manter a tradição repassada de geração em geração.

Na imagem acima, fica evidente a violência e como estes grupos têm agido contra as manifestações religiosas de matrizes africanas, e mais uma vez a comunidade de terreiro reagiu buscando, através dos órgãos competentes, resguardar os seus direitos constitucionais. Além da denúncia, foi feita uma grande manifestação no local, buscando chamar a atenção não só do poder público, como de toda a sociedade maranhense que presa pelo respeito a diversidade religiosa, a comunidade de terreiro tem estado unida em defesa da fé e da livre manifestação de culto como determina a constituição brasileira.

Figura 3 - Terreiro de Matão Deus É quem Guia, após destruição



Fonte: Blog do Luís Cardoso, 2018.

O bairro do Sá Viana, localizado na área Itaqui Bacanga, próximo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), é um dos que como outros possui terreiros, e entre eles o “Terreiro de Matão Deus É quem Guia”, que tal qual a imagem de Iemanjá, sofreu depredação na noite de 03 de setembro de 2018, segundo o Blog do Luís Cardoso¹², os intolerantes numa demonstração de desrespeito, invadiram o terreiro e o quebraram internamente, destruindo

¹² Disponível em: <https://luiscardoso.com.br/policia/2018/09/baderneiros-quebram-terreiro-de-umbanda-em-sao-luis-e-policia-civil-comeca-investigacoes/>. Acesso em 11 mar. 2025.

inclusive imagens importantes para os praticantes desta religião, além de deixar o espaço totalmente desorganizado.

O caso foi devidamente registrado na Delegacia do bairro da Vila Embratel pelo pai de santo Jorge, tendo sido levado de imediato ao conhecimento da Secretaria de Segurança Pública (SSP-MA), na pessoa do então, secretário – Jefferson Portela, que tomou as devidas providencias, encaminhando a denúncia à Delegacia Geral para que tomasse todas as medidas cabíveis e fossem identificados e punidos os criminosos, pelos prejuízos materiais causados.

A forma como têm agido estes criminosos, tem assustado os praticantes de religiões afro-brasileiras vítimas desses crimes, em contrapartida, eles (umbandistas) têm tomado coragem ao denunciar os fatos, tornado pública sua indignação e a falta de respeito com que essas pessoas têm agido. Os casos de denúncias e as manifestações públicas em defesa de suas religiões demonstram que a comunidade de povos de terreiro tem, cada vez mais, buscado conhecer seus direitos para reivindicar políticas públicas e proteção àqueles que têm seus direitos violados.

É importante destacar que a resistência não é de hoje, mas resultado de um processo histórico de lutas, e que o fato de permanecerem manifestando sua fé nos mesmos lugares que foram atacados, não deixa de ser uma forma de resistência e um ato de coragem em meio a tantas intimidações.

Para que casos como estes não se repitam, são necessárias e indispensáveis medidas preventivas que vão desde a conscientização da população brasileira, e sobretudo ludovicense, até ações mais efetivas do poder público, no sentido de proteger e garantir o direito à liberdade de culto. Neste sentido, esta dissertação é um instrumento que visa à transformação de tal realidade por meio de uma educação antirracista que faça sentido para nossa comunidade escolar, trabalhando a valorização e respeito as diferenças.

3.1 Macumbeiro não! Sou de religião de matriz africana e afro-brasileira

“Se chove em um de nós, chove em todo nosso povo”.

Provérbio Yorubá

As religiões de modo geral, em todo o mundo, tendem a admitir inúmeras ressignificações e influências ao longo do tempo, principalmente de base linguística, étnica, cultural e social. Em São Luís do Maranhão, não seria diferente, pois, para compreendermos

como estas interferências operam, é necessário compreender a perspectiva da religiosidade afro-brasileira na sociedade ludovicense. Conforme Evangelista:

Os conceitos da tradição judaico-cristã do termo religião operam de forma transitória nas perspectivas Afro-religiosas, de modo que tais conceitos trazem consigo sentidos, estruturas, padrões e construções sociais que não são assimilados por sociedades que tem no centro de suas dinâmicas sociais, manifestações culturais que abrangem mais percepções sobre o sagrado do que uma trivial relação de seguir doutrinas em momentos específicos da vida (2019, p. 35).

Nesse sentido, o conceito de religião para os povos afro-religiosos vai além da concepção cristã de seguir uma doutrina, um modo de vida que o leve a se conectar com uma entidade sagrada, a fim de ser reconhecido como um ser humano semelhante ao seu criador, ou adquirir o perdão dos seus pecados e até mesmo a sua salvação divina. Logo os praticantes de religião afro-brasileira, possuem uma visão de culto a sua ancestralidade, ou divindades que se manifestam quando desejam ou ao ser solicitadas por aqueles que possuem o dom de recebê-las.

Parte considerável dos cristãos costuma nomear os praticantes das religiões de matrizes africanas e afro-brasileira de “macumbeiros”, termo utilizado de forma pejorativa para identificar e desqualificar aqueles praticantes destas religiões que, historicamente, têm sido perseguidos ao longo dos séculos, porém, sempre respondendo com muita luta e resistência. Para Ferretti:

As religiões africanas sofreram perseguições diversas da polícia, do catolicismo e dos meios de comunicação, sobretudo na primeira metade do século XX, como tem sido mostrado por vários autores, desde os tempos de Nina Rodrigues. No Maranhão, o controle dos cultos pela Polícia só foi extinto em São Luís em 1988, mas em muitos lugares do interior até hoje a polícia exige o pagamento de taxas para o funcionamento dos terreiros, contrariando a igualdade religiosa expressa na Constituição do país. Hoje alguns setores católicos, principalmente os envolvidos com a pastoral do negro, adotam atitudes mais simpáticas aos cultos afros. Mas de modo geral autoridades católicas evitam maior envolvimento com as religiões de origens africanas e em geral fazem questão de demonstrar desconhecimento em relação as mesmas (2001, p. 1).

Como identificamos nas palavras de Ferretti, a perseguição e controle das religiões de matrizes africanas por parte do Estado e de instituições religiosas vêm de um longo período e ainda permanecem até os dias atuais, pois, alguns seguidores da religião cristã, principalmente os neopentecostais tem atacado os templos religiosos de matriz africana, indo contra a constituição brasileira que reconhece a liberdade religiosa em todo território nacional.

O código penal brasileiro¹³ considera crime de racismo religioso o ataque discriminatório contra pessoas e templos religiosos de matriz africana e afro-brasileira. Entretanto, a estigmatização destas religiões ainda permeiam os ambientes de trabalho e principalmente os espaços escolares e acadêmicos, que são espaços de troca de informações e conhecimentos que visam desconstruir no imaginário dos discentes e docentes preconceitos que foram construídos ao longo do seu percurso cultural, estudantil, e sobretudo religiosos na sociedade brasileira. Ainda segundo Ferretti:

O Estado do Maranhão localiza-se no encontro das grandes regiões da Amazônia e do Nordeste do Brasil. As religiões afro-brasileiras encontram-se aí muito difundidas e presentes principalmente nos ambientes mais populares. Em São Luís, capital do Estado, as casas de culto afro são muito numerosas, sendo difícil quantificá-las. A ilha de São Luís tem cerca de 1.000.000 habitantes e afirma-se que existem aqui entre cerca de mil e dois terreiros de culto afro das diferentes tendências (2001, p. 1).

Esta constatação indica que em São Luís, as religiões de matrizes afro-brasileira são inúmeras, porém, isso não significa que não existam outras variações dentro do próprio estado. Como afirma Ferreti:

Umbanda no Sul; Candomblé na Bahia; Xangô em Pernambuco, Batuque no Pará e no RGS; Tambor de Mina, Casas de Mina, em S. Luís e na Amazônia; cura ou pajelança, em Cururupu e na Baixada; Terecô em Codó. Existem estas e muitas outras denominações nas chamadas religiões afro-brasileiras, com diferenças e variações no repertório dos rituais (cânticos, danças, entidades cultuadas, vestes, instrumentos, etc.) (2001, p. 1).

Nesse contexto, faz-se necessária a inserção deste tema na sala de aula pelos professores, bem como nos seus planejamentos, uma vez que a Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade de trabalharmos a história e a cultura afro-brasileira em sala de aula, na intenção de desconstruirmos mitos e preconceitos acerca das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Alguns professores, infelizmente, abstêm-se de abordar tal assunto para evitar conflitos na sala de aula e até mesmo por não crerem na necessidade de debater o tema, em muitos casos, por pertencer a alguma religião cristã, deixando, assim, estes debates, na maioria das vezes, aos professores de História, Artes, Sociologia e Ensino Religioso a tarefa árdua de se “indispor” com os alunos, gestão, coordenação e responsáveis dos estudantes, pois, quando propõem-se apresentações de trabalhos que debatam sobre essas religiões, há sempre uma

¹³ Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989.

resistência por grande parte da comunidade escolar. Segundo os Diretrizes Curriculares Nacionais:

[...] a escola e seus professores não podem improvisar devem desfazer-se da mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalinhando o processo pedagógico (Brasil, 2004, p. 236).

As escolas e suas salas de aula podem e devem ser importantes armas contra a intolerância religiosa, ou de qualquer ordem, porém é necessário e urgente compreender contextos, sobretudo os das escolas e dos estudantes, para que possamos identificar os desafios e as possibilidades de atuação de cada sujeito social no processo do combate a intolerância religiosa e ao racismo, seja ele velado ou aparente. Conforme Ferretti:

No Maranhão, os terreiros realizam rituais de tambor de mina, outros são de umbanda e alguns de candomblé, difundido nos últimos vinte anos. As diferenças entre estas denominações não são rígidas e os praticantes não se preocupam muito com elas ou com a ortodoxia, que parece preocupar mais os estudiosos interessados em estabelecer uma tipologia dos grupos de culto que nem sempre é rígida (2005, p. 1).

Durante as festividades realizadas nestas casas, é comum a visita de pessoas de outras comunidades, da elite e da classe média que, às vezes, estão em busca de consulta com as entidades ou apenas querem prestigiar a casa e assistir a gira¹⁴. O tambor de mina é uma das religiões afro-brasileiras mais conhecidas no Maranhão, especialmente em São Luís. Entretanto, existe uma dificuldade na identificação entre a umbanda e a mina, pois elas se entrecruzam, uma vez que fazem uso de cânticos, rituais, tambores, indumentárias etc. que hora são utilizados no tambor de mina e também são usados na umbanda. Além disso, as entidades que se manifestam no tambor de mina também se apresentam na umbanda.

No imaginário de uma boa parcela da população que não conhece tais manifestações religiosas, nada do que é praticado nessas religiões afro-brasileiras faz sentido, uma vez que é dito e sacralizado por parte dos representantes do cristianismo e alguns de seus seguidores que tais práticas são “coisas do demônio” e que devem ser combatidas por aqueles que seguem a “verdadeira religião”, o cristianismo (conceituado muitas vezes de forma deturpada por alguns), para os quais essa é a única capaz de salvar o indivíduo para a “vida eterna”. Esta afirmação foi construindo uma rede poderosa de dominação das mentes de bom número de pessoas, que ao

¹⁴ “Gira”, na linguagem da religião africana e afro-brasileira, são rituais de encontros espirituais, que acontecem durante festividades e encontros realizados pelas casas de culto afro.

longo do tempo foram perdendo suas identidades, e refutando sua ancestralidade. Conforme Serejo:

O preconceito contra as religiões de matriz africana, que invisibilizou identidades como algo possível, está intrinsecamente relacionado à discriminação pautada na codificação racial colonial. Todavia, contra esse sistema de dominação, desde o final do século XIX foram engendradas formas de luta para a afirmação da identidade negra e de terreiro, as quais, no final do séc. XIX, vão se enquadrar na definição já esboçada de “novos movimentos sociais” (2017, p. 42).

O preconceito elaborado sistematicamente por uma camada social da elite colonial, pelas instituições religiosas e consequentemente disseminado entre os povos culturalmente dominados por aqueles que detinham o poder da palavra, teve como objetivo fazer com que estes povos, renegassem sua religião e sua identidade. Apesar disso, após muitos anos destas violências à ancestralidade, vai se manifestar mais desinibida, com os movimentos sociais e movimentos negros, que buscaram e buscam o reconhecimento de suas raízes na sociedade brasileira.

Essa tentativa de extermínio da cultura afro-religiosa e de suas raízes colocou toda uma geração de afro-brasileiros à margem da sociedade, levando alguns a renegarem suas origens por desconhecimento, induzindo estes a buscarem adaptação a uma cultura branca, europeia, pregada e estimulada pela sociedade que outrora dominava o saber instrucional. Além disso, detinham o poder econômico, religioso, moral, e definiam o que podia ser considerado praticável dentro de um padrão e uma lógica de concepção de uma sociedade vista por seus iguais como ideal. Nesse contexto, o termo “macumba” foi sendo reproduzido erroneamente e naturalizado na sociedade brasileira. Assim:

Macumba é usada também como termo pejorativo no jargão pentecostal brasileiro, usado para acusar as religiões afro-brasileiras de feitiçaria ou magia negra. Esta palavra é bastante usada, mesmo em contextos transnacionais em países aonde as religiões pentecostais migraram. Segundo os pastores pentecostais brasileiros em Moçambique, a raiz de todo mal está na África, por que os escravos africanos enviados ao Brasil construíram a base dos cultos afro-brasileiros com os conhecimentos que trouxeram de lá (Van de Kamp, 2012, p. 63, *apud* Bahia; Nogueira, 2021, p. 41).

Essas casas religiosas são bastante acolhedoras e estão presentes principalmente em espaços populares, onde de uma forma ou de outra as pessoas acabam tendo acesso a essas casas de culto das religiões afro-brasileiras de diferentes denominações. No Maranhão, mais precisamente em São Luís, existem inúmeras religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras, dentre as quais, as mais conhecidas são a umbanda, o candomblé e o tambor de mina.

No candomblé nagô afro-brasileiro, o culto aos orixás tornou-se uma das suas principais características, sendo considerado como modelo da religião africana no Brasil, aquela que mais se aproxima das práticas em África, porém, a representatividade no Maranhão é pequena, em relação a outros estados como, por exemplo a Bahia, a casa de nagô fundada por escravizados em São Luís, no século XIX é uma das principais e mais antigas casas de culto no Maranhão.

A título de demonstração, apresentamos uma tabela com algumas das divindades do candomblé para o reconhecimento e compreensão de quem são elas.

Quadro 1 - Alguns orixás ou divindades do candomblé

OXALÁ	Orixá masculino de origem yorubá criador do mundo e dos homens, senhor absoluto do princípio da vida da respiração e do ar, cultuado no candomblé e na umbanda é o pai de todos os orixás.
YEMANJÁ	Orixá feminino senhora das grandes águas, mães dos deuses e dos homens, a mais conhecida no Brasil.
XANGÓ	Orixá masculino dono dos trovões governador da justiça.
EXU	Orixá masculino mensageiro que estar presente no candomblé e na umbanda, identificado como demônio na religião cristã.
OGUM	Orixá masculino governa o ferro e a guerra, a caça e a pesca.
OMULU OU OBALUAÉ	Orixá masculino senhor da peste, da varíola, da doença infecciosa, conhecedor dos seus segredos e da cura.
OXÓSSI	Orixá masculino representa a floresta, a caça e da pesca.
YANSÃ	Orixá feminino rege o vento a tempestade, senhora dos raios.
OXUM	Orixá feminino preside o amor, a fertilidade, dono do ouro da vaidade senhora das águas doce.
NANÃ	Orixá feminino dona da lama, do fundo dos lagos.
OXUMARÉ	Orixá masculino rege o arco-íris, controla a chuva e a fertilidade da terra.
OSSAIM	Orixá masculino conhecedor do poder mágico e curativo das folhas.

Fonte: Prandi (2021, p. 20-23)

Segundo Ferreti, é na década de 1950 que a umbanda começou a ser difundida no Maranhão, tendo como característica a participação de pessoas de classe média e as lideranças com maior grau de instrução, alguns possuindo inclusive nível superior. Há também a presença de elementos do tambor de mina, bem como do candomblé nas manifestações da umbanda no Maranhão, considerando assim, um cruzamento entre ambas.

Quadro 2 - A umbanda no Maranhão

OXUMARÉ	Orixá de origem iorubá que representa transformação, continuidade e permanência.
LOGUNEDÉ	Orixá de origem iorubá filho de Oxum com Oxóssi.
NANÃ	Orixá de origem iorubá, representa o pântano, a lama.
OXALUFAN	Orixá de origem iorubá que representa a paz.

Fonte: Ferretti (2005)

As entidades da umbanda são divindades espirituais que representam elementos relacionados a natureza, e por isso referenciados em dias específicos com festas e rituais oferecidos a eles. Para Ferretti, o tambor de mina é a religião mais difundida no Maranhão, e mais precisamente em São Luís, sua principal característica é a presença da nação jeje (Ewê-fon) tendo a casa das minas, a principal casa de culto desde a primeira metade do século XIX, até os dias atuais.

No tambor de minas as entidades que se apresentam, são chamadas de caboclo(as) com origens bastante diversificadas, entre europeias e ameríndias. Além disso existem uma divisão entre famílias, definida pela organização dos voduns da casa das minas que vez ou outra são identificados como linhas, como igualmente acontece na umbanda. O culto aos voduns no tambor de mina, são originários de Daomé, entre eles Averequete, Doçu, Poliboji, Sobô, que são reconhecidos pela casa das minas, somando mais de 60 entidades.

Quadro 3 - Famílias de alguns caboclos do Tambor de Mina no Maranhão

FAMÍLIA	DESCRIÇÃO
DA TORQUIA	Cabocla(o) Ita, Jaguarema, Jarina, Jariodama, João da Mata, João de Fama, Mariana, Maresia, Princesa d'Alva, Tapindaré, Guerreiro de Alexandria, Ferrabrás.
DE LÉGUA BOJI	Caboclo(a) Antônio de Légua. Manoelzinho, Coli Maneiro, Xica Baiana.
DE TABAJARA	Caboclo(a) Itaipu, Guarapiranga, Caiçara e outros.

Fonte: Ferretti (2001, p. 3)

É importante ressaltar que no tambor de mina além das famílias de caboclo existem também entidades nobres, que são chamadas de:

[...] reis, príncipes e princesas, que se agrupam também em famílias. Entre eles podemos indicar: Dom Pedro Angaçu, Rainha Rosa, Rainha Dina, Rei da Turquia, Dom Manoel, Rei Sebastião, Dom João, Barão de Guará, Dom Luiz Rei de França, Dom Henrique, Dom José Floriano, Rei da Bandeira, Dom Miguel, Princesa Flora, Rainha Madalena e muitos outros. Diversos deles vêm na Casa de Nagô como em outros terreiros (Ferretti, 2001, p. 6).

O tambor de mina tem uma variabilidade de divindades inimagináveis e, como podemos constatar na citação anterior, a riqueza destas manifestações, são muitas vezes incompreendidas por muitos que a desconhecem, revela o sincretismo religioso existente não só com o cristianismo “católico”, mas também entre as próprias religiões afro-brasileiras.

Durante muitos séculos, praticantes de religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras tiveram que esconder ou negar suas práticas religiosas, em virtude da proibição de suas religiões em terras brasileiras, pois as autoridades policiais, bem como as instituições religiosas e seus

representantes, não aceitavam tais práticas reprimindo as mesmas de várias formas, como prisões, exorcização por prática de “bruxaria”. Diante da visão negativa pela sociedade e seus representantes, este grupo social viu-se obrigado a utilizar-se de estratégias para não só se proteger, mas também ocultar suas verdadeiras práticas por trás das encenações nas práticas religiosas que, hora ou outra, tinham que fazer parte.

Como forma de esconder suas verdadeiras intenções sem serem percebidos, ao rezarem para nossa senhora dos navegantes, na verdade estavam referenciando a deusa Iemanjá, ao louvar para são Sebastião, cantavam para Oxóssi e, dessa forma, conseguiram, durante séculos, cultuar suas entidades sem serem descobertos por aqueles que os mantinham sob controle religioso. A utilização de imagens de santos católicos nos terreiros de umbanda, no tambor de mina etc., foi e ainda é muito utilizada na atualidade. Na tabela a seguir veremos uma demonstração de como eram feitas as associações das divindades aos santos católicos e, conseqüentemente, o sincretismo religioso.

Quadro 4 - Atas comemorativas de alguns orixás e seus representantes no cristianismo católico

Datas comemorativas	Orixás	Santos católicos
15/01	Oxalá	Jesus Cristo
20/01	Oxóssi	São Sebastião
02/02	Iemanjá	Nossa Senhora dos Navegantes.
19/04	Logun Edé	Santo Expedito
23/04	Ogum	São Jorge
30/05	Obá	Santa Joana D'arc
13/06	Exu	Santo Antônio
24/06	Xangó	São João Baptista
26/07	Nanã	Sant'Ana
24/08	Oxumaré	São Bartolomeu
27/09	Ibeji	São Cosme e Damião
05/10	Ossaim	São Roque
02/11	Omolum	São Lázaro
04/12	Iansã	Santa Barbara
08/12	Oxum	Nossa Senhora da Conceição
13/12	Ewa	Santa Luzia

Fonte: Nascimento (2014)

A correspondência das divindades católicas e de religiões de matrizes africanas apontam para Xangô como São João Batista que é o Orixá da justiça, dos raios, trovões e do fogo. Já Ogum, que teria correspondência em São Jorge na religião católica, é o Orixá da metalurgia, do ferro, do aço, da caça, dos caçadores e dos grandes caminhos, dono das armas, senhor dos exércitos, das guerras, da pujança e da força.

A discussão sobre as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, como podemos identificar, não acontece somente nos dias atuais, no Maranhão, o professor Ferreti já escrevia

sobre o tema desde décadas passadas, porém, o que justifica os ataques aos terreiros e casa de culto? Certamente a intolerância religiosa. Outro questionamento decorre desta resposta, como combatê-la? Elaborando trabalhos que sejam materializados em sala de aula com ações coletivas entre gestão, professores, coordenadores e principalmente estudantes. O trabalho precisa ser fortalecido na educação básica para que possamos colher resultados de médio e longo prazo e não vejamos mais notícias como as citadas neste capítulo.

Portanto, a proposta de produto, neste trabalho, é a música como ferramenta para que os docentes a possam utilizar como estratégias didáticas e metodológicas no combate a intolerância religiosa, e ao preconceito racial entre outros. Neste sentido, consideramos os sambas-enredos de algumas escolas de samba um celeiro fértil para problematizar questões e esclarecer termos que as vezes são usados de maneira pejorativas, que devem ser trabalhados seguidos de atividades que indiquem o respeito as diferenças e reforcem o direito do cidadão de escolher a qual religião deseja seguir e manifestar sua fé.

3.2 Conhecendo a Unidade de Ensino Básica Odylo Costa Filho: o perfil étnico-racial e religioso de estudantes dos anos finais.

A escola é um dos espaços mais diversos que podemos encontrar, em nossa atualidade, tanto por conta dos profissionais que trabalham nela como pelos estudantes que vêm de realidades diversas, mas nunca iguais. O contexto familiar, social e econômico interfere diretamente no aprendizado. A escola se apresenta como espaço que teria entre outras finalidades, ensinar a valorizar as diferenças, inclusive religiosa, para que notícias de crimes contra religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, que são consideradas diferentes não sejam mais uma constante em nossa sociedade. A escola, tem essa prerrogativa e veremos como isso ocorre ou não na UEB Odylo Costa Filho. As culturas escolares são diversas e complexas, acerca deste conceito, concordamos com Candau ao afirmar:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (2011, p. 2).

Assim sendo, iniciamos o processo de caracterização da UEB Odylo Costa Filho, que foi criada devido à grande necessidade de serviços educacionais, na comunidade conhecida

como “Boqueirão” que, em dado momento, foi removida para esta localidade que hoje é conhecida como “Alto da Esperança”. Ela foi construída pela empresa Vale do Rio Doce, entregue a administração da Prefeitura de São Luís, e inaugurada em 2 de março de 1984, às 9 horas da manhã tendo como primeira gestora Aurora Pinheiro da Silva, como consta no PPP da escola atualizado no ano de 2023, página 4.

A comissão responsável, composta pela: Empresa Vale do Rio Doce, entidades de bairros, como União de moradores, Associação de moradores e Igreja Católica, escolheram homenagear, Odylo Costa Filho, (PPP, 2023. p.4) que foi membro da Academia Brasileira de Letras, jornalista, cronista, novelista e poeta nasceu em São Luís/MA, em 14 de dezembro de 1914, e faleceu no Rio de Janeiro/RJ em 19 de agosto de 1979 (ABL).

Esta escola pertence à rede pública municipal de ensino e foi utilizada como campo de pesquisa; ela fica localizada na zona Urbana do município, a Rua Rainha Elizabeth, nº 20, bairro do Alto da Esperança (área Itaqui Bacanga), cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão (PPP, 2023, p. 4).

A escola é composta por (01) Gestora geral, (01) coordenadora no turno matutino (02) administrativo, sendo um no turno matutino e o outro no turno vespertino (06) auxiliar de serviços gerais, sendo (03) no turno matutino, e (03) no turno vespertino, (04) Porteiros, (27) professores, (320)¹⁵ matrículas nos anos iniciais, que funciona no turno matutino, (289) matrículas nos anos finais que funciona no turno vespertino, o qual é o foco deste trabalho, (20) matrículas na educação especial, totalizando (609) alunos ao todo. O IDEB do ano de 2023, nos anos finais é de 3,8 e a taxa de rendimento escolar nos anos finais é 3,5% de reprovação e 96,5 de aprovação. Estes dados foram retirados da plataforma com informações do ano de 2023 (QEDU.2025).

Segundo o Censo de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a referida cidade, onde a escola está localizada, possui 1.037.775 habitantes, e PIB renda per capita de R\$32.739,65. O mesmo instituto aponta que o IDEB de São Luís para os anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino é de 4,5 (IBGE, 2023). Esse conjunto de dados oferece um cenário em que a escola está inserida e como ela é avaliada externamente, o que nos permite cruzar dados nos próximos capítulos a fim de elaborar o produto baseado nestas informações e, nos dados coletados a partir dos questionários que foram aplicados na escola, diretamente ligados ao tema trabalhado.

¹⁵ A consulta na Plataforma QEDu foi realizada em 2025 e os dados presentes nela se referem ao ano de 2022, segundo o censo.

A partir de então iniciamos a apresentação do perfil da escola de maneira mais detalhada, levando em consideração os espaços físicos como: a distribuição de salas, os espaços como biblioteca, cantina, pátio, secretaria, sala de professores e estacionamento.

A compreensão, neste aspecto, é de que essa estrutura oferecida à comunidade escolar precisa ser analisada, objetivando apresentar ao leitor um maior número de características da escola e relacioná-lo com o perfil étnico-racial e religioso dos estudantes.

Figura 4 - Muro da entrada principal da UEB Odylo Costa Filho



Fonte: Arquivo de imagens do autor

No tocante ao aspecto da estrutura física da escola, ela é composta de onze (11) salas de aula, um (01) pequeno pátio que serve como refeitório, uma (01) cantina, uma (01) secretária, onde funciona a Gestão da escola, e é expedido os documentos dos alunos, bem como todo o trabalho burocrático e administrativo, é também nesta sala que ficam os professores; existe também uma (01) pequena sala improvisada para funcionamento da biblioteca, uma (01) mini sala improvisada onde funciona a sala de recursos para atendimento aos alunos com necessidades especiais, banheiros para professores e Banheiros para os alunos.

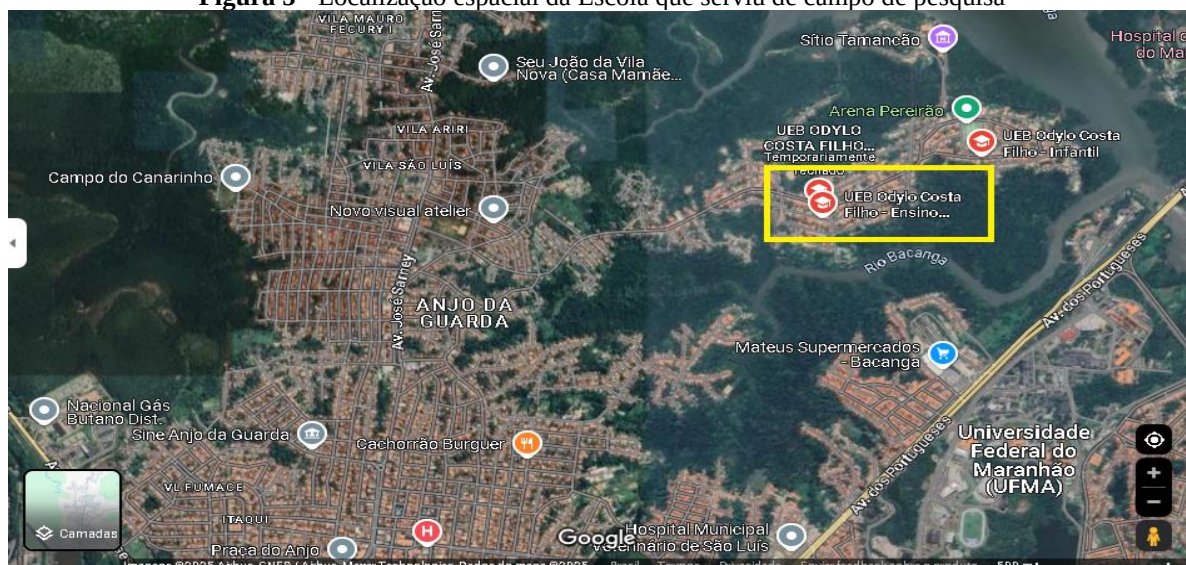
A escola não dispõe de quadra esportiva para desenvolvimento das práticas de atividades físicas nem sala de informática, ficando clara a falta de acesso ao mundo tecnológico orientado por profissionais, ficando os alunos reféns apenas dos celulares como fermenta tecnológica para desenvolvimento de suas habilidades e de seu conhecimento do mundo globalizado.

Esta escola é considerada de médio porte, atende os estudantes da comunidade e áreas vizinhas. A região é conhecida como um bairro periférico, composto por inúmeros outros bairros, entre eles o Tamancão, onde funciona o Estaleiro Escola, onde se localiza a unidade plena do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA-Tamancão).

A área Itaqui Bacanga é um conglomerado de inúmeros bairros periféricos, marcada por desigualdades sociais com um alto índice populacional, onde boa parte da população é de baixa renda. As más condições das moradias são visíveis, devido falta de infraestrutura, e condições precárias, além disso, a violência e o conflito acirrado por grupos membros de facções criminosas, disputam o controle de áreas dominadas pelo tráfico de drogas, que tem aterrorizado a população, com assassinato de muitos jovens inocentes e até mesmo de pais de famílias.

Cortada pela BR-135, esta área, é umas das regiões de São Luís que detém os maiores potenciais de investimentos, pois, encontra-se nesta área a Universidade Federal do Maranhão, a Companhia Vale do Rio Doce, o Porto do Itaqui e o Porto da Ponta da Espera, a distribuidora de gás butano, o parque botânico da Vale, estação de trem entre outros. É nesta área que acontece o maior espetáculo a céu aberto no Maranhão, (a via-sacra) encenação da paixão e morte de Cristo. Nesse contexto, podemos constatar que esta região, possui e oferece inúmeros serviços e oportunidades a população ludovicense, não deixando nada a desejar com relação as demais regiões polos da grande ilha.

Figura 5 - Localização espacial da Escola que serviu de campo de pesquisa



Fonte: Base de dados do Google Maps (2025)¹⁶

¹⁶ Disponível em: <https://www.google.com/maps/search/UEB+Odylo+Costa+Filho+-+Ensino+Fundamental/@-2.5497048>.

O mapa retirado do Google Maps, dimensiona a localização da escola, campo desta pesquisa e permite ao leitor se situar melhor. As salas de aula dessa escola, todas possuem janelas, no seu interior e ventiladores, recentemente elas foram climatizadas, porém as salas são pequenas, dificultando o desenvolvimento de atividades que necessitem de deslocamento dos alunos dentro do ambiente da sala de aula, devido a quantidade de aluno por sala.

Existe também uma área externa da escola onde seria construída uma quadra para atividades esportivas, mas resta apenas o alicerce dela junto ao que está o espaço utilizado pelos professores como estacionamento de veículos para evitar possíveis danos causados por vândalos.

Figura 6 - Estacionamento da UEB Odylo Costa Filho e área de acesso dos professores



Fonte: Arquivo de imagens do autor

Nessa área externa, utilizada como estacionamento, existe uma caixa d'água desativada em que aparece apenas a sua estrutura (ver Figura 6) e, ao lado, o alicerce onde seria construída a quadra da escola que, por motivo desconhecido, nunca foi concluída, deixando todos os alunos e o professor de educação física sem espaço para desenvolver a parte prática do componente curricular ficando apenas na teoria. A comunidade escolar também é prejudicada pela ausência da quadra esportiva, uma vez que esta poderia ser utilizada para

outras atividades que necessitasse da utilização do espaço, ou até mesmo como área de lazer para os jovens deste bairro e adjacentes, como prática de esportes aos finais de semana.

Na área do pátio da escola, fica localizada a cantina ou cozinha onde é feita as refeições por servidores de uma empresa terceirizada, que presta serviço a Prefeitura de São Luís, e servidas as refeições ou lanches, aos discentes através do gradeado colocado para segurança deles. Ainda nesta área, ficam expostos os quadros informativos ou murais que servem como importante meio de comunicação, pois, neles são colocados os avisos. O acesso à secretaria/sala da Gestão/sala dos professores também é feito através deste importante espaço.

Figura 7 - Pátio principal da UEB Odylo Costa Filho, cantina ou cozinha e refeitório



Fonte: Arquivo de imagens do autor

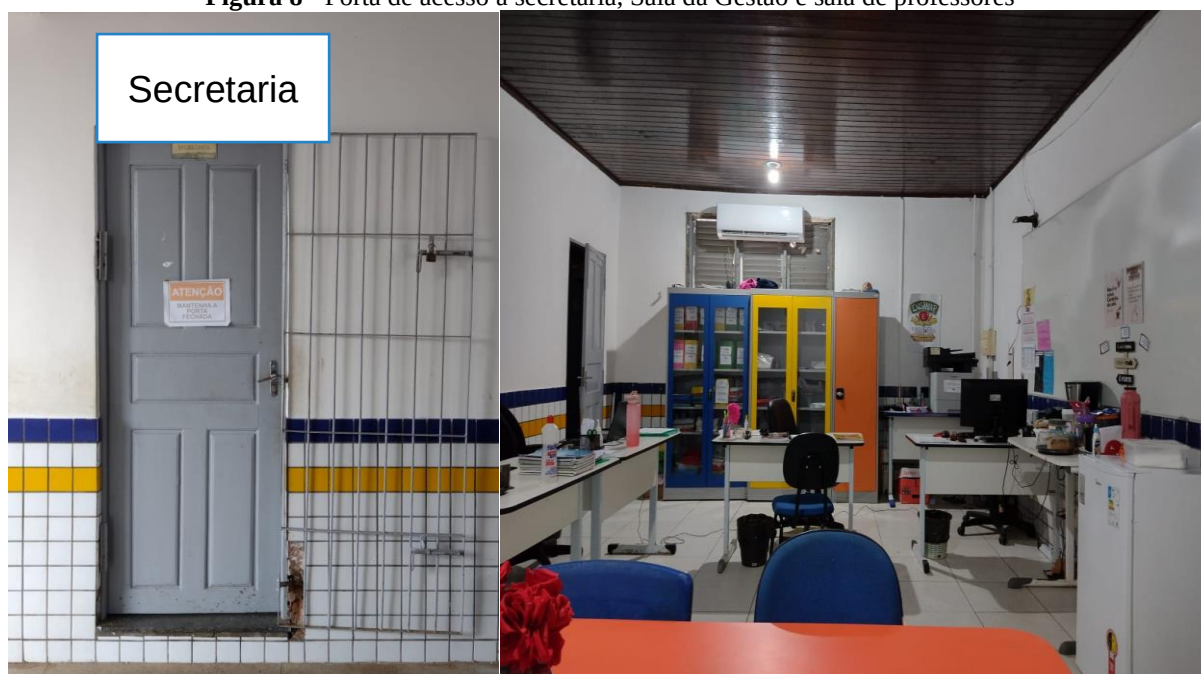
O pátio da escola é um espaço de múltiplas atividades, pois além do uso pelos estudantes no horário do intervalo para recreação com brincadeiras, diversões, interações e conversações entre eles, também é utilizado para as refeições, e apresentações de trabalhos de projetos desenvolvidos na unidade de educação durante o ano letivo.

Entre estes projetos está o projeto “cultura de paz” que é trabalhado durante o primeiro semestre, com culminância no final do segundo bimestre. Para que seja concretizado, é feita a distribuição dos professores em reunião com a gestão da escola, onde duplas ou trios de professores ficam responsáveis por determinada turma, com temas específicos que serão trabalhados com os alunos e definida a forma como serão feitas as apresentações em datas específicas.

O segundo projeto, intitulado “Dar cor da cultura”, realiza-se no segundo semestre com culminância no quarto bimestre, mais precisamente na semana do 20 de novembro, e segue o mesmo esquema do projeto anterior.

Devido à proposta da Semed de implementação do Programa Patrimônio nas Escolas, foram feitas adaptações de fusão dos dois projetos em um só, que é trabalhado no final do segundo e do quarto bimestre, fazendo as abordagens dos patrimônios culturais de São Luís, sem perder de vista as temáticas dos projetos anteriores. Mesmo com espaços limitados para aplicação de projetos percebemos um esforço da gestão e o interesse dos alunos em fazer acontecer. Ainda apresentado o espaço escolar está a secretária geral e sala da gestão.

Figura 8 - Porta de acesso à secretaria, Sala da Gestão e sala de professores



Fonte: Arquivo de imagens do autor

Na sala em questão, funciona a secretaria da UEB Odylo Costa Filho, onde ocorre o acesso aos atendimentos de serviços administrativos e burocráticos, como: expedições de declarações, históricos e atendimento aos pais e/ou responsáveis dos alunos; é também onde fica a gestora e os professores no intervalo das aulas. Quando necessário, é nesta sala que acontece as reuniões de professores e gestão.

Os corredores das salas de aula apresentam imperfeições na estrutura que foi construída para abrigar a escola, pois parte das salas de aulas ficou localizada em cima do que era antes uma barreira, sendo necessária, dessa forma, a construção de escada e rampa de acesso para as salas localizadas na parte baixa do prédio. A escola possui rampa destinada para algum

aluno que possua necessidade de locomoção através de cadeira de rodas ou que não consiga utilizar a escada, ou seja que tenham mobilidade reduzida.

Figura 9 - Corredores das salas de aula/rampa e escadaria da UEB Odylo Costa Filho



Fonte: Arquivo de imagens do autor

O acesso dos alunos, professores e demais servidores às salas de aula que funcionam nos corredores da parte baixa do prédio dá-se por escada e rampa. Durante o intervalo, os alunos costumam correr pelos corredores e o risco de acidente é evidente, tendo em vista que eles não dão a devida atenção e cuidado aos obstáculos presentes.

Figura 10 - Sala improvisada para funcionamento da biblioteca



Fonte: Arquivo de imagens do autor

Essa pequena sala, onde funciona a biblioteca, se assim podemos chamar, não possui a estrutura necessária para os serviços a que fora designada. Este local que deveria servir como espaço para estudo e pesquisa dos alunos, é muito pequeno, os alunos pouco fazem uso, pois, é utilizada pelos professores da educação especial, para realizarem atividades com seus alunos.

Figura 11 - Sala improvisada para funcionamento de sala de recursos



Fonte: Arquivo de imagens do autor

Já essa micro sala é utilizada como sala de recurso, e não oferece as mínimas condições estruturais para atender os alunos que possuem deficiência, pois, existe apenas uma mesa pequena com duas cadeiras uma para o profissional e a outra para o estudante, sendo assim, os profissionais atendem apenas um aluno por vez, em razão da limitação do espaço.

Assim sendo, buscamos conhecer o projeto político pedagógico, uma vez que este é um documento que deve nortear o trabalho desenvolvido nesta UEB, pois, a escola é um espaço de exercício da democracia em que diferentes concepções de mundo devem ser apresentadas no regimento que norteiam o ensino, como por exemplo o plano político pedagógico que, para Vasconcelos,

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico – metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (2004, p. 169).

O projeto político pedagógico da UEB Odylo Costa Filho é uma das ferramentas utilizadas nesta dissertação para construir o perfil da comunidade escolar; por este motivo, será objeto de análise. Ao fazer a sua leitura, constatamos que é constituído de um sumário composto pela apresentação dos tópicos a seguir (Quadro 5).

Quadro 5 - Distribuição dos tópicos do PPP

TÓPICO	TEMA
1	Histórico
2	Marco referencial
3	Dimensão estrutural do currículo
4	Avaliação
5	Organização Funcional
6	Projetos didáticos
7	Metas
8	Considerações Finais

Fonte: PPP da UEB Odylo Costa Filho

A análise de tal documento desde o primeiro tópico até o último demonstra um certo nível de superficialidade em suas 26 páginas, mas, em uma leitura mais ajustada é possível identificar pontos que, se melhorados, poderiam fortalecer uma educação pautada no enfrentamento a preconceitos e a discriminação religiosa. Identificamos também a ausência de referência a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, o que poderia amparar e dar legitimidade aos trabalhos dos professores e aos projetos desenvolvidos na escola.

No tópico 2, intitulado “Marco referencial” existe um subtópico denominado “A humanidade que queremos ser,” descrevendo que a pretensão dessa Unidade de Educação Básica, é “contribuir na formação de uma sociedade justa e igualitária, democrática e que valorize o exercício consciente e participativo no resgate da cidadania plena” (PPP, 2023, p. 7). Para conseguir atingir essa pretensão, foi elaborado um conjunto de ações, entre elas duas nos chamam atenção por interseccionar com o tema desta dissertação.

A primeira descreve que “a prática da sociedade construa vínculo forte de paz neutralizando a violência” (PPP, 2023, p. 7). Consideramos que neste aspecto essa UEB em seu PPP poderia ter detalhado mais um pouco algumas questões, afinal, existem múltiplas violências, entre elas a religiosa, o racismo, o preconceito e as discriminações. Portanto, existe

um espaço no PPP, só que precisa ser mais específico, afinal essa especificidade permite a elaboração de ações mais concretas que venham refletir no cotidiano dessa comunidade escolar uma mudança de postura significativa.

O texto da segunda ação propõe que “a compreensão nos faça ver o problema do próximo, levando-nos a opinar e esteja próximo, fortalecendo o senso de justiça e solidariedade” (PPP, 2023, p. 7). Nesse ponto, identificamos que há um precedente para que ações ligadas às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras sejam trabalhadas na escola, pois compreender o problema do próximo é umas das pretensões postas no PPP e nas análises feitas anteriormente, neste texto dissertativo, infelizmente apontamos sem muita dificuldade que ser dessas religiões tem sim sido um “problema”, elas têm sido alvo de ódio, violência de grupos e sujeitos que de algum modo cometem crimes com características de intolerância religiosa. Outro subtópico que ainda está inserido neste tópico nos chamou a atenção por tratar não de intolerância religiosa, mas, sim, de cidadania e herança cultural:

Para contribuir no desenvolvimento de um sujeito/cidadão autônomo, responsável, reflexivo, crítico, consciente da realidade que o cerca e comprometido com as mudanças sociais justas, participativas e solidárias, queremos assumir, a educação socioconstrutivista, onde a educação reafirma-se como condição necessária ao desenvolvimento humano, pois se apresenta como mecanismo para assegurar o elo entre o sujeito e a herança cultural, por meio da mediação dos agentes educativos, em especial, o professor (PPP, 2023, p. 8).

A cidadania e herança cultural são conceitos que devem ser bem trabalhados na educação básica de forma simples, clara e objetiva de maneira que estes dois façam parte da vida dos estudantes para além do ambiente escolar. Além disso, permite que a religião seja tratada como uma forma de expressão garantida por lei, que qualquer cidadão brasileiro possa enaltecer e prestar culto às divindades que estão ligadas à sua herança cultural sem que isso seja considerado um “problema” ou que sejam alvos de ataques.

Neste subtópico, o texto do PPP continua relatando que é importante a promoção da liberdade de expressão e participação através de uma convivência solidária, pacífica e democrática, ressaltando a diversidade cultural e o saber conviver. Com relação aos valores, indica que a ética, a moral e a religião devem ser contempladas junto a aspectos sociais, econômicos e filosóficos.

É possível identificar que no projeto político pedagógico da UEB Odylo Costa Filho, no subtópico intitulado, “Dimensão estrutural do currículo”, a estrutura não contempla os

componentes curriculares com seus respectivos temas ou conteúdo a serem trabalhados em sala de aula.

Portanto, existe uma ausência de apresentação do currículo de história em sua amplitude, bem como dos demais componentes que são parte fundamental e que deveriam integrar este documento, pois é nele que temas como religiões africanas e afro-brasileiras deveriam estar assegurados, tanto quanto a sua execução em sala de aula, entretanto, não consta em sua estrutura. Nesse sentido ele não assegura e nem fomenta a execução deste tema pelos professores.

Assim sendo, o PPP deveria ser um organismo vivo na escola de onde procedem questões importantes, como a visão da escola, currículo e outras demandas, então, ele não pode ser um acessório meramente ilustrativo, pois se assim for, perde sua utilidade, servindo apenas para ser apresentado em um momento de possível fiscalização.

Nesse contexto, a escola é compreendida como uma instituição de formação social e política, esta deverá desenvolver nas suas práticas pedagógicas de ensino, a concepção de desconstrução de preconceitos aos povos africanos e afro-brasileiros, provocando os estudantes a reflexão crítica acerca das contribuições deste grupo étnico para a construção da História do Brasil. Nesse sentido, o ensino de história, a Constituição Brasileira de 1988, em seu Artigo 242, § 1º, especifica: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 1988).

A Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei nº 11.645/2008, inseriu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígenas na educação básica, nas escolas públicas e privadas; dessa forma, o artigo 26A da Lei em vigor diz:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Com essa atualização, as editoras foram obrigadas a inserir, em seus livros didáticos, temas sobre a história da África e história e cultura afro-brasileira e povos indígenas, buscando adequar-se as normas vigentes, tendo em vista que o MEC, Ministério da Educação, por meio

do plano nacional do livro didático-PND, instituiu comissões que avaliam todos os livros comprados para distribuição a escolas da rede pública de ensino do país, está análise averigua se estes atendem as diretrizes curriculares.

Nesse sentido, para que se faça a abordagem em sala de aula de determinados temas, é preciso estar posto no currículo, pois, temas como por exemplo, religiões de matrizes africanas muitas vezes são considerados problemáticos por trazerem à tona questões que a sociedade elitizada branca negou e ainda nega sua existência, por outro lado, muitos alunos não se sentem representados, e outros consideram insignificantes, nesse jogo de poder alguns professores fazem de conta que executam, ou não executam como deveria ser. Pois, para Ricci:

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

Atentando-nos para estas reflexões importantes do autor sobre pertencer ao mundo, no ensino de história, as experiências cotidianas dos educandos deveriam ser levadas em consideração, pois percebemos a ausência de temas que deveriam ser trazidos pelo currículo deste componente curricular e como não foi, a legislação vigente tem tentado trazer para a escola a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas africanas e afro-brasileiras. Segundo Gomes, a legislação:

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

O currículo escolar é um espaço de disputa, onde ainda há predominância do ensino na perspectiva eurocêntrica, este deveria ser um instrumento balizador das ações dos professores, assegurando a inserção de conteúdos que estes considerassem necessários, buscando, dessa forma, sua descolonização ao propor uma abordagem de temas com aulas sobre, racismo, preconceito racial, discriminação, intolerância religiosa, e religião de matrizes africanas e afro-brasileira, buscando dessa forma uma abordagem de um ensino crítico e reflexivo.

Nesse sentido, a abordagem destes temas as vezes não acontecem, pois, na maioria das vezes o currículo acaba sendo um mero documento obrigatório que estes precisam seguir,

afinal, em se tratando do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, são poucos os professores que exercem na prática o direito que esta lei garante aos estudantes.

É necessário que a escola proponha, em seu PPP, um currículo que leve em consideração as realidades locais dos educandos, buscando descolonizar seus conteúdos, suas práticas e suas concepções pedagógicas, pois, é preciso dialogar, negociar com as forças políticas existentes para construir algo novo, não basta apenas valorizar as manifestações culturais locais como Tambor de Criola, capoeira, samba e as religiosidades africanas, é necessário refletir sobre todas elas, conhecer as novas produções inovadoras que podem revolucionar o currículo na sua descolonização.

Os esforços para a descolonização dos currículos ainda são pequenos, mas eles existem e esse gesto é que tem feito a diferença, pois, descolonizar vai além da inserção de conteúdos que não se encontram nos livros didáticos e/ou tampouco nos currículos do ensino de história, é uma prática docente que vira um hábito de ministrar aulas antirracistas. Segundo Pereira:

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

Esse percurso acontece em um ambiente de tensões, onde as culturas dominantes e as formas de conhecimentos do mundo tornam-se, do ponto de vista do dominador, mais importantes do que as outras dominadas pelo véis da violência simbólica ou explícita, sendo necessário compreender que a educação é algo diverso e múltiplo em suas dimensões sociais em que fora constituída ao longo do tempo.

Existem atualmente inúmeros trabalhos acadêmicos que discutem temas como história da África, história dos povos afro-brasileiros e religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras que podem ser incorporados nos livros didáticos evitando dessa forma as ausências e lacunas que foram deixadas por séculos de silêncio. Segundo Silva, os livros didáticos sempre omitiram:

[...] o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como os indígenas, os negros, a mulher, entre outros. [...] Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática, logra introjetar na mente de crianças, jovens, e adultos, visões cristalizadas da realidade humana e social (2004, p. 51).

O livro didático é um dos instrumentos de registro de memória, e foi utilizado para enaltecer determinado grupo social e apagar outros que por ventura não são considerados importantes no processo de afirmação, pois, a ausência de conteúdos que abordem a temática das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, nos currículos escolares, promove a invisibilidade e está promove visões distorcidas dos educandos sobre estas religiões, e estes reproduzem preconceitos com base nos estereótipos destes sujeitos, pois, os discursos eloquentes de alguns evangélicos, nos diversos meios de comunicação, são determinantes para a prática de intolerância religiosa.

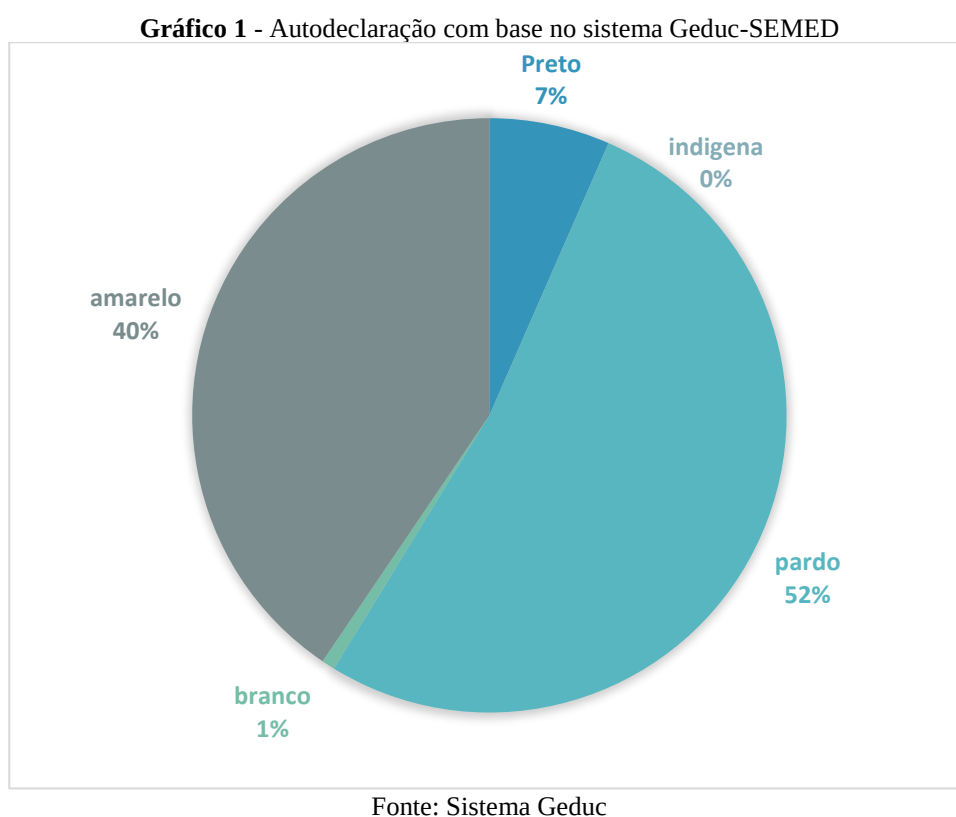
O documento da escola nos permitiu ter uma visão dos valores e dos objetivos dela para com os estudantes e demais agentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. O que podemos identificar é que apesar das superficialidades foi possível crivar e demarcar alguns conceitos importantes que se ampliados abrem mais possibilidades aos professores da escola de fazer um trabalho mais direcionado ao combate das desigualdades sociais, religiosas, racial entre outras. Assim sendo, os conceitos de: liberdade de expressão; diversidade cultural; convivência; valores éticos, morais e religiosos dão sustentação para novas ações direcionadas a uma educação antirracista que preze pelo respeito e pela autonomia de cada sujeito frente às suas escolhas religiosas.

O perfil da UEB que foi descrito neste tópico, levando em consideração a estrutura física (espaços de socialização), localização geográfica e o PPP, foram de fundamental relevância para compreensão do meio social, político, econômico e cultural no qual a escola está inserida e identificação da dinâmica da cultura escolar estabelecida neste campo de pesquisa. A partir de então indagaremos o perfil étnico-racial e religioso dos estudantes para analisar de que forma podemos contribuir para uma educação antirracista, emancipadora e que faça sentido no espaço escolar e na vida dos educandos.

Nesse sentido, fez-se necessário compreender como os estudantes desta UEB se identificam com relação às suas características fenotípicas, pois, ao acessar ao sistema Geduc, identificam-se na listagem retirada desta plataforma algumas incoerências com relação à cor dos alunos, pois, em nossa leitura racial com base no diálogo e na convivência com esses, detectamos que alguns dos educandos não se enquadram nas características fenotípicas, e nem os mesmos se identificam com a cor declarada no sistema, e quando questionados eles supõe ter havido algum erro no preenchimento dos dados relativos a cor da pele. Sendo assim, buscamos formular um questionário para analisarmos o perfil étnico racial e religioso dos

estudantes, com base nas suas próprias respostas, com objetivo de esclarecer o que está registrado no sistema adotado pela SEMED.

Apresentamos a seguir um gráfico, demonstrando o perfil étnico-racial dos estudantes com base nas informações obtidas a partir do sistema Geduc. Para uma melhor análise e compreensão.

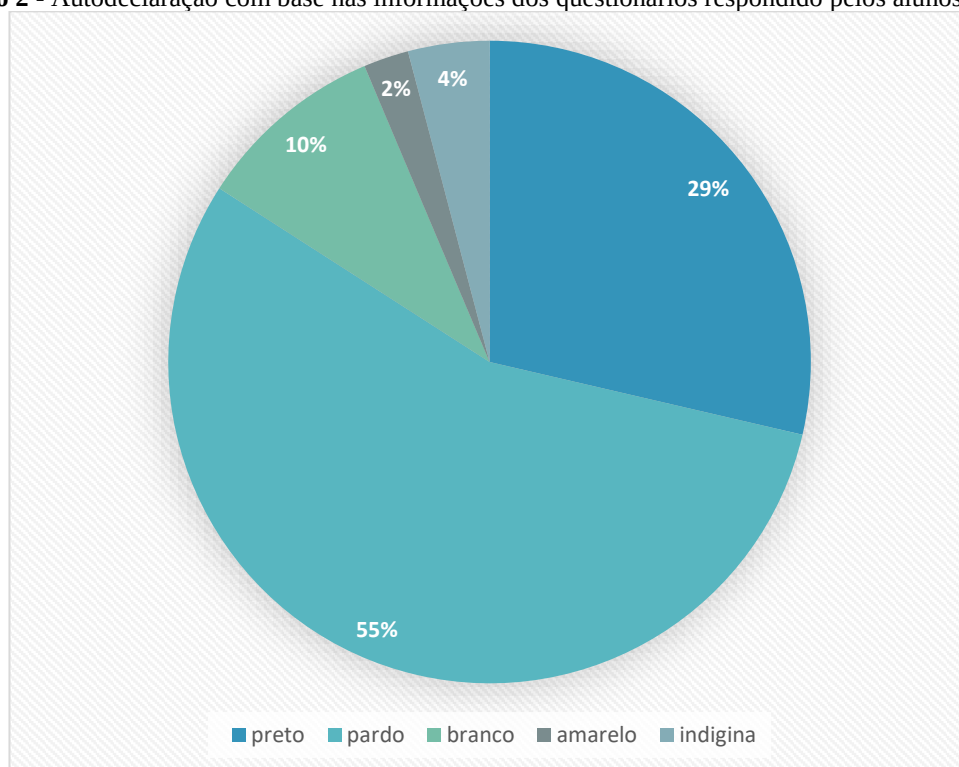


De acordo com as informações do Geduc, os alunos se apresentam em grande maioria parda, com uma grande quantidade de amarelos, e um grupo mediano de pretos, com uma quantidade muito pequena de brancos, o que pode não representar a realidade racial da escola, pois, algumas situações nos levam a crer que houve alguns erros ou equívocos que podem ter gerado um resultado não condizente com a realidade.

Ademais, a justificativa apresentada pela gestão da escola é que, após a informatização do sistema de matrícula, os pais ou responsável tem que acessar o sistema e fazer a pré-matrícula do estudante, preenchendo um formulário com os dados do aluno, alguns pais por não possuírem habilidades com a tecnologia acabam recorrendo aos atendentes de *lan house* para fazerem as matrículas, e podem ter marcado de forma errônea a opção da cor do discente gerando distorções nesse quesito.

Para compreender melhor o público-alvo desta pesquisa, e contrapor as informações do Geduc aplicamos um questionário com seis perguntas, sendo cinco fechadas onde o educando responde sim ou não, e uma pergunta mista; nesta, o aluno responde sim ou não e o quê? Para explicar o que já ouviu falar sobre as religiões de matrizes africanas. Atualmente no ano letivo de 2025, a UEB, conta com 275 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental do sexto ao nono ano, deste total 220 alunos participaram da pesquisa, respondendo ao questionário.

Gráfico 2 - Autodeclaração com base nas informações dos questionários respondido pelos alunos



Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Na primeira pergunta do questionário, buscamos identificar a cor dos estudantes através da autodeclaração, com base nos critérios utilizados pelo IBGE, fazendo a seguinte pergunta: com relação à sua cor, como você se declara? Preto, pardo, branco, amarelo ou indígena? A maioria dos estudantes respondeu que se considera parda; outro percentual significativo, declararam-se pretos; já uma parcela menor se declarou branca, e uma quantidade pequena declarou-se amarela e indígena.

Nesse sentido podemos inferimos que existem divergências entre os dados das informações coletadas do sistema Geduc e os dados coletados através do questionário aplicado com os discentes. Sendo assim, em nossa leitura racial, sobre o perfil étnico dos alunos que se

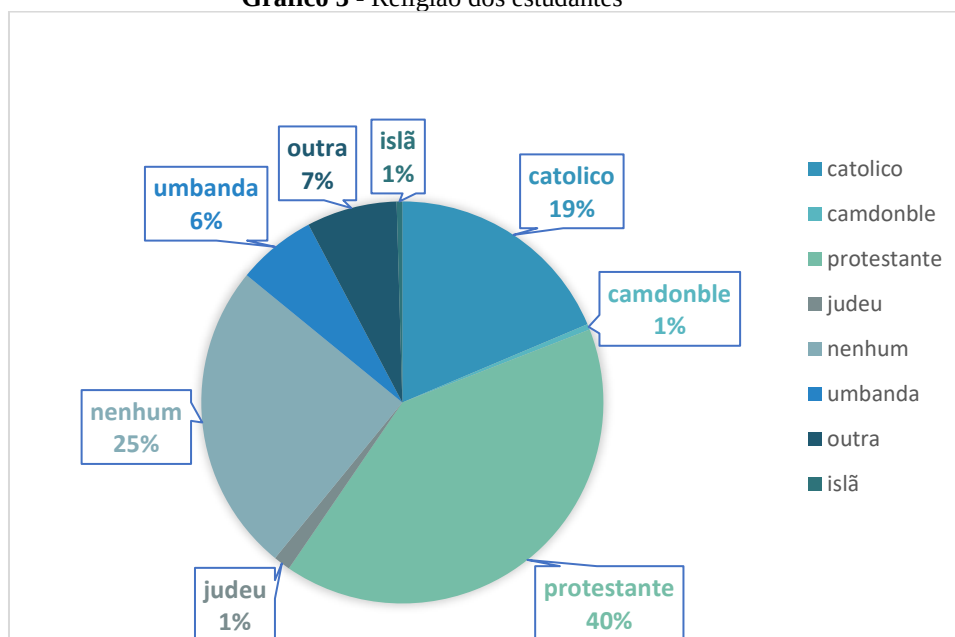
encontram matriculados nesta UEB, são na sua grande maioria pardos, seguido de pretos, brancos, indígena e amarelos concordando com a afirmação do Instituto de Geografia e Estatística. “De acordo com os resultados do censo de 2022, pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população brasileira (45,3%) se declarou como parda; o equivalente a cerca de 92,1 milhões de pessoas” (IBGE, 2022).

Tendo em vista a afirmação do IBGE, de que o censo de 2022, aponta para um crescimento da população parda no Brasil, reflete com a realidade da escola em questão, apontando que, as informações coletadas através do questionário sobre a cor dos estudantes, converge com o resultado do censo IBGE de 2022.

A questão da autodeclaração é um problema que precisa ser debatido urgentemente em sala de aula, pois, quando se pergunta aos alunos como se declaram em relação a sua cor de pele, a grande maioria não sabe como definir sua cor, utilizando termos já em desuso, como mulato, moreno, moreno escuro entre outros. Essa falta de conhecimento e conscientização, pode ser um dos fatores responsáveis por ainda existirem situações de racismo em sala de aula. Acreditamos que se estes forem inseridos e apresentados a esse debate o mais cedo possível e estes conhecerem essas e outras discussões, se tornarão jovens conscientes da cor de sua pele, e não as renegarão diante de situações que sejam questionados sobre ela.

Os dados apresentados nos gráficos são importantes para complementar o perfil racial dos estudantes e revelar algumas distorções, pois, enquanto no Gráfico 1, disponível no Geduc, 0% aparece como indígena; 1%, é identificado como branco; 7% como pretos; 40% como amarelos e 52% como pardos. Já no Gráfico 2, respondido pelos alunos, 4% se autodeclaram como indígenas; 10% como brancos; 29% como pretos; 2% como amarelos e 55% como pardos. Podemos identificar um aumento no número de indígenas que foi de 0% para 4%; uma queda no percentual de amarelo de 40% para 2% e um acréscimo da porcentagem de pretos que subiu de 7% para 29%; e ainda um acréscimo no número de brancos de 1% para 10%; já para os pardos, um acréscimo de 52% para 55%.

Na segunda pergunta, buscamos conhecer o perfil religioso dos estudantes, para compreender as percepções destes sobre as diferentes religiões, e o desconhecimento sobre as múltiplas práticas religiosas e principalmente as de religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras, que costuma gerar conflitos ao serem abordadas em sala de aula, tanto por parte de alunos como por professores que se negam a participar de atividades que estejam relacionadas a manifestações da cultura afro, como por exemplo o “tambor crioula”, “roda de capoeira”, entre outras, e dessa forma confundem com a religião em si.

Gráfico 3 - Religião dos estudantes

Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Neste gráfico podemos perceber claramente que o número de alunos que declararam pertencer a religião “cristã evangélica” são a grande maioria, seguida por aqueles que declararam não ser praticante de nenhuma religião, e por conseguinte seguida pelos declarados “cristãos católicos”.

Alguns se declararam de outras religiões, porém, fica a pergunta, será que estes não estão seguindo outras religiões como as de matrizes africanas, e preferirem não as identificar, por medo de serem criticados por colegas e professores ou vergonha de serem reconhecidos como alguém que pratica macumba? e outros afirmaram ser umbandistas, candomblecista e judeus e até mesmo islamistas, porém, identifica-se que pode ter havido alguns equívocos com relação a marcações de opções das religiões, judaica e islâmica, tendo em vista que não existe templos religiosos destas duas religiões na comunidade, não estamos negando a existência destas religiões no município, mas questionando a possibilidade dos familiares se deslocar de sua comunidade para congregar em um templo religioso em outra região da cidade. Nesse sentido fazer parte de uma religião como a islâmica pouco popular na comunidade e no contexto em que vivem se torna mais complexo, sobretudo por estarmos tratando de uma comunidade carente e estudantes de escola pública.

Outro fato importante que chama a atenção é o número de alunos declarados pertencentes a religião de matriz africanas, o que nos leva questionar: será que estes realmente fazem parte desta religião, ou marcaram involuntariamente sem saber do que se tratava? ou

estes não manifestam sua religião de forma clara no espaço escolar, tendo em vista o medo pela discriminação por parte dos colegas?

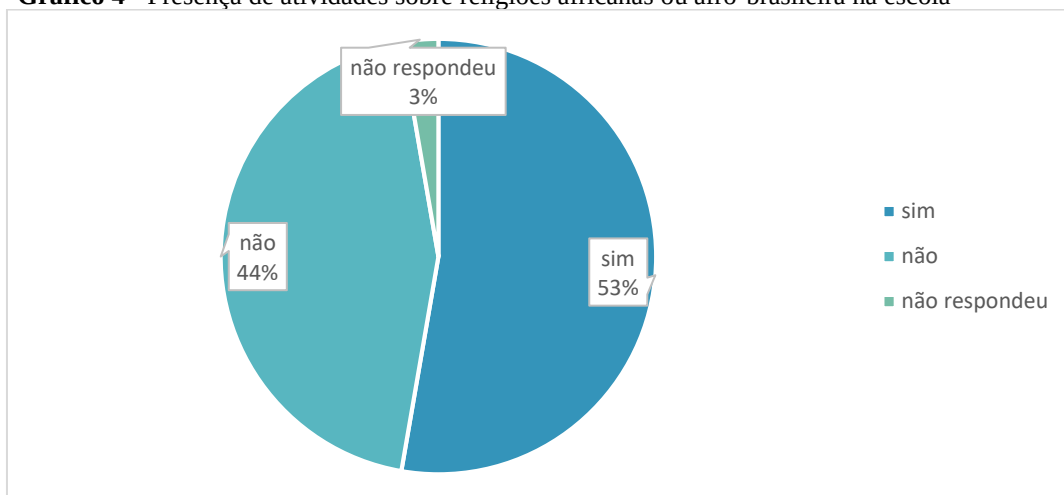
A quantidade de jovens declarados pertencentes a religião cristã evangélica, nos leva a crer que seja reflexo da empreitada incessante de igrejas evangélicas que buscam atrair estes jovens para suas religiões, com o discurso da salvação e vida eterna. Por um lado, pode significar algo positivo, afastando estes adolescentes da criminalidade e do uso indiscriminado de drogas, porém outros que por ventura praticam outras religiões como por exemplo as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, certamente são convencidos de que suas práticas não são verdadeiras, são demoníacas, e que eles devem se converterem ao cristianismo para serem salvos, se convencidos disto, esses abrem mãos de suas raízes e de suas identidades ao renegarem suas ancestralidades.

Nesse sentido, muitos praticantes das religiões africanas são aliciados por evangélicos a abrirem mãos de sua fé e religião e aderirem ao cristianismo evangélico, estas igrejas tem cada vez mais expandidos seus templos em comunidades quilombolas onde a religião afro certamente tem predominância, bem como em áreas carentes da periferia onde existem inúmeros terreiros de umbandas, algumas destas tem construídos templos evangélicos de frentes aos terreiros esta talvez seja uma forma de confrontar pais e mães de santos.

As diferenças culturais, étnicas, religiosas e de orientação sexual dentro do ambiente escolar são realidades postas e precisam ser trabalhadas em sua plenitude, objetivando a desconstrução do preconceito enraizado na sociedade desde a colônia até os dias atuais, buscando estabelecer uma relação de troca de conhecimentos através de uma educação antirracista, para atingir uma convivência pacífica entre ambos, sem violência de gênero, sem discriminação racial e religiosa. Para Candau:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (2011, p. 2).

É possível perceber que a UEB Odylo Costa Filho é marcada por realidades bastante diversificadas, porém, busca promover uma educação multicultural através de projetos que possibilitam a ampliação dos conhecimentos dos alunos acerca da cultura negra não só do Maranhão, mas do Brasil e do mundo, pois as culturas que existem nos seus ambientes se chocam com expressões desconhecidas, gerando descrições e negando a possibilidade de existência de outras que estejam fora da sua realidade ou do seu cotidiano.

Gráfico 4 - Presença de atividades sobre religiões africanas ou afro-brasileira na escola

Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Nesta terceira pergunta, queríamos saber se os estudantes já presenciaram ou não, algumas atividades sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira dentro da escola. Nesse sentido o gráfico demonstra que a maioria dos estudantes responderam que sim, seguido de grande parte afirmando que não, e alguns que não responderam.

Analizando o gráfico, percebe-se que existe uma aproximação entre o sim e o não, o que demonstra que muitos alunos tem conhecimento das atividades sobre as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras desenvolvida nos projetos que estão em andamento na escola, embora muitos desconhecem, não lembram ou não faziam parte da escola nos anos anteriores, mas é evidente que existem atividades sendo realizadas na escola, mesmo que não esteja tendo a eficácia desejada, por inúmeras razões, como por exemplo: os temas são distribuídos por turmas, que pesquisam, elaboram trabalhos e apresentam no dia da culminância do projeto.

Neste dia todas as turmas fazem sua apresentação, onde as turmas se visitam entre si, para assistirem as apresentações uma das outras, gerando uma movimentação intensa na escola, sendo assim, alguns alunos podem priorizar determinadas apresentações que lhes chamem a atenção e excluir aquelas que não lhes causam interesse ou curiosidade, nesse caso os estudantes declarados como evangélicos podem optar em não assistirem as apresentações relacionadas as religiões de matrizes africanas, por crerem que se trata de uma prática demoníaca como a maioria dos religiosos denominam, gerando o preconceito religioso e desconhecimento dos educandos sobre esse tema abordado na escola.

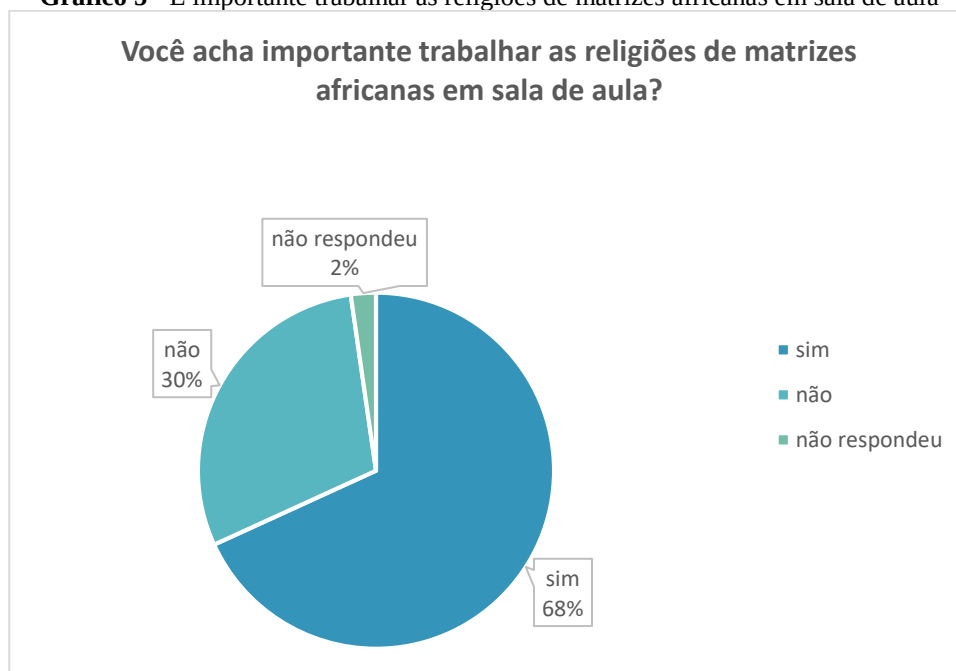
Nesse sentido, alguns alunos evangélicos, já tem em sua concepção religiosa o preconceito disseminado pelos membros desta religião, ao afirmarem para estes de forma contundente, de que tais religiões são práticas demoníacas, usando passagens da bíblia como fonte desse conhecimento para legitimar suas opiniões a respeito das religiões de matrizes

africanas e afro-brasileira, e dessa forma estes jovens são convencidos de que essas religiões devem ser combatidas com toda firmeza, no enfrentamento ao inimigo, que nesse caso são os praticantes das religiões de matrizes africanas.

Ao nosso ver, o currículo escolar foi e ainda é eurocentrista e, em sua essência brasileira, é elitista não incluindo, em seus conteúdos, temas ou assuntos que abordassem as religiões afro-brasileiras até a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ainda assim, é notório que alguns livros didáticos não fazem abordagens sobre a história das religiões de matrizes africanas e, se fazem, é de maneira muito sutil, não dando ênfase como às demais religiões, como o cristianismo, por exemplo.

Na quarta pergunta, buscamos saber dos estudantes se eles consideram importante trabalhar as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras em sala de aula?

Gráfico 5 - É importante trabalhar as religiões de matrizes africanas em sala de aula



Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Na análise deste gráfico, fica óbvio que a maioria dos estudantes concorda com a necessidade da abordagem deste tema tão relevante para sala de aula e, em contrapartida, uma boa parte dos estudantes discorda, respondendo que não acha relevante discutir esse tema. Sendo assim, pressupõe-se que muitos desses que comungam da opinião de não discutir esse tema na escola podem pertencer à religião cristã mais ortodoxa, não admitindo a relevância das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Por considerarem desnecessária a abordagem deste tema, muitos destes estudantes perdem a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a história e cultura dos seus antepassados, tendo em vista que estes estudantes, na grande maioria, são pretos e pardos e, querendo ou não, têm, em suas histórias, conexões e relações com este grupo étnico do qual buscam se distanciar, negando esses vínculos às vezes por falta de conhecimento do seu pertencimento à raça negra.

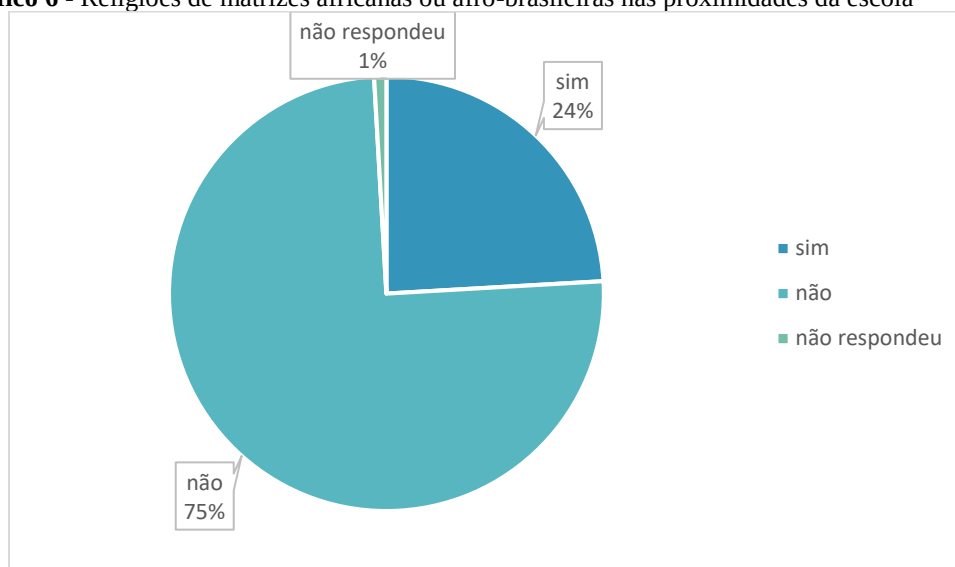
Estes religiosos creem na existência de um Deus único, não admitindo a pluralidade religiosa e, muito menos, suportando e admitindo uma religião afro-brasileira, cujas práticas consideram “coisas do demônio”. Isso direciona e fundamenta a discriminação e a intolerância religiosa e, conseqüentemente, a perseguição destas religiões desde os tempos remotos de sua proibição. Conforme Santos:

Essas manifestações possuem um histórico de perseguição, geralmente atreladas a rituais de macumba, espaço da criminalidade e da ausência do bem. Seus praticantes estavam geralmente relacionados à infantilidade, fetichismo e essas ideias foram propagadas em todas as esferas da sociedade. As religiões afro-brasileiras foram por muito tempo vistas apenas como cultura popular ou folguedos (2018, p. 184).

É comum, em sala de aula, ouvirmos dos nossos alunos palavras pejorativas que associam as religiões de matrizes africanas a coisas demoníacas, práticas satanistas etc. Quando se questiona onde ouviram ou leram sobre tais religiões, a resposta é: na bíblia, livro sagrado do cristianismo. O termo “demônio”, que existe na religião cristã, é atribuído às religiões africanas e afro-brasileiras, mas, o mesmo termo não aparece nas literaturas que versam sobre as práticas religiosas de matrizes africanas.

Os discursos carregados de preconceitos, discriminação e ódio das religiões afro-brasileiras são assustadores, pois essas concepções pregadas, ao longo da história, são reproduzidas em vários espaços de vivências, como as residências, templos religiosos, escolas etc. Essas falas acabam sendo reproduzidas por nossos alunos quando identificam pessoas praticantes destas religiões sem possuírem o mínimo de conhecimento a respeito da prática religiosa do seu semelhante, mas crendo naquilo que lhes foi ensinado por seus familiares ou pela igreja através da religião a que faz parte. Isso lhe induz a praticar a discriminação religiosa.

Na quinta pergunta, questionamos sobre a existência de algum templo religioso de matriz africana, nas proximidades da escola, buscando compreender o espaço de vivência dos estudantes e sua relação com as casas de religiões afro-brasileiras, buscando saber se a existência destas é de conhecimento da comunidade escolar e como esta religião é vista pelos membros que constituem a instituição de ensino.

Gráfico 6 - Religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras nas proximidades da escola

Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Questionados se conheciam alguma casa de terreiro de umbanda, nas proximidades da escola, os estudos, em uma pequena porcentagem, não responderam. A grande maioria respondeu que não conhece, enquanto uma outra parcela respondeu que sim, que existe uma casa de umbanda nas proximidades da escola. A demonstração de sua existência fica evidente quando eles relatam que, durante o dia de comemoração à São Cosme e Damião, eles saem pelas ruas do bairro em busca de bombons que são doados por pessoas devotas ao Santo e pelas casas de culto afro em homenagem ao santo pertencente à Igreja Católica, mas que também é referenciado nas religiões de matrizes africanas, demonstrando, assim, o sincretismo religioso existente entre o cristianismo católico e as religiões afro-brasileiras.

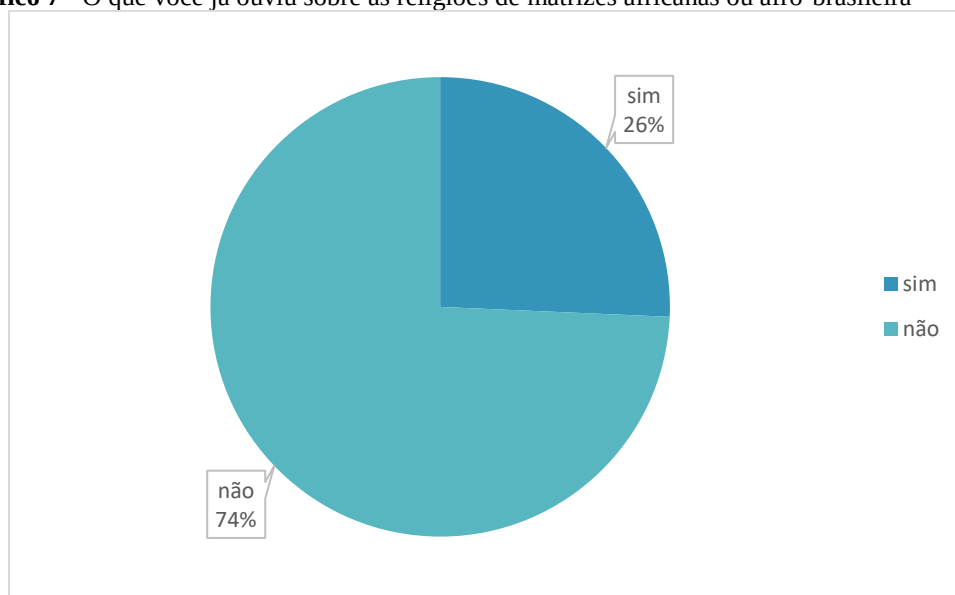
Estes estudantes que afirmam a existência de casa de umbanda, nas proximidades da escola, sem dúvida conhecem o local por ouvirem de seus familiares e/ou de pessoas próximas a eles, além de irem buscar, nestas casas, bombons, brinquedos e até mesmo sextas-básicas. Muitas destas casas fazem trabalhos de assistência às pessoas carentes da comunidade, principalmente em períodos como Dia das Mães, Dias dos Pais, Dia das Crianças, Natal entre outros.

A simplicidade e inocência de alguns, ao comentarem suas aventuras neste dia de busca aos bombons doados, é instigante, pois relatam que deixam de ir à escola para pegarem bombons e que conseguem, às vezes, pegar sacolas cheias de doces. Entretanto, é preocupante por outro lado porque muitos deles fazem isso sem o conhecimento dos responsáveis e ficam andando pelas ruas do bairro. Essa relação estabelecida entre as crianças e os jovens com as casas de culto afro, nessa data específica, mesmo que de forma não intencional, mostra que eles sabem da existência destes templos, em sua comunidade, e que têm famílias que fazem parte

desta religião. Em relação à quantidade expressiva que a desconhece, podemos pensar que é formada por alunos declarados cristãos evangélicos, pois estes são a maioria nas instituições escolares.

Na sexta e última pergunta, buscamos identificar o que os estudantes ouvem acerca das religiões de matrizes africanas, no intuito de saber quais ideias estão concebendo. Essas informações podem influenciar suas concepções sobre essas religiões, interferindo no seu comportamento diante das pessoas adeptas às religiões afro-brasileiras.

Gráfico 7 - O que você já ouviu sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira



Fonte: Questionário respondido pelos alunos

Nessa última pergunta, indagamos se os estudantes já tinham ouvido falar sobre as religiões de matriz africana e o que já ouviram sobre elas. A maioria respondeu que nunca ouviu falar sobre as religiões afro-brasileiras; outra parte significativa respondeu que sim, já ouviu falar sobre elas; uns poucos não responderam.

Estas afirmações são reflexo da realidade em que estes jovens estão inseridos e, muitas destas famílias negras e periféricas, são agenciadas pelos membros das igrejas evangélicas que têm o intuito de resgatá-las para uma vida digna em que Deus, após suas conversões, irá abençoá-los com conquistas e bens materiais. É inimaginável que estas pessoas, cansadas dos sofrimentos de diversas formas, não acabem sendo convencidas de que podem transformar suas realidades através da religião, pois são bombardeadas de imagens e depoimentos de outras pessoas relatando terem alcançado tais conquistas.

Nesta pergunta semiaberta, vamos selecionar algumas das respostas a fim de demonstrar quais as visões que são disseminadas pela sociedade em torno das religiões de matrizes

africanas e afro-brasileiras, visões estas carregadas de preconceito e desconhecimento, e que geram discriminação, violência e intolerância religiosa.

Resposta aluno 1:

6ª) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim (x) não ()
 O
 quê? Sim no trabalho da escola sobre tambor de crioula

Resposta aluno 2:

6ª) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim (x) não ()
 O
 quê? A minha amiga da escola fazia parte do Candomblé

Verifica-se que o aluno número 1 afirma que já ouviu falar “sim no trabalho da escola sobre tambor de crioula”. Nesta afirmação do estudante, ficamos na dúvida se ele afirma que ouviu falar sobre as religiões afro-brasileiras durante a apresentação do trabalho sobre tambor de crioula ou se confundiu o tambor de crioula com a religião afro, coisa muito comum por pessoas leigas sobre este tema. Pois, já ouviu professores afirmarem que não participariam da produção do trabalho da turma que ficariam responsáveis porque este assunto seria contra a sua religião, acreditando que este tema (tambor de crioula) seria uma manifestação religiosa de matriz africana.

Sendo assim, se um professor que podemos considerar uma pessoa instruída e que teve acesso à informação tem uma atitude e um comportamento como este, o que dizer de um estudante que ainda está construindo sua base de conhecimento e é induzido por discursos carregados de preconceitos e discriminação sobre determinadas pessoas e religiões? É natural que os alunos se confundam e reajam negativamente, pois foram convencidos de que essa é a forma correta de agir com relação a essas religiões.

Já o aluno número 2 afirma: “A minha amiga da escola fazia parte do candomblé”; esta afirmação mostra que existem alunos na escola que pertencem à religião afro, porém, acreditamos que se trata de uma ex-aluna que era, assumidamente, praticante de religião de matriz africana e que já não faz parte do quadro de alunos desta escola, seguindo seus estudos em uma escola de ensino médio.

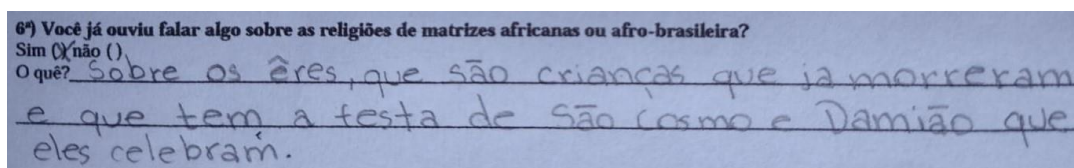
É muito comum os estudantes que fazem parte desta religião não a assumirem publicamente; uma das razões é a discriminação que poderão sofrer neste espaço educacional que deveria ser acolhedor, mas que se torna, nesse momento, um ambiente hostil, de violência

e discriminação, onde alguns colegas fazem piadas, e alguns professores ignoram para não abrirem um debate que poderá causar desconforto ao falar de algo que, muitas vezes, desconhecem ou por sequer a considerarem sequer como uma religião.

Alguns alunos, durante a aula, já chegaram a mencionar que possuem parentes que são praticantes de religião afro-brasileira; estes conhecem alguns termos utilizados na religião — como: êres e orí — e conhecem os nomes de algumas entidades, entre elas Iemanjá, uma das mais populares no Brasil. Assim sendo, estes alunos convivem e ouvem seus familiares falarem sobre a religião e só a expõem quando são provocados a manifestar-se sobre este assunto tão invisibilizado e silenciado, em sala de aula, por professores.

Nesse sentido, acreditamos que os jovens, quando vivenciam, em seus ambientes familiares ou em sua comunidade, com pessoas que fazem parte desta religião, sejam mais conscientes destas práticas e tenham um olhar menos preconceituoso do que o daqueles que não possuem essa vivência e são orientados por seus familiares a acreditarem e rejeitarem a religião de matriz africana por considerarem suas práticas de adoração ao “demônio” e tantos outros adjetivos direcionados a estas religiões.

Resposta aluno 3:



O aluno número 3 diz que já ouviu falar “sobre os êres, que são crianças que já morreram e que tem a festa de São Cosme e Damião que eles celebram”; essa festa a que ele se refere é de um santo pertencente à igreja cristã católica que tem relação com os êres, entidades divinas infantis, ou orixás ibejis associados aos irmãos gêmeos São Cosme e Damião, através do sincretismo religioso existente no Brasil. Essa cultura de comemoração é algo que eles vivenciam em sua comunidade.

Este aluno, possivelmente, é um dos casos já comentados, pois, conhece muito bem o termo “êres” ao relacionar com a comemoração de festas de São Cosme e Damião, santo da Igreja Católica. O aluno que convive em ambientes que falam sobre este tema consegue ter uma compreensão e uma dimensão de como funciona a religião, suas divindades e suas festividades; quando feita abordagem, em sala, ele participa sem qualquer questionamento, ao contrário do que fazem alguns alunos evangélicos que resistem à aprendizagem e, muitas vezes, se negando a participar de atividades propostas por professores em projetos ou mesmo através de dinâmicas realizadas em sala de aula.

Resposta aluno 4:

6º) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim ☒ não ☐
 O quê? as pessoas falam muito mal da religião de matrizes africanas
e falam que quem entra no terreiro ela vai para o inferno

Resposta aluno 5:

6º) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim ☒ não ☐
 O
 quê? que é coisa do diabo

O aluno número 4 relata que já ouviu falar que “as pessoas falam muito mal da religião de matriz africana, e que falam que quem entra no terreiro ela vai para o inferno”. Podemos apontar que a fala deste aluno é um reflexo daquilo que a sociedade construiu como conhecimento sobre as religiões de matrizes africanas ao longo de séculos de silenciamento e apagamento da história e cultura destes povos que tanto contribuíram e ainda contribuem para o engrandecimento deste País.

Nesse sentido, a fala reproduz o pensamento de grande parte dos evangélicos na crença de que as pessoas que praticam as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras irão para o inferno e que as entidades que são incorporadas durante o ritual por estes participantes são demônios. Uma destas entidade que mais sofre esse tipo de agressões é Exu, que é sempre apontado como demônio, satanás etc. Exu, na religião afro, é uma entidade da encruzilhada, um mensageiro, aquele que transporta as oferendas até o mundo dos orixás.

Não muito diferente, o aluno 5 diz que ouviu falar “que é coisa do diabo”, uma frase que explicita bem o pensamento de alguns religiosos cristãos sobre as religiões em questão, pois, quando se referem a elas, se utilizam deste termo o associando à figura mitológica do diabo existente no cristianismo.

Essa prática de demonizar a religião afro-brasileira advém da igreja católica, desde o período colonial, quando os portugueses que invadiram os países do continente africano trouxeram, como mão de obra escrava, estes povos que eram impedidos por seus senhores de realizarem cultos das religiões de matrizes africanas, os obrigando à conversão ao cristianismo e abdicação de seus deuses, sua cultura e suas identidades.

Essa lógica de dominação ideológica da igreja e dos colonizadores foi repensada por escravizados, até que estes povos conseguiram vincular suas divindades com os santos católicos, disfarçando, dessa forma, suas verdadeiras homenagens e dando início ao que

chamamos de “sincretismo religioso”. Quando estes conseguem o direito a sua liberdade religiosa, essas práticas acabam permanecendo definitivamente dentro da cultura afro-brasileira de origem africana.

Resposta aluno 6:

6ª) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim ☒ não ☐
 O quê? é conhecida como macumba usada algumas vezes para desejar o mal do outro e também se diverte dançando na roda

Resposta aluno 7:

6ª) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim ☒ não ☐
 O quê? ~~sim sobre as culturas~~ sim sobre as culturas e alguns involuimentos com macumbas

Resposta aluno 8:

6ª) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim ☒ não ☐
 O quê? que quando alguém entra pra macumba lá não pode sair mais

Resposta aluno 9:

6ª) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim ☒ não ☐
 O quê? Chamaram de macumba

O aluno número 6 relata que “é conhecida como macumba usada algumas vezes para desejar o mal do outro e também se divertir dançando na roda”, uma fala carregada de preconceito, decorrente do ensinamento que ele e muitos outros trazem dos seus espaços de vivência, seja do seu cotidiano, seja da religião a que pertencem ou do meio familiar. Essa concepção advinda de falas problemáticas de outras pessoas, de que uma determinada religião é usada para desejar o mal para outra pessoa, é comumente reproduzida não só em sala de aula, mas também em muitos outros espaços, distorcendo a compreensão do que de fato representa aquela religião.

O aluno número 7 diz que “sim sobre as culturas e alguns envolvimento com macumba”, uma afirmação que representa a que mais ouvimos, em sala de aula, quando surge

qualquer fala direcionada às religiões de matrizes africanas. O termo “macumba” foi e ainda é compreendido como algo negativo, na sociedade maranhense, direcionado a estas religiões e seus praticantes. Já em outras regiões do País, há uma concepção positiva do uso desta palavra pelos adeptos das religiões de matrizes africanas, o que pode ou não contribuir para o combate à discriminação contra estas religiões.

O aluno número 8 afirma que “se alguém entra pra macumba não pode sair mais”. Aí se percebe que os alunos acreditam fielmente naquilo que ouvem de seus familiares, de colegas e de pessoas evangélicas, e que não questionam nem têm a curiosidade de buscar pesquisar sobre o que ouviram, o que é bastante preocupante, tendo em vista que são jovens que estão em processo de aprendizagem, construção de conhecimentos e formação de suas identidades.

O Aluno número 9 diz “chamam de macumba”. Aí constatamos que, em algumas falas, os alunos se referem às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras com o termo “macumba”, pois este foi introduzido na consciência dos brasileiros pela religião cristã católica de forma pejorativa para se referir a estas práticas religiosas desde o período colonial. Nesse sentido, esta palavra tornou-se recorrente no vocabulário da sociedade brasileira, bem como das pessoas quando querem denominar alguém desta religião o chamando de “macumbeiro”.

Nesse sentido, segundo Cunha Júnior:

Dizer que Umbanda e Candomblé são coisas do demônio faz parte desta forma de racismo. Traduz os conteúdos de desinformação em aversão e preconceitos religiosos. Precisamos lembrar que a humanidade toma consciência do conceito da existência de demônios, diabos e satanases, na forma que são conhecidos na atualidade, pela informação das bíblias cristãs europeias. Estes não fazem parte das formas religiosas africanas. Como não fazem parte das culturas africanas, não são partes dos cultos de origem africanas (2009, p. 98).

Ao analisarmos a citação, concordamos com o que diz o autor, pois, além de ser considerado um termo ofensivo, é também uma forma de racismo, pois este é direcionado especificamente a estas religiões e seus praticantes; as demais religiões não são alvo de termos como estes. A sociedade toma ciência da existência de demônio a partir do livro sagrado dos cristãos (Bíblia), disseminando na humanidade uma informação que é utilizada, até os dias atuais, de forma deturpada para convencer seus seguidores que, em grande maioria, não detém consciência da diversidade religiosa existente no mundo.

Nesse contexto, o processo de construção da consciência histórica não pode ser desvinculado do aprendizado do senso comum com o ensino dos conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula, como afirma Rüsen (2011, p. 16): “[...] a consciência histórica será

algo que ocorre quando a informação inerente, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consciência, como orientação no cotidiano”.

Resposta aluno 10:

6ª) Você já ouviu falar algo sobre as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileira?
 Sim (X) não ()
 O quê? *falam que é coisa do mal, só que eu acho tudo errado sobre o que falam sobre isso*

O aluno 10 relata que “falam que é coisa do mal, só que eu acho tudo errado sobre o que falam sobre isso”. Nesta afirmação, constata-se que o estudante já ouviu falar algo negativo sobre as religiões afro-brasileiras, porém, ele deixa claro que não concorda com o que ouviu, o que nos leva a crer que este já tenha sido instruído de alguma maneira por seus familiares ou pelas atividades desenvolvidas na escola, a respeito das religiões de matrizes africanas, o que desenvolveu, nele, uma consciência crítica sobre o que falam dessas religiões.

É importante pontuar que este aluno foi o único que teve uma fala consciente a respeito das religiões de matrizes africanas. Aqui, não se pode afirmar que os demais não pudessem ter, porém, não foram capazes de expressar, em suas respostas, e nessa perspectiva, que a defesa da prática de uma educação antirracista é o melhor caminho a ser seguido pelos educadores maranhenses e, conseqüentemente, brasileiros. Porém, faz-se necessária uma parceria entre educação familiar e educação escolar, pois, juntando as duas, poderemos, no futuro, desfrutar de uma sociedade mais justa e igualitária, menos racista e preconceituosa, em que todos os praticantes das inúmeras religiões possam conviver de forma harmoniosa.

A formação de uma geração consciente da diversidade cultural, de cor de pele, de religião e de gênero pressupõe que viveremos tempos melhores do que os atuais, embora estejamos em um processo de disseminação de uma cultura de inverdades, em vários sentidos, desde o fanatismo religioso que tem dominado as mentes que deveriam estar a serviço da justiça social, da solidariedade e da empatia, até outros princípios defendidos pelas religiões.

4 CADERNO DE ORIENTAÇÕES: práticas pedagógicas antirracistas utilizando sambas-enredo.

Este capítulo tem como objetivo discutir o uso do samba-enredo em sala de aula, como instrumento de representatividade das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no ensino de história, tendo em vista que estas religiões são ignoradas por grande parte dos profissionais de educação, que não ousam abordar essa temática em suas aulas por motivos diversos.

Nesse sentido, apontamos alguns fatores que podem contribuir para isso, como por exemplo, não se sentir seguro para falar sobre o assunto; medo de ser repreendido por gestores e coordenadores; ser questionado por pais dos alunos e até mesmo por pertencer à religião cristã que, costumeiramente, associa esta prática ao termo pejorativo macumba, não respeitando de certa forma sua existência. Para dar prosseguimento e cumprir os objetivos dessa dissertação, selecionamos os sambas-enredos das escolas do Rio de Janeiro dos anos de 2020 a 2025¹⁷, pois, neste período, detectamos um grande número de escolas de sambas abordando essa temática.

A escolha das letras dos sambas-enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro, deu-se por estas terem uma visibilidade maior nos meios de comunicação, e a dimensão que estes sambas alcançam através da televisão, provocando um debate intenso nas redes sociais. As escolas de sambas locais, neste caso de São Luís Maranhão, também retratam essa temática em suas letras, pois, isso não acontece só no estado do Rio de Janeiro, mais em vários estados do Brasil, porém, não foi possível disponibilizar os links das letras desses sambas-enredo maranhenses no repertório, por motivos dos mesmos não estarem disponível para acesso ao público, entretanto colocaremos os títulos de alguns sambas-enredo maranhenses a título de demonstração ao público leitor.

Em 1980, a escola de samba, Flor do Samba, levou para a avenida o samba-enredo intitulado: “De Daomé à casa das minas - a origem de um povo”, já a escola de samba, Turma do Quinto, em 2014, apresentou na avenida o samba-enredo com o título “No Terreiro do

¹⁷ Em 2018, período de eleição presidencial, alguns candidatos se utilizaram de pautas evangélicas, “Deus, Pátria e Família” em seus discursos na tentativa de conquistar votos. Nesse sentido, houve uma disseminação do ódio, preconceito, xenofobia, misoginia, sexismo, homofobia e intolerância religiosa. O resultado disso foi que ocorreram diversos rompimentos nos mais diferentes espaços sociais que iam desde o núcleo familiar até os acadêmicos e institucionais. Assim sendo, em 2020 a escola de samba Mangueira apresentou, em seu samba-enredo, diferentes tipos de Jesus, como por exemplo, um Jesus negro, com possibilidades diferentes. A partir disso, a discussão das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras nas redes sociais começa ficar mais acirrada trazendo à tona o discurso de ódio. Em contrapartida, as escolas fazem um posicionamento político nas letras dos sambas-enredos que estão intimamente relacionados ao contexto político e cultural em que foram produzidas, o que em nossa opinião pode justificar um número acentuado de produção entre os anos de 2020 e 2025.

Maranhão, o Mestre Bitá do barão” e, em 2018, a escola de samba Turma Mangureira pôs na avenida o samba-enredo “No jubileu de Álamó-Oxóssi recebe o panteão dos orixás no xirê da Mangureira” e, em 2025, a escola Flor do Samba, novamente trouxe para avenida um samba com a mesma abordagem, com o título: “Firma o Ponto e Viva Angola, que Folha Seca Chegou”, estes foram alguns dos títulos de sambas-enredos maranhenses aos quais tivemos acesso.

Nesse sentido, os professores poderão utilizar letras de sambas-enredos de escolas de samba de outros estados que estiverem disponíveis e que porventura fizerem abordagem nessa perspectiva de crítica ao silenciamento e apagamentos destas religiões, colocando em evidência sua importância ao povo de terreiro e suas formas de resistência em uma sociedade preconceituosa e intolerante em relação a essas práticas religiosas.



Acesse o produto educacional

4.1 História e diversidade das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no Maranhão.

A intenção é fazer um debate acerca das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. Pois, a partir de uma atividade desenvolvida na escola/campo, pudemos identificar a necessidade de uma abordagem contínua com os estudantes sobre esta temática, tendo em vista que apesar do tema ter sido abordado por alguns professores em sala de aula, eles continuam fazendo falas preconceituosas e usando termos pejorativa sobre as práticas destas religiões.

Nesse contexto, podemos compreender as motivações do preconceito, ódio e violência que levam estes à invasão de templos religiosos em razão do desconhecimento que ainda persiste, em nosso cotidiano, como um resquício da nossa sociedade colonial, o que nos possibilita um novo olhar sobre essa realidade. Nessa perspectiva, é necessário recorrer a estratégias que possam demonstrar de forma reflexiva que existe a necessidade de respeito às diferenças e à diversidade religiosa, e que através destas poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos sociais, buscando compreender e conhecer as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, o que não é uma tarefa fácil, porém, necessária, tendo em vista que essa tem uma trajetória de silenciamento por parte da sociedade brasileira:

É complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar das religiões afro-brasileiras no ensino de história dentro da sala de aula de nossas escolas do Brasil, uma vez que estamos fortalecidos por legislações que resguardam professores e pesquisadores. A lei 11.645/08 é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial e permite que professores e professoras discutam as Áfricas no espaço escolar, de modo que o negro não seja visibilizado somente pela lógica da escravidão (o ser passivo), mas que seja abordado o processo de luta, em conscientização da necessidade de reparação histórica. (Oliveira, 2024, p. 19).

Nesse sentido, todos nós, brasileiros e brasileiras, deveríamos olhar com mais atenção e respeito para estas práticas religiosas que foram ao longo da nossa história estigmatizadas e marginalizadas por sua origem, bem como de seus praticantes. O termo “macumba”, que foi imposto para as religiões de matrizes africanas de forma pejorativa, desde períodos anteriores, ainda hoje é utilizado por aqueles que comungam de uma outra religião, neste caso a “cristã”, que buscam atacar seus membros e, às vezes, seus templos com xingamentos, ofensas ou até agressões e ataques com apedrejamento.

Assim sendo, os frequentes desrespeitos a estas e as inúmeras denúncias de intolerância religiosa, nos levaram a uma reflexão sobre como intervir através do processo de ensino aprendizagem dos estudantes para que eles possam acessar informações sobre essas religiões de forma simples e prática sem fugir do olhar crítico e do contexto dos objetos de conhecimento. Nessa perspectiva, Carvalho contribui significativamente ao afirmar:

A luta contra a discriminação é uma luta diária de muitos afro-brasileiros, vale dizer, que assume também a dimensão de uma luta por reconhecimento social e por direitos humanos. A luta contra a rejeição, os preconceitos e intolerâncias raciais participam desse modo, de uma batalha muito mais ampla a favor do direito à diversidade cultural, racial, linguística, étnica, que se encontra na base da constituição de nossa coletividade (2019, p. 35-36).

O enfrentamento para a aquisição do reconhecimento das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras e do direito de elas existirem é contínuo e necessário. Embora existam atualmente leis que visam garantir essa existência e a realização de suas práticas religiosas, muitos indivíduos persistem no desrespeito, por ignorância, e outros por falta de conhecimento da diversidade religiosa que temos. Se, no caso dos evangélicos, temos inúmeras denominações de igrejas cristãs — o que não é tão diferente das religiões afro-brasileiras — cabe apenas uma postura mais reflexiva e respeitosa por parte deles.

As religiões de matrizes africanas, no Maranhão, apresentam-se com uma grande diversidade entre elas, embora algumas tornaram-se mais evidentes que outras, nesse caso, o candomblé, a umbanda, e o tambor de mina são mais conhecidas. Essa última é específica do Maranhão, originária dos povos oriundos da costa da mina, uma região do território do continente africano que está situada “[...] a leste do Castelo de São Jorge da Mina” na atual República do Gana, trazidos da região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos principalmente como negros mina-jejes e mina-nagôs) (Ferreti, 1996, 35). Essa religião se popularizou no Maranhão entre os adeptos e simpatizantes desta, tornando-se uma das mais praticadas e tendo a casa das minas como referência, pois, é a casa de culto mais antiga dessa religião de que temos notícia de registro. A empreitada dos praticantes de religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, tem sido árdua, pois estes têm sido sistematicamente atacado por religiosos que divergem destas e não respeito ao direito à liberdade religiosa dos seus semelhantes.

Em São Luís, inúmeros casos de denúncias têm sido registrados pela delegacia especializada, alguns deles nos chamaram a atenção pela forma violenta com que o crime foi cometido, destruição do espaço, depredação de imagens, ameaças, agressões verbais, e destruição do patrimônio, como foi o caso da escultura de Iemanjá localizada na extensão da avenida litorânea na Praia do Olho D’água em São Luís. Esses são só alguns dos casos entre tantos outros que já ocorreu, pois, “Mesmo diante das práticas de intolerância, os cultos afro-brasileiros sobrevivem como uma rede de resistência e apoio à população afrodescendente” (Carvalho, 2019, p. 93). Esses e outros fatos demonstram a forma como as religiões de matizes africanas e afro-brasileira foram e ainda são representadas pelos discursos dos religiosos das classes dominantes.

Nesse sentido, esses discursos acabam sendo reproduzidos dentro das instituições de ensino por alunos e por profissionais diversos que atuam dentro do espaço escolar, pois, muitos dos estudantes pertencentes a religião cristã, e em alguns estabelecimentos de ensino são a

grande maioria, e expõem suas opiniões preconceituosas e intolerantes sem nenhum constrangimento, enquanto aqueles de religiões afro-brasileira, que são minorias e costumam negar a sua religião em razão do preconceito que podem sofrer por seus pares, professores e demais funcionários.

Assim sendo, a prática docente precisa ser política e consciente de sua atuação no combate ao racismo, à discriminação, à intolerância religiosa e a tantas outras formas de discriminação que se fazem presentes em nosso cotidiano, como afirma Carvalho (2019, p. 55): “[...] o cotidiano escolar pode ser um meio eficiente de dispersão ou dissipação de atos preconceituosos”, pois, quando profissionais assumem uma postura de enfrentamento aos preconceitos, certamente atitudes e comportamentos de desrespeito tendem a ser dissipados, pois não podemos negar que o espaço escolar é um instrumento de transformação social, política, econômica e ideológica.

É importante ressaltar que a escola deve adotar uma prática de educação antirracista, visando à desconstrução do preconceito, intolerância, discriminação, do tratamento diferenciado baseado em estereótipos, e afirmando a igualdade, o respeito à diversidade entre as culturas e as religiões.

Desse modo, a diversidade das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no Maranhão faz parte do cotidiano dos praticantes e admiradores que costumam prestigiar as casas ou terreiros destas práticas religiosas em dias de festas dos orixás ou caboclos, como são denominados dependendo de cada templo religioso. O sincretismo religioso é algo presente nestes espaços, tendo em vista que os negros desembarcados como mão de obra escrava durante o período colonial, trouxeram consigo todo arcabouço de conhecimento cultural e religioso que possuíam, porém foram impedidos de o exercerem em razão da proibição por parte da igreja católica que o denominava prática “demoníaca ou satânica”, sendo respaldados pelo estado brasileiro. No Maranhão, as mais comuns são: Candomblé, Umbanda, Tambor de Mina, Terecô e pajelança. Sobre o conceito da religião candomblé, Prandi afirma:

Candomblé é uma religião afro-brasileira derivada de cultos tradicionais africanos, na qual há crença em um Ser Supremo e culto dirigido a forças da natureza personificadas nas formas ancestrais divinizados: orixás, voduns ou inquices, dependendo da nação, o estado da Bahia concentra um grande número de terreiros de candomblé, as casas são dirigidas por babalorixás e yalorixás estes dirigentes possuem os conhecimentos do culto e sua indicação é feita pelos orixás através do jogo de búzios (2000, p. 61).

O candomblé é a denominação mais difundida no Maranhão, é uma religião oriunda do continente africano, e foi readaptada de acordo com a realidade em que eles viviam. Os

orixás, “deuses”, foram associados aos santos católicos, estratégia que eles encontraram para que a igreja não percebesse e assim pudessem reverenciar suas divindades. Os orixás mais conhecidos dentro destas religiões segundo (Felinto, 2012, *apud* Carvalho, 2019, p. 93) são: Exú, Ogum, Iansã, Oxum, Oxóssi, Ossaim, Obaluaiê, Oxumaré, Iemanjá, Xangô, Nanã e Oxalá, cada um destes um com suas especificidades entre cores e indumentárias e rituais. Outra religião importante, no Estado do Maranhão, é a umbanda que, em conformidade com Felinto:

[...] é uma religião brasileira que sintetiza vários elementos das religiões africanas e cristãs, porém sem ser definida por eles. Formada no início do século XX no sudeste do Brasil a partir da síntese com movimentos religiosos como o Candomblé, o Catolicismo e o Espiritismo. É considerada uma “religião brasileira por excelência” com um sincretismo que combina o Catolicismo, a tradição dos orixás africanos e os espíritos de origem indígena (2012, p. 15).

A umbanda é reconhecida como uma religião autenticamente brasileira, mas que tem como base o candomblé, o catolicismo e o espiritismo, pois, apresenta uma grande diversidade de entidades durante as manifestações, entre elas: orixás, caboclos, índios e fidalgos, tornando-a mais difícil de ser compreendida. Entretanto, isto a faz atraente para aqueles que buscam conhecer este universo das religiões de matrizes africanas, tanto através dos cultos presenciais como por meio da ciência como campo de pesquisa.

Segundo Ferreti (2009, p. 2), o Tambor de Mina é uma religião de matriz africana organizada no Maranhão na primeira metade do século XIX). Nessa perspectiva, o tambor de mina, é reconhecido como uma manifestação genuinamente maranhense, porém não muito diferente do candomblé, pois, em seus rituais invocam os voduns e caboclos, estes não são diferentes dos orixás, sua força (energia) representa os elementos da natureza. Nesse contexto, temos outra religião, o Terecô, que é uma religião cultuada no Maranhão, mais popularmente conhecida no município de Codó, bem como a pajelança, religião praticada na região da baixada maranhense.

Diante dessa diversidade das religiões de matrizes africanas é inaceitável que continuemos de olhos vedados, fingindo que estas não existam, ou que não haja necessidade de estas serem abordadas em sala de aula, comungar desse comportamento é virar as costas para o que vem acontecendo com os praticantes destas religiões, não só em nosso Estado, mas no Brasil, como um todo.

É necessário que nos indignemos e enfrentemos o sistema, através de estratégias que nos possibilitem sair do conformismo e agir para reverter concepções que foram estrategicamente elaboradas e implementadas pela elite colonial, buscando manter aqueles que

estiveram e ainda estão submissos a práticas de subserviência. Nesse sentido, concordamos com a visão de Rufino:

Educamos/formamos para os mais diferentes fins. A proposta aqui lançada orienta práticas e tece experiências para salientar o inconformismo, a rebeldia. Porém, na contramão desse fluxo, há esforços mantenedores para uma educação que tendem a fortalecer mentalidades e práticas conservadoras, antidemocráticas, contrárias ao reconhecimento e credibilização da diversidade de saberes e ao compromisso com a justiça social/cognitiva. A educação não pode ser absorvida de uma crítica que a cruze às dimensões do colonialismo. Esse padrão de poder esteve/está estrategicamente presente nos modos de educação praticados pelas instituições dominantes, seja nas formas concretas ou simbólicas de violência inferidas aos grupos historicamente subalternizados. A evidência ressaltada são os efeitos do colonialismo/racismo epistemológico/cognitivo e o fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuíram para manutenção do ideário colonial (2019, p. 77-78).

A citação nos convida a uma reflexão sobre o nosso papel na desconstrução da mentalidade dos nossos estudantes, é um convite a rebelar-se contra o sistema dominante que opera buscando manter as futuras gerações sobre o seu domínio, através da “educação que não liberta”,¹⁸ e se mantém através de um modelo de educação, com características de uma sociedade colonial, em que o povo seja subserviente aos seus interesses, e que não questionam e nem desafiam a manutenção dos conjuntos de práticas já estabelecidos na sociedade.

Nessa lógica, o samba-enredo é um instrumento de insurreição contra esse sistema que tenta manter nossa mentalidade presa a um passado idealizado por eles, e para eles. As letras dos sambas nos convidam a conhecer um passado que foi negado aos nossos ancestrais, e por isso quando é exposto de forma firme e contundente provoca discriminação, ódio, preconceito e intolerância, e por outro lado estimula um debate que a sociedade se nega a fazer.

4.2 História e música na sala de aula, uma mistura que acaba em Samba.

Compreender a definição deste gênero musical, intitulado “samba-enredo”, antes de tudo, é de fundamental relevância para caracterizá-lo como ferramenta pedagógica, tendo em vista que utilizaremos as suas letras em sala de aula, visando uma prática de educação antirracista. Assim sendo, a definição que corrobora para uma melhor compreensão é:

Modalidade cujos compositores criam um samba voltado ao tema que será apresentado por uma escola de samba no desfile anual do Carnaval. Há uma equipe de intérpretes para cantá-lo e dezenas de ritmistas compondo a equipe de

¹⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

instrumentistas, chamada “bateria”, em sua maioria, percussionistas (Lemos, 2018, p. 56).

Nessa perspectiva, o samba enredo é uma modalidade específica criada para as festividades do período do carnaval, onde o Brasil inteiro e diversas pessoas de inúmeros países comparecem para assistir aos desfiles das escolas de samba carioca, bem como das agremiações paulistas, pois, estas apresentações são um espetáculo a parte, trazem belos carros alegóricos com efeitos especiais, um conjunto de baterias afinadas e muito bem organizadas, com uma rainha de bateria fazendo um show à parte, passistas, baianas, comissão de frete, alegorias, além de um casal de porta bandeira que dançam e ao mesmo tempo reverenciam ao público presente na passarela.

Nesse contexto de alegria e euforia, o povo canta, bebe, dança e vibra vendo as escolas passarem enquanto outros que não comungam das mesmas festividades as classificam como uma festa mundana ou profana. Sem perder de vista a discussão, compreendemos como necessário conhecer a definição de escola de samba:

Escolas de samba são organizações do povo, que representam, geralmente, uma comunidade. Cada escola tem anualmente um novo enredo, sobre o qual prepara um desfile de Carnaval a ser apresentado no Sambódromo. Cerca de cinco mil componentes, entre populares e artistas, participam do desfile. Há fantasias gratuitas, especialmente para a comunidade, e outras caríssimas, que podem custar até o valor de um apartamento popular (Lemos, 2018, p. 89).

Nesse sentido, a escola de samba é uma organização proveniente da comunidade, onde está localizada, composta por pessoas comuns, e artistas que simpatizam com a escola, porém é a comunidade que faz a festa acontecer, produzindo as fantasias, decorando os carros alegóricos, os jovens aprendendo a tocar os instrumentos da bateria e ensaiando todos os dias. Alguns artistas famosos são convidados a participar e pagam por suas fantasias, que são produzidas com materiais caríssimos.

No dia do desfile, toda comunidade que faz parte da escola, se engaja ao máximo para que tudo ocorra na mais perfeita harmonia, pois, se algo sair errado todo o trabalho não irá ter valido a pena, uma vez que o objetivo ali é conquistar o título de campeã, quando não, ficar pelo menos no grupo especial. Pois, o carnaval brasileiro é uma das principais festas, se não a maior festa que acontece no Brasil, como afirma Silva (2020, p. 32): “Tendo no carnaval uma de suas principais festas nacionais, muitos brasileiros aguardam ansiosamente todos os anos o tema que as escolas de samba irão apresentar na avenida, assim como os seus respectivos sambas-enredo”.

Dessa forma, o carnaval é comemorado nos meses de fevereiro ou março, dependendo do calendário. Durante esse período carnavalesco, verificamos, nos últimos anos, uma grande quantidade de abordagens do tema das religiões de matrizes africanas pelas escolas de sambas. A imensa expressividade com que estas manifestações culturais são representadas no carnaval tem causado um debate caloroso na sociedade, principalmente pelas pessoas que são adeptas da religião cristã, em especial os evangélicos neopentecostais, que lançam mão de sua crença para criticar e condenar de forma preconceituosa as escolas de sambas, por exporem tais manifestações nos meios de comunicação como por exemplo, a televisão.

Entretanto, para além de uma manifestação cultural nos dias de carnaval, estes sambas-enredos levam uma mensagem crítica ao preconceito racial e à intolerância religiosa, expondo para a sociedade os apagamentos destas religiões, por parte da sociedade brasileira ao longo da história do nosso país. Nesse sentido, “o samba [...] é capaz de contar a história do Brasil, por meio de um viés mais original, mais criativo e mais autêntico.” (Nogueira, 2006). Nessa perspectiva, acreditamos em uma compreensão mais ampla da trajetória das identidades dos povos brasileiros poderem ser adquiridas por meio do samba-enredo, e não de maneira simplista, como busca sustenta a mídia. Conforme Nogueira:

[...] o samba vem cantando o encontro das diferentes culturas e da miscigenação peculiar que, no Brasil, foram capazes de produzir uma originalidade típica que deve ser preservada, de outro lado, o samba também tem sido um modo de contar a história do povo brasileiro, na perspectiva crítica do modelo de colonização que nos foi imposto (2006, p. 1).

Sendo assim, as letras dos sambas-enredos tornam-se importantes ferramentas no combate à discriminação, por nos permitir conhecer o percurso histórico e cultural das religiões de matrizes africanas, bem como compreender os fatos históricos através destas. Este instrumento se bem utilizado nas salas de aulas, além de aprender sobre a história da África e história e cultura afro-brasileira, permite despertar os nossos olhares para a representatividade de uma identidade religiosa do povo de terreiro. Nesse sentido, concordamos com a concepção de que “[...] a identidade se torna uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13).

As representações das nossas identidades foram forjadas a partir de um referencial que nos foi imposto pela elite brasileira ao longo de séculos de exploração e imposição de uma cultura branca e europeia, buscando assim, um ideário de nacionalidade que foi construído e

disseminado na sociedade, visando garantir uma unidade entre os povos que constituíam a nação. Entretanto, muitos negros não se sentiam pertencentes a este grupo identitário, pois continuavam sendo vítimas da discriminação, incomodados diante desse processo, buscaram através da resistência o reconhecimento de sua identidade a partir dos movimentos negros organizados. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Silva:

Quando se fala em samba-enredo, aborda-se também sobre a nacionalização do samba, a partir do momento que ele se torna um elemento de identidade nacional. Sob esse prisma, precisa haver a consolidação também de suas características rítmicas, tendo em vista que o samba-enredo está intimamente conectado às escolas de samba (2020, p. 40).

Ao fazer uma breve análise acerca das políticas culturais no Brasil, percebemos uma ausência sistemática da presença da cultura negra, nos períodos colonial e imperial, pois, a negação desta cultura era algo tido como certo aos olhos da elite brasileira, que desejavam o distanciamento e apagamento da memória do seu povo, todavia, isto não ocorreu, pois, os negros mantiveram suas práticas culturais através de táticas que disfarçavam suas verdadeiras intenções. Dessa forma, é somente no chamado estado novo que o governo Vargas, adota uma mudança de postura com relação a política cultural, visando a implementação de uma identidade nacional. Silva conclui que:

[...] durante o governo Varguista as temáticas ufanistas e patrióticas que eram apresentadas no enredo dos sambas passam a se adequar ainda mais às propostas de governo, trazendo consigo, consequentemente, os sambas que passam a se adaptar gradativamente aos temas anuais de suas escolas, firmando, assim, o samba-enredo (2002, p. 39).

Nesse contexto, pensar o Brasil é pensar em seus aspectos sociais e culturais, pois, pensar o samba é compreendê-lo como um elemento que permeia diversas questões da sociedade brasileira, entre elas a pluralidade das manifestações culturais enraizadas na história do Brasil. Assim, este caderno de orientações de práticas pedagógicas busca apresentar o samba-enredo aos nossos alunos como um dos gêneros presentes em nosso cotidiano e considerado um dos elementos de reconhecimento da nossa identidade nacional. Pois, “Em se tratando da identidade cultural no Brasil, pode-se afirmar que ela foi confeccionada segundo as doutrinas de uma classe dominante” (Silva, 2020, p. 59).

Nesse sentido, vale ressaltar que o professor precisa reconhecer, em sala de aula, que o samba é uma das raízes que nos conecta a nossos ancestrais, e que este dá voz àqueles que sucumbiram diante do processo de tráfico de escravizados africanos que maculou a história do

Brasil. Quando os negros e negras desembarcaram nesta terra, trouxeram consigo seus costumes e suas diversidades de manifestações culturais, e posteriormente tornaram-se mais da metade da população.

O debate acerca do ensino tradicional e novas propostas metodológicas para o ensino no século XXI, tem sido pauta recorrente, pensando nisso, as letras dos sambas-enredos assumem importante relevância, pois, quanto mais atenção o professor conseguir dos seus alunos na sala de aula, possivelmente terá melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Pois, através deste caderno de orientações pedagógicas, encontrar-se-á um repertório musical que lhes auxiliará a desenvolver uma prática antirracista, pois além de música do carnaval, o samba é uma fonte histórica, que narra fatos silenciados e apagados da história do Brasil.

Portanto, é importante esclarecer que a historiografia brasileira durante muito tempo negou a história e cultura afro-brasileira, assim como a capacidade e o papel dos negros e negras na produção da cultura. Nesse contexto, foi construído em torno desses uma imagem negativa de seu papel na construção desse gênero, o “samba”, e sua participação foi sufocada e silenciada pela história. De acordo com Silva:

O samba-enredo, entretanto, não surgiu ou foi criado de forma repentina e exclusivamente para esse contexto. O que se observa é a adequação de um gênero que já existia há muito tempo e que passa por um processo de adequação e ressignificação no contexto em que se encontrava (2020, p. 37).

De acordo com Azevedo (2013), a palavra “samba” está diretamente relacionada ao termo “*semba*” que originalmente significa umbigada, do termo *quimbundo* de origem do povo *banto* em Angola. Sendo assim, com base nessa definição, podemos considerar o tambor de crioula como samba autêntico, com vista nas permanências rítmicas que permanecem até os dias atuais. O objetivo deste debate não é a definição sobre qual ritmo é o autêntico samba ou não, mas a pluralidade das formas como este foi fincando suas raízes na cultura nacional, bem como a forma com que o samba-enredo será abordado em sala de aula por professores e professoras da educação básica.

O samba-enredo como um instrumento a ser utilizado em sala de aula soa como uma oportunidade de tornar versátil o ensino de história e popularizar o conhecimento histórico de forma dinâmica ensinando os estudantes acerca da diversidade do respeito as diferenças e combatendo a intolerância religiosa. Conforme Napolitano:

[...] a música, no caso específico do Brasil, foi um ponto de fusão importante para os diversos valores culturais, estéticos e ideológicos que formam o grande mosaico chamado “cultura brasileira”. Ponto de encontro de etnias, religiões, ideologias, classes sociais, experiências diversas, ora complementares, ora conflitantes; a música no Brasil foi mais que um veículo neutro de ideias (2002, p. 110).

O autor aponta para a necessidade de reconhecermos a relevância da diversidade cultural brasileira na música, e o samba-enredo apresentado como posposta de trabalho é uma possibilidade de tática ou mesmo estratégia para tratar do tema.

Dito isso, optamos em usar o samba-enredo como ferramenta de conscientização no ensino de história do Brasil, pois a intenção deste caderno de orientações e práticas pedagógicas para uma educação antirracista, utilizando sambas enredos, não é direcionar todos os caminhos que os professores e professoras precisam fazer para implementar uma educação antirracista, mas apontar novas alternativas não só no ensino de história, bem como nos demais componentes curriculares, de trabalharem as letras dos sambas enredos, como estratégias de abordagem que contemplem as religiões de matrizes africanas serem debatidas em sala de aula.

É importante ressaltar que muitos trabalhos relevantes sobre o samba foram e vêm sendo produzidos para serem utilizados, em sala de aula, como estratégias metodológicas, no ensino de história. Temos como exemplo a produção da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense, no ano de 2018, intitulado: “O samba como elemento de identidade brasileira no contexto do ensino de português do Brasil para estrangeiros” de autoria de Deise Dulce Barreto de Lemos. Para a autora, existe um grupo social pertencente ao samba, que é batalhador e resiste às opressões e celebra vigorosamente as suas vitórias, que são fruto de muita resistência. Deste modo, ela afirma o dever de valorizar os sujeitos brasileiros e tornar visível quem realmente somos.

No campo da produção historiográfica ainda sobre esse tema, podemos fazer referência a pelo menos mais duas dissertações, a primeira apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, que tem o título “Música e memória na era Vargas: uma abordagem pedagógica do samba no ensino de História”, produzida por Thays Conceição de Jesus Barbosa Silva. Através do samba ela consegue demonstrar a era Vargas em uma perspectiva oposta àquela comum, fazendo uma leitura crítica em que acaba por revelar aquilo que a era Vargas pode ter tentado camuflar, que seria para ela “a face do povo, o discurso do povo, as memórias subterrâneas”.

A segunda produção historiográfica que utilizaremos como exemplo é a de Fabiolla Falconi Vieira apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-ProfiHistória-

da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado: “O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história”. Neste trabalho a autora problematiza o ensino de história e a necessidade de repensar conceitos e conteúdos historicamente trabalhados em sala de aula e que são apresentados sem trazer para realidade dos estudantes o que de fato vivenciam no contexto social, político e econômico em que estão inseridos.

4.3 Repertório pedagógico das letras de samba

Neste tópico, apresentamos aos professores de história e demais componentes curriculares e áreas afins, uma coleção de alguns sambas enredos, no intuito de que possam utilizarem-nas, na preparação de suas aulas.

É importante ressaltar que estas letras de sambas enredos são sugestões e que não deverá ser compreendida como um guia pronto e acabado, mas que possa servir como base para os educadores, que poderão buscar outras letras que considerarem melhor para o contexto ou realidade social na qual a escolas e alunos estão inseridos.

Quadro 6 - Letras de sambas-enredo

Samba-Enredo 2020 - A Verdade Vos Fará Livre G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2020-a-verdade-vos-fara-livre/
Composição: Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo.
Samba-Enredo 2022 - Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2022-empretecer-o-pensamento-e-ouvir-a-voz-da-beija-flor/
Composição: Diego Rosa / Manolo / Júlio Assis / Beto Nega / Leo do Piso / J. Velloso
Samba-Enredo 2025 - Laíla de Todos os Santos, Laíla de Todos os Sambas G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2025-laila-de-todos-os-santos-laila-de-todos-os-sambas/
Composição: Romulo Massacesi / Junior Trindade / Serginho Aguiar Centeno / Ailson Picanço / Gladiador / Felipe Sena
Samba-Enredo 2023 - As Áfricas Que a Bahia Canta G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2023-as-africanas-que-a-bahia-canta/
Composição: Gabriel Machado / Guilherme Sá / Junior Fionda / Lequinho / Paulinho Bandolim
Samba-Enredo 2022 - IGI OSÊ BAOBÁ G.R.E.S. Portela (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/portela-rj/igi-ose-baoba/
Composição: Wanderley Monteiro / Vinicius Ferreira / Rafael Gigante / Paulo Borges / Edmar JR / Bira / André Do Posto 7.

Samba-Enredo 2024 - Um Defeito de Cor G.R.E.S. Portela (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/portela-rj/samba-enredo-2024-um-defeito-de-cor/
Composição: Rafael Gigante / Vinicius Ferreira / Wanderley Monteiro / Jefferson Oliveira / Hélio Porto / Bira / André Do Posto 7

Samba-Enredo 2025 - Cantar Será Buscar o Caminho Que Vai Dar no Sol – Uma Homenagem a Milton Nascimento G.R.E.S. Portela (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/portela-rj/samba-enredo-2025-cantar-sera-buscar-o-caminho-que-vai-dar-no-sol-uma-homenagem-a-milton-nascimento/
Composição: Samir Trindade / Fabrício Sena / Brian Ramos / Paulo Lopita 77 / Deiny Leite / Felipe Sena / JP Figueira.

Samba-Enredo 2022 - Resistência G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/salgueiro-rj/resistencia/#:~:text=Samba%2DEnredo%202022%20%2D%20Resist%C3%Aancia,-G.R.E.S.&text=Eu%20tamb%C3%A9m%20sou%20salgueirense!&text=Segura%20que%20eu%20quero%20ver,%2C%20que%20lindo%2C%20que%20lindo!&text=(Canta%2C%20Salgueiro!)
Composição: Dema Chagas / Gladiador / Joana Rocha / Leonardo Gallo / Pedrinho Da Flor / Renato Galante / Zeca Do Cavaco

Samba-Enredo 2025 - Salgueiro de Corpo Fechado G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/salgueiro-rj/samba-enredo-2025-salgueiro-de-corpo-fechado/
Composição: Xande de Pilares / Pedrinho Da Flor / Betinho De Pilares / Renato Galante / Miguel Dibo / Leonardo Gallo / Jorginho Via 13 / Jefferson Oliveira / Jassa / W Correa.

Fonte: Elaborado pelo autor

4.4 Proposta de atividades a serem realizadas em sala de aula

Neste tópico propomos trabalhar algumas atividades utilizando letras dos sambas-enredos. Nesse sentido, ao fazer os planejamentos das atividades, o professor deverá atentar-se aos objetivos e habilidades propostas pela BNCC, para que os alunos compreendam como se deu a perpetuação de termos pejorativos direcionados aos povos pretos, bem como às religiões de matrizes africanas e seus praticantes, visando proporcionar o desenvolvimento das habilidades propostas (Quadro 7).

Quadro 7 - Atividades utilizando letras dos sambas-enredo

TEMA: “Um defeito de cor”: Samba, História, Religiosidade afro e Resistência.	
Turma: 9º do Ensino Fundamental	
OBJETIVOS	
Objetivo geral:	
✓	Compreender o samba-enredo como manifestação artística, cultural e uma ferramenta de resistência e memória histórica.

Objetivos específicos:	
✓	Analisar criticamente a história da escravidão, e da diáspora africana das mulheres negras no Brasil.
✓	Estabelecer relação entre o romance “um defeito de cor” e o samba-enredo da Portela no contexto histórico da personagem Luisa Mahin.
✓	Valorizar as contribuições da cultura afro-brasileira e a literatura negra.
✓	Discutir as representações das religiões de matrizes africanas e afro-brasileira no samba-enredo da Portela e suas repercussões na sociedade.
HABILIDADES	
➤	EF69LP18- Analisar diferentes gêneros musicais e textuais como formas de expressão de identidade culturais.
➤	EM13CHS102-Analisar os processos de exclusão e discriminação na história do Brasil.
➤	EM13LP23-Analisar criticamente as manifestações culturais populares como o samba-enredo.

Samba-Enredo 2024 - Um Defeito de Cor (G.R.E.S. Portela. RJ):

O samba genuinamente preto
 Fina flor, jardim do gueto
 Que exala o nosso afeto
 Me embala, ô Mãe, no colo da saudade
 Pra fazer da identidade nosso livro aberto

Omoduntê, vim do ventre do amor
 Omoduntê, pois assim me batizou
 Alma de Jeje e a justiça de Xangô
 O teu exemplo me faz vencedor

Sagrado feminino ensinamento
 Feito água corta o tempo
 Te encontro ao ver o mar
 Inspiração a flor da pele preta
 Tua voz, tinta e caneta
 No azul que reina Iemanjá

Salve a Lua de Benim
 Viva o povo de Benguela
 Essa luz que brilha em mim
 E habita a Portela
 Tal a história de Mahin
 Liberdade se rebela
 Nasci quilombo e cresci favela (2x)

Ora yê yê, Oxum, Kalunga
 É mão que acolhe outra mão, macumba
 Teu rosto vestindo o adê
 No meu alguidar tem dendê
 O sangue que corre na veia é Malê

Em cada prece, em cada sonho, nega
 Eu te sinto, nega
 Seja onde for
 Em cada canto, em cada sonho, nego
 Eu te cuido, nego
 Cá de onde estou

Saravá, Kehinde

Teu nome vive

Teu povo é livre

Teu filho venceu, mulher

Em cada um de nós

Derrame seu axé

4.4.1 Primeira atividade

CAÇA-PALAVRA																				
O	S	A	M	B	A	P	R	E	T	O	G	E	N	U	I	N	M	E	T	E
																A				
F	I	N	A	O	N	O	S	S	O	P	R	A	F	A	Z	E	R	D	A	I
L	J	D	O	A	M	E	E	M	B	A	L	A	N	O	S	S	O	D	O	D
O	A	G	E	F	Ô	C	D	A	S	A	U	D	A	D	E	A	M	O	R	E
R	R	U	X	E	M	O	N	O	S	S	O	L	I	V	R	O	V	I	M	N
Q	D	E	A	T	A	L	O	M	O	D	U	N	T	Ê	A	S	S	I	M	T
U	I	T	L	O	E	O	P	O	I	S	B	A	T	I	Z	O	U	D	E	I
E	M	O	A	N	O	J	E	J	E	E	A	J	U	S	T	I	Ç	A	O	D
M	A	L	M	A	D	E	X	A	N	G	Ô	E	X	E	M	P	L	O	T	A
E	M	E	F	A	Z	V	E	N	C	E	D	O	R	F	E	I	T	O	E	D
S	A	G	R	A	D	O	F	E	M	I	N	I	N	O	T	E	A	O	U	E
E	N	S	I	N	A	M	E	N	T	O	Á	G	U	I	A	C	O	R	T	A
T	E	N	C	O	N	T	R	O	I	N	S	P	I	R	A	Ç	A	O	D	A
E	V	O	M	A	R	A	F	L	O	R	P	R	E	T	A	T	U	A	N	O
M	E	P	E	L	E	V	O	Z	E	C	A	N	E	T	A	A	Z	U	L	Q
P	R	T	I	T	A	I	E	M	A	N	J	Á	S	A	L	V	E	D	E	U
O	A	L	U	A	B	E	N	I	M	V	I	V	A	E	S	S	A	E	M	E
B	L	U	Z	B	R	I	L	H	A	A	P	O	T	E	L	A	T	A	L	A
E	Q	U	E	E	H	A	B	I	T	A	D	E	M	A	H	I	N	S	E	R
N	H	L	I	B	E	R	D	A	D	E	N	A	S	C	I	E	O	A	O	E
G	I	Q	U	I	L	O	M	B	O	F	A	V	E	L	A	M	X	C	U	B
U	S	C	R	E	S	C	I	K	A	L	U	N	G	A	M	A	U	O	T	E
E	T	O	R	A	Y	Ê	Y	Ê	Q	U	E	S	C	D	A	O	M	L	R	L
L	O	O	S	A	N	G	U	E	V	E	I	A	O	E	C	V	M	H	A	A

A	R	E	C	A	D	A	P	R	E	C	E	E	R	N	U	E	A	E	R	T
E	I	M	N	E	G	A	E	U	S	T	E	M	R	D	M	S	O		O	E
A	L	G	U	I	D	A	R	O	O	M	S	C	E	Ê	B	T	N	O	S	U
S	I	N	T	O	E	M	C	N	N	A	E	A	F	E	A	I	T	M	T	A
C	A	D	A	C	Á	C	A	D	H	L	J	D	O	M	N	D	ê	E	O	D
C	A	N	T	O	D	U	D	E	O	Ê	A	A	R	K	A	O	M	U	N	Ê
S	O	N	H	O	E	I	A	O	N	D	E	E	S	T	O	U	U	M	E	E
N	E	G	O	E	M	D	S	A	R	A	V	Á	T	E	U	T	E	U	G	U
N	O	M	E	M	E	O	V	I	V	E	É	L	I	V	R	E	T	E	O	T
P	O	V	O	K	E	H	I	N	D	E	T	E	U	F	I	H	O	N	A	R
M	U	L	H	E	R	C	A	D	A	U	M	D	E	T	E	U	A	X	É	O

Passo 1: O professor seleciona a letra do samba-enredo que irá ser trabalhada em sala de aula, a partir do tema e do contexto que caiba no conteúdo; ouvir individualmente o samba-enredo, fazer o planejamento da aula/atividade, elaborar um caça-palavras e imprimir cópias para distribuir para os alunos, ou fazer uma análise da letra do samba.

Organizar os materiais a serem utilizados: caixa de som, caixa de sapato decorada para colocar as letras das palavras impressas e picotadas pelo professor ou pelos alunos, para posteriormente montagem das palavras. A letra do samba deverá ser impressa para uso em sala de aula, caso não tenha internet na escola para os alunos fazerem a pesquisa em sala de aula, o professor prepara o *slide* com o significado das palavras e a origem delas para que seja apresentado com data show.

Passo 2: Apresentar o tema, os objetivos e as habilidades da aula/atividade para os alunos; explicar os procedimentos que eles irão realizar, dividi-los em duplas ou grupos. Distribuir as letras do samba-enredo para as duplas ou grupos; colocar o samba para tocar e todos ouvirem atentamente, acompanhando com a letra impressa.

Passo 3: Em seguida, fazer a leitura silenciosa, depois pedir aos estudantes que selecionem as palavras que supostamente não conhecem ou não fazem parte do seu vocabulário, e as que, caso conheçam, mas não saibam o seu significado, também deverão identificar.

Passo 4: Com o caça-palavras impresso, o professor distribui para os alunos, estipulando um tempo máximo para finalizarem.

Passo 5: As duplas deverão escolher uma palavra das que não conhecem o significado, poderão pesquisar na internet caso tenham acesso, caso contrário, ler os significados no *slide* feito pelo professor.

Passo 6: Após leitura do significado, o professor pede à turma para analisar e refletir sobre o que descobriram a partir dessas palavras.

Passo 7: Ao final, o professor retoma à palavra fazendo os questionamentos sobre o que aprenderam, se acharam importantes as descobertas feitas na atividade e, juntos, fazem uma análise reflexiva a partir de tudo que foi trabalhado, principalmente dos termos que são carregados de estereótipos. Assim, o professor poderá fazer um debate em sala de aula sobre a importância da abordagem do tema, lançando aos alunos algumas perguntas problematizadoras.

De acordo com a letra do samba-enredo, qual o tema do samba trabalhado pela escola de samba? Qual a importância do Carnaval para os negros? Quais problemas abordados no samba-enredo estão relacionados às pessoas da raça negra? Existe desigualdade racial no Brasil? O racismo é um problema a ser enfrentado pela sociedade? Há intolerância religiosa na sua escola?

4.4.2 Segunda atividade

Elaborar um baralho com as palavras e seus significados possivelmente desconhecidos dos alunos.



GUETO

Tem origem italiana (ghetto) e foi usado inicialmente para descrever bairros onde os judeus eram obrigados a viver em Veneza, no século XVI, durante a segunda guerra mundial. Os guetos eram caracterizados por condições de vida precárias, super lotação, falta de higiene e fome, com o objetivo de isolar e controlar os judeus antes de sua deportação para os campos de concentração e extermínio.




OMODUNTÊ

Palavra de origem Africana, que significa a criança chegou ou nasceu, remete a força e ancestralidade das mulheres negras




JEJE

Grupo étnico cultural, africano, do antigo reino de daomé, atual Reino do Benin



XANGÔ



É um orixá das religiões afro-brasileiras, Candomblé e Umbanda, é associado à justiça, ao trovão, ao fogo e também à realeza.



SAGRADO



Significa algo digno de veneração e respeito, frequentemente associado ao divino, à religião ou a algo considerado inviolável



IEMANJÁ



É uma orixá, uma divindade das religiões de matriz africana, considerada a rainha do mar, a mãe de todos os orixás



BENIN



É um país africano, oficialmente reconhecido como república do Benin, localizado na parte ocidental da África.



BENGELA



Benguelas, povo banto que habita a região de Benguela, em Angola.



MAHIN



Tem origem persa e significa "como a lua" ou "relacionado com a lua" também pode ser um sobrenome, como no caso de Luiza Mahin uma figura histórica importante no Brasil, conhecida por sua participação em revoltas de escravos.



QUILOMBO



Uma comunidade formada por pessoas que historicamente fugiram da escravidão no Brasil, buscando refúgio e liberdade. Essas comunidades, são chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, são reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 como detentoras de direitos territoriais e culturais específicos.



ORA YÊ YÊ



É uma saudação à Oxum, orixá feminino associado às águas doces, ao amor, à beleza, a fertilidade e à riqueza. Significa "Olha por nós, mãezinha".



OXUM



É uma orixá feminina cultuada nas religiões afro-brasileiras Candomblé e a Umbanda. Ela é a divindade das águas doces, como rios e cachoeiras, e também é associada à beleza, ao amor, à fertilidade, à riqueza e à prosperidade.



KALUNGA



É o nome dado ao espírito ou divindade que se manifesta principalmente na Umbanda. Estas entidades são popularmente conhecidas como “pretos-velhos”.



MACUMBA



Tem origem questionável, no entanto, algumas fontes citam que talvez tenha se originado do quimbundo - língua africana falada principalmente no noroeste de Angola--ma'kumba. Descrita também como instrumento de percussão musical de origem africana. Associada as religiões africanas pela igreja cristã católica em meados de 1920, onde suas práticas eram consideradas rituais satânicos ou de magia negra.



ADÊ



Espécie de coroa cerimonial usada no candomblé pelos orixás.



ALGUIDAR



É um recipiente tradicionalmente feito de barro, com formato circular e fundo raso, usado em diversas culturas, especialmente nas religiões afro-brasileiras como Umbanda e Candomblé. Na culinária, especialmente na Bahia, é um utensílio comum, mas também possui significado ritualístico, servindo para oferendas e assentamentos de orixás.



DENDÊ



Conhecido cientificamente por *Elaeis guineensis*, é o fruto do dendezeiro, uma palmeira que pode chegar a até 15 metros de altura. Tem como principal produto o óleo extraído industrialmente da polpa do fruto, o óleo de dendê. Usado no preparo dos alimentos, é um elemento ritualístico, utilizado na umbanda e associado a energias quentes, fortes e de ação.



MALÊ



Termo usado no Brasil, especialmente na Bahia, no século XIX, para designar os negros muçulmanos trazidos do Noroeste da África.



SARAVÁ



É uma saudação utilizada principalmente em religiões afro-brasileiras como a Umbanda e o Candomblé, significando "salve" ou "viva". A palavra tem origem na forma como escravizados africanos pronunciavam a palavra portuguesa "salvar", influenciados pela fonologia Banta.



KEHINDE



É um nome de origem iorubá que significa "o segundo nascido dos gêmeos" ou "aquele que vem depois de Taiwo". É um nome comum em famílias onde há o nascimento de gêmeos na cultura iorubá. Além disso, Kehinde é o nome da protagonista do romance "Um Defeito de Cor", de Ana Maria Gonçalves.



AXÉ



Saudação, energia vital, força, poder, positividade, boas energias, vibrações positivas



Passo 1: O professor seleciona a letra do samba-enredo que irá ser trabalhado em sala de aula, a partir do tema e do contexto que caiba no conteúdo; ouvir individualmente o samba-enredo, fazer o planejamento da aula/atividade; elaborar um baralho com as palavras e imprimir em papel cartão; cortar as cartas para distribuir para os alunos no momento da atividade; organizar os materiais a serem utilizados: caixa de som, caixa de sapato decorada para colocar as cartas; imprimir a letra do samba para uso em sala de aula; preparar *slide* com os significados

das palavras e sua origem para que seja apresentado com o data show. Caso tenha internet na escola, os alunos poderão fazer a pesquisa dos significados das palavras em sala de aula.

Passo 2: Apresentar o tema, os objetivos e as habilidades da aula/atividade; explicar os procedimentos que eles irão realizar; dividi-los em grupos de quatro e numerar os grupos; distribuir as letras do samba-enredo; colocar o samba para tocar e todos ouvirem atentamente acompanhando com a letra impressa.

Passo 3: Em seguida, fazer a leitura silenciosa da letra do samba, depois, pedir aos estudantes que selecionem as palavras que supostamente não conhecem ou não fazem parte do seu vocabulário, e as que, caso conheçam, mas não sabem o seu significado, também deverão identificadas.

Passo 4: Com as cartas do baralho em mãos, o professor as coloca na caixa, que deve estar exposta em cima da mesa; depois, ele ordena que dois ou três alunos de cada quarteto se dirijam até a mesa e tirem uma carta da caixa.

Passo 5: Os quartetos deverão estar sentados em seus devidos lugares e, em seguida, o professor chama o número do primeiro quarteto a iniciar a atividade.

Passo 6: O professor pede para que um aluno do grupo pronuncie a palavra escrita na carta do baralho que pegou, em seguida, questiona se eles conhecem a palavra e o que significa? Estimulando-os a pensar. Depois, poderá solicitar que o aluno leia o significado e abra espaço para reflexão e análise pelos alunos do uso dessa palavra.

Passo 7: Ao final, o professor retoma à palavra fazendo os questionamentos sobre o que aprenderam, se acharam importante as descobertas feitas na atividade para juntos fazerem uma análise a partir de tudo que foi trabalhado, principalmente dos termos que são carregados de estereótipos. O professor poderá fazer um debate em sala de aula sobre a importância da abordagem do tema, lançando aos alunos algumas perguntas problematizadoras.

De acordo com a letra do samba-enredo, qual o tema do samba trabalhado pela escola de samba? Qual a importância do Carnaval para os negros? Quais os problemas abordados na letra do samba que estão relacionados às pessoas da raça negra? Existe desigualdade racial no Brasil? A prática do racismo é um problema a ser enfrentado pela sociedade? Há intolerância religiosa na sua escola? O carnaval e as letras dos sambas são formas de resistências dos povos afrodescendentes?

4.4.3 Terceira atividade

Desafia o estudante a construir um texto, abordando o tema da aula-atividade, utilizando as palavras que você identificou como desconhecida do seu vocabulário.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Passo 1: Construir um texto utilizando as palavras identificadas como desconhecidas na letra do samba-enredo, contextualizando com o tema da aula/atividade.

Passo 2: O professor convida os estudantes a compartilharem seus textos com os colegas de turma e, a partir daí iniciar um debate de ideias.

Passo 3: O professor será o mediador da turma, fazendo as intervenções no debate quando for necessário.

Passo 4: Após todos os alunos fazerem suas exposições de ideias e a turma encerrar o debate, o professor finaliza fazendo suas considerações sobre os textos construídos pelos alunos.

4.5 Descrição da atividade de práticas pedagógicas para uma educação antirracista a partir de sambas-enredo

Iniciamos aqui a descrição do produto proposto nesta dissertação, a partir das discussões realizadas ao longo dos três capítulos, onde pode-se averiguar a importância do samba-enredo como um elemento importante da nossa cultura brasileira, pois este faz parte de uma das maiores festas populares do Brasil, bem como pode ser utilizado como um recurso de práticas antirracistas no ensino de história para abordagem das religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras em sala de aula. Desse modo, constata-se a importância do uso desta fonte no ensino de história, pois ela proporciona aos colegas professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio possibilidades metodológicas na desconstrução dos preconceitos acerca das religiões afro-brasileiras na sala de aula.

Para a construção deste produto educacional, foi necessário experienciar na prática a sua utilização; desse modo, selecionamos o samba-enredo *Um Defeito de Cor* do G.R.E.S. Portela (RJ), de 2024. Em seguida, formatei para impressão, ouvi individualmente o samba, acompanhando com a letra impressa, e fiz o planejamento da aula/atividade. Em outro momento, organizei os materiais como: letra de samba impressa, caixa de som, o samba baixado em um *pendrive*, caixa de papelão decorada para colocar as letras das palavras selecionadas e cortadas para montagem pelas duplas de estudantes.

No momento da aula/atividade, apresentei o tema, seus objetivos e habilidades e, em seguida, fiz uma síntese da obra literária *Um defeito de cor*, da autora, Ana Maria Gonçalves, bem como da personagem Luísa Mahin. Em seguida, distribui a letra impressa do samba-enredo para as duplas de aluno e coloquei o samba para tocar e todos ouvirem atentamente, acompanhando a letra impressa. Posteriormente, solicitei a leitura da letra do samba de forma silenciosa e depois que estes circulassem as palavras desconhecidas do vocabulário deles, deveriam cortar letra por letra das palavras impressas e as colocar na caixa que se encontrava na mesa. Após essa tarefa, cada dupla era convocada e dirigia até a caixa e montar as palavras escolhidas dentro do menor tempo possível; após a conclusão, seria exposta a palavra no quadro.

Quero registrar que devido à escola não dispor de laboratório de informática e nem de internet para uso dos alunos em pesquisa, eu imprimi os significados das palavras e suas origens. As duplas de alunos, nos seus devidos lugares, após pregarem a palavra no quadro, acompanharam a explicação do significado da palavra lida por mim e, depois de todas as duplas

apresentarem, foi feito o convite a uma reflexão sobre o que aprenderam, fazendo os seguintes questionamentos: o que aprenderam com esta atividade? Qual a importância desse aprendizado para vocês? De acordo com a letra do samba-enredo, por que a escola de samba escolheu esse tema para ser trabalhado? Por que esse tema é importante? Qual a importância do Carnaval para os negros? Existe desigualdade racial no Brasil? O racismo é um problema que precisa ser enfrentado pela sociedade? acham importante combater o racismo? Há intolerância religiosa na sua escola?

A proposta da atividade foi combinada anteriormente com a turma, com a gestora da escola e com o professor de ciências que cedeu um horário da sua aula para que tivéssemos mais tempo disponível, pois o horário que tínhamos não era o suficiente. Minutos antes, foi feito o registro de uma foto da turma; o efeito na fotografia foi em razão de os estudantes serem menor de idade, o que poderia inviabilizar sua utilização. Dessa forma, não precisamos solicitar o uso do termo de autorização dos pais dos estudantes, uma vez que nem todos os alunos residem com seus pais, pois alguns vivem com os avós, tios, madrastas e parentes próximos.

Figura 12 - A turma aguardando início da atividade



Fonte: Arquivo de imagens do autor.

Após esta foto, os alunos se organizaram em dupla; a turma estava quase completa, foram poucos alunos faltosos em razão de ter sido combinado com antecedência e, também, por

termos prometido dar ponto para os presentes. Essa é uma estratégia para fazê-los participar das atividades, pois quando se fala que irão ganhar pontos, todos querem.

Figura 13 - Carro alegórico da Portela 2024



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/197088715@N05/albums/72177720314746760/with/53525118962>.

Esta imagem do desfile da Portela é apenas ilustrativa, pois, no dia da aula/atividade, não foi possível apresentar o vídeo do desfile da escola de 2024 para os alunos em razão da falta de recurso (data show). Mas, estamos disponibilizando um QRcode para acesso ao desfile, caso o/a professor/a queira utilizar em sala de aula.

Figura 14 - Acesso ao desfile da escola de samba



Fonte: Arquivo de imagens do autor

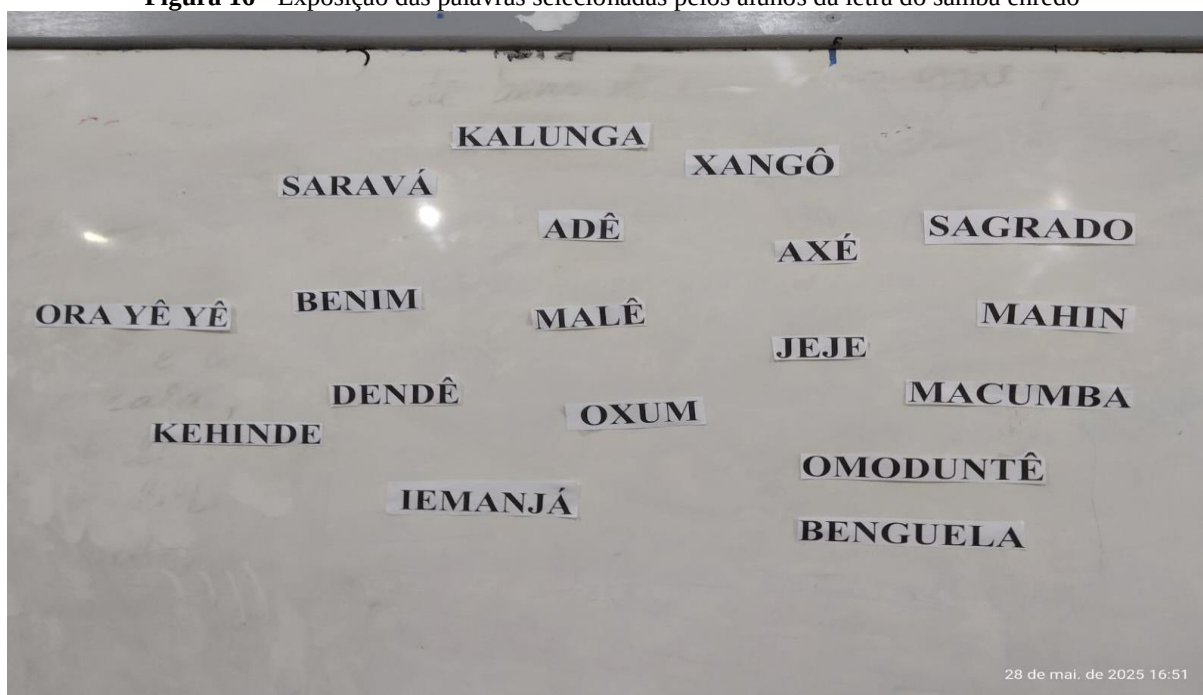
Figura 15 - Caixa com as letras cortas para montagem do caça palavra



Fonte: Acervo pessoal do autor

Apresentamos aqui a caixa utilizada na atividade, isso após cada dupla de alunos escolher a palavra. Eles se dirigiram até caixa para procurar as letras correspondentes e formar a palavra escolhida; em seguida, pregaram-na no quadro.

Figura 16 - Exposição das palavras selecionadas pelos alunos da letra do samba enredo



Fonte: Arquivo de imagens do autor

Esta foi a exposição das palavras selecionadas por cada dupla, quando finalizamos com uma reflexão sobre o tema da aula e as explicações das palavras desconhecidas dos seus vocabulários, buscando fazer com que eles desenvolvessem o olhar crítico sobre o significado de cada uma das palavras, principalmente das que tratavam das religiões de matrizes africanas, objeto desta dissertação.

Nesse sentido, podemos afirmar que o resultado da atividade/aula foi positivo, tendo em vista que alguns alunos afirmaram ter gostado e apenas um aluno se manifestou contrário, não considerando ser importante estudar a cultura negra. Outros permaneceram na sala de aula para saber mais sobre o termo “macumba”, utilizado para se referir às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, buscando saber onde poderiam encontrar mais informações e, inclusive, material para leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é resultado de um incômodo pessoal, pois, ao iniciar a minha carreira docente, identifiquei a ausência de conteúdos que relacionassem as religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras, nos materiais didáticos. Consequentemente, tive a percepção da não menção deste tema em sala de aula por parte dos professores.

Ao identificar esse silenciamento, no livro didático, *História Sociedade & cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, no capítulo 01: *História, cultura, patrimônio e tempo*, no tópico intitulado *A valorização das matrizes africana e indígena*, página 18, solicitei que fosse feita a leitura por parte de um aluno. Nesse pequeno texto, o autor fazia uma abordagem sobre as manifestações culturais dos povos africanos, e citava o samba e alguns outros poucos elementos da cultura indígena. Nesse sentido, questionei a turma se a cultura e a contribuição dos povos africanos se limitavam somente àquilo que estava posto naquele minúsculo texto? Houve um silêncio total e, em seguida, questionei se eles conheciam alguma religião de matriz africana? O silêncio continuou. Nesse momento, respondi que as religiões de matrizes africanas eram o que eles chamavam de “macumba”, e logo percebi alguns olhares estranhos e, em seguida, a pergunta que mais ouço quando abordo este tema em sala de aula: O senhor é macumbeiro?

O ensino de história possibilita aos estudantes um olhar crítico e diferenciado sobre inúmeros temas, porém, ao longo de séculos, fechou os olhos para as questões étnico-raciais, bem como para as religiões de matrizes africanas, tornando-as invisibilizadas na sala de aula e, dessa forma, contribuindo para a perpetuação de preconceitos contra estudantes que, porventura, pertencessem a esta religião.

Os praticantes das religiões de matrizes africanas no Brasil, enfrentaram desde sempre um ambiente racista e preconceituoso, que os tratava com indiferença com base no modelo de religião ocidental e, a princípio, tiveram que aceitar essa imposição como uma estratégia de sobrevivência e defesa de suas religiões. Nesse sentido, os africanos foram se reinventando e adaptando suas religiões ao catolicismo como estratégias de mantê-las às salvas dos olhares vigilantes da Igreja Católica.

A luta para manter sua religião, sem dúvida, foi algo muito significativo para os escravizados, pois através dela conseguiam se manter resistentes a todas as práticas de violência às quais eram submetidos, não diferente do que atualmente o povo de terreiro tem sofrido, desde racismo, intolerância religiosa, violência verbal, destruição de templos religiosos e objetos sagrados.

Nesse contexto, percebi a necessidade de estudar este tema que tanto me incomodou, e que, no decorrer deste trabalho, foi inúmeras vezes mencionado. Pensei então que o samba-enredo poderia contribuir para desconstruir preconceitos e afirmar aquilo que não foi dito pela história. E o que é o não dito?

O não dito é o silenciamento, o apagamento, a negação da existência de toda uma geração de pessoas detentoras de conhecimentos, de saberes ancestrais. O impedimento para que este grupo étnico-racial coloque suas pautas em evidência e lute para que estas sejam reconhecidas é uma tentativa de extermínio de um povo, de sua cultura e de seus conhecimentos. É o que Carneiro (2005) vai chamar de epistemicídio.

Nessa perspectiva, o mito da democracia racial foi uma das formas de silenciamento mais eficaz das vozes deste grupo étnico-racial, pois, este negou a existência do que era óbvio, o racismo entranhado na sociedade brasileira, que insistiu e ainda insiste em negá-lo, naturalizando dessa forma o racismo e toda sua estrutura e práticas de segregação racial, utilizando um discurso de igualdade, negando os contextos sociais existentes entre os povos que compõe nossa sociedade.

Nesse contexto, os estudantes que fazem parte de tais religiões precisam se sentirem representados nos espaços de poder, como livros, novelas e filmes, e como isso tem ocorrido de forma muito tímida, é também tarefa da escola e professores reunir esforços para fazer com que estes estudantes sejam respeitados em suas escolas e não discriminados por fazerem parte de uma religião diferente da católica e evangélica que são as predominantes.

Nessa perspectiva, é comum que as escolas se empolguem para realizar projetos no Dia da Consciência Negra (20 de novembro). É importante que seja ressaltado que os negros só apareciam na história do Brasil quando falavam de economia e mão de obra, porém sempre estiveram presentes, desde a pré-história até a contemporaneidade.

O Dia da Consciência Negra é sim importante, pois levanta sérias discussões, mas as escolas precisam compreender que podem fazer mais atuando com práticas permanentes que visam desconstruir imagens, termos e falas pejorativas. É ainda sua função incentivar uma prática de educação antirracista que combata o preconceito, o racismo e a intolerância religiosa e que valorize o respeito. Sobre o tema, afirmam Amoras e Rodrigues:

Nesse sentido, o papel da educação escolar é democratizar o conhecimento a respeito do povo negro afro-brasileiro, alargando-o para além dos aspectos que o inferiorizam, suplantando essa visão no que diz respeito à discussão política, geográfica, cultural e social, a fim de veicular a circulação da informação, alargar a análise política, construir posturas éticas e, acima de tudo, valorizar diversidade (2020, p. 173).

Com estas reflexões, esperamos contribuir com os professores e professoras no ensino de histórias e componentes afins, através do caderno de práticas pedagógicas antirracista, através do processo de ensino e aprendizagem acerca não só das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, mas também no combate ao racismo e ao preconceito, valorizando e enfatizando a diversidade, proporcionando visibilidade destes temas, pois, dessa forma poderemos colher boas práticas entre alunos e toda comunidade escolar.

Educar não é apenas passar informação aos estudantes para que estes as transformem em conhecimentos sistematizados, mais sim, apontar de forma prática e objetiva as utilidades destas informações para sua vida cotidiana, pois a educação que liberta é aquela que nos transforma em seres humanos melhores, que não oprimimos nem machucamos de forma física ou psicológica os nossos iguais. Pois ninguém escapa do processo de escolarização, seja em casa, na escola, na igreja, no terreiro ou nas escolas de samba; de um jeito ou de outro, seremos atingidos por ela e, com ela, aprendemos e ensinamos a conviver com as diferenças em uma sociedade plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.
- AMORAS, L. M.; RODRIGUES, D. S. S. **Do terreiro para a escola:** Diversidade religiosa na ilha de Mosqueiro em Belém do Pará. Belém: EDUEPA, 2020.
- AZEVEDO, C. B. et al. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.
- BAHIA, J. NOGUEIRA, F. J. Você sabe o que é macumba? A popularidade das flores à Iemanjá e a ocupação do espaço público pela umbanda omolocô. **Religare**, ISSN: 19826605, v. 18, n. 1, julho de 2021, p. 22-47.
- BARBOSA, V. O. PEREIRA, E. C. *In:* TOURINHO JÚNIOR, W. **Educação Histórica:** entre o ensino e a pesquisa. São Luís: EDUFMA, 2022.
- BARROS, A. E. A. Invocando deuses no templo ateniense: (re)inventando tradições e identidades no Maranhão. **Outros Tempos** (UEMA. Online), v. 3, p. 156-182, 2006.
- BARROS, A. E. A. **O Pantheon Encantado: culturas e heranças étnicas na formação de identidade maranhense.** 2007. 317 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais, Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.
- BASTIDE, R. **As religiões africanas no Brasil:** contribuição a uma Sociologia das Interpretações de civilizações. São Paulo: Ed. Civilizações, 1971 (1960), v. 2.
- BENJAMIN. R. E. M. **A África Está Em Nós:** História e Cultura Afro-brasileira. João Pessoa/PB: Editora Grafset, 2009.
- BITENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livros didáticos entre textos e imagens.** *In:* BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.
- BORGES, E. M. F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **R. Mest. Hist.** Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). 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, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL, Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal republicano promulgado pelo Decreto nº 847 de 11 de outubro, substituindo o Código Criminal de 1830.** Fixa os limites do poder punitivo do Estado. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/18511899/d847.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%20847%2C%20DE%2011%20DE%20OUTUBRO%20DE%201890.&text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecidas. Acesso em 18 jul. 2025.

BRASIL, IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>. Acesso em 28 fev. 2025.

BRASIL, Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850. **Dispõe sobre as terras devolutas do Império.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm. Acesso em 18 jul. 2025.

BRASIL, Lei Federal 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.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso:

BRASIL, Lei Federal 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 24 set. 2024.

BRASIL, Lei nº 1 de 18 janeiro de 1837. Decreto nº 15 de 1839. **Dispõe sobre instrução primária no Rio de Janeiro.** Disponível em: <file:///C:/Users/Domingos/Downloads/chrisramil,+RHE+-+n.+18+-+documento.pdf>. Acesso em 18 jul. 2025.

Brasil, Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. **Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em 18 jul. 2025.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Curricular Comum**, 2017.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%20FCP%20n.%C2%BA%201%2C%20de%20junho,Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro-Brasileira%20e%20Africana>. Acesso em 18 jul. 2025.

BRASIL, LDB. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2018: História – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais. **Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.

BRASIL, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, P. **História e teoria social**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2012.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Currículo sem Fronteiras. v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CAPUTO, S. G. Aprendendo Yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e entretenimento da intolerância nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 2, jul.-set. 2015.

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

CARDOSO, L. Baderneiros quebram terreiro de umbanda em São Luís e Polícia Civil começa investigações. **Bastidores da Notícia**. São Luís, 3 set. 2018. Disponível em: <https://luiscardoso.com.br/policia/2018/09/baderneiros-quebram-terreiro-de-umbanda-em-sao-luis-e-policia-civil-comeca-investigacoes/>. Acesso em 11 mar. 2025.

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

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação educativa, 2013.

CARVALHO, J. M. P. **Dos terreiros para a escola, da escola para os terreiros: problematizando as relações entre instituições escolares e religiões afro-brasileiras a partir de Cururupu/MA**. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2023/11/DISSERTACAO-Jeibel-Marcio-Pires-Carvalho.pdf>. Acesso em mai. 2023.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, R. **História cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

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

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: história, tendências**. Programa de Pós-Graduação em História – UFES. DIMENSÕES 113. v. 21, 2008.

EVANGELISTA, L. O. **Religião de matriz africana/afro-brasileira: lócus de resistência, acolhimento e educação**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

FELINTO, R. Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. In: FELINTO, R. (Org.) **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte/MG: Fino Trato Editora, 2012.

FERREIRA, D. W. M. **Quem é esse brincante? História social do bumba-meu-boi e ensino de história**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2023.

FERRETI, M. M. R. Nagô é nagô! Identidade e resistência em um terreiro de mina de São Luís (MA). In: Jornada Internacional de Políticas Públicas sobre São Luís. **Anais**, 2009.

FERRETTI, S. F. Comunicação apresentada na Mesa Redonda Ensino Religioso e Diversidade Cultural. **I Semana de Ensino Religioso**. IESMA. São Luís, 16 out. 2001.

FERRETTI, S. F. Trabalho apresentado na Mesa Redonda Perspectivas das Religiões Afro-Indígenas e Populares. **XVII Semana Acadêmica e II de Ciências Religiosas**. IESMA, São Luís, 20 out. 2005.

FILHO, J. L. X. Precisamos falar sobre história e cultura afro-brasileira: um olhar crítico sobre o livro didático. **Revista da ABPN**. v. 13, n. 38, 2021, p. 287-302.

FRANCO, G. P. **Sacrilegens**. Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, jan.-jun. 2021.

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

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. 481. ed. rev. São Paulo: Global, 2003. .

GLOBO, G1. **Estátua de Iemanjá é alvo de vandalismo na praia do Olho D'Água, em São Luís; pai de santo aponta intolerância religiosa. Maranhão**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2023/07/23/estatua-de-iemanja-e-alvo-de>

[vandalismo-na-praia-do-olho-d-agua-em-sao-luis-pai-de-santo-aponta-intolerancia-religiosa.ghml](#). Acesso em: 11 mar. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GRUPIONI, L. D. B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1995.

HOFFING, M. A. Z. As páginas de História. **Cad. Cedes**. v. 23, n. 60. Campinas, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/49q8zKMWYqdRFXVWyFzNC9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2023.

IMPARCIAL, Jornal. **Ataques a casas de culto afro são investigados na capital maranhense**. São Luís, 2021. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/noticias/2021/07/ataques-a-casas-de-culto-afro-sao-investigados-na-capital-maranhense/>. Acesso em 26 mar. 2025.

LE MOS, D. D. B. **O samba como elemento de identidade brasileira no contexto do ensino de Português do Brasil para Estrangeiros**. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990.

MARIANO, N. R. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Educação Popular e Cultura. UFPB, 2006.

MENDES, S. S. **As festas da abolição em São Luís: comemorando o 13 de maio**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Maranhão (PPGHist-UFMA). São Luís, 2020.

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

MOURA, C. A. S.; UZUN, J. R. C. **Religiões, Laicidade e Ensino de História**: Diálogos culturais para o trabalho em sala de aula. 2020. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/samba-enredo-portela-2025/>. Acesso em 25 mar. 2025.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidades negras. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NAPOLITANO, M. **História e música**: História cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, E. B. **Projeto Comunicação e arte**: uma onda no ar do quilombo do sopapo - Convênio nº 031/2014 SEDAC/RS- GUAYÍ. Edital Pontos de Cultura RS.

NEGRÃO, E. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos infantojuvenis. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

OLIVEIRA, A. A vez das religiões afro-brasileiras no Ensino Religioso? As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/03. **Número: revista de estudos e pesquisa da religião**. Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 171-188, 2014.

OLIVEIRA, R. C. **Ensino de História e Religiosidade Afro-brasileira Em Codó/Ma: uma proposta didática a partir do gênero biográfico**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**, 2009. Disponível em: <http://nações.unidas.org/wp-content/uploads/2018/10/Dudu.pdf>. Acesso em 9 ago. 2024.

ORIÁ, R. Memória e ensino de História. In: BETTENCOURT, C. (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

PASTORE, V. D. A abolição da escravidão nos livros Didáticos: Textos e imagens na construção da História na escola. **Revista Epígrafe**, 2015.

PAULA, B. X. **Educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia PPGED/UFU, Minas Gerais, 2013.

PEREIRA, E. A. **Malungos na escola**: questões sobre cultura afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

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

PEREIRA, J. J. A Lei 10.639/03 e as Representações da África na Cultura Ocidental. **Revista Pesquisa em Foco**: Educação e Filosofia. v. 2, n. 2, p. 66-79, abr. 2009.

PESAVENTO, S. J. **Histórias & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POLLAK, M. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRANDI, R. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, jun. 2003. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/108/104>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PRANDI, R. De africano afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**. São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2022.

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

RODRIGUES, M. F. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estudos em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 1.118-1.135, 2015.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RÜSEN, J. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

RUSSO, K.; ALMEIDA, A. Yalorixás e Educação: Discutindo o Ensino Religioso nas Escolas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 160, p. 466-482, abr./jun. [s.l], 2016.

SANTOS, E. P. **Formação de professores e a matrizes africanas: um diálogo necessário**. 2. ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

SANTOS, R. O. **Encantaria em sala de aula: ensino das Religiões afrobrasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do Museu Afrodigital do Maranhão**. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2023/11/DISSERTACAO-E-PRODUTO-REINILDA-DE-OLIVEIRA-SANTOS.pdf>. Acesso em mai. 2023.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 a 1930)**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

SEIXAS, L. M. P. Maria e Iemanjá: duas faces – um arquétipo. **Revista Último Andar** (ISSN 1980-8305), n. 31, 2018.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, E. M. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, L. (Org.). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 206.

SILVA, F. P. **Super-Heróis Negros e Negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2018.

SILVA, F. L. S. **O Ensino de História e as Relações Étnico-raciais numa Escola Cívico-Militar de Araguaína/TO.** Dissertação (Mestrado profissional em ensino de História) - ProfHistória, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

SILVA, L. C. **O conceito de lugar no livro didático e o processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2014.

SILVA, T. C. J. B. **Música e Memória na Era Vargas: uma abordagem pedagógica do samba no ensino de História.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

VAN KAMP, L. **Violent Conversion Brazilian Pentecostalism and the Urban Pioneer in gof Women in Mozambique.** Amsterdam: Vrije Universiteit, 2012.

VIEIRA, F. F. **O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história.** Dissertação de (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

Domingos Soriano Sá

CADERNO DE ORIENTAÇÕES:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS, UTILIZANDO SAMBAS-ENREDO



São Luís - MA
2025



Domingos Soriano

CADERNO DE ORIENTAÇÕES:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ANTIRRACISTAS, UTILIZANDO
SAMBAS-ENREDO

São Luís - MA
2025





CAPA
Thayná Serra

TEXTO
Domingos Soriano

REVISÃO
Prof. Dr. Rosenverk Estrela Santos

DIAGRAMAÇÃO
Thayná Serra

São Luís - MA



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 HISTÓRIA E DIVERSIDADE DAS REPRESENTAÇÕES DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO MARANHÃO.....	13
2 HISTÓRIA E MÚSICA NA SALA DE AULA: UMA MISTURA QUE ACABA EM SAMBA.....	21
3 REPERTÓRIO PEDAGÓGICO DAS LETRAS DE SAMBA.....	29
3.1 Proposta de atividades para serem realizadas em sala de aula.....	30
4 CONCLUSÃO.....	43
REFERÊNCIAS.....	45



Apresentação

Caros professor e professora de História, Sociologia, Filosofia, Artes, Português Geografia e demais componentes curriculares da educação básica — em particular o ensino religioso dos anos finais do ensino fundamental — é com imenso prazer que lhes apresento este caderno de orientações de práticas pedagógicas para uma educação antirracista, utilizando sambas-enredo das agremiações do Rio de Janeiro. Como proposta, oferecemos as letras dos sambas-enredo enquanto ferramentas e estratégias que possibilitam desconstruir os preconceitos estabelecidos em torno das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, proporcionando aos estudantes uma nova concepção sobre elas por meio de práticas antirracistas.

A partir da análise dos sambas-enredo que abordam as religiões afro-brasileiras e suas organizações, pudemos trabalhar alguns dos seguintes conteúdos em História: Reinos africanos; Colonização do Brasil; Tráfico de escravizados; Primeiro Reinado no Brasil e Era Vargas, relacionando-os com a nossa sociedade contemporânea, uma vez que as violências e os preconceitos têm sua origem em tempos distintos e remotos. Em outros componentes curriculares, existe uma relação direta ou indireta com tais conteúdos que, sem dúvida, referem-se aos períodos mais instigantes e pesquisados da história do Brasil. Ainda existem muitas lacunas sobre a história dos nossos ancestrais trazidos da África como mão de obra escrava, o que justifica esse produto.

Dessa forma, falar sobre as religiões de matriz africana e afro-brasileira é algo bastante desafiador; esse é um tema bastante complexo e de difícil abordagem em sala de aula, pois muitos alunos e professores adeptos da religião cristã têm uma visão equivocada sob a qual, muitas vezes, não aceitam participar de atividades relacionadas às práticas das religiões afro. No entanto, precisamos enfrentar esse desafio mobilizando estratégias que possibilitem discutir essas temáticas, em sala de aula, a partir de metodologias e ferramentas que assegurem a implementação da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

Nesse sentido, essas abordagens pretendem assegurar a estudantes, professores e demais profissionais com atuação nas instituições de ensino, o direito de acessarem o conhecimento sobre a cultura e as religiões africanas e afro-brasileiras. Nesse contexto, é preciso garantir a escolha da própria identidade religiosa, assim como não negar aqueles que são praticantes de uma religião. Isso pode se tornar uma realidade por meio do diálogo entre os integrantes da comunidade escolar quando se introjetam, em suas consciências, por meio do ensino de história, uma concepção dos seus antepassados de uma trajetória rica e cheia de conhecimentos, fortalecendo e

respeitando as diferenças entre ambas as crenças. Dessa forma, o caderno de orientações de práticas pedagógicas antirracista tem como objetivo geral oferecer a professores e professoras das séries finais, nos Ensinos Fundamental e Médio, a oportunidades de estabelecerem debates pertinentes no tocante à questão étnico-racial e às religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Propomos, também, táticas para exploração do tema, em sala de aula, a partir da análise dos sambas-enredo que debatem esse tema sem fugir do contexto histórico. Assim, professores e professoras, este produto propõe a transposição dos saberes produzidos na academia para o saber disseminado na comunidade escolar de forma simples, leve e dinâmica, tendo em vista que ambos — saber acadêmico e saber escolar — devem caminhar juntos, no intuito de poderem contribuir para aulas dinâmicas e mais críticas sobre esse conteúdo relativo à História do Brasil sem, contudo, desvincular as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

São Luís, 30 de Outubro de 2025.

Domingos Soriano Sá

Introdução

Ao analisarmos nossos alunos, atentamente, não é difícil perceber que a música é um elemento que faz parte de seus cotidianos e, por isso, poderá ser uma ferramenta útil no ensino de História para que diversos temas sejam abordados. Pensando nisso, o samba-enredo nos ajuda a refletir não só sobre a história, mas, também, sobre a própria realidade em que esse está inserido. Segundo Vieira (2016, p. 35): “O samba foi produzido por compositores, dentro de uma escola de samba e para uma escola de samba, em determinado momento e contexto histórico”; portanto, é pertinente um olhar crítico e reflexivo acerca das letras dos sambas-enredo na sala de aula, contextualizando os fatos históricos e suas realidades.

Nesse sentido, o samba, além de um estilo musical de resistência, é uma fonte histórica que pode ser utilizada para construção do saber escolar, sendo adequado enquanto ferramenta didática, pois possui uma linguagem própria e um discurso específico no que diz respeito ao enfrentamento do racismo, do preconceito e da intolerância religiosa.

A identificação da música, como uma possibilidade metodológica ao professor, surge a partir de um projeto para sua aplicação, na ministração de aulas, no ensino médio, em uma escola da rede estadual de ensino do Maranhão. Originalmente, Centro de Ensino Governador Edson Lobão, é o atual Centro de Ensino João Francisco de Lisboa (CESJOL). Este projeto foi implementado, em 2010, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em parceria com as coordenações dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Além da música, existem os seguintes subprojetos: História e Cinema; História e História em Quadrinhos; História e Aulas-Passeio; História e Literatura, e História e Museus.

Nesse contexto, o presente caderno de orientações de práticas pedagógicas antirracistas foi pensado para os professores da educação básica nos componentes curriculares dos anos finais dos ensinos fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. Esse repertório de letras de sambas-enredo ajudar-lhes-ão a refletir acerca da história do samba e da importância desse gênero na compreensão das culturas africana e afro-brasileira, bem como das religiões de matrizes africanas.

Há seis anos, iniciei minha carreira docente, no ensino médio, com a disciplina de História, na rede estadual de ensino do Estado do Maranhão. Foi quando percebi que, em pleno século XXI, 16 anos depois da aprovação da Lei nº 10.639/2003, ainda necessitamos recorrer a estratégias de inserção de fontes e conteúdo que abordam a temática de religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, no ensino de História, nos

nossos planejamentos, em razão de essa Lei, de fato, não haver sido implementada na educação básica.

Os projetos políticos pedagógicos das escolas, às vezes, não fazem referência à Lei nem abordam o tema, deixando sua aplicabilidade a critério dos professores de História: trabalhar ou não. Em outros casos, esse é trabalhado apenas na semana do 20 de novembro, como forma de “cumprir” a legislação. Essa prática de “faz-de-conta” é conveniente para muitos, mas não resolve o problema da discriminação racial nem da intolerância religiosa, prática ainda recorrente nas instituições escolares e na sociedade de modo geral.

A partir dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários, dá obra indicadores da qualidade na educação relações raciais na escola, foi possível identificar os pontos e contrapontos existentes, na escola, pois o indicador 9 — que se refere à superação da intolerância religiosa e à garantia de uma educação laica — apresentou diferenças significativas entre as respostas dos professores, a gestão e os estudantes, o que nos motivou a elaborar uma proposta de intervenção que foi aplicada na turma 91 do 9º ano do ensino fundamental, da Unidade de Ensino Básico (UEB) Odylo Costa Filho. Na ocasião, escolhemos trabalhar a música “samba-enredo” intitulado “Um Defeito de Cor”, como instrumento de conscientização, pois, nela, encontramos termos que são desconhecidos dos alunos em seus vocabulários. Porém, às vezes, são utilizados de forma pejorativa ou preconceituosa contra alunos ou outros sujeitos praticantes de religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Nesse sentido, é importante pontuar que a proposta de intervenção foi realizada com base na hipótese de que os professores já realizavam um trabalho de conscientização por meio de projetos; porém, constatamos que, ainda, havia a necessidade de ampliar o trabalho de desconstrução dos preconceitos estabelecidos em torno das religiões de matrizes africanas, bem como melhorar nosso esclarecimento sobre as questões étnico-raciais, como, por exemplo, o reconhecimento da cor dos alunos dessa UEB, situação que ainda causa muitas dúvidas entre os alunos.

A metodologia utilizada foi a leitura bibliográfica de trabalhos sobre o tema e, posteriormente, a seleção dos sambas-enredo; porém, essa escolha não foi aleatória. Adotamos os critérios em que essas letras deveriam abordar as religiões de matrizes africanas ou afro brasileiras e a prática de construção de atividades com foco nas abordagens das religiões de matrizes africanas. Nesse contexto, o foco é a compreensão dos alunos acerca do não dito pela história sobre a cultura e a religião dos povos africanos e afro-brasileiros, proporcionando, a partir dos sambas-enredo, o desenvolvimento dos objetivos buscados.

O objetivo geral é desconstruir os preconceitos existentes em torno das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, no contexto escolar; identificar as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras como religiões que integram a cultura brasileira,

reconhecer o samba-enredo enquanto elemento essencial de resistência dos povos de terreiros no universo carnavalesco; refletir sobre os preconceitos que os povos africanos e afro-brasileiros sofreram e sofrem por praticarem suas religiões.

Este caderno de orientações de práticas pedagógicas antirracistas está organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo, apresentamos informações acerca da diversidade das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no Maranhão. No segundo capítulo, uma breve apresentação das informações gerais sobre o samba e a utilização dos sambas-enredo em sala de aula. Por meio desses capítulos, compreendemos melhor as bases que fundamentaram esse produto no sentido de conhecer como o samba-enredo foi e vem sendo usado, na sala de aula, para abordar temas diversos com níveis de complexidade variados e relacioná-los com a configuração histórica e religiosa do Maranhão.

Em seguida, no terceiro capítulo, oferecemos um repertório das letras dos sambas-enredo das agremiações do Rio de Janeiro, no período de 2020 a 2025, apresentando-os como sugestão de seu uso e de atividades a serem utilizadas, em sala de aula, podendo o professor recorrer a outras letras e/ou gênero musical que achar conveniente. A seleção das letras dos sambas-enredos das escolas de samba do Rio de Janeiro ocorreu em virtude de estas possuírem maior visibilidade nos meios de comunicação, bem como pela amplitude que tais produções alcançam por meio da televisão, promovendo intenso debate nas redes sociais. As escolas de samba locais, neste caso, as de São Luís do Maranhão, também abordam essa temática em suas composições, uma vez que tal fenômeno não se restringe ao estado do Rio de Janeiro, mas manifesta-se em diversas regiões do país.

Contudo, não foi possível disponibilizar os links das letras dos sambas-enredos maranhenses no repertório, em razão de não estarem acessíveis ao público. Diante disso, optou-se por apresentar apenas os títulos de alguns sambas-enredos maranhenses, com o propósito de ilustrar e demonstrar ao leitor a relevância dessas produções culturais.

Em 1980, a Escola de Samba Flor do Samba apresentou na avenida o samba-enredo intitulado “De Daomé à Casa das Minas – A Origem de um Povo”. Em 2014, a Turma do Quinto levou à avenida o enredo “No Terreiro do Maranhão, o Mestre é Bitá do Barão”. Já em 2018, a Turma da Mangueira apresentou “No Jubileu de Álamô – Oxóssi Recebe o Panteão dos Orixás no Xirê da Mangueira”. Por fim, em 2025, a Flor do Samba novamente destacou-se com o samba-enredo “Firma o Ponto e Viva Angola, que Folha Seca Chegou”. Estes constituem alguns dos títulos de sambas-enredos maranhenses aos quais foi possível obter acesso.

Desse modo, considera-se pertinente que os docentes utilizem letras de sambas-enredo de escolas de samba de outros estados que estejam disponíveis e que, eventualmente, abordem essa perspectiva crítica em relação ao silenciamento e

ao apagamento das religiões de matriz africana. Tal proposta contribui para evidenciar a importância dessas tradições para o povo de terreiro, bem como suas formas de resistência diante de uma sociedade ainda marcada por preconceitos e intolerância em relação a essas práticas religiosas.

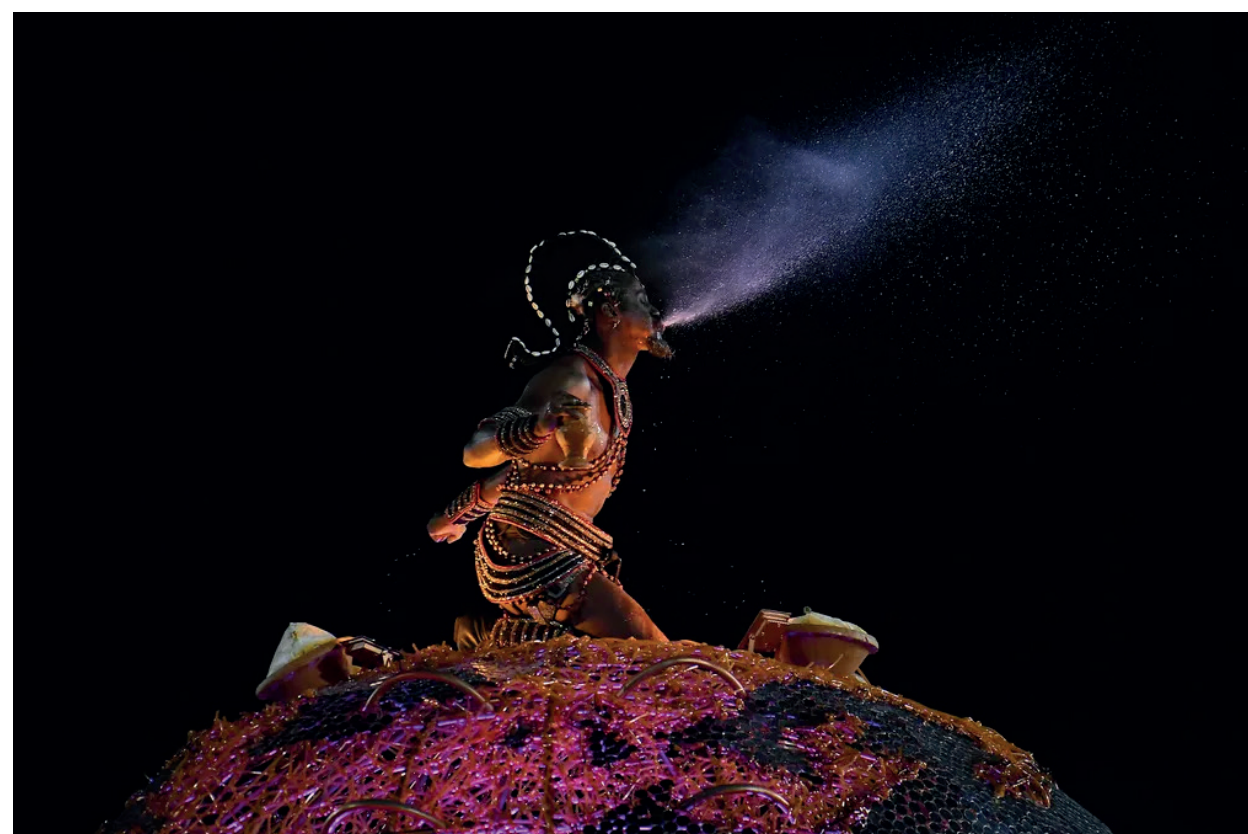
No quarto capítulo, apresentamos nossas considerações finais. Esperamos que este caderno de atividades de práticas pedagógicas para uma educação antirracista possa ajudá-los no aperfeiçoamento de suas práxis pedagógicas.



Fonte: Luiz Henrique Estevam/Agência Globo



Fonte: Ronaldo Nina | Riotur



Fonte: Alexandre Durão/g1



PARTE 1

HISTÓRIA E DIVERSIDADE DAS REPRESENTAÇÕES DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO MARANHÃO

1 HISTÓRIA E DIVERSIDADE DAS REPRESENTAÇÕES DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA NO MARANHÃO

O presente capítulo tem como objetivo fazer um breve debate acerca das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. Pois, a partir de uma atividade desenvolvida na escola/campo, pudemos identificar a necessidade de uma abordagem contínua com os estudantes sobre essa temática, tendo em vista que, apesar de o tema ter sido abordado por alguns professores, em sala de aula, esses continuam fazendo falas preconceituosas e usando termos pejorativos sobre as práticas dessas religiões. Pois, a sociedade brasileira foi forjada a partir de bases e costumes europeus, estabelecendo, assim, padrões a serem seguidos, embora tendo consciência da existência de diferenças entre os diversos povos que corroboraram para a construção da nossa identidade brasileira.

Nesse contexto, podemos compreender as motivações de preconceito, ódio e violência que levam à invasão de templos religiosos em razão do desconhecimento que ainda persiste em nosso cotidiano, como um resquício da nossa sociedade colonial e, assim, possibilitando-nos um novo olhar sobre essa realidade. Nessa perspectiva, é necessário recorrer a estratégias que possam demonstrar de forma reflexiva que existe a necessidade de respeito às diferenças e à diversidade religiosa, e que, a partir dessas, a possibilidade de construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos os grupos sociais. Buscar compreender e conhecer as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras não é uma tarefa fácil; porém, é necessária, tendo em vista que sua trajetória é de silenciamento por parte da sociedade brasileira. Sobre o tema, Oliveira nos afirma:

É complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar das religiões afro-brasileiras no ensino de história dentro da sala de aula de nossas escolas do Brasil, uma vez que estamos fortalecidos por legislações que resguardam professores e pesquisadores. A lei 11.645/08 é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial e permite que professores e professoras discutam as Áfricas no espaço escolar, de modo que o negro não seja visibilizado somente pela lógica da escravidão (o ser passivo), mas que seja abordado o processo de luta, em conscientização da necessidade de reparação histórica (2024, p. 19).

Nesse sentido, todos nós, brasileiros e brasileiras, deveríamos olhar com mais atenção e respeito para essas práticas religiosas que foram, ao longo da nossa história, estigmatizadas e marginalizadas por sua origem e pela de seus praticantes. O termo “macumba” — que foi imposto para as religiões de matrizes africanas de forma pejorativa desde períodos anteriores — ainda hoje é utilizado por aqueles que comungam de uma

outra religião, neste caso, a “cristã”, que buscam atacar seus membros e, inclusive seus templos, com xingamentos, ofensas, agressões e ataques com apedrejamento.

Assim sendo, os frequentes desrespeitos e as inúmeras denúncias intolerância religiosa nos levaram a uma reflexão sobre como intervir, por meio do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, para que eles possam acessar informações sobre essas religiões de forma simples e prática sem fugir do olhar crítico e do contexto dos objetos de conhecimento. Nessa perspectiva, Carvalho contribui significativamente ao afirmar que:

A luta contra a discriminação é uma luta diária de muitos afro-brasileiros, vale dizer, que assume também a dimensão de uma luta por reconhecimento social e por direitos humanos. A luta contra a rejeição, os preconceitos e intolerâncias raciais participam desse modo, de uma batalha muito mais ampla a favor do direito à diversidade cultural, racial, linguística, étnica, que se encontra na base da constituição de nossa coletividade (Carvalho, 2019, p. 35-36).

O enfrentamento para a aquisição do reconhecimento das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras e do direito de elas existirem é contínuo e necessário. Embora existam, atualmente, leis que visam a garantir essa existência e a realização de suas práticas religiosas, muitos indivíduos persistem no desrespeito por ignorância; outros, por falta de conhecimento da diversidade religiosa que temos. Se, no caso dos evangélicos, temos inúmeras denominações de igrejas cristãs evangélicas, não é tão diferente das religiões afro-brasileiras. Cabe apenas uma postura mais reflexiva e respeitosa por parte deles.

As religiões de matrizes africanas, no Maranhão, apresentam uma grande diversidade, embora algumas tenham se tornado mais evidentes do que outras, nesse caso, o candomblé, a umbanda e o tambor de mina são as mais conhecidas. Esta última é específica do Maranhão, originária dos povos oriundos da Costa da Mina, uma região do território do continente africano que está situada “[...] a leste do Castelo de São Jorge da Mina” (Ferreti, 1996, p. 35), na atual República do Gana, trazidos da região das hoje Repúblicas do Togo, Benin e da Nigéria, que eram conhecidos, principalmente, como negros mina-jejes e mina-nagôs. Essa religião se popularizou no Maranhão entre seus adeptos e simpatizantes, tonando-se uma das mais praticadas e tendo a casa das minas como referência, pois essa é a casa de culto mais antiga dessa religião de que temos notícia de registro. A empreitada dos praticantes de religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras tem sido árdua, pois esses têm sido, sistematicamente, atacados por religiosos que divergem dessas e não respeitam o direito à liberdade religiosa de seus semelhantes.

Em São Luís, inúmeros casos de denúncias têm sido registrados pela delegacia especializada; alguns deles nos chamaram a atenção pelos seguintes aspectos: forma violenta com que o crime foi cometido, destruição do espaço, depredação de imagens, ameaças, agressões verbais e destruição do patrimônio, como foi o caso da escultura de Iemanjá, localizada na extensão da avenida litorânea na praia do olho d’água, em São Luís. Esses são só alguns dos casos entre tantos outros que já ocorreram, pois “Mesmo diante das práticas de intolerância. Os cultos afro-brasileiros sobrevivem como uma rede de resistência e apoio à população afrodescendente” (Carvalho, 2019, p. 93). Esses e outros fatos demonstram a forma com que as religiões de matizes africanas e afro-brasileiras foram e ainda são representadas pelos discursos dos religiosos das classes dominantes.

Nesse sentido, esses discursos acabam sendo reproduzidos dentro das instituições de ensino por alunos e profissionais diversos que atuam dentro do espaço escolar, pois, alguns dos estudantes pertencentes à religião cristã, em alguns estabelecimentos de ensino, são a grande maioria e expõem suas opiniões preconceituosas e intolerantes sem nenhum constrangimento, enquanto aqueles de religiões afro-brasileiras — que são minoria — costumam negar a sua religião em razão do preconceito que podem sofrer por seus pares, professores e demais funcionários.

Assim sendo, a prática docente precisa ser política e consciente de sua atuação no combate ao racismo, à discriminação, à intolerância religiosa e a tantas outras formas de discriminação que se fazem presentes, em nosso cotidiano, como afirma Carvalho (2019, p. 55): “[...] o cotidiano escolar pode ser um meio eficiente de dispersão ou dissipação de atos preconceituosos”, pois, quando profissionais assumem uma postura de enfrentamento aos preconceitos, certamente atitudes e comportamento de desrespeito tendem a ser dissipado, pois, não podemos negar que o espaço escolar é um instrumento de transformação social, política, econômica e ideológica.

É importante ressaltar que a escola deve adotar uma prática de educação antirracista, visando à desconstrução de preconceito, intolerância, discriminação e tratamento diferenciado baseado em estereótipos, e afirmando a igualdade e o respeito à diversidade entre as culturas e as religiões.

Desse modo, a diversidade das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, no Maranhão, fazem parte do cotidiano dos praticantes e admiradores que costumam prestigiar as casas ou terreiros dessas práticas religiosas em dias de festas dos orixás ou caboclos, como são denominados, dependendo de cada templo religioso.

O sincretismo religioso é algo presente nesses espaços, tendo em vista que os negros desembarcados como mão de obra escrava, durante o período colonial, trouxeram consigo todo arcabouço de conhecimento cultural e religioso que possuíam. Porém, foram impedidos de as exercerem em razão da proibição por parte da igreja

que o denominava uma prática “demoníaca ou satânica”, sendo respaldados pelo estado brasileiro. No Maranhão, as mais comuns são: Candomblé, Umbanda, Tambor de Mina, Terecô e Pajelança. Sobre o conceito da religião candomblé, Prandi afirma:

Candomblé é uma religião afro-brasileira derivada de cultos tradicionais africanos, na qual há crença em um Ser Supremo e culto dirigido a forças da natureza personificadas nas formas ancestrais divinizados: orixás, voduns ou inquices, dependendo da nação, o estado da Bahia concentra um grande número de terreiros de candomblé, as casas são dirigidas por babalorixás e yalorixás estes dirigentes possuem os conhecimentos do culto e sua indicação é feita pelos orixás através do jogo de búzios (2000, p. 61).

O candomblé é a denominação mais difundida no Maranhão. É uma religião oriunda do continente africano que foi readaptada de acordo com a realidade em que eles viviam. Os orixás, “deuses”, foram associados aos santos católicos, estratégia que eles encontraram para que a igreja não percebesse e, assim, pudessem reverenciar suas divindades. Os orixás mais conhecidos dentro dessas religiões (Felinto, 2012, apud Carvalho, 2019, p. 93) são: “Exú, Ogum, Iansã, Oxum, Oxóssi, Ossaim, Obalouaê, Oxumaré, Iemanjá, Xangô, Nanã e Oxalá”, cada um deles com suas especificidades entre cores e indumentárias e rituais.

Nesse sentido, apresentamos o Quadro 1 a título de demonstração de cada um dos orixás, suas funções e sua relação com a natureza.

Quadro 1 - Orixás e suas funções/atribuições

YEMANJÁ	Orixá feminino senhora das grandes águas, mães dos deuses e dos homens, a mais conhecida no Brasil.
XANGÔ	Orixá masculino dono dos trovões governador da justiça.
EXU	Orixá masculino mensageiro que estar presente no candomblé e na umbanda, identificado como demônio na religião cristã.
OGUM	Orixá masculino governa o ferro e a guerra, a caça e a pesca.
OMULU OU OBALUAÉ	Orixá masculino senhor da peste, da varíola, da doença infecciosa, conhecedor dos seus segredos e da cura.
OXÓSSI	Orixá masculino representa a floresta, a caça e da pesca.
YANSÃ	Orixá feminino rege o vento a tempestade, senhora dos raios.

OXUM	Orixá feminino preside o amor, a fertilidade, dono do ouro da vaidade senhora das águas doce.
OXALÁ	Orixá masculino de origem Yorubá, cultuado no candomblé e na umbanda é o pai de todos os orixás.
NANÃ	Orixá feminino dona da lama, do fundo dos lagos.
OXUMARÉ	Orixá masculino rege o arco-íris, controla a chuva e a fertilidade da terra.
OSSAIM	Orixá masculino conhecedor do poder mágico e curativo das folhas.

Fonte: Prandi, 2021.

Outra religião importante no Estado do Maranhão é a umbanda, que, segundo Felinto:

[...] é uma religião brasileira que sintetiza vários elementos das religiões africanas e cristãs, porém sem ser definida por eles. Formada no início do século XX no sudeste do Brasil a partir da síntese com movimentos religiosos como o Candomblé, o Catolicismo e o Espiritismo. É considerada uma “religião brasileira por excelência” com um sincretismo que combina o Catolicismo, a tradição dos orixás africanos e os espíritos de origem indígena (2012, p. 15).

A umbanda é reconhecida como uma religião autenticamente brasileira, mas que tem como base o candomblé, o catolicismo e o espiritismo, pois apresenta uma grande diversidade de entidades durante as manifestações, entre elas: orixás, caboclos, índios e fidalgos, tornando-a mais difícil de ser compreendida. Entretanto, isso faz dela atraente para aqueles que buscam conhecer esse universo de religiões de matrizes africanas, tanto por meio dos cultos presenciais como da ciência enquanto campo de pesquisa.

Segundo Ferreti (2009, p. 2), o Tambor de Mina é uma religião de matriz africana organizada no Maranhão na primeira metade do século XIX. Nessa perspectiva, o tambor de mina, é reconhecido como uma manifestação genuinamente maranhense, porém não muito diferente do candomblé, pois, em seus rituais invocam os voduns e caboclos, estes não são diferentes dos orixás, sua força (energia) representam os elementos da natureza. Nesse contexto, temos outra religião, o Terecô, que é uma religião cultuada no Maranhão, mais popularmente conhecida no município de Codó, bem como a pajelança, religião praticada na região da baixada maranhense.

Diante dessa diversidade das religiões de matrizes africanas, é inaceitável que continuemos de olhos vedados, fingindo que essas não existem ou que não haja necessidade de elas serem abordadas em sala de aula; comungar desse comportamento é virar as costas para o que vem acontecendo com os praticantes dessas religiões, não só em nosso Estado, mas no Brasil, como um todo.

É necessário que nos indignemos e enfrentemos o sistema a partir de estratégias que nos possibilitem sair do conformismo e agir para reverter concepções que foram, estrategicamente, elaboradas e implementadas pela elite colonial, buscando manter aqueles que estiveram e ainda estão submissos a práticas de subserviência. Nesse sentido, concordamos com a visão de Rufino:

Educamos/formamos para os mais diferentes fins. A proposta aqui lançada orienta práticas e tece experiências para salientar o inconformismo, a rebeldia. Porém, na contramão desse fluxo, há esforços mantenedores para uma educação que tendem a fortalecer mentalidades e práticas conservadoras, antidemocráticas, contrárias ao reconhecimento e credibilização da diversidade de saberes e ao compromisso com a justiça social/cognitiva. A educação não pode ser absorvida de uma crítica que a cruze às dimensões do colonialismo. Esse padrão de poder esteve/está estrategicamente presente nos modos de educação praticados pelas instituições dominantes, seja nas formas concretas ou simbólicas de violência inferidas aos grupos historicamente subalternizados. A evidência ressaltada são os efeitos do colonialismo/racismo epistemológico/cognitivo e o fortalecimento de práticas pedagógicas que contribuíram para manutenção do ideário colonial (2019, p. 77-78).

A citação nos convida a uma reflexão sobre o nosso papel na desconstrução da mentalidade de nossos estudantes; é um convite a rebelar-se contra o sistema dominante que opera buscando manter as futuras gerações sob o seu domínio por meio da “educação que não liberta,”¹ que segue um modelo de educação em que a sociedade mantém características colonial e o povo permanece subserviente a seus interesses, sem questionar nem desafiar a manutenção dos conjuntos de práticas já estabelecidos na sociedade.

Nessa lógica, o samba-enredo é um instrumento de insurreição contra esse sistema que tenta manter nossa mentalidade presa a um passado idealizado por eles e para eles. As letras dos sambas nos convidam a conhecer um passado que foi negado a nossos ancestrais; por isso, quando é exposto de forma firme e contundente, provoca ódio, preconceito e intolerância, ao mesmo tempo em que estimula um debate que a sociedade se nega a fazer.



¹FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



Fonte: <https://www.galeriadosamba.com.br/>



PARTE 2

HISTÓRIA E MÚSICA NA SALA DE AULA: UMA MISTURA QUE ACABA EM SAMBA



2 HISTÓRIA E MÚSICA NA SALA DE AULA: UMA MISTURA QUE ACABA EM SAMBA

Compreender a definição desse gênero musical, intitulado “samba-enredo”, antes de tudo, é de fundamental relevância para caracterizá-lo como ferramenta pedagógica, tendo em vista que utilizaremos as suas letras em sala de aula, visando uma prática de educação antirracista. Assim sendo, a definição que corrobora para uma melhor compreensão é:

[...] Modalidade cujos compositores criam um samba voltado ao tema que será apresentado por uma escola de samba no desfile anual do Carnaval. Há uma equipe de intérpretes para cantá-lo e dezenas de ritmistas compondo a equipe de instrumentistas, chamada “bateria”, em sua maioria, percussionistas (Lemos, 2018, p. 56).

Nessa perspectiva, o samba-enredo é uma modalidade específica criada para as festividades do período do carnaval, quando o Brasil inteiro e diversas pessoas de inúmeros países comparecem para assistir aos desfiles das escolas de samba cariocas, bem como das agremiações paulistas. Essas apresentações são um espetáculo a parte; trazem belos carros alegóricos com efeitos especiais, um conjunto de baterias afinadas e muito bem organizadas, com uma rainha de bateria fazendo um show à parte, passistas, baianas, comissão de frete, alegorias, além de um casal de porta-bandeiras que dançam e ao mesmo tempo reverenciam o público presente na passarela.

Nesse contexto de alegria e euforia, o povo canta, bebe, dança e vibra vendo as escolas passarem, enquanto outros — que não comungam das mesmas festividades — a classificam como uma festa mundana ou profana. Sem perder de vista a discussão, compreendemos como necessário conhecer a definição de escola de samba:

Escolas de samba são organizações do povo, que representam, geralmente, uma comunidade. Cada escola tem anualmente um novo enredo, sobre o qual prepara um desfile de Carnaval a ser apresentado no Sambódromo. Cerca de cinco mil componentes, entre populares e artistas, participam do desfile. Há fantasias gratuitas, especialmente para a comunidade, e outras caríssimas, que podem custar até o valor de um apartamento popular (Lemos, 2018, p. 89).

Nesse sentido, a escola de samba é uma organização proveniente da comunidade onde está localizada, composta por pessoas comuns e artistas que simpatizam com a escola. Porém, é a comunidade que faz a festa acontecer, produzindo as fantasias, decorando os carros alegóricos; os jovens aprendendo a tocar os instrumentos da bateria e ensaiando todos os dias. Alguns artistas famosos são convidados a participar e pagam por suas fantasias que são produzidas com materiais caríssimos. No dia do desfile, toda comunidade que faz parte da escola, se engaja ao máximo para que tudo ocorra na mais perfeita Harmonia, pois, se algo sair errado todo o trabalho não irá ter valido a pena, uma vez que o objetivo ali é conquistar o título de campeã, quando não, ficar pelo menos no grupo especial. Pois, o carnaval brasileiro é uma das principais, se não a maior festa que acontece no Brasil, como afirma Silva (2020, p. 32), “Tendo no carnaval uma de suas principais festas nacionais, muitos brasileiros aguardam ansiosamente todos os anos o tema que as escolas de samba irão apresentar na avenida, assim como os seus respectivos sambas-enredo”.

Dessa forma, o carnaval é comemorado nos meses de fevereiro ou março, dependendo do calendário; durante esse período carnavalesco, verificamos, nos últimos anos, uma grande quantidade de abordagens do tema das religiões de matrizes africanas pelas escolas de sambas. A imensa expressividade com que essas manifestações culturais são representadas no carnaval tem causado um debate caloroso na sociedade, principalmente pelas pessoas que são adeptas da religião cristã, em especial os evangélicos neopentecostais, que lançam mão de sua crença para criticar e condenar de forma preconceituosa as escolas de sambas, por exporem tais manifestações nos meios de comunicação, como, por exemplo, a televisão.

Entretanto, para além de uma manifestação cultural nos dias de carnaval, esses sambas-enredo levam uma mensagem crítica ao preconceito racial e à intolerância religiosa, expondo para a sociedade os apagamentos dessas religiões por parte da sociedade brasileira ao longo da história do nosso País. Nesse sentido, Nogueira (2006)

afirma que o samba tem a capacidade de forma mais original, criativa e autêntica. Nessa perspectiva, acreditamos em uma compreensão mais ampla de uma trajetória das identidades dos povos brasileiros poder serem adquiridas a partir do samba-enredo, e não de maneira simplista como buscam sustentar através das mídias.

[...] o samba vem cantando o encontro das diferentes culturas e da miscigenação peculiar que, no Brasil, foram capazes de produzir uma originalidade típica que deve ser preservada, de outro lado, o samba também tem sido um modo de contar a história do povo brasileiro, na perspectiva crítica do modelo de colonização que nos foi imposto (Nogueira, 2006, p. 1).

Sendo assim, as letras dos sambas-enredo tornam-se importantes ferramentas no combate à discriminação por nos permitirem conhecer o percurso histórico e cultural das religiões de matrizes africanas, bem como compreender os fatos históricos a partir delas. Esse instrumento, se bem utilizado nas salas de aulas, permite além de aprender sobre a história da África e a história e cultura afro-brasileira, despertar os nossos olhares para a representatividade de uma identidade religiosa do povo de terreiro. Nesse sentido, concordamos com a concepção de que “[...] a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 13).

As representações das nossas identidades foram forjadas a partir de um referencial que nos foi imposto pela elite brasileira ao longo de séculos de exploração e imposição de uma cultura branca e europeia, buscando, assim, um ideário de nacionalidade que foi construído e disseminado na sociedade visando a garantir uma unidade entre os povos que constituíam a nação. Entretanto, muitos negros não se sentiam pertencentes a este grupo identitário, pois continuavam sofrendo discriminação. Nesse contexto, incomodados diante desse processo, buscaram através da resistência o reconhecimento de sua identidade, através dos movimentos negros organizados. Nesse sentido, concordamos com Silva:

Quando se fala em samba-enredo, aborda-se também sobre a nacionalização do samba, a partir do momento que ele se torna um elemento de identidade nacional. Sob esse prisma, precisa haver a consolidação também de suas características rítmicas, tendo em vista que o samba-enredo está intimamente conectado às escolas de samba (2020, p. 40).

Ao fazer uma breve análise acerca das políticas culturais, no Brasil, percebemos uma ausência sistemática da cultura negra nos períodos colonial, imperial e até mesmo na república, pois a negação dessa cultura era algo tido como certo aos olhos da elite brasileira que desejava o distanciamento e o

apagamento da memória do seu povo. Todavia, isso não ocorreu, pois, os negros mantiveram suas práticas culturais através de táticas que disfarçavam suas verdadeiras intenções. Dessa forma, é somente no chamado estado novo, que o governo Vargas, adota uma mudança de postura com relação a política cultural, visando a implementação de uma identidade nacional. Conforme Silva:

Observa-se que, durante o governo Varguista as temáticas ufanistas e patrióticas que eram apresentadas no enredo dos sambas passam a se adequar ainda mais às propostas de governo, trazendo consigo, consequentemente, os sambas que passam a se adaptar gradativamente aos temas anuais de suas escolas, firmando, assim, o samba-enredo (2020, p. 39).

Nesse contexto, pensar o Brasil é pensar em seus aspectos sociais e culturais, pois, pensar o samba é compreendê-lo como um elemento que permeia diversas questões da sociedade brasileira, entre elas a pluralidade das manifestações culturais enraizadas na história do Brasil. Assim, esse caderno de atividades de práticas pedagógicas antirracistas busca apresentar o samba-enredo aos nossos alunos como um dos gêneros presentes em nosso cotidiano e considerado um dos elementos de reconhecimento da nossa identidade nacional. Pois, para Silva (2020, p. 59), “Em se tratando da identidade cultural no Brasil, pode-se afirmar que ela foi confeccionada segundo as doutrinas de uma classe dominante”.

Nesse sentido, vale ressaltar que o professor precisa reconhecer, em sala de aula, que o samba é uma das raízes que nos conecta a nossos ancestrais, e que esse dá voz àqueles que sucumbiram diante do processo de tráfico de escravizados africanos que maculou a história do Brasil. Quando os/as negros e negras desembarcaram nesta terra, trouxeram consigo seus costumes e suas diversidades de manifestações culturais, e posteriormente tornaram-se mais da metade da população.

O debate acerca do ensino tradicional e das novas propostas metodológicas para o ensino, no século XXI, tem sido pauta recorrente. Pensando nisso, as letras dos sambas-enredo assumem importante relevância, pois, quanto mais atenção o professor conseguir dos seus alunos na sala de aula, possivelmente terá melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. A partir deste caderno de atividades de prática pedagógicas encontrará um repertório musical que lhes auxiliará a desenvolver uma prática antirracista, pois, além de música do carnaval, o samba é uma fonte histórica, que narra fatos silenciados e apagados da história do Brasil.

Portanto, é importante esclarecer que a historiografia brasileira durante muito tempo negou a história e cultura afro-brasileira, assim como a capacidade e o papel dos negros e negras na produção da cultura. Nesse contexto, foi construído em torno destes uma imagem negativa do seu papel na construção deste gênero, o “samba” e

sua participação foi sufocada e silenciada pela história.

O samba-enredo, entretanto, não surgiu ou foi criado de forma repentina e exclusivamente para esse contexto. O que se observa é a adequação de um gênero que já existia há muito tempo e que passa por um processo de adequação e ressignificação no contexto em que se encontrava (Silva, 2020, p. 37).

De acordo Azevedo (2013), a palavra “samba” está diretamente relacionada ao termo “semba” que, originalmente, significa umbigada, do termo quimbundo de origem do povo banto em Angola. Sendo assim, com base nessa definição, podemos considerar o tambor de crioula como samba autêntico, com vista nas permanências rítmicas que permanecem até os dias atuais. O objetivo desse debate não é a definição sobre qual ritmo é o autêntico samba, ou não, mas, a pluralidade das formas como este foi ficando suas raízes na cultura nacional, bem como, a forma com que o samba-enredo será abordado em sala de aula por professores e professoras da educação básica.

O Samba-enredo como um instrumento a ser utilizado em sala de aula soa como uma oportunidade de tornar versátil o ensino de história e popularizar o conhecimento histórico de forma dinâmica ensinando os estudantes acerca da diversidade do respeito as diferenças e combatendo a intolerância religiosa. De acordo com Napolitano:

[...] a música, no caso específico do Brasil, foi um ponto de fusão importante para os diversos valores culturais, estéticos e ideológicos que formam o grande mosaico chamado “cultura brasileira”. Ponto de encontro de etnias, religiões, ideologias, classes sociais, experiências diversas, ora complementares, ora conflitantes; a música no Brasil foi mais que um veículo neutro de ideias (2002, p. 110).

O autor aponta para a necessidade de reconhecermos a relevância da diversidade cultural brasileira na música; o samba-enredo apresentado como posposta de trabalho é uma possibilidade de uma tática ou mesmo estratégia para tratar do tema. Dito isso, optamos em usar o samba-enredo como ferramenta de conscientização no ensino de história do Brasil, pois, a intenção deste caderno de orientações de prática pedagógica antirracista não é dizer tudo o que os professores e professoras precisam fazer para implementar uma educação antirracista, mas apontar novas alternativas não só no ensino de história, bem como nos demais componentes curriculares, de trabalharem as letras dos sambas-enredo, como estratégias de abordagem que contemplem as religiões de matrizes africanas serem debatidas em sala de aula.

É importante ressaltar que trabalhos relevantes foram e vem sendo produzidos referentes à utilização dos sambas em sala de aula como estratégias metodológicas, e não somente no componente curricular história. Temos como exemplo a produção da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de

Linguagem da Universidade Federal Fluminense, no ano de 2018, intitulado: “O samba como elemento de identidade brasileira no contexto do ensino de português do Brasil para estrangeiros” de autoria de Deise Dulce Barreto de Lemos. Para a autora, existe um grupo social pertencente ao samba que é o batalhador que resiste às opressões e celebra, vigorosamente, suas vitórias, que são fruto de muita resistência. Desse modo, ela afirma o dever de valorizar os sujeitos brasileiros e tornar visível quem realmente somos.

No campo da produção historiográfica, ainda sobre esse tema, podemos fazer referência a pelo menos mais duas dissertações; a primeira apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, que tem o título “Música e memória na era Vargas: uma abordagem pedagógica do samba no ensino de História” produzida por Thays Conceição De Jesus Barbosa Silva. Através do samba ela consegue demonstrar a era Vargas em uma perspectiva oposta àquela comum, fazendo uma leitura crítica em que acabar por revelar aquilo que a era Varguista pode ter tentado camuflar, que seria para ela “a face do povo, o discurso do povo, as memórias subterrâneas”.

A segunda produção historiográfica que utilizaremos como exemplo é a de Fabiolla Falconi Vieira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -ProfHistória- da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado: “O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história”. Nesse trabalho, a autora problematiza o ensino de história e a necessidade de repensar conceitos e conteúdos historicamente trabalhados em sala de aula e que são apresentados sem trazer para realidade dos estudantes o que de fato vivenciam no contexto social, político e econômico em que estão inseridos.





PARTE 3

REPERTÓRIO PEDAGÓGICO DAS LETRAS DE SAMBA

3 REPERTÓRIO PEDAGÓGICO DAS LETRAS DE SAMBA

Neste tópico, apresentamos aos professores de História e demais componentes curriculares afins, uma coleção de sambas-enredo, no intuito de que as possam utilizar na preparação de suas aulas.

É importante ressaltar que estas letras de sambas-enredo são sugestões e que não deverá ser compreendida como um guia pronto e acabado, mas que possa servir como base para os educadores, que podem buscar outras letras que considerarem melhor para o contexto ou realidade social na qual escolas e alunos estão inseridos (Quadro 2).

Quadro 2 - Letras de sambas-enredo

Samba-Enredo 2020 - A Verdade Vos Fará Livre G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2020-a-verdade-vos-fara-livre/
Composição: Manu da Cuica e Luiz Carlos Máximo.
Samba-Enredo 2022 - Empretecer o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2022-empretecer-o-pensamento-e-ouvir-a-voz-da-beija-flor/
Composição: Diego Rosa / Manolo / Júlio Assis / Beto Nega / Leo do Piso / J. Velloso
Samba-Enredo 2025 - Laíla de Todos os Santos, Laíla de Todos os Samba G.R.E.S. Beija-Flor de Nilópolis (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/beija-flor-rj/samba-enredo-2025-laíla-de-todos-os-santos-laíla-de-todos-os-samba/
Composição: Romulo Massaccesi / Junior Trindade / Serginho Aguiar Centeno / Ailson Picanço / Gladiador / Felipe Sena
Samba-Enredo 2023 - As Áfricas Que a Bahia Canta G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2023-as-africanas-que-a-bahia-canta/
Composição: Gabriel Machado / Guilherme Sá / Junior Fionda / Lequinho / Paulinho Bandolim

Samba-Enredo 2022 - IGI OSÊ BAOBÁ G.R.E.S. Portela (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/portela-rj/igi-ose-baoba/
Composição: Wanderley Monteiro / Vinicius Ferreira / Rafael Gigante / Paulo Borges / Edmar JR / Bira / André Do Posto 7
Samba-Enredo 2024 - Um Defeito de Cor G.R.E.S. Portela (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/portela-rj/samba-enredo-2024-um-defeito-de-cor/
Composição: Rafael Gigante / Vinicius Ferreira / Wanderley Monteiro / Jefferson Oliveira / Hélio Porto / Bira / André Do Posto 7
Samba-Enredo 2025 - Cantar Será Buscar o Caminho Que Vai Dar no Sol - Uma Homenagem a Milton Nascimento G.R.E.S. Portela (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/portela-rj/samba-enredo-2025-cantar-sera-buscar-o-caminho-que-vai-dar-no-sol-uma-homenagem-a-milton-nascimento/
Composição: Samir Trindade / Fabrício Sena / Brian Ramos / Paulo Lopita 77 / Deiny Leite / Felipe Sena / JP Figueira.
Samba-Enredo 2022 - Resistência G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/salgueiro-rj/resistencia
Composição: Dema Chagas / Gladiador / Joana Rocha / Leonardo Gallo / Pedrinho Da Flor / Renato Galante / Zeca Do Cavaco
Samba-Enredo 2025 - Salgueiro de Corpo Fechado G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro (RJ)
Fonte: https://www.letras.mus.br/salgueiro-rj/samba-enredo-2025-salgueiro-de-corpo-fechado/
Composição: Xande de Pilares / Pedrinho Da Flor / Betinho De Pilares / Renato Galante / Miguel Dibo / Leonardo Gallo / Jorginho Via 13 / Jefferson Oliveira / Jassa / W Correa.

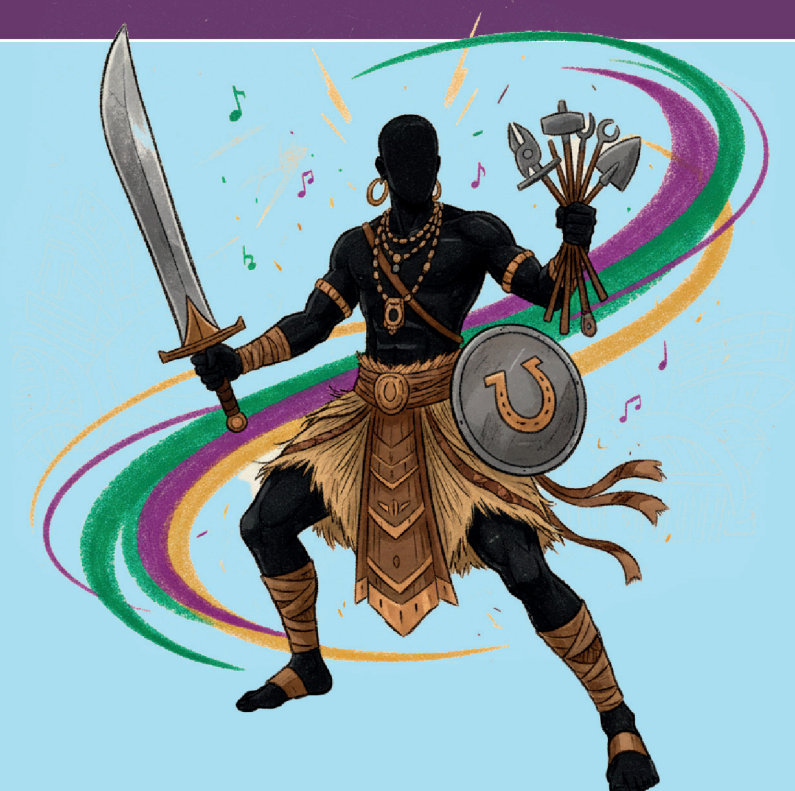
Fonte: Elaborado pelo autor

3.1 Proposta de atividades para serem realizadas em sala de aula

Neste tópico, propomos trabalhar algumas atividades utilizando letras dos sambas-enredo. Nesse sentido ao fazer os planejamentos das atividades, atentar-se aos objetivos e habilidades propostas pela BNCC, para que os alunos compreendam como se deu a perpetuação de termos pejorativos direcionados aos povos pretos, bem como às religiões de matrizes africanas e seus praticantes, visando proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades.

TEMA: “Um defeito de cor’: Samba, História, Religiosidade afro e Resistência.
Turma: 9º ano do ensino fundamental.

OBJETIVOS
Objetivo geral: Compreender o samba-enredo como manifestação artística, cultural e uma ferramenta de resistência e memória histórica.
Objetivos específicos: Analisar criticamente a história da escravidão, e da diáspora africana das mulheres negras no Brasil. Estabelecer relação entre o romance “um defeito de cor” e o samba-enredo da Portela no contexto histórico da personagem Luisa Mahin. Valorizar as contribuições da cultura afro-brasileira e a literatura negra. Discutir a representações das religiões de matrizes africanas e afro-brasileira no samba-enredo da Portela e suas repercussões na sociedade.
HABILIDADES
EF69LP18- Analisar diferentes gêneros musicais e textuais como formas de expressão de identidade culturais. EM13CHS102- Analisar os processos de exclusão e discriminação na história do Brasil. EM13LP23- Analisar criticamente as manifestações culturais populares como o samba-enredo.



O samba genuinamente preto
Fina flor, jardim do gueto
Que exala o nosso afeto
Me embala, ô Mãe, no colo da saudade
Pra fazer da identidade nosso livro aberto

Omoduntê, vim do ventre do amor
Omoduntê, pois assim me batizou
Alma de Jeje e a justiça de Xangô
O teu exemplo me faz vencedor

Sagrado feminino ensinamento
Feito água corta o tempo
Te encontro ao ver o mar
Inspiração a flor da pele preta
Tua voz, tinta e caneta
No azul que reina Iemanjá

Salve a Lua de Benim
Viva o povo de Benguela
Essa luz que brilha em mim
E habita a Portela
Tal a história de Mahin

Liberdade se rebela
Nasci quilombo e cresci favela (2x)

Ora yê yê, Oxum, Kalunga
É mão que acolhe outra mão,
macumba
Teu rosto vestindo o adê
No meu alguidar tem dendê
O sangue que corre na veia é Malê

Em cada prece, em cada sonho, nega
Eu te sinto, nega
Seja onde for
Em cada canto, em cada sonho,
negoEu te cuido, nego
Cá de onde estou

Saravá, Kehinde
Teu nome vive
Teu povo é livre
Teu filho venceu, mulher
Em cada um de nós
Derrame seu axé



1ª ATIVIDADE:
Elaborar um caça-palavras a partir da letra do samba-enredo²

Caça-palavra																								
O	S	A	M	B	A	P	R	E	G	E	N	U	I	N	A	M	E	N	T	E				
F	I	N	A	O	N	O	S	S	O	P	R	A	F	A	Z	E	R	D	A	I				
L	J	D	O	A	M	E	E	M	B	A	L	A	N	O	S	S	O	D	O	D				
O	A	G	E	F	Ô	C	D	A	S	A	U	D	A	D	E	A	M	O	R	E				
R	R	U	X	E	M	O	N	O	S	S	O	L	I	V	R	O	V	I	M	N				
Q	D	E	A	T	A	L	O	M	O	D	U	N	T	Ê	A	S	S	I	M	T				
U	I	T	L	O	E	O	P	O	I	S	B	A	T	I	Z	O	U	D	E	I				
E	M	O	A	N	O	J	E	J	E	E	A	J	U	S	T	I	Ç	A	O	D				
M	A	L	M	A	D	E	X	A	N	G	Ô	E	X	E	M	P	L	O	T	A				
E	M	E	F	A	Z	V	E	N	C	E	D	O	R	F	E	I	T	O	E	D				
S	A	G	R	A	D	O	F	E	M	I	N	I	N	O	T	E	A	O	U	E				
E	N	S	I	N	A	M	E	N	T	O	Á	G	U	I	A	C	O	R	T	A				
T	E	N	C	O	N	T	R	O	I	N	S	P	I	R	A	Ç	A	O	D	A				
E	V	O	M	A	R	A	F	L	O	R	P	R	E	T	A	T	U	A	N	O				
M	E	P	E	L	E	V	O	Z	E	C	A	N	E	T	A	A	Z	U	L	Q				
P	R	T	I	T	A	I	E	M	A	N	J	Á	S	A	L	V	E	D	E	U				
O	A	L	U	A	B	E	N	I	M	V	I	V	A	E	S	S	A	E	M	E				
B	L	U	Z	B	R	I	L	H	A	A	P	O	T	E	L	A	T	A	L	A				
E	Q	U	E	E	H	A	B	I	T	A	D	E	M	A	H	I	N	S	E	R				
N	H	L	I	B	E	R	D	A	D	E	N	A	S	C	I	E	O	A	O	E				
G	I	Q	U	I	L	O	M	B	O	F	A	V	E	L	A	M	X	C	U	B				
U	S	C	R	E	S	C	I	K	A	L	U	N	G	A	M	A	U	O	T	E				
E	T	O	R	A	Y	Ê	Y	Ê	Q	U	E	S	C	D	A	O	M	L	R	L				
L	O	O	S	A	N	G	U	E	V	E	I	A	O	E	C	V	M	H	A	A				
A	R	E	C	A	D	A	P	R	E	C	E	E	R	N	U	E	A	E	R	T				

² Para produzir o caça palavra: abra o documento word, selecionar na barra de ferramenta o item inserir, tabela, selecionar tabela, depois ajuste a tabela de acordo com a página do word, em seguida voltar em inserir tabela selecionar desenhar tabela e crie a quantidade de colunas que acha necessário. Para produzir outras linhas, é só colocar o cursor no final da última linha e dar um enter. em seguida inserir as palavras selecionadas da letra do samba em uma cor diferente, e preencher os demais espaços com palavras aleatórias.

E	I	M	N	E	G	A	E	U	S	T	E	M	R	D	M	S	O		O	E
A	L	G	U	I	D	A	R	O	O	M	S	C	E	Ê	B	T	N	O	S	U
S	I	N	T	O	E	M	C	N	N	A	E	A	F	E	A	I	T	M	T	A
C	A	D	A	C	Á	C	A	D	H	L	J	D	O	M	N	D	ê	E	O	D
C	A	N	T	O	D	U	D	E	O	Ê	A	A	R	K	A	O	M	U	N	Ê
S	O	N	H	O	E	I	A	O	N	D	E	E	S	T	O	U	U	M	E	E
N	E	G	O	E	M	D	S	A	R	A	V	Á	T	E	U	T	E	U	G	U
N	O	M	E	M	E	O	V	I	V	E	Ê	L	I	V	R	E	T	E	O	T
P	O	V	O	K	E	H	I	N	D	E	T	E	U	F	I	H	O	N	A	R
M	U	L	H	E	R	C	A	D	A	U	M	D	E	T	E	U	A	X	Ê	O

- **PASSO 1:** O professor seleciona a letra do samba-enredo que irá ser trabalhado, em sala de aula, a partir do tema e do contexto que caibam no conteúdo; ouvir individualmente o samba-enredo, fazer o planejamento da aula/atividade, elaborar um caça palavra e imprimir cópias para distribuir para os alunos, ou fazer uma análise da letra do samba. Organizar os materiais a ser utilizado: caixa de som, caso a escola não disponha de recurso para imprimir as folhas do caça-palavras, usar uma caixa de sapato decorada para colocar as letras das palavras impressas e picotadas pelo professor ou pelos alunos, para posteriormente montagem das palavras. A letra do samba deverá ser impressa para uso em sala de aula, caso não tenha internet na escola para os alunos fazerem a pesquisa em sala de aula, o professor prepara o slide com o significado das palavras e suas origens para que seja apresentado com data show.
- **PASSO 2:** Apresentar o tema, os objetivos e habilidades da aula/atividade para os alunos, explicar os procedimentos que eles irão realizar, dividi-los em duplas ou grupos. Distribuir as letras do samba-enredo, impressas para as duplas ou grupo, colocar o samba para tocar e todos ouvirem atentamente acompanhando com a letra impressa.
- **PASSO 3:** Em seguida fazer e leitura silenciosa, depois pedir aos estudantes que selecionem as palavras que supostamente não conhecem ou não fazem parte do seu vocabulário, e as que, caso conheçam, mas não sabem o seu significado também deverão identificar.
- **PASSO 4:** Com o caça-palavras impresso, o professor distribui para os alunos, estipulando um tempo máximo para finalizarem.

- **PASSO 5:** As duplas deverão escolher uma palavra das que não conhecem o significado, poderão pesquisar na internet caso tenham acesso, caso contrário leiam os significados no slide feito pelo professor.
- **PASSO 6:** Após leitura do significado, o professor pede a turma para analisarem e refletirem sobre o que descobriram a partir dessas palavras.
- **PASSO 7:** Ao final, o professor retoma a palavra fazendo os questionamentos sobre o que aprenderam, se acharam importante as descobertas feitas na atividade e juntos fazerem uma análise reflexiva a partir de tudo que foi trabalhado, principalmente nos termos que são carregados de estereótipos, o professor poderá fazer um debate em sala de aula sobre a importância da abordagem do tema em sala de aula, lançando aos alunos, algumas perguntas problematizadoras.
De acordo com a letra do samba-enredo, qual o tema do samba trabalhado pela escola de samba? Qual a importância do Carnaval para os negros? Quais os problemas abordados no samba-enredo estão relacionados as pessoas da raça negra? Existem desigualdade racial no Brasil? o racismo é um problema a ser enfrentado pela sociedade? Há intolerância religiosa na sua escola?



2ª ATIVIDADE:

Elaborar um baralho com as palavras e seus significados possivelmente desconhecidas dos alunos³.

GUETO

Tem origem italiana (ghetto) e foi usado inicialmente para descrever bairros onde os judeus eram obrigados a viver em Veneza, no século XVI, durante a segunda guerra mundial. Os guetos eram caracterizados por condições de vida precárias, super lotação, falta de higiene e fome, com o objetivo de isolar e controlar os judeus antes de sua deportação para os campos de concentração e extermínio.

OMODUNTÊ

Palavra de origem Africana, que significa a criação chegou ou nasceu, remete a força e ancestralidade das mulheres negras

JEJE

Grupo étnico cultural, africano, do antigo reino de daomé, atual Reino do Benin

QUILOMBO

Uma comunidade formada por pessoas que historicamente fugiram da escravidão no Brasil, buscando refúgio e liberdade. Essas comunidades, são chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, são reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 como detentoras de direitos territoriais e culturais específicos.

ORA YÊ YÊ

É uma saudação à Oxum, orixá feminino associado às águas doces, ao amor, à beleza, a fertilidade e à riqueza. Significa "Olha por nós, mãezinha".

OXUM

É uma orixá feminina cultuada nas religiões afro-brasileiras Candomblé e a Umbanda. Ela é a divindade das águas doces, como rios e cachoeiras, e também é associada à beleza, ao amor, à fertilidade, à riqueza e à prosperidade.

XANGÔ

É um orixá das religiões afro-brasileiras, Candomblé e Umbanda, é associado à justiça, ao trovão, ao fogo e também à realeza.

SAGRADO

Significa algo digno de veneração e respeito, frequentemente associado ao divino, à religião ou a algo considerado inviolável

IEMANJÁ

É uma orixá, uma divindade das religiões de matriz africana, considerada a rainha do mar, a mãe de todos os orixás

KALUNGA

É o nome dado ao espírito ou divindade que se manifesta principalmente na Umbanda. Estas entidades são popularmente conhecidas como "pretos-velhos".

MACUMBA

Tem origem questionável, no entanto, algumas fontes citam que talvez tenha se originado do quimbundo - língua africana falada principalmente no noroeste de Angola-ma'kumba. Descrita também como instrumento de percussão musical de origem africana. Associada às religiões africanas pela igreja cristã católica em meados de 1920, onde suas práticas eram consideradas rituais satânicos ou de magia negra.

ADÊ

Espécie de coroa cerimonial usada no candomblé pelos orixás.

BENIN

É um país africano, oficialmente reconhecido como república do Benin, localizado na parte ocidental da África.

BENGELA

Benguelas, povo banto que habita a região de Benguela, em Angola.

MAHIN

Tem origem persa e significa "como a lua" ou "relacionado com a lua" também pode ser um sobrenome, como no caso de Luiza Mahin uma figura histórica importante no Brasil, conhecida por sua participação em revoltas de escravos.

ALGUIDAR

É um recipiente tradicionalmente feito de barro, com formato circular e fundo raso, usado em diversas culturas, especialmente nas religiões afro-brasileiras como Umbanda e Candomblé. Na culinária, especialmente na Bahia, é um utensílio comum, mas também possui significado ritualístico, servindo para oferendas e assentamentos de orixás.

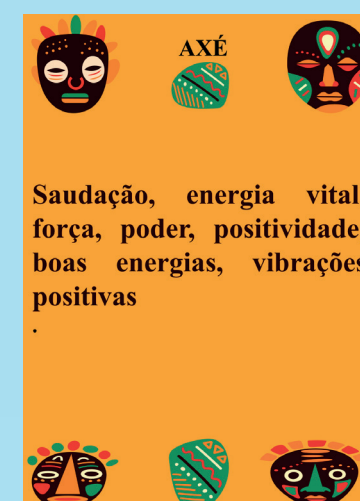
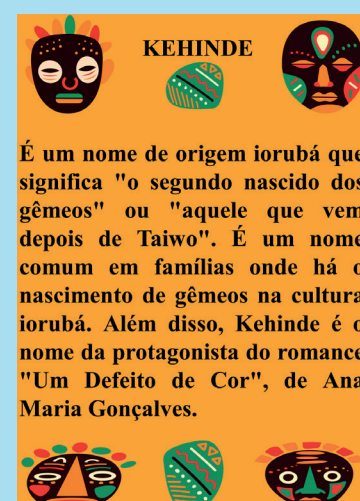
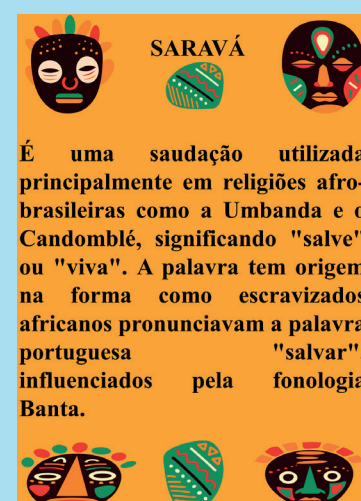
DENDÊ

Conhecido cientificamente por *Elaeis guineensis*, é o fruto do dendezeiro, uma palmeira que pode chegar a até 15 metros de altura. Tem como principal produto o óleo extraído industrialmente da polpa do fruto, o óleo de dendê. Usado no preparo dos alimentos, é um elemento ritualístico, utilizado na umbanda e associado a energias quentes, fortes e de ação.

MALÊ

Termo usado no Brasil, especialmente na Bahia, no século XIX, para designar os negros muçulmanos trazidos do Noroeste da África.

³Utilizar o canva para produzir as cartas do baralho.



- **PASSO 1:** O professor seleciona a letra do samba-enredo que irá ser trabalhado, em sala de aula, a partir do tema e do contexto que caiba no conteúdo; ouvir individualmente o samba-enredo, fazer o planejamento da aula/atividade, elaborar um baralho com as palavras e imprimir em papel cartão, cortar as cartas para distribuir para os alunos no momento da atividade, organizar os materiais a ser utilizado: caixa de som, caixa de sapato decorada para colocar as cartas, imprimir a letra do samba para uso em sala de aula, preparar slide com os significados das palavras e origem das mesmas para que seja apresentado com o data show, caso tenha internet na escola os alunos poderão fazer a pesquisa dos significados das palavras em sala de aula.
- **PASSO 2:** Apresentar o tema, os objetivos e habilidades da aula/atividade, explicar os procedimentos que eles irão realizar, dividi-los em grupos de quatro e numerar os grupos. Distribuir as letras do samba-enredo, colocar o samba para tocar e todos ouvirem atentamente acompanhando com a letra impressa.
- **PASSO 3:** Em seguida, fazer a leitura silenciosa da letra do samba, depois pedir aos estudantes que selecionem as palavras que supostamente não conhecem ou não fazem parte do seu vocabulário, e as que caso conheçam, mas não sabem o seu significado, também deverão ser identificadas.
- **PASSO 4:** Com as cartas do baralho em mãos o professor as coloca na caixa, que deve estar exposta em cima da mesa, depois ordena que dois ou três alunos de cada quarteto se dirija até a mesa e tire uma carta da caixa.

- **PASSO 5:** Os quartetos deverão estar sentados em seus devidos lugares, em seguida o professor chama o número do primeiro quarteto a iniciar a atividade.
- **PASSO 6:** O professor pede para que um aluno do grupo pronuncie a palavra escrita na carta do baralho que este pegou, em seguida questione se eles conhecem a palavra e o que significa? Estimulando os a pensar. Depois, poderá solicitar que o aluno lei o significado e abra espaço para reflexão e análise pelos alunos do uso dessa palavra.
- **PASSO 7:** Ao final, o professor retoma a palavra fazendo os questionamentos sobre o que aprenderam, se acharam importante as descobertas feitas na atividade e juntos fazerem uma análise a partir de tudo que foi trabalhado, principalmente nos termos que são carregados de estereótipos, o professor poderá fazer um debate em sala de aula sobre a importância da abordagem do tema em sala de aula, lançando aos alunos algumas perguntas problematizadoras.

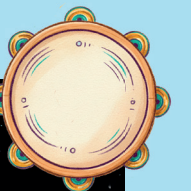
De acordo com a letra do samba-enredo, qual o tema do samba trabalhado pela escola de samba? Qual a importância do Carnaval para os negros? Quais os problemas abordados na letra do samba, estão relacionadas as pessoas da raça negra? Existem desigualdade racial no Brasil? A prática do racismo é um problema a ser enfrentado pela sociedade? Há intolerância religiosa na sua escola? O carnaval e as letras dos sambas são formas de resistências dos povos afrodescendentes?



3ª ATIVIDADE:
Desafio você estudante, a construir um texto, abordando o tema da aula atividade, e utilize as palavras que você identificou como desconhecida do seu vocabulário no texto.

This image shows a full page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

-





PARTE 4

CONCLUSÃO

4 CONCLUSÃO

A proposta do produto que elaboramos busca atender um objetivo que é desconstruir o preconceito existente acerca das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, bem constatar que o samba-enredo é um instrumento que pode ser utilizado para abordagem das religiões de matrizes africanas e afro-brasileira em sala de aula, tendo em vista a riqueza de fatos históricos, culturais e sociais que são abordados em suas letras.

A experiência vivenciada, em sala de aula, com meus alunos, obteve bom desempenho, pois, após ser aplicada, constatamos o interesse de alguns alunos em saber mais sobre as religiões de matrizes africanas e também em querer saber onde encontrar mais informações para lerem sobre a questão.

Nesse sentido, posso considerar que esses elementos apontam para que este produto é viável em sua aplicabilidade para o ensino e aprendizagem dos discentes, desenvolvendo empatia, o reconhecimento da religião afro-brasileira, e o respeito as diferenças. É importante ressaltar que cada aluno vivencia diferentes experiências, ideologias e que estas podem gerar entendimentos diferentes para cada interação realizada.

Queremos reforçar que nossa intenção não se limita em apenas elevar o samba-enredo como um instrumento pedagógico, e sim demonstrar que este pode ser uma possibilidade viável, tendo em vista sua abordagem aos assuntos pertinentes como inclusão social, respeito, igualdade e direito.

É importante reafirmar as lutas dos grupos sociais inseridos nesse gênero que foram e ainda são oprimidos, engrandecer suas trajetórias de lutas, resistência e conquista, reforçando a valorização dos brasileiros e brasileiras que foram silenciados e invisibilizados pela sociedade. Esperamos, dessa forma, contribuir com os nobres colegas em suas reflexões durante suas práticas pedagógicas diante da diversidade dos nossos alunos, bem como da nossa sociedade, que precisa ser valorizada e visibilizada por todos, como de fato ela é.



**ACESSE AO VÍDEO DO DESFILE
ATRAVÉS DO QR-CODE**

REFERÊNCIAS

- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 2021.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.
- FELINTO, Renata. Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. In: FELINTO, Renata (Org.) **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos**, Belo Horizonte, MG: Fino Traco Editora, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FERRETI, Mundicarmo Maria Rocha. NAGÔ É NAGÔ!: identidade e resistência em um terreiro de mina de São Luís (MA). In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLITICAS PÚBLICAS SOBRE SÃO LUÍS, 4., 2009, São Luís. **Anais**, 2009.
- LEMOS, Deise Dulce Barreto de. **O samba como elemento de identidade brasileira no contexto do ensino de Português do Brasil para Estrangeiros**. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.
- NAPOLITANO, Marcos. **História e música** – História cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, Romário Chaves. **Ensino de História e Religiosidade Afro-brasileira Em Codó/Ma: Uma Proposta Didática A Partir do Gênero Biográfico**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.
- PRANDI, Reginaldo. De africano afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.
- SILVA, Thays Conceição de Jesus Barbosa. **Música e Memória na Era Vargas: uma abordagem pedagógica do samba no ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.
- VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de história**. Dissertação de (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2016.

AUTOR

Domingos Soriano Sá, graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Mestre em História pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Especialista em Ensino de História do Brasil: cultura e sociedade – IESF. Áreas de interesse História da África, História da Educação, Educação e relações étnico-racial e Religiões de matrizes africanas e afro-brasileira. Professor seletivado da SEMED-São Luís.

