

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

RICARDO WILAME SANTANA DE ALMEIDA

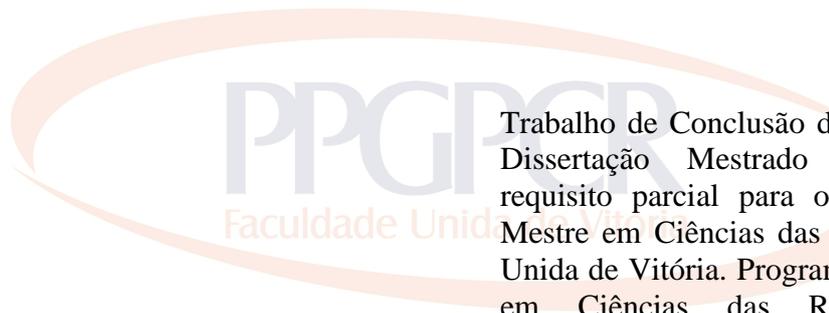
CULTURA AFRO-RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS NA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO ESPAÇO ESCOLAR

PPG/CR
Faculdade Unida de Vitória

RICARDO WILAME SANTANA DE ALMEIDA

CULTURA AFRO-RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS NA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO ESPAÇO ESCOLAR

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 20/06/2022.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Religião e Espaço Público.

Orientador: José Mário Gonçalves

VITÓRIA - ES

2022

Almeida, Ricardo Wilame Santana de

Cultura afro-religiosa na educação básica / Desafios na implementação da Lei Nº 11.645/08 no espaço escolar / Ricardo Wilame Santana de Almeida. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

x, 134 f. ; 31 cm.

Orientador: José Mário Gonçalves

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

Referências bibliográficas: f. 120-134

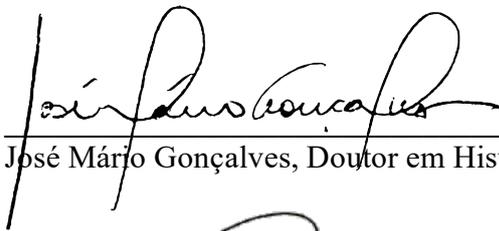
1. Ciência da religião. 2. Religião e espaço público. 3. Cultura afro-brasileiras. 4. Cultura afro-brasileiras e educação. 5. Lei Nº 11.645/08. 6. Educação básica e Lei Nº 11.645/08. - Tese. I. Ricardo Wilame Santana de Almeida. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

RICARDO WILAME SANTANA DE ALMEIDA

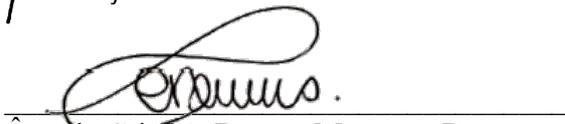
CULTURA AFRO-RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO ESPAÇO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Religião e Espaço Público.

Data: 20 jun. 2022.



José Mário Gonçalves, Doutor em História, UNIDA (presidente).



Ângela Cristina Borges Marques, Doutora em Ciências da Religião, Unimontes.



In memoriam de Ester Santana, Avó dedicada com quem aprendi a encarar a vida com fé, persistência, e garra. E minha irmã Cristina Santana, que em sua jornada terrena viveu uma vida de discrição, e simplicidade.

As minhas tias Francisca Santana, Lúcia Santana, e Vicência Santana, pessoas que tiveram uma grande importância na minha trajetória de vida.

A minha mãe, senhora dona do seu próprio destino, desejos, e vontades. Mulher Guerreira, que assim como uma leoa luta até a morte para proteger suas crias.

Ao meu amigo e compadre Adenilson Mello, pelo apoio incondicional, e Cristina Borges minha eterna professora, responsável direta por esta e por outras conquistas na minha vida acadêmica e profissional, gratidão eternas.

E, por fim, a minha maior conquista, meu filho Gabriel Santana.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho somente foi possível graças às contribuições do meu professor e orientador José Mário Gonçalves, responsável direto no desenvolvimento deste trabalho. Meu muito obrigado, gratidão eterna. E do Diretor da escola pesquisada, professor Ezequiel Dias, meus mais sinceros agradecimentos.

A instituição de Ensino Faculdade Unida de Vitória – ES, junto com todos seus colaboradores, e os professores Claudete Ulrich, Francisco Santos, Osvaldo Ribeiro, Valdir Stephanini, Sérgio Marlow, Graham McGeoch, José Adriano Filho, Kenner Terra, Abdruschin Schaeffer, e David Oliveira.

Aos colegas de mestrado, Andréa Bernardes, Alex Magalhães, Djalma Marinato, Giovana Manfioletti, Paulo Sérgio, Cristiano Silva, Ingrid Engelender, Kelvia Souza, Luciana Braga, Maria do Carmo Gabler, Natalia Cristina, Matheus Linnekan, Marcelo Liberato, Rodrigo Mendes, Rosa Amélia, Roselene Souza, Paulo Junior, Rowena Neves, Sabrina Campos, Sirlene Monteiro, Tânia Hachbart, Tatiana Martins, Vicente Jacques, em especial André Carvalhosa, e ao meu conterrâneo Clerton Oliveira.

Aos meus colegas de faculdade, Harlen Cardoso, Cristina Santos, Daniel Canela, Lindalva Lopes, Dorath Barbosa, Matheus Oliva, e Erivan Cardoso. E minhas amigas Laura Patrícia, Luciene Cavalcante, Rousyane Santos, e minhas queridas irmãs Christine Josefina, Juliana Nunes, Maria Aparecida, Teodora Antônia, e Vanusa Rabelo.

Aos meus professores do curso de Ciências da Religião da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Luís Eduardo, Simone Monteiro, Socorro Isídorio, Wagner Rocha, e Waway Kimbanda (In memoriam).

Aos meus familiares, e amigos que direta, ou indiretamente contribuíram com essa conquista.

E, por fim, ao meu mentor espiritual, menino Jesus de Praga que sempre esteve presente na minha vida, e todas as forças espirituais que me cercam, e que continuarão me cercando na minha jornada terrena.



“O espetáculo do mundo nos oferece frequentemente cenas de violência e intolerância, nascidas de preconceitos que querem se impor pela força, na ausência de questionamentos e, sobretudo, do exercício da razão.”

René Descartes

RESUMO

A intolerância, assim como a perseguição às religiões de origem africana, ainda continua sendo considerada uma das faces do racismo religioso brasileiro e deste modo, assim como o racismo racial, que apesar de ter sido alçado a crime imprescritível e inafiançável na Constituição de 1988, resiste ao tempo e agride de morte o nosso processo de democratização, mesmo que políticas públicas como forma de diminuir a intolerância contra as religiões africanas tenham sido implantada, ainda assim o preconceito contra essas religiões tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Sendo assim, O presente trabalho demonstra e apresenta os desafios na implementação da Lei n. 11.645/08 no espaço escolar, neste sentido tece, a reflexão sobre a aplicação da referida lei. A lei em questão tem como objetivo o ensino da história da cultura afro e indígena em sala de aula, de acordo com as orientações, e as diretrizes do Ministério da educação. Para tanto pretendemos demonstrar a falta de preparo por parte dos responsáveis diretos na implantação da lei pesquisada, assim como identificar as lacunas existentes na construção da mesma, e o negacionismo por parte de alguns profissionais da educação que tende a manter uma visão colonial quando se trata da cultura afro-religiosa na educação básica. No que se refere a metodologia, nossa escolha teórica foi o pensamento descolonial, em função de presumirmos que a implantação de políticas públicas direcionadas as leis que possam exterminar de vez o racismo religioso, contribua para uma convivência pacífica entre alunos, professores, gestores escolares, e responsáveis pelos alunos, e assim possa erradicar de vez essa visão colonial que tanto tem contribuído para os constantes ataques por parte de alunos, e professores, entre outros, aos adeptos das religiões de matrizes africanas que fazem parte da comunidade escolar, em destaque para professores e alunos. Dessa forma nos balizamos especialmente nos seguintes autores: Alex Kiefer, Aníbal Quijano, Cristina Borges, Henrique Dussel, Kabemgele Munanga, Reginaldo Prandi, Walter Mignolo, de modo a comprovar nossa hipótese. Sendo que o procedimento metodológico utilizado nesse estudo foi a pesquisa documental, composta por documentos oficiais cedidos pela escola pesquisada, entre eles livros didáticos, planos de ensino e o Projeto Político Pedagógico.

Palavras-chave: Afro-brasileiras. Cultura. Implantação. Lei.

ABSTRACT

Intolerance, as well as the persecution of religions of African origin, is still considered one of the faces of Brazilian religious racism and thus, as well as racial racism, which despite having been elevated to an imprescriptible and non-bailable crime in the 1988 Constitution, resists time and attacks our democratization process to death, even if public policies as a way to reduce intolerance against African religions have been implemented, even so, prejudice against these religions has increased considerably in recent years. Therefore, the present work demonstrates and presents the challenges in the implementation of Law n. 11.645/08 in the school space, in this sense weaves, the reflection on the application of the referred law. The law in question aims to teach the history of Afro and indigenous culture in the classroom, in accordance with the guidelines and guidelines of the Ministry of Education. In order to do so, we intend to demonstrate the lack of preparation on the part of those directly responsible for the implementation of the researched law, as well as to identify the gaps in its construction, and the denialism on the part of some education professionals who tend to maintain a colonial vision when it comes to of Afro-religious culture in basic education. With regard to methodology, our theoretical choice was decolonial thinking, as we assume that the implementation of public policies aimed at laws that can eradicate religious racism once and for all, contributes to a peaceful coexistence between students, teachers, school administrators, and responsible for the students, and thus eradicate once and for all this colonial vision that has contributed so much to the constant attacks by students and teachers, among others, against adherents of African origin religions that are part of the school community, especially teachers and students. Thus, we focus especially on the following authors: Alex Kiefer, Aníbal Quijano, Cristina Borges, Henrique Dussel, Kabemgele Munanga, Reginaldo Prandi, Walter Mignolo, In order to prove our hypothesis. The methodological procedure used in this study was documentary research, composed of official documents provided by the researched school, including textbooks, teaching plans, and the Pedagogical Political Project.

Keywords: *Afro-Brazilian. Culture. Implantation. Law.*

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO.....	11
1 DO COLONIALISMO À COLONIALIDADE: TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DO POVO NEGRO NO BRASIL	17
1.1 A escravidão na história da humanidade	17
1.2 O negro na construção da cultura brasileira: aportes resistentes à colonialidade.....	25
1.3 Colonialidade racial: a dívida social do Brasil com o povo negro	37
2 A COLONIALIDADE IMPERANDO NO IMAGINÁRIO ESCOLAR: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA	50
2.1 As religiões de matriz africana: a Umbanda e o Candomblé	50
2.2 O fundamentalismo religioso: colonialidade/obstáculo para a abordagem das religiões afro-brasileiras em sala de aula.	56
2.2.1 As Políticas públicas de ações afirmativas: instrumentos de combate aos racismo étnico-racial e racismo religioso.....	65
2.3 A responsabilidade no ambiente escolar: a desconstrução dos pré-conceitos sobre a cultura afro-religiosa.....	76
2.4 Quando a libertação/descolonização é possível: o Programa de Educação Tutorial em Ciências da Religião – PETCRE como ferramenta dessa desconstrução.....	83
3 LIVROS DIDÁTICOS, PLANOS DE ENSINO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM <i>SILÊNCIOS</i> COLONIAIS: OS DESAFIOS DOS DOCENTES FRENTE À LEI 11.645/08	89
3.1 Os avanços e desafios da lei 11.645/08 nos últimos 10 anos	89
3.2 O silêncio nos PPPs e dificuldades para implementação da Lei 11.645/2008	94
3.3 Livros didáticos, material <i>silenciado</i> e que silencia. Timidez do professorado no cumprimento da lei 11.645/2008 em sala de aula	97
3.4 Cultura e religiosidade afro-brasileira: o caso do Ensino Religioso em Minas Gerais	111
CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	135

LISTA DE SIGLAS

Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNPIR	Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africana
Ed.	Edição
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Nº	Número
Org.	Organizador
p.	Página
PPP	Projeto Político Pedagógico
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
s.d.	Sem data
SEPPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

INTRODUÇÃO

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas das disciplinas que compõem as ciências humanas, em especial, a disciplina de História, a partir da escravidão negra africana, um dos temas a ser trabalhado.

Por outro lado, disciplinas como o Ensino Religioso de tradição confessional e proselitista tem, ao longo de sua história, ainda que focalizando o ensino de valores, ignorado a cultura religiosa afro-brasileira em um “faz de conta” que mais contribui para a violência religiosa, simbólica ou física, do que contribui para a instituição de uma cultura da paz.

De todo modo, nos últimos tempos a intolerância seja ela religiosa ou racial, tem ganhado destaque nos mais diversos seguimentos, em destaque o preconceito racial, que vem crescendo absurdamente por parte de vários setores, entre os quais estão a segurança pública (em especial policiais), por outras “autoridades”, e até mesmo pela população.

Não seria diferente nas Ciências das Religiões, que têm como objeto o fenômeno religioso e grande responsabilidade na formação de futuros professores de Ensino Religioso. Interessa a essa área estudar a dimensão religiosa-racial das violências sociais a exemplo das invasões de terreiros de Umbanda e Candomblé nas favelas em São Paulo e Rio de Janeiro. Invasões protagonizadas por traficantes que se “converteram” (forma como são chamados pessoas que se batizam em igrejas evangélicas) e se colocam como “defensores” da mensagem cristã.

Por outro lado, a violência racial veiculada pela mídia sem ligação com o religioso tem crescido também no cenário internacional a exemplo do episódio de agressões praticadas por policiais à população negra como o do George Floyd nos Estados Unidos agredido, morto asfixiado pelo policial branco Derek Chauvin. Episódio indicativo do racismo racial, o qual de acordo com Gomes,

Mesmo que, aos poucos, uma geração de negros e negras brasileiros participe de um movimento de inserção profissional, intelectual e política em setores historicamente negados a esse grupo étnico-racial e vivam um processo de ascensão social, o racismo e a discriminação racial continuam sendo o alicerce da estrutura social do país notadamente desigual.¹

¹ GOMES, Nilma Lino. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Podemos classificar isso como racismo estrutural, termo usado para reforçar o fato de que existem grupos organizados com base na discriminação que beneficia algumas raças em detrimento das outras.

No Brasil, nos outros países americanos e nos europeus, essa distinção favorece os brancos e desfavorece indígenas e negros, sendo os negros os grupos que mais sofrem com o racismo estrutural, principalmente, o racismo religioso, em destaque para o Candomblé e a Umbanda. Destacamos essas religiões afro-brasileiras, uma vez que nesta pesquisa pretendemos focalizar o *status* da Lei nº 11.645/08 na escola a partir das religiões de matriz africana. Como dito acima, o fenômeno religioso é o objeto das Ciências das Religiões e pode ser abordado em perspectiva histórico-social-educacional, interdisciplinar que também caracteriza essa área do conhecimento.

Incomoda ao cientista das religiões a violência religiosa justamente porque, como investigador das religiões, sabe como nos indica Bastide², autor de uma das mais completas obras que tratam do candomblé, que: “A filosofia do candomblé não é uma filosofia bárbara, e sim um pensamento sutil que ainda não foi decifrado”.³

Ou seja, porque uma religião que não prega a violência, faz com que seus seguidores sofram a violência causada pela intolerância religiosa? Nesse sentido, merece citar um caso de agressão psicológica sofrida por uma adolescente no interior de São Paulo de 12 anos adepta do Candomblé. Nesse caso, depois de uma denúncia por parte da avó materna (evangélica) alegando maus tratos, a adolescente teve seu ritual de batismo interrompido por policiais, mesmo que os fundamentos e ritos do Candomblé estejam garantidos por lei e, mesmo diante das tentativas da mãe da menina explicar que era um batismo religioso como qualquer outro, o ritual teve que ser paralisado, tendo continuidade somente depois que a justiça devolveu a guarda da menina a mãe.

Na contramão desse tipo de violência, no ano de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprovou a Lei nº 10.639/03, que alterou os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 –, e passou a prever a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira como forma de erradicar o preconceito e a

² O trabalho de pesquisa que culminou na obra “O Candomblé na Bahia” foi um bom registro da “memória africana” fora da África escrito por Bastide. O autor procurou mostrar na obra a existência de ‘dois mundos’ para o negro, dois mundos separados: o espiritual (cultural) e o material. Bastide narrou as influências africanas Nagô ao mesmo tempo em que nos possibilitou uma leitura de seus novos usos e significados estabelecidos no Brasil, no intento de afastar a ideia da possibilidade de se ‘transplantar’ uma cultura de um lugar para o outro, ainda em uso nos debates acadêmicos do período (BRAGA, 2020, p. 02).

³ BASTIDE, Roger. *O candomblé da Bahia*. São Paulo: Brasiliense, 1978. p. 10.

intolerância religiosa no Brasil, tendo o dia 20 de novembro designado como o “Dia da Consciência Negra”. No ano de 2008, devido às exigências dos movimentos sociais para que os povos indígenas fizessem parte das alterações da LDB, a Lei nº 10.639/03 foi alterada pela Lei nº 11.645/08, contemplando também a população indígena.

As alterações na LDB afetam diretamente os currículos oficiais das escolas públicas e privadas, conforme determinado no artigo 26-A, §1º da LDB 9.394/96. Sendo assim “conteúdo programático” será incluído além de Estudo da história da África e dos africanos, a história e cultura do povo indígena. Assim:

O artigo 26-A da LDB 9.394/96 alterado pela Lei 10.639/03 e 11.645/08 orienta para o acréscimo no currículo oficial dos estudos da história e cultura dos negros e indígenas no Brasil. Neste trabalho, o foco será direcionado especificamente às diretrizes determinadas para a história e a cultura afro-brasileira, conforme inicialmente determinado pela Lei 10.639/03. Não contemplaremos em nossos estudos a questão indígena proposta pela Lei 11.645/08, que alterou novamente a LDB 9394/96 cinco anos após a promulgação da Lei 10639/03. Dessa forma mencionaremos em nosso texto a Lei 10639/03.⁴

A lei citada pretende tirar os afrodescendentes e os indígenas do isolamento social a que eram renegados desde o período colonial, e mostrar sua importância para a formação de nossa sociedade. Portanto, nosso objetivo ao realizar este trabalho é verificar o desafio de trabalhar a cultura afro-brasileira, sendo nosso principal foco a religiosidade, no trabalho docente de acordo com a Lei nº 11.645/08.

Para tanto, discutimos os antecedentes da implementação de políticas públicas de ação afirmativa para a população negra, tendo em vista que a Lei nº 11.645/08 considerada uma das principais mudanças para a consolidação da lei em questão a favor de grupos indígenas e negros, implantada na educação.

A concretização dessas mudanças no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio necessariamente perpassa pelas ações dos gestores da educação e do professorado que se encontra em sala de aula. As novas diretrizes do artigo 26A e 79B da LDB 9.394/96 incidem consequentemente na formação inicial e continuada de professores/profissionais da educação. A regulamentação do cumprimento de tais alterações foi estabelecida pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), aprovadas por meio dos argumentos do relatório do Parecer CNE/CP 03/2004⁵.

⁴ CARDOSO, Zilmar Santos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016. p. 15-16.

⁵ CARDOSO, 2016, p. 16.

Entendemos que o papel dos gestores, assim como dos professores no cumprimento da Lei nº 11.645/08 é fundamental, assim como de toda comunidade escolar.

Após dez anos de aprovação da referida lei, a motivação para este estudo foi a curiosidade no que se refere a sua aplicação no ambiente escolar. O presente estudo tem como pressuposto que, no que se refere à cultura afro-brasileiras, tal aplicabilidade encontra desafios, uma vez que o racismo epistêmico localiza-se dentro de uma estrutura escolar ainda colonial.

É importante entender como os documentos legais desencadeados para regulamentar a Lei nº 11.645/08 são passados e implementados na educação básica, e analisar como as instituições de ensino lidam com as ações afirmativas voltadas ao ensino e à obrigatoriedade da “História, Afro-Brasileiros⁶ e Cultura Indígena no Ambiente Escolar”. Dessa forma, esta investigação pretende, a partir de pesquisas bibliográfica (artigos e periódicos) e documental (planos de ensino, livros didáticos e Projetos Políticos Pedagógicos) e informações disponibilizadas em de *sites* confiáveis demonstrar e apresentar os desafios na implementação da Lei nº 11.645/08 no espaço escolar.

No entanto, tal empreendimento será à luz do que Aníbal Quijano compreende como colonialidade. Ou seja, o racismo que a todo momento temos notícias nos órgãos de imprensa encontra-se também no ambiente escolar. Neste caso, nos referimos às dificuldades na implementação da Lei nº 11.645/2008. Partimos do pressuposto de que tais dificuldades possuem raízes coloniais e sua permanência expressa o que o referido autor denomina de colonialidade.

Analisaremos os documentos oficiais da escola, como os planos de ensino anual, e o Projeto Político Pedagógico - PPP, além de alguns e itens exigidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais durante o ano letivo, como forma de comprovar nosso problema, inclusive determinando a implementação na sala de aula. A Lei nº 11.645/08 traz os motivos das dificuldades, além de analisar o não-cumprimento do professor em relação à cultura afro-brasileiras em sala de aula.

A pesquisa “Cultura Afro na Educação Básica: desafios na implementação da Lei nº 11.645/08. No Espaço Escolar” visa à construção de conhecimento de acordo com certas exigências metodológicas. Sendo assim, para se obter o resultado esperado será adotada a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Leão, “é desenvolvida a partir de material já

⁶ O termo afro-brasileiro é usado para indicar mestiçagens para os quais as principais matrizes são as africanas e as lusitanas, comumente com entremeios indígenas, ressalvando que tais manifestações são acima de tudo brasileiras por terem se confluindo no Brasil (SOUZA, 2008, p. 175).

elaborado em relação ao tema de estudo, construído desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, artigos científicos, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.”⁷

O método de pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas e/ou revisão literária de obras e documentos que se relaciona com o tema pesquisado. Ressalva-se que, em qualquer pesquisa, exige revisão de literatura, instrumento que permite conhecer, compreender e analisar os conhecimentos culturais e científicos já existentes sobre o assunto, tema, ou problema investigado.

No primeiro capítulo nosso principal objetivo foi discutir a trajetória sociocultural dos negros no Brasil, além disso, busca-se pontuar a escravidão na história da humanidade, a contribuição do negro na construção da cultura brasileira, e por buscamos identificar a dívida social do Brasil para com o negro, especialmente na academia brasileira, onde a cultura negra ainda é silenciosa desde o período colonial.

Mesmo sabendo que os colonizadores, decidiram importar escravos motivados pela escassez de mão de obra durante o período colonial brasileiro, eles não perceberam que os cativos seriam tratados de forma desumana. Claro, eles não sabem que os descendentes dessa raça sofredora continuarão a viver por séculos e a contribuir para o mundo da arte, do esporte e da política, enfim, para contribuir com a vida social do Brasil.

No segundo capítulo, buscamos esclarecer a imaginação dos alunos sobre as religiões afro-brasileiras, que são atacadas no ambiente escolar por grupos fundamentalistas há muitos anos, e esses grupos usam a Bíblia como motivo para justificar suas atitudes. Como subsídios ao nosso principal questionamento, buscamos identificar se o fundamentalismo religioso tornou-se um obstáculo para se trabalhar as religiões afro-brasileiras em sala de aula, além de pontuar as principais políticas públicas criadas nos últimos dez anos, e das ações afirmativas⁸ como instrumentos de combate ao racismo étnico-racial e religioso e, por fim, buscamos

⁷ LEÃO, Lourdes Meireles. *Metodologia de Estudo e Pesquisa: Facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores*. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 113.

⁸ No Brasil, as ações afirmativas caminham hoje em sentido diferente, especialmente se pensarmos no projeto político desenvolvido durante a ditadura militar dos anos 1970, onde havia um massivo esforço de propaganda para unir a nação “como um só povo”, um projeto político nacionalista que defendia uma confrontação à “ameaça vermelha” do comunismo como uma ameaça representada pelo outro. Nesse sentido, as políticas de igualdade, depois dos anos 2000, têm agora outra direção. No entanto, o resgate histórico das desigualdades do passado com particular relevo para o legado da escravidão e o extermínio das nações indígenas, ainda não foi feito com a devida elaboração (*ducharbeiten*) histórica. Passamos, assim, de um regime de alta densidade em termos de políticas de identidade nacional, como parte de uma política de Estado marcada pela intolerância, para um estado de abertura do país, caracterizado pela grande internacionalização econômica e intensa mobilidade social (FANTINI, 2014, p. 14).

identificar o papel da escola na desconstrução do preconceito religioso contra as religiões afro-brasileiras.

E no terceiro e último capítulo, por se tratar do capítulo principal, buscou-se determinar os desafios dos professores que lidam com a cultura afro-brasileiras no ambiente escolar de acordo com a Lei nº 11.645/08. Tendo como subsídios, identificar o surgimento das religiões afro-brasileiras no Brasil, os avanços e desafios da Lei nº 11.645/08 nos últimos 10 anos, as razões da dificuldade da implementação da referida lei em sala de aula, o tímido cumprimento da lei pelos professores no que se refere à cultura afro-brasileira em sala de aula, e identificar as possíveis lacunas existentes nos livros e materiais didáticos, e no currículo escolar a não menção às religiões afro-brasileiras.



1 DO COLONIALISMO À COLONIALIDADE: TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DO POVO NEGRO NO BRASIL

Na perspectiva inter e multidisciplinar das Ciências da Religião, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória histórico-sócio-religiosa dos negros no Brasil com o objetivo de demonstrar que as dificuldades na implementação da Lei nº 11.645/08 na educação escolar, objeto da pesquisa, tem raízes coloniais. Dessa forma o capítulo estará fundamentado pela perspectiva marginal decolonial especificamente o pensamento do sociólogo Aníbal Quijano.

O capítulo inicia com uma visão geral da escravidão na história da humanidade como forma de demonstrar que a escravidão negra teve suas singularidades como o fato de participar da inauguração da Modernidade. Em seguida, procurou-se apontar aportes do povo negro na construção da cultura brasileira como resistência à colonialidade. Fecha o capítulo uma breve abordagem sobre a religiosidade afro-brasileira. Vista nesta pesquisa em perspectiva decolonial, isto é, de identificação das raízes de problemas sociais como as várias formas de racismo e de busca por soluções libertadoras para tais problemáticas.

1.1 A escravidão na história da humanidade

Para Aníbal Quijano, um dos expoentes da crítica decolonial latino-americana “colonialidade é a associação da raça às formas de controle do trabalho iniciada no século XVI com a construção da modernidade, essa, para ele, possui outra face desde o século XVI”⁹, face que historicamente foi encoberta quando saberes e conhecimentos das culturas subjugadas sofreram opressão e extermínio. Neste trabalho, tomamos a cultura afro-brasileira como uma cultura encoberta pela racionalidade moderna, ou seja, pela racionalidade europeia.

Mas, é pertinente nos voltarmos ao conceito de escravo, uma vez que a colonialidade racial, isto é, a opressão e preconceito ao negro inicia com sua privação de liberdade. O conceito de escravo nos ajudará compreender os autores auxiliares deste capítulo:

De acordo com Rezende:

O conceito de escravo implica o de bem de capital, de posse material, conforme era entendido no Brasil e nos Estados Unidos do século 19, mão de obra essa à qual não se estendiam certos direitos às condições de trabalho e de alimentação ou de alojamento do trabalhador agrícola sazonal. A condição de trabalho escravo importa

⁹ QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos rumos*, ano 17, n. 37, 2002. p. 04.

em cerceamento total da liberdade e em restrição a qualquer exercício de cidadania as condições de trabalho e de alimentação ou de alojamento do trabalhador agrícola sazonal.¹⁰

Visto isso, nota-se que o escravo era destituído de personalidade jurídica ou direitos, uma vez que era visualizado como coisa, bem material, objeto e, em razão dessa qualificação, estava sujeito às condições e regras impostas pelo seu senhorio.

Corroborando com a conceituação do termo o artigo 7º da Convenção internacional promovido pela Sociedade de Nações e assinado a 25 de Setembro de 1926 em Genebra na Suíça, escravo “é o estado ou a condição de um indivíduo sobre o qual se exercem todos ou parte dos poderes atribuídos ao direito de propriedade, e escravo é o indivíduo em tal estado ou condição”.¹¹

Os negros africanos foram raptados da África, no final do século XVI e início do século XV, quando os portugueses, os primeiros povos nas viagens pelos mares, deram início ao processo de ocupação do território africano, e com isso iniciando o tráfico de escravos. Os negros eram vendidos como mercadorias no comércio continental na metade do segundo milênio da era Cristã. É importante mencionar que a Igreja Católica foi uma das instituições religiosas da época a apoiar o processo de escravidão, em especial dos africanos. Qualquer que fosse as justificativas da Igreja Católica, elas eram vistas como algo sagrado.¹²

Para essa instituição religiosa:

Os negros africanos eram tratados como ‘infiéis’ e, portanto, condenados a opressão como maneira de constituir alma e serem salvos na vida pós-morte. Esse ideal teológico deixa clara a intenção da Igreja Católica, representada pelo papado, de estender o poder europeu sobre os novos continentes explorados e conseqüentemente, expandir o domínio da própria Igreja, do Cristianismo como única verdade, sempre com a intenção econômica de conquistar novos fiéis e do trabalho deles fortalecer os cofres da Igreja e o poder dos membros da Igreja nas terras conquistadas.¹³

Vejamos uma justificativa “cristã” para a escravidão: “Uma outra face da justificativa da maldição divina era aquela que apontava os africanos como descendentes de Caim, personagem bíblico, que de acordo com os relatos matou o próprio irmão por ciúmes”.¹⁴

¹⁰ REZENDE, Gervásio Castro. *Uma crítica à crença generalizada de que existe “trabalho escravo” na agricultura brasileira*. Revista Jurídica Consulex. Ano XIII, n. 294, 2009. p. 105.

¹¹ BRASIL. *Decreto nº 58.583, de 1º de Junho de 1966*

¹² REZENDE, 2009, p. 105.

¹³ PEREIRA, Neuton Damásio. *A Trajetória Histórica dos Negros Brasileiros: Da Escravidão a Aplicação da Lei nº 10.639 no Espaço Escolar*. Monografia (Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. p. 13.

¹⁴ BILHEIRO, Ivan. A legitimação teológica do sistema de escravidão negra no Brasil. Juiz de Fora, *CES Revista*, v. 22, p. 91-101, 2008. p. 91.

Porém, bem antes na antiguidade, a escravidão já era praticada, e era considerada essencial para a economia e para a população de todas as civilizações antigas. Embora fosse um tipo de organização pouco produtivo algumas sociedades entre a Mesopotâmia, Índia, China, egípcios e hebreus utilizavam escravos. “Na Grécia, o trabalho escravo ocorria nas mais diversas funções, como serviços domésticos, no campo, nas minas, na força policial, remadores de barco, artesãos entre outros”¹⁵. Já no antigo Império Romano os escravos eram usados como soldados combatentes.

Na Roma antiga com a conquistas de vários territórios por parte do império Romano, houve o aumento de riquezas e conseqüente a isso, o império Romano foi capaz de fornecer escravos em maior número, e com isso mais imposto ao fisco. Sendo que dessa forma os pequenos comerciantes, e proprietários de pequenas terras eram prejudicados, e mobilizados pelo serviço militar obrigatório, eram obrigados a abandonar as suas terras, das quais acabavam por ser expulsos por dívidas de impostos com valores altíssimos, indo elas engrossar as grandes propriedades cultivadas por mão de obra escrava, em especial dos negros vindos da África.¹⁶

No mesmo sentido, tem-se que “a escravidão dos africanos decorria de questões políticas e sociais estabelecidas no interior das sociedades africanas. Muitas vezes, eram apoiados pelos chefes locais, a fim de obterem apoios políticos contra inimigos de outros reinos”.¹⁷

Nota-se que, em “algumas sociedades, desde a antiguidade, os escravos eram legalmente definidos como uma mercadoria, e às vezes como despojos de guerra, sendo que o preço por um escravo variava de acordo com suas condições físicas, além de suas habilidades e sua origem”.¹⁸

Assim, os comerciantes de escravos e seus donos, podiam vender, doar, e às vezes até mesmo trocar os escravos por uma mercadoria, ou até mesmo uma dívida, considerando que os escravos eram vistos por muitos como mercadoria de troca. Porém, nem toda sociedade via os escravos como mercadoria, na idade antiga os escravos de Esparta¹⁹ não podiam ser comercializados, pois eles pertenciam ao estado espartano, em que eram concedidos aos

¹⁵ BILHEIRO, 2008, p. 91.

¹⁶ SILVA, Daniel Neves. *Crise do Império Romano*. [S.D] a. In: HISTÓRIA DO MUNDO [Site Institucional]. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/romana/crise-do-imperio-romano.htm>. Acesso em: 25 jul. 2021.

¹⁷ CANTO, Vanessa Santos; PAULA, Aline Batista. *Curso de Formação Continuada para Professores da Educação Básica Sobre as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana*. Montes Claros: Unimontes, 2011. p. 14.

¹⁸ SOUSA, Rainer Gonçalves. *Escravidão na Antiguidade Clássica*. In: MUNDO EDUCAÇÃO [Site Institucional]. [online].

¹⁹ Esparta ou Lacedemônia foi uma proeminente pólis da Grécia antiga, situada nas margens do rio Eurotas, na lacônia sudeste do Peloponeso. Ela surgiu como uma entidade política no século X a. c, quando os invasores dórios subjugarão a população local (MAPNALL, [s.d.]

comerciantes e fazendeiros pelo estado, sendo que somente o estado tinha o poder de decisão sobre eles.

Percebe-se que a escravidão não é um fenômeno recente na história da humanidade e, pode ser legitimada através da força, das leis ou dos costumes, permitindo a submissão de um indivíduo ou grupos inteiros ao domínio de outrem, a fim de explorar a sua força de trabalho de maneira compulsória.²⁰

Muitos africanos, em especial os egípcios, já utilizavam escravos para os mais diversos serviços, e como cada região africana tinha sua própria organização política, a escravidão na África se desenvolveu de várias formas. Porém, vale destacar que “desde milênios atrás os egípcios já se constituíam em caravanas para tomar regiões de vários continentes, em especial o continente africano, para com isso aprisionar as pessoas e levá-los como escravos para trabalhar no Egito”²¹.

Observando de uma maneira geral, buscando fatos desde a antiguidade, podemos atestar que na África já existia a escravidão, uma escravidão doméstica, e não uma escravidão comercializada para outros continentes, ou seja, para a maioria do povo africano, a escravidão não era uma mercadoria, e sim uma mão de obra para os mais diversos serviços, como na colheita, pecuária, mineração, além de muitos serem usados como guerreiros nas mais diversas batalhas. Além disso:

Ao lado da escravidão doméstica também existia o comércio de escravos. Algumas sociedades africanas viviam da guerra para a captura de pessoas para serem vendidas a outros povos que necessitavam de escravos. Como na África existiam várias etnias, vários grupos políticos diferentes (os africanos não eram um único povo), as guerras entre eles eram muito frequentes, e uma consequência disso era escravização dos vencidos, que podiam ser vendidos, segundo a necessidade do vencedor.²²

Entende-se que a comercialização dos escravos partia de vários setores, entre esses setores estavam até mesmo outros escravos de etnias, aldeias diferentes, sendo que “as mulheres eram as preferidas, considerando que elas eram as principais responsáveis pela agricultura, e pela geração de novos membros para seus senhores”.²³

Ainda, de acordo com Turci:

A grande maioria dos povos africanos se organizavam a partir da ascendência materna, surgindo da mãe a transferência de nome e vantagens. Assim, uma mãe de

²⁰ CANTO; PAULA, 2011, p. 14.

²¹ FERNANDES, Cláudio. *Caravanas de camelos na África da Idade Média*. [s. d.]. In: BRASIL ESCOLA [Site Institucional]. [online].

²² TURCI, Érica. *História da escravidão: Exploração do trabalho escravo na África*. [s. d.]. In: UOL EDUCAÇÃO [Site Institucional]. [online].

²³ TURCI, [s.d.].

escravos poderia se tornar uma espécie de liderança política em sua região, por ter gerado o herdeiro da chefia local. E caso as escravas fossem leais aos seus senhores, elas poderiam ocupar um lugar de destaque, perante os demais, e em muitos casos ganhando até mesmo a sua alforria.²⁴

Essa situação, se estendeu por todos os lugares que se tem conhecimento da escravidão, inclusive no território brasileiro, país que mais importou escravos originados da África.

Em território brasileiro, a escravidão foi implantada pelos portugueses por volta do século 1530, “logo no início da colonização foi implantada o sistema das capitânicas hereditárias”²⁵ quando se deu o processo de colonização da América portuguesa. Nesse sistema, entre os séculos XVI e XVII os indígenas foram a principal mão de obra escrava dos portugueses até meadas do século XVII, e “as dificuldades enfrentadas com o processo de escravidão dos indígenas e sua resistência ao trabalho compulsório levaram a coroa portuguesa a transportar mão-de-obra escrava para a colônia no Brasil”²⁶ que só depois foram aos poucos substituídos pelos escravos africanos, em especial de Senegâmbia, Angola, Congo e Moçambique que chegavam no Brasil pelos navios negreiros.

“Comparado ao indígena, para os portugueses era mais vantajoso a escravidão do negro, porém uma série de fatores tornavam essa prática mais difícil, entre elas o cultural. Os índios não tinham como costume o trabalho contínuo para produção excessiva. Além disso os padres jesuítas, os braços da colonização espiritual, viam nos índios um forte rebanho para a conversão ao catolicismo, o que criou um impasse muito grande entre eles e os colonos. Os jesuítas acreditavam que os negros africanos eram como “infieis” e, portanto, condenados a opressão para a constituição de uma alma e daí serem salvos na vida pós-morte”²⁷.

Dessa forma,

Os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas: a pregação da fé católica por acharem que índios e negros não tinham almas, e era infieis aos dogmas da igreja católica, e ao trabalho educativo. A ação educacional e a catequização se iniciou com a escola de alfabetização, e o ensino da leitura e da escrita era orientado para a catequese. A maioria das escolas se situava junto aos senhores mais ricos para formar elites. Os negros e os mestiços eram excluídos do procedimento formal. Com o tempo, a escola

²⁴ TURCI, [s. d.].

²⁵ As Capitânicas Hereditárias foram um sistema administrativo implementado pela Coroa Portuguesa no Brasil em 1534. O território do Brasil, pertencente a Portugal, foi dividido em faixas de terras e concedidas aos nobres de confiança do rei D. João III (1502-1557). Essas poderiam ser passadas de pai para filho e por isso, foram chamadas de hereditárias. Os principais objetivos eram povoar a colônia e dividir a administração colonial. As Capitânicas Hereditárias, porém, tiveram vida curta e foram abolidas dezesseis anos após sua criação. (BEZERRA, ON-LINE)

²⁶ CANTO; PAULA, 2011, p. 13.

²⁷ SCHWARTZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 216.

visava junto com o educador dominar os negros e os índios tornando-os pertencentes à fé cristã, e sua administração ficava sob a responsabilidade do Estado e da Igreja.²⁸

Na Europa, os jesuítas surgiram como parte do movimento de contrarreforma e, e tinham como proposta a divulgação do cristianismo baseada no ensino da catequese. Eles atuaram em diversas partes do mundo e se destacaram no Brasil colonial. Assim, “a influência dos jesuítas sobre a coroa, foi o suficiente para que a coroa portuguesa criasse uma lei proibindo a escravização dos índios em 1570”²⁹. Mesmo com a criação da lei, os colonos continuaram escravizando os índios, principalmente em locais que não havia economia tão bem-sucedida, e a quantidade de escravos africanos geralmente não era suficiente para as principais demandas locais.

No que se refere à escravização indígena, um problema era a vulnerabilidade desse povo para contrair doenças, como varíola, gripe, sarampo entre outras. A “falta de defesa biológica foi algo que marcou a história da colonização na América, pois ao longo desse período, houve várias epidemias que mataram indígenas aos milhares”.³⁰

Retornando à escravização de negros, no Brasil, os escravos foram colocados como executores dos mais diversos tipos de trabalhos, entre eles o trabalho braçal, pois os portugueses desprezavam esses tipos de trabalho. Dessa forma, substituíam a mão de obra indígena na agricultura pela escrava. Os trabalhos dos escravos africanos foram utilizados para atender as necessidades das colheitas da cana para a produção de açúcar nos engenhos, e algumas escravas eram escolhidas para trabalhos domésticos.³¹

“No início da escravidão no Brasil, os escravos tinham uma vida dura e marcada pela violência dos seus senhores e das autoridades coloniais. Às vezes as jornadas diárias de trabalho nos engenhos chegavam até 20 horas por dia e o trabalho no engenho era mais pesado e perigoso que trabalhar nas plantações, e geralmente chegavam ter até 100 escravos ou mais, e muitos dormiam no chão duro da senzala, e a alimentação era de baixa qualidade e insuficiente para alimentar todos os escravos”.³²

²⁸ CARDOSO, M. 2017. p. 23.

²⁹ A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Com a descoberta pelos portugueses e espanhóis das terras da América, seu projeto foi ampliado e levado para as novas terras, a fim de pregar a palavra de Deus entre os índios. Pode-se supor que o Projeto Educacional Jesuítico Jesuítas, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira. (NETO; MACIEL, 2008, p. 05-06).

³⁰ SILVA, [s.d.] a.

³¹ FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. São Paulo: Record, 2002. p. 513.

³² SILVA, [s.d.] a.

Os escravos sofreram os mais diversos tipos de crueldade, entre eles os castigos no tronco, onde qualquer ato de desobediência ou falhas em seus afazeres, era o bastante para que eles sofressem maus tratos, que iam desde xingamentos até mesmo castigos físicos, entre eles surras com cordas e barras de ferro e, muitas vezes, tais castigos eram deferidos por um próprio escravo conhecido como capitão do mato³³. Mesmo passados mais de um século da abolição, suas consequências ainda são perceptíveis, tendo em vista que a escravidão no Brasil foi um regime de crueldade tão intensa, que até os dias de hoje muitos negros ainda sofrem os mais diversos tipos de discriminação racial.

Em sua pesquisa, a cientista da religião Cristina Borges relata que, a violência decorrente da escravidão “se estendeu por séculos, mesmo quando institucionalmente deixou de existir. A colonialidade e a diferença colonial são suas memórias culturais, geográficas e subjetivas. Isso se expressa na marginalização de seus legados, como as religiões afro-brasileiras”³⁴. Ainda, de acordo com Borges, “apresenta-se como contraditório e incoerente analisar as dimensões religiosas como as tradições de matriz afro-brasileira sem nos remeter à subjetividade dos indivíduos afetados com a sua marginalização, verificando que essa subjetividade ainda serve de fundamento para o lugar do marginalizado na modernidade”³⁵.

Além da violência, e da pobreza, após o fim da escravidão havia a falta de políticas públicas, (problemas esses existentes até os dias atuais) voltadas para a comunidade negra, e também para a comunidade indígena, sendo que esses reflexos de abandono fizeram com que muitos vivessem a margem da sociedade, na fronteira existencial. É importante salientar que a comunidade indígena também sofreu com a escravidão e o reflexo direto de tudo isso, foi o extermínio de várias etnias indígenas.

O fim da escravidão no Brasil ocorreu em 13 de maio de 1888, por meio da lei áurea sancionada pela princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, sendo o último país do continente americano a abolir definitivamente o trabalho escravo. Foi uma conquista de vários segmentos

³³ O capitão do mato estava atrelado à função de capturador de escravos em troca de recompensa. O então capitão do mato retratado por Rugendas trata-se de um homem negro, usando chapéu, capa e cartucheira na cintura. Mesmo descalço, usa espora no pé, portando consigo um cantil de água e uma “trouxinha” (provavelmente com comida), identificando que ele poderia passar dias dentro dos matos na busca do escravo, tal como é retratado no cenário ao fundo, destacando uma região de mato com flora nativa (MENDES, 2012, p. 17).

³⁴ BORGES, Ângela Cristina. *Tambores do Sertão, diferença colonial e interculturalidade: entrelaçamento entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. p. 106.

³⁵ BORGES, 2016, p. 103.

da sociedade civil da época, e da resistência do povo negro. Um dos principais pontos de partida para o abolicionismo, foi a proibição do tráfico de escravos através da Lei Eusébio de Queirós.³⁶

No ano de 1850, com o fim dessa lei, os senhores donos de engenhos, além dos comerciantes, e dos fazendeiros, não tiveram como renovar os escravos em territórios brasileiros:

Um dos principais pilares da abolição da escravidão no Brasil, foram as associações abolicionistas que foram surgindo em vários cantos do Brasil, além de várias conferências abolicionistas que eram organizadas pelas associações abolicionistas em eventos realizados nas praças para levantar fundos e com isso pagar a alforria do maior número de escravos possíveis.³⁷

Nota-se que na época já existiam grupos que de forma direta ou indireta buscavam reconhecer a população dos escravos como outra qualquer, buscando ajudá-los através de movimentos sociais e associações abolicionistas.

“Esses movimentos tiveram apoio de vários outros segmentos, entre eles jornalistas, que publicavam matérias defendendo o fim da escravidão, de advogados que passaram a atuar voluntariamente contra os senhores de escravos”³⁸, em troca da abolição, além de populares que abrigavam escravos fugidos em suas residências. Além das associações abolicionistas os próprios escravos também atuaram na luta contra a escravidão, as fugas em massa ou individuais, expressão da luta do povo negro, cresceram em relação ao início da escravidão. Muitos escravos fugitivos formavam quilombos que se tornavam centros de resistência a exemplo do quilombo dos Palmares.

De acordo com Albuquerque:

Palmares foi uma comunidade quilombola que, no século XVII, ocupava a Serra da Barriga. Essa região se estendia do rio São Francisco, em Alagoas, até as vizinhanças do cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco. Tratava-se de um terreno acidentado e de difícil acesso, coberto de espessa mata tropical que incluía a pindoba, um tipo de palmeira, daí o nome Palmares. Se a vegetação dificultava o deslocamento dos caçadores de escravos fugidos, chamados capitães do mato ou capitães de assalto, e a abundância de árvores frutíferas, caça, pesca e água potável facilitava a sobrevivência dos quilombolas, também exigia dos moradores habilidade para enfrentar os perigos e as dificuldades da vida na floresta. O mesmo ecossistema que os protegia também os ameaçava.³⁹

³⁶A Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império. Sua promulgação é relacionada, sobretudo, às pressões britânicas sobre o governo brasileiro para a extinção da escravidão no país.

³⁷ SILVA, D. [S.D.]

³⁸ SILVA, D. [S.D.]

³⁹ ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *Uma história do negro no Brasil/Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

Em 1694, o quilombo palmares foi destruído e seu líder, Zumbi, foi morto no ano seguinte em uma emboscada. Sua história ficou conhecida e marcada pela resistência e luta contra os colonizadores, em especial os holandeses e portugueses, responsáveis pela expedição do quilombo que resultou na morte de Zumbi dos Palmares, mesmo ele estando refugiado no quilombo dos palmares.

Os quilombos eram formados em morros, serras, pântanos e lugares cujo acesso dos europeus fosse dificultado. Era necessário haver uma segurança contra as investidas dos responsáveis pela captura de escravizados fugidos, quanto mais íngreme fosse o local do quilombo, mais difícil o acesso do europeu.⁴⁰

Assim, nota-se que o local onde ficavam os quilombos eram revestidos de dificuldades de acesso, uma vez que buscavam sua segurança e queriam evitar a sua captura.

A abolição da escravidão através da Lei Áurea não significou o fim do preconceito e do racismo, e nem o fim da relação colonial entre os “brancos” e o povo negro. Muitos ainda continuavam sendo vítimas de violências, além de sofrerem com a falta de acesso aos mais simples serviços, entre eles educação, saúde, moradia, emprego e o respeito por parte de uma sociedade intolerante quando se trata de afrodescendentes, mesmo sabendo da contribuição deles como responsáveis no desenvolvimento políticos, econômico, social e cultural do Brasil.

Como visto acima, a sistematização da escravidão após o século XVI expressa mais do que um colonialismo político, nos leva a pensar na instituição de um paradigma que coloca o negro com o estigma de escravo e de ser humano inferior. Algo que permanece até os dias atuais, inclusive na visão que se tem de sua cultura, em especial, neste trabalho a cultura religiosa. O que vislumbramos como colonialidade do poder!

É justamente essa colonialidade, a hierarquização da cultura, corpo, cor, e saberes do povo negro que impedem a vislumbração da sua vasta e grande contribuição à cultura brasileira. Nessa perspectiva, a escola brasileira encontra-se anacrônica.

1.2 O negro na construção da cultura brasileira: aportes resistentes à colonialidade

Neste tópico, partimos do princípio de que a colonização não impediu a influência do povo africano e seus descendentes no processo de formação da sociedade brasileira. O que demonstra que as amarras coloniais podem ser desatadas.

De acordo com Quijano:

⁴⁰ PEREIRA, 2015, p. 16.

Com a conquista das sociedades e culturas que habitam o que hoje é conhecido como América Latina, iniciou-se a formação de uma ordem mundial que culminou, 500 anos depois, em um poder global que articula todo o planeta. Este processo implicou, por um lado, a concentração brutal dos recursos mundiais, sob o controlo e em benefício da reduzida minoria europeia da espécie e, sobretudo, das suas classes dominantes. [...] que não parou desde então. Mas agora, durante a crise em curso, essa concentração está ocorrendo com novo ímpeto, talvez ainda mais violentamente e em uma escala global muito maior. Os governantes europeus ‘ocidentais’ e seus descendentes euro-norte-americanos ainda são os principais beneficiários junto com a parte europeia do mundo, que, precisamente, não era uma colônia europeia antes, principalmente o Japão. [...] Os explorados e dominados da América Latina e da África são as principais vítimas.⁴¹

Ainda, de acordo com Quijano:

Por outro lado, estabeleceu-se uma relação de dominação política, social e cultural direta dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. Essa dominação é conhecida como colonialismo. Em seu aspecto político, especialmente formal e explícito, a dominação colonial foi derrotada na grande maioria dos casos. [...] O sucessor do imperialismo é uma associação de interesses sociais entre os grupos dominantes (classes sociais ou ‘grupos étnicos’) de países desigualmente colocados em uma articulação de poder, mais do que uma imposição do exterior.⁴²

À luz do nosso aporte teórico conceitual, a crítica descolonial, entendemos que ainda que o colonialismo e mais tarde o imperialismo tenham instituído uma cultura ocidental para todo o mundo, que hoje tem como ícone os Estados Unidos, os povos dominados, em certa medida, resistiram à imposição de padrões de expressão europeus e, a religiosidade afro-brasileira é comprovação disso. “Mas, podemos perceber tal religiosidade como guardiã de uma memória pré-moderna”. A cientista da religião Cristina Borges, nos diz que o termo *colonialidad* aparece pela primeira vez em artigo publicado na Revista Perú Indígena, em 1991, “*Colonialidad, y Modernidad/Racionalidad*”, escrito por Quijano⁴³.

Essa, para ele, possui outra face desde o século XVI, a qual historicamente foi encoberta e saberes e conhecimentos das culturas subjugadas sofreram opressão e extermínio. Percebe-se

⁴¹ “Con la conquista de las sociedades y de las culturas que habitan lo que hoy es nombrado como América Latina comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta. Ese proceso implicó, por una parte, la brutal concentración de los recursos del mundo, bajo el control y en beneficio de la reducida minoría europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominante. [...] eso no ha cesado desde entonces. Pero ahora, durante la crisis en curso, tal concentración se realiza con nuevo ímpetu, de modo quizás aún más violento y a escala largamente mayor, global. Los dominadores europeos “occidentales” y sus descendientes euro-norteamericanos son todavía los principales beneficiarios junto con la parte europea del mundo que, precisamente, no fue antes colonia europea, Japón principalmente. [...] Los explotados y dominados de América Latina y del África son las principales víctimas” (QUIJANO, 1992, p. 437).

⁴² “Por otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. [...] El sucesor el imperialismo, es una asociación de intereses sociales entre los grupos dominantes (clases sociales o “etnias”) de países desigualmente colocados en una articulación de poder, más que una imposición desde el exterior” (QUIJANO, 1992, p. 437).

⁴³ BORGES, 2016, p. 35.

que a cultura afro-brasileira como uma cultura encoberta pela racionalidade moderna, ou seja, pela racionalidade europeia.

De acordo com Quijano, a racionalidade moderna desenvolvida a partir do século XVI imperou sobre as culturas colonizadas, tal racionalidade traz como “verdade” a ideia de que os colonizadores europeus produziram essa racionalidade, tais colonizadores produziram conhecimentos superiores aos conhecimentos e saberes dos povos que foram colonizados. Sendo assim, a cultura afro-brasileira remanescente de povos colonizados, como os africanos e indígenas, historicamente foi encarada como inferior e permanece ainda com esse *status*, isso em função da associação do indígena e do negro à servidão e escravidão.⁴⁴

Se a colonialidade permanece no mundo atual, como afirma Quijano, certamente ela foi reproduzida por instituições que transmitem conhecimentos como a escola e a religião majoritária (cristianismo). Então, a ideia de que universos culturais provenientes das culturas colonizadas sejam inferiores permanece o que reforça a ideia da necessidade de sucesso na implementação da Lei nº 11.645/08. Essa lei pode contribuir para a descolonização da nossa educação à medida que viabiliza legalmente a inserção das culturas colonizadas nos conteúdos escolares.⁴⁵

A colonialidade é atributo da modernidade, sendo que os europeus iniciam o processo da modernidade em “1492”, apesar das independências políticas das ex-colônias, se iniciando na América Latina e, posteriormente, nos continentes africano e asiático, a condição colonial se perpetua. Sendo que por colonialidade segundo Barbosa e Maso:

[...] compreende-se a continuidade de um padrão de poder articulado em representações binárias e hierárquicas de construção de sentido. Tal padrão articula-se a partir da descoberta das Américas em 1492 e permanece na contemporaneidade. [...] Portanto, a colonialidade apresenta um elemento material de exploração, mas também uma formatação ideológica e indenitária.⁴⁶

Dessa forma podemos ressaltar que o atual modelo de poder mundial, isto é, a ideia de “raça” como fundamento universal de classificação social e de dominação social, nos faz refletir se o atual padrão mundial de poder permite a inserção na vida cotidiana de outras formas de conhecimento, a exemplo da afro-religiosa. Mas, não se olvidar que como nos diz Quijano, a

⁴⁴ QUIJANO, 1992.

⁴⁵ BORGES, 2016.

⁴⁶ BARBOSA, Regiane Riquena; MASO, Tchella Fernandes. Possíveis contribuições de Aníbal Quijano para as relações internacionais. In: Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão – Enepe, 2014. Dourado: 8º Enepe UFGD. p. 3.

colonialidade se instaura inicialmente através da ideia de raça como um padrão universal que classifica, hierarquiza, privilegia e exclui socialmente.⁴⁷

Nesse sentido Borges salienta que “a colonialidade seria uma enunciação a partir do discurso hegemônico ausente de um pensar crítico acerca da força de uma ideologia, especialmente o eurocentrismo”.⁴⁸

Complementando o conceito, para Quijano:

Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de ‘raça’. Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou ‘racista’) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo.⁴⁹

Direcionando nossa atenção à cultura afro-brasileira, a perseguição às práticas religiosas dos africanos e seus descendentes foi um traço marcante da escravidão cujos efeitos ainda podem ser observados nos dias atuais. Gomes salienta que na diáspora, os africanos constantemente reinventaram seus lugares de origem de inúmeras formas. Contudo, nas cidades e no campo os batuques e candomblés foram perseguidos desde o século XVIII e ao longo do século XIX.

A constituição de 1824, por exemplo, determinava que o catolicismo fosse a religião oficial do império. A prática de outros cultos religiosos poderia ocorrer apenas em ambientes privados, mas, essa condição era dirigida aos estrangeiros livres, certamente brancos que moravam no Brasil, sendo que “os africanos, forros ou livres, ficavam excluídos dessa prerrogativa”⁵⁰. É possível atribuir tais comportamentos a colonialidade do poder, que de acordo com Quijano:

A colonialidade do poder se instaura inicialmente através da ideia de raça como um padrão universal que classifica, hierarquiza, privilegia e exclui socialmente; do capitalismo, como mecanismo de exploração; do Estado como central de controle social e o moderno Estado-Nação como sua variante hegemônica; do eurocentrismo como lógica única de ordenamento da subjetividade / intersubjetividade, em particular na produção do conhecimento.⁵¹

⁴⁷ QUIJANO, 2005.

⁴⁸ BORGES, 2016, p. 32.

⁴⁹ QUIJANO, 2002, p. 01.

⁵⁰ GOMES, Nilma Lino. Educação e relações atuais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 136.

⁵¹ FIGUEIREDO, João B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. *Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 167-188, 2010. p. 169.

Ou seja, para Quijano a colonialidade do poder vai além do conceito de raça, passa a ser explorado em outras esferas, entre elas a hegemonia dos europeus como referência para as outras raças, fazendo assim que a colonialidade seja implantada em novas terras.

“O código penal de 1830 previa a repressão de qualquer ajuntamento de negros, sob o pretexto de manter a ordem social⁵². Com o fim da escravidão, essa situação não mudou significativamente. Fiéis e líderes religiosos adeptos das religiões de matrizes africanas, continuaram a ter que negociar com os agentes do estado a criar estratégias para enfrentar os preconceitos e discriminações presentes na sociedade, mesmo depois de muitas políticas públicas voltadas para as religiões afro-brasileiras, se percebe que o preconceito ainda continua enraizado e passa de geração a geração.

Os colonizadores, os nativos e os negros africanos, os quais foram escravizados para as práticas nas colônias, iniciaram um novo processo de formação étnico-cultural. Essa miscigenação resultou numa grande diversidade cultural.

No que se refere às contribuições das culturas africanas no Brasil, nosso foco são as religiões afro-brasileiras. Mais do que a experiência religiosa, podemos afirmar que as religiões tradicionais africanas, assim como suas derivações na diáspora expressam uma forma singular de ser e de estar no mundo, pois, informam valores de uma rica civilização milenar que foi desqualificada e demonizada pelos colonizadores. Nesse sentido:

As manifestações da sua capacidade artística na pintura e na escultura — as mais intelectuais das belas-artes — melhor o atestarão agora do que o puderam fazer a música e a dança. Pouco sabemos da pintura negra que, mesmo em África, não parece ter ido além de toscos desenhos, utilizados na ornamentação dos seus edifícios, palácios, igrejas ou pegis.⁵³

Sendo assim, acreditamos que a descolonização, ou descolonialidade⁵⁴ terá um importante papel para a quebra de paradigmas europeus que durante séculos nos acompanha. A cultura afro-brasileira, em especial a afro religiosa, vêm atuando como a fonte de resistência ao projeto de dominação, “a colonialidade, portanto, denuncia o estabelecimento das diferenças. Mais do que isso, denuncia o lugar erigido pela modernidade sua face oculta, a diferença colonial”.⁵⁵

⁵² BRASIL. *Lei de 16 de dezembro de 1930*. Manda executar o Código Criminal. Brasília: Presidência da República. [online].

⁵³ RODRIGUES, 2001, p. 231.

⁵⁴ Significa também dialogar com aqueles que vieram antes – dialogar com o passado –, significa considerar a ideia de que há outras lógicas para se pensar o mundo. Inclusive aquelas que foram extintas ou subsumidas nas relações de poder (BORGES; SENRA, 2020, p. 08).

⁵⁵ BORGES, 2016, p. 77.

No contexto latino-americano, as religiões afro-diaspóricas sempre se colocaram como resistência à colonização europeia. Em países como Cuba e Haiti essas religiões dominam o campo religioso nacional, Bokolo (2009), dedica em livro à África Negra, isto é, à cultura africana em espaços além do continente africano. E a questão religiosa é protagonista como centro de resistência⁵⁶. Sobre a cultura popular ser um centro de resistência à Modernidade Europeia, Dussel nos diz que “é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor”⁵⁷. Sobre cultura, Godoy e Santos nos dizem que:

[...] o conceito de ‘cultura’ emerge na Etnologia para pensar o problema da especificidade humana na diversidade dos povos e dos costumes. O uso primitivo da palavra ‘cultura’ nas línguas francesa e alemã tem um sentido normativo; já na Etnologia, o seu uso já puro é exclusivamente descritivo, ou seja, não se trata de dizer o que deve ser a cultura, mas de descrever o que ela é, tal como aparece nas diferentes sociedades humanas.⁵⁸

Em síntese, cultura é criação de um determinado grupo de pessoas, desde o modo de ser, de pensar, agir, até mesmo o modo de se vestir, falar, cantar, se expressar, entre outras. Sendo assim não podemos atribuir que exista uma cultura inferior ou superior a outra, considerando, principalmente, que o Brasil é um país pluricultural, e que esse multiculturalismo predomina em nosso país desde o império colonial brasileiro.

Assim, observa-se que o pluralismo cultural resulta das mistura das mais diversas culturas, e no Brasil essa mistura cultural abrange todo seu território com uma diversidade cultural que surge desde os tempos da colonização dos europeus no Brasil até os dias atuais, sendo uma das principais características brasileira a diversidade cultura, que de acordo com Borges:

É preciso pensar adversidade cultural e ética em uma dimensão global com a participação de diversas culturas, inclusive a africana. Tal esclarecimento nos ajudará na compreensão não apenas do que Dussel aborda sobre modernidade, como também nos auxiliará na compreensão das categorias aqui anunciadas: colonialidade e diferença colonial.⁵⁹

⁵⁶ BOKOLO, Elikia M. *África negra: história e civilizações – Tomo I (até o século XVIII)*. Salvador: Editora EDUFBA, 2009.

⁵⁷ DUSSEL, E. Transmodernidade e Interculturalidade: interpretação através da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. p. 147.

⁵⁸ GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 14-41, 2014. p. 20.

⁵⁹ BORGES, 2016, p. 64.

No Brasil, o colonialismo cultural⁶⁰ iniciou-se desde a colonização das terras brasileiras pelos portugueses, e mais tarde por outros povos europeus, entre eles franceses, holandeses e espanhóis, até os dias atuais.

[...] pensamos que qualquer abordagem sobre cultura que tenha o pensamento descolonial como perspectiva teórica ainda necessita de uma contextualização histórica sobre o mesmo, com a finalidade de compreender sua adequação às abordagens sobre culturas marginalizadas pela colonização.⁶¹

Mais tarde, em função do contato com outros povos, a diversidade cultural ficou explícita de norte a sul do país, sendo que dentre toda essa diversidade cultural existente em nosso país. Podemos destacar como uma cultura original e que existia antes da colonização, a cultura indígena, considerando que os índios já viviam em terras brasileiras antes mesmo da colonização do Brasil por parte dos europeus, em especial aos portugueses, que “ao desembarcar em terras desconhecidas, era o de presentear, e sabiam eles da possibilidade da gente daquela terra, como havia ocorrido na América, divinizar os visitantes”.⁶²

Entre todas as culturas importadas de vários países para o Brasil, a cultura africana é a que tem maior representatividade. Mesmo se comparada a povos como os que vieram se aventurar no novo mundo em busca de ouro, como é caso dos europeus, em especial os portugueses. Ainda que trazidos contra sua vontade, os africanos que vieram exclusivamente como escravos, plantavam sua cultura ainda que a mesma tenha passado por processos sincrético. O legado africano é uma realidade.

Tal legado, em sua dimensão religiosa vem sendo demonizado, discriminado e inferiorizado pelos diversos setores da sociedade brasileira. Mas, as culturas africanas resistiram aos mais diversos ataques, contribuindo para formar a identidade nacional. Ao mencionarem Ciampa sobre identidade, Faria; Souza nos dizem que essa autora, “entende identidade como metamorfose, ou seja, em constante transformação, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem”⁶³.

⁶⁰ É uma forma de se alterar sutilmente a cultura de um grupo de indivíduos (território, país) por meio da manipulação dos meios de comunicação (cinema, televisão, etc.), fazendo com que muitas vezes estes sejam despossuídos de parte dos seus bens culturais. É uma estratégia utilizada pelos imperialismos para manterem seu domínio. A dominação cultural é um dos três pilares que mantém os impérios. Os outros pilares são: o domínio econômico e o domínio militar (MERCADANTE NETO, 2007, p. 17).

⁶¹ BORGES, 2016, p. 18.

⁶² BORGES, 2016, p. 94.

⁶³ FARIA, Ederson de. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011. p. 36.

“Embora os brasileiros tenham as três principais matrizes - africanas, indígenas, e portuguesas - na construção cultural brasileira, a cultura africana predomina entre as três, principalmente em seus aspectos religioso e estético, como a música, o ritmo e a dança”.⁶⁴ No entanto, a colonialidade delinea a forma como elementos culturais africanos têm sido ideologicamente utilizados para diminuir a importância do legado negro no Brasil. É importante, para nos libertar na colonialidade, isto é, das amarras coloniais, uma percepção para além desses elementos tendo em vista que:

[...] tanto o candomblé como o samba constituíam os produtos culturais mais originais no Brasil e eram, portanto, capazes de distinguir simbolicamente o Brasil de outras nações latino- americanas e do mundo desenvolvido. Outra interpretação possível, e a que realmente prefiro, é que a adoção de tais símbolos era politicamente conveniente, um instrumento para assegurar a dominação mascarando-a sob outro nome.⁶⁵

Por isso, é impossível pensar em artes sem pensar na contribuição da arte simbolizando o negro no Brasil, entre elas a música e seus instrumentos musicais, como o afoxé, agogô, tambor, atabaque, cuíca, marimba, e berimbau, esse último o principal instrumento usado nas rodas de capoeira, que permitia na dança e na música uma variação de movimento diferentes, e assim deram origem a base da dança brasileira, como por exemplo o samba, o pagode, além dos próprios instrumentos musicais, que segundo Rosseto “Os instrumentos musicais africanos também são muito valorizados na cultura brasileira, especialmente, pela grande intensidade de ritmos, que também carregam uma herança africana”⁶⁶. Nesse sentido, Sodré acredita que:

Uma cultura democrática implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. É preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade cultural, de diversidade cultural. Como é que esse saber do livro, do monumento, da história do país se articula com um projeto de enraizamento do lugar onde estamos, do que somos, e de como somos e não como deveríamos ser?⁶⁷

Dessa maneira, a compreensão da formação e da evolução da cultura brasileira encontra-se indissociável do estudo da cultura africana. Isso porque, essa última exerceu papel fundamental para o desenvolvimento da primeira.

⁶⁴ BORGES, 2016.

⁶⁵ FRY, Peter. *Feijoada e “Soul Food”*: notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. p. 52.

⁶⁶ ROSSETO, Selma Correia. *Religiões de matriz africana: inclusão ou exclusão na disciplina de Ensino Religioso?* Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Departamento de Ciências da Religião, Faculdade Unida de Vitória, 2016. p. 25.

⁶⁷ SODRÉ, M. Cultura, diversidade cultural e educação. In: Trindade, A. (Org.). *Multiculturalismo: Mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 21.

Além dos ritmos africanos, temos também a culinária brasileira que é a adaptação de pratos de origem africana com alimentos cultivados no Brasil. Entre esses pratos da culinária brasileira é possível citar: vatapá, acarajé, caruru, cuscuz, cocada, feijoada, mungunzá entre outros. No âmbito da culinária, os africanos tiveram que se adaptar, tendo em vista que alguns dos seus ingredientes não eram encontrados em terras brasileiras. Eles acabavam substituindo alguns ingredientes por outros, como Inhame pela mandioca, o sorgo pelo milho, além de recorrerem aos condimentos locais para substituir as pimentas específicas, e mais tarde pelo azeite de dendê.

Além das religiões de origem afro, entre elas o Candomblé e a Umbanda, que de acordo com Mattos “são as religiões de raízes africanas mais conhecidas e praticadas no Brasil”⁶⁸, as primeiras referências do Candomblé no Brasil datam do século XIX, e a Umbanda segundo esse autor começou a ser praticada no século XX.

Essas religiões são uma das chaves da cultura popular brasileira, com participação importante em diversos campos de nossa civilização, como a literatura, a música, o cinema, o teatro, a culinária e o carnaval, entre outros aspectos, o que de certa forma reconstrói um pedaço da África no Brasil.⁶⁹

Como dito anteriormente, mesmo depois de séculos, subsistem os preconceitos e manifestações direcionados contra grupos praticantes das religiões afro-brasileiras, em lugares no Brasil em que essas religiões são praticadas. Tais preconceitos têm origem da formação da estrutura estatal sob a colonial modernidade, visto que, para o colonizador, evangelizar as populações que eles viam como uma população inferior, mais especificamente indígenas e africanos, era parte fundamental da empreitada colonial.

E no período colonial, o escravo trazido para o Brasil era batizado já no porto onde partia da África ou quando chegava ao novo continente, sendo marcado à brasa ou sendo colocada uma argola de ferro em seu pescoço para identificar o seu novo *status* de cristão e, dessa forma, os escravizados eram misturados e submetidos à nova religião.⁷⁰

Considerando o objetivo da nossa pesquisa, é preciso reiterar que entender as religiões de matrizes africanas, bem como sua participação no contexto social do Brasil, é de suma importância para nossa compreensão da cultura e do passado africano presentes até hoje nas

⁶⁸ MATOS 2017, p. 160.

⁶⁹ ROSSETTO, 2016, p. 20.

⁷⁰ SILVEIRA, Renato da. *O Candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro de keto*. Salvador: Maianga, 2006. p. 26.

religiões brasileiras. Fazendo um comparativo entre o Brasil e outros países, observa-se que o Brasil foi o país que mais recebeu influência da cultura africana.

Os africanos contribuíram para a cultura brasileira em uma enormidade de aspectos: dança, música, religião, culinária e idioma. Essa influência se faz notar em grande parte do país; em certos estados como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul a cultura afro-brasileira é particularmente destacada em virtude da migração dos escravos.⁷¹

Ou seja, a cultura africana se deu a partir da chegada de vários africanos que vieram de diversas partes da África para o Brasil, e com a vinda desses imigrantes o Brasil passou a ser um país com uma diversidade cultural encontrada em poucos países. Entre essas diversidades está o idioma, que de acordo com Rosseto, foi uma:

Influência forte também na linguagem falada entre o negro e o seu senhor, que foi modificada e se misturou; a linguagem infantil, que também foi se delineando no contato das crianças com as amas de leite, cujas palavras duras ou mansas foram amplamente influenciadas e pronunciadas pelos portugueses que se entrelaçaram no Brasil por interferência da boca africana.⁷²

Nada obstante a relevante e incontestável influência da cultura africana na formação do território brasileiro, bem como no desenvolvimento de seus povos e culturas, tem-se que a persistência da intolerância às culturas africanas manifestadas em território nacional.

Essa visão colonial de superioridade branca e europeia que por anos predominou no Brasil, fez do nosso país, um dos lugares que mais mata negros. Isso, desde o período colonial, pois a colonialidade, ou seja, a hierarquização racial gerou a intolerância religiosa contra religiões de matriz africana se mantém viva até os dias atuais. Sabemos que tal tem como representatividade as religiões de origem cristã, em especial os católicos-romano, e os protestantes/evangélicos que expressam o fundamentalismo religioso, corrente religiosa criada originalmente por protestantes norte-americanos.

Observa-se que a má interpretação domina essa ideologia religiosa, é a responsável por diversos tipos de violência de cunho religioso, entre eles aos ataques em templos religiosos, como nas igrejas católicas com destruição de imagens sacras e outros objetos religiosos, e em terreiros das religiões afro-brasileiras, que em muitos casos sofrem com a intolerância religiosa e com a destruição total dos terreiros de matrizes africanas.

De acordo com Borges “a intolerância religiosa são questões estruturais, pois se constituem em ação colonial à medida que associa a raça às formas de controle do trabalho e à

⁷¹ PORTAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. *A cultura africana*. [s.d.]. [online].

⁷² ROSSETO, 2016, p. 2016.

classificação social e racial do planeta”⁷³. Dito isso, a intolerância religiosa ou racismo religioso é expressão da permanência do colonialismo, é a colonialidade.

Geralmente os agressores invocam dogmas religiosos de uma determinada religião para justificar tais ataques. Neste caso o fundamentalismo religioso, em especial o cristão, surgiu da interpretação equivocada das próprias verdades da fé pelo indivíduo, que contesta e rejeita o que, segundo ele, não se encontra de acordo com o que ele acredita, causando assim a intolerância religiosa. E o Brasil é o país que mais sofre com intolerância religiosa, de acordo com Kiefer,

O caso mais famoso e que foi responsável por repercutir numa onda de intolerância se deu em 1995, quando o pastor da Igreja Universal do Reino de Deus, Sérgio Von Helde, chutou uma imagem de Nossa Senhora Aparecida durante um culto televisionado. Em janeiro de 2017, circulou pela mídia um vídeo no qual, durante uma cerimônia religiosa, na cidade de Botucatu (SP) uma pastora evangélica quebrou imagens religiosas de santos católicos, atitude esta que foi condenada por um Conselho de Pastores.⁷⁴

Como visto, a intolerância religiosa no Brasil é marcada por inúmeros casos, muitas vezes noticiados pela mídia, os quais demonstram o desrespeito dos indivíduos com a diversidade religiosa e com a cultura alheia.

Nos últimos anos o Instituto de Segurança Pública - ISP do estado do Rio de Janeiro contabilizou 23 casos de ultraje a culto afro em todo o estado do Rio de Janeiro. A tipificação criminal é determinada pela ridicularização pública, impedimento ou perturbação de cerimônia religiosa⁷⁵. Além de casos de injúria por preconceito religioso contra as religiões de matrizes africanas, considerando que injúria por preconceito é o ato de discriminar um indivíduo em razão da raça, cor, etnia, religião ou origem.

Já o preconceito de raça, cor, religião, etnia e procedência nacional tem por objetivo a inferiorização de todo um grupo étnico-racial e atinge a dignidade humana⁷⁶. Em destaque para a religiosidade afro-brasileira, que mesmo sendo considerada patrimônio cultural brasileiro ainda sofre perseguição por parte de grupos fundamentalista ligados a religiões cristãs.

O Estado brasileiro não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo brasileiro, proporcionados pela chegada de milhares de africanos escravizados

⁷³ BORGES, 2016, p. 212

⁷⁴ KIEFER, Alex. *Fundamentalismo religioso: quando a fé se torna intolerante*. In: DOM TOTAL, São Paulo, 12 jan. 2018. [online].

⁷⁵ RIO DE JANEIRO. Rio registra 23 ocorrências de ultraje a culto em 2020. In: INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA [Site Institucional]. Rio de Janeiro, 20 jan. 2021. [online].

⁷⁶ RIO DE JANEIRO. Rio registra 23 ocorrências de ultraje a culto em 2020. In: INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA [Site Institucional]. Rio de Janeiro, 20 jan. 2021. [online].

trazidos ao país. Essa população que, no confronto com o padrão dominante aqui existente, introduz e reproduz os valores e saberes da visão de mundo africana, reelaborando e sintetizando no Brasil a relação do homem com o sagrado [...].⁷⁷

Nesta altura do nosso texto vale a pena mencionar que epistemologias marginais, isto é, aquelas que foram forjadas por pensadores marginais a exemplo do pensamento decolonial

[...] ensejam desvelamentos de culturas religiosas marginalizadas nesta estrutura, enquanto reservas de uma humanidade perdida. Confrontadas aos grandes desafios atuais, ou seja, racismo, patriarcado, depredação da natureza, inibição da cognição pelo recorrente uso da tecnologia, fundamentalismos religiosos, miséria estrutural, as epistemologias marginais e as teorias interseccionais se constituem como um novo paradigma para reflexões sobre o ser humano e seu futuro, potencializando respostas a esses desafios.⁷⁸

Almejamos com a citação desses cientistas da religião, Cristina Borges e Flávio Senra, pontuar que culturas populares como a afro-religiosa, assim como menciona Dussel (2016), por serem menos impactadas pela Modernidade e seus males - como o individualismo, a prescindibilidade da vida, a hierarquização entre grupos, regiões e culturas, podem auxiliar a população planetária no enfrentamento de suas dificuldades.

As tradições afro-religiosas como o Candomblé e a Umbanda possuem um sentido de coletividade e a ligação com a natureza ao ponto de perceber nessa vida. Além de acreditarem que homem e natureza compõem uma cosmologia. Neste caso, a natureza não se reduz apenas a ser fornecedora de recursos para a produção de nossas “comodidades”. A natureza para os afro-religiosos é viva. Essa ideia de natureza é uma grande contribuição do povo negro para a cultura brasileira.

No entanto, a colonialidade não permite à sociedade brasileira perceber essas contribuições como essenciais no enfrentamento dos desafios impostos pela globalização e capitalismo. As religiões de matriz africana cada vez mais sofrem com o crescimento de uma mentalidade evangélica de cunho neopentecostal afeita ao capitalismo. A destruição das religiões de matriz africana, no nosso entendimento seria a vitória de um cristianismo que caminha ao lado dos depredadores da natureza, seria a vitória da colonialidade.

Além do Estado não desconsiderar a importância da cultura afro e sua contribuição para o Brasil, é necessário lembrar a dívida histórica e social do Brasil com os negros por causa da escravidão negra que existiu no Brasil até 1888. Pois discutir a dívida histórica de nosso país

⁷⁷ BRASIL. *1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Estado e sociedade promovendo a igualdade racial (CONAPIR)*. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, 2005. p. 1050.

⁷⁸ BORGES, Ângela C.; SENRA, F. Epistemologias marginais: Ciências da Religião em perspectiva descolonizadora e intercultural. *Reflexão*, v. 45, p. 1-16, 2020. p. 03.

com a África não é atitude desnecessária, e sim uma obrigação da sociedade brasileira. Nesse sentido, de acordo com Rodrigues:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que cercou o revoltante abuso da escravidão, por mais que revelem os maiores turiferários, há de constituir sempre em um dos fatores de nossa inferioridade como povo.⁷⁹

Terminamos este tópico fazendo alusão à intolerância religiosa, uma vez que, como dito, a vislumbramos como colonialidade do poder, o que significa que o ataque às religiões de matriz africana pode também ter como pano de fundo a busca pelo poder das denominações que atacam. Essa assertiva nos induz a pensar na descolonialidade, isto é, na superação do racismo religioso e na libertação de amarras coloniais religiosas como os fundamentalismos.

E, considerando que nossa pesquisa se trata do lugar dos conteúdos afro-brasileiros no ambiente escolar e sendo esse ambiente responsável pela formação de cidadãos éticos, pela vida, é relevante não esquecer as violências sofridas pelos povos negros neste país, bem como a contribuição de sua cultura na formação de nossa identidade ainda que o Brasil tenha, reconhecidamente, uma dívida social com a maioria de sua população: a negra.

1.3 Colonialidade racial: a dívida social do Brasil com o povo negro

É importante antes de adentrarmos em qualquer discussão que seja relacionada a dívida histórica do Brasil para com o negro, que relembremos de forma sucinta o início de sua história de martírios, escravidão e lutas em terras brasileiras no Brasil. Em sua situação humilhante de povo escravo marcou o desenvolvimento econômico e social do Brasil e de povos europeus. Comprovação de que a Modernidade não seria possível sem a colonialidade.

Para que se entenda mais à frente a dívida histórica do Brasil com o negro necessita-se ter em mente que o negro não escolheu vir para o Brasil, antes foi trazido de maneira imposta. Quando se escuta declarações de que Portugal não escravizou o negro e que eram eles próprios que dominavam uns aos outros para o tráfico, deve-se pensar e refletir, desmistificar e também esclarecer que sim, os africanos dominavam tribos rivais e os vendiam para os portugueses, que faziam essa rota comercial, mas que Portugal invadiu a África para conseguir um maior quantitativo de negros, tendo em vista o domínio do Cabo Verde em 1462.⁸⁰

⁷⁹ RODRIGUES, Nina. Os africanos no Brasil. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1982. p. 7.

⁸⁰ GARCIA; PIROZI; FOFANO; LUQUETTI, 2019, p. 156.

No século XVI, aproximadamente entre os anos de 1539 e 1542 quando desembarcaram no Brasil os primeiros escravos africanos na capitania do estado de Pernambuco, primeira parte da colônia brasileira, local que surgiu os primeiros engenhos de cana-de-açúcar, e onde a cultura canavieira desenvolveu-se por séculos, e, conseqüentemente a esse desenvolvimento, iniciou-se a escravidão em terras brasileiras. Tendo chegado ao fim no dia 13 de maio de 1888 decretado pela Lei Áurea assinada pela princesa Isabel, dando início ao regime republicanos no ano seguinte (1889), porém “é possível afirmar que o regime republicanos instaurado em 1889, não mudou significativamente a situação da população negra”.⁸¹

Sendo que o fim da escravidão, não significou o fim do sofrimento para os escravos, ou seja, a colonialidade enquanto hierarquia racial permaneceu, pois a maioria dos escravos tiveram que viver da sua própria sorte, e somente depois de anos de debates da importância do negro para a sociedade brasileira, é que começou a surgir as primeiras ações afirmativas exclusivamente para a comunidade negra.

Leis foram aprovadas pelo parlamento brasileiro, ações afirmativas destinadas exclusivamente para os escravos. Entre essas leis estavam a do Ventre livre de 1871, que determinava que todo filho de escravo nascido após essa data seria considerado livre, obrigando ao dono do escravo dar-lhe sua liberdade aos oito anos de idade pagando uma indenização, ou aos 21 anos de idade sem indenização.

Outra lei é a dos Sexagenários criada em 1885, que concedia alforria aos escravos que possuíam idade superior a 60 anos. Na época a lei dos Sexagenários foi muito criticada pelos movimentos abolicionistas, pois acreditava-se que além das dificuldades de um escravo chegar até essa idade, eles ainda eram obrigados por lei a prestar “serviços indenizatórios” durante três anos aos seus donos antes de serem totalmente livres.

As principais críticas da lei residem no fato de que dificilmente os escravos conseguiam alcançar a idade prevista e, os proprietários poderiam libertar os escravos com força de trabalho reduzida e recebiam indenização do governo negra. Neste sentido, a Abolição oficial ocorrida em 13 de maio de 1888, e que parecia ser obra solitária da Princesa Isabel, deve ser entendida como o ápice de um processo de crise do sistema de produção baseada na mão-de-obra-escrava.⁸²

Com o fim da escravidão foi necessário criar um governo que pudesse gerir de forma a tornar essa população adequada para sua inserção econômica no mercado capitalista da época. Outra questão levantada na época era o projeto de imigração de europeus para o Brasil, local

⁸¹ CANTO; PAULA. 2013, p. 22.

⁸² CANTO; PAULA, 2013, p. 22.

em que viriam para substituir a mão de obra escrava, além de participarem indiretamente no projeto de branqueamento da população brasileira, para que assim fosse apagada a herança africana no país, e se desse o processo de construção do Estado Nacional, pois, de acordo com Canto e Paula:

O embranquecimento da nação era fundamental para apagar a herança africana da história do país. Isso porque desde meados do século XIX, os projetos emancipacionistas e abolicionistas, traziam consigo a seguinte ideia: O futuro da nação dependia da resolução do ‘problema’ do que fazer com os escravos, livre e liberto pobres.⁸³

Observa-se que, na visão de Canto e Paula, “esses projetos desenvolvidos pela elite da época, deixava explícito a ideia de que o atraso em relação aos valores civilizatórios e a mestiçagem derivam da presença africana no processo de construção de Estado Nacional”⁸⁴, além do processo de segregação⁸⁵ para com os escravos. A ideia de superioridade racial, ou teorias raciológicas são demonstrações de que os laços coloniais permaneceram, isto é, a Colonialidade na sua condição de matriz racial de poder.

Para Rodrigues, o branqueamento é a culminância de um processo rumo à construção de um Brasil branco, livre do sangue negro, a mestiçagem seria, então, um meio caminho nesse processo, para que tivéssemos uma raça pura, forte seria possível o branqueamento integral do povo brasileiro. Para o autor, “os negros existentes se diluirão branca estará tudo terminado”.⁸⁶

Somente depois de anos da abolição o governo brasileiro passou a reconhecer a dívida social que o governo tem com os africanos, neste caso com os descendentes de africanos residentes no Brasil. E um dos reconhecimentos se dá através do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003⁸⁷, que é feito o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Para fim de esclarecimento:

⁸³ CANTO; PAULA 2013, p. 21.

⁸⁴ CANTO; PAULA, 2013, p. 23.

⁸⁵ Segregação é o ato de segregar, de pôr de lado, de separar, isolar ou apartar. Segregação é o processo de dissociação mediante o qual indivíduos e grupos perdem o contato físico e social com outros indivíduos e grupos. Segregação racial é uma política que objetiva separar e/ou isolar no seio de uma sociedade as minorias raciais ou um grupo étnico específico [...] (SILVA G, SOBRINHO, CARVALHO, 2018, p. 94-94).

⁸⁶ RODRIGUES, 1982, p. 5.

⁸⁷ Entretanto, esta norma deixou em aberto o tempo necessário para a realização de etapas fundamentais da regularização do território pertencente às comunidades quilombolas: a etapa de identificação e delimitação do território; publicação do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do território e o julgamento das contestações pelo Comitê de Decisão Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.⁸⁸

Outro importante avanço nesse âmbito foi o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Em seu artigo 3º, o decreto define que os quilombolas são grupos culturalmente diferenciados, sendo assim os mesmos possuem liberdade de formar suas próprias organizações sociais, entre elas estão as sociais, religiosas, ancestrais e econômicas.

Além da Constituição Brasileira de 1988 que reconheceu o direito à titulação dessas comunidades por intermédio das organizações sociais do campo e da cidade, dos movimentos negros, parlamentares e pastorais da terra, surgiram várias propostas como forma de amenizar o efeito da escravidão no Brasil. Entre elas propostas voltadas para educação quilombola que, de acordo com a resolução do conselho nacional de educação de 20 de novembro de 2012,

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior.⁸⁹

Percebe-se que, ou por cobrança de movimentos sociais como o movimento negro, ou por parte da academia brasileira inicia-se um processo de conscientização no que se refere à educação do povo negro a exemplo dos quilombolas, bem como conscientização no que se refere à preservação dos saberes tradicionais desse povo que “restaram” pós-período colonial e colonialidade.

Alguns grupos entendem que a dívida histórica tão falada em diversos meios, como os setores civis, políticos e judiciário necessita ser reparada e tal dívida, vem ganhando dia a dia reconhecimento por parte dos meios de comunicação e acadêmico. Dívida essa que é sentida

⁸⁸ BRASIL. *Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República. [online].

⁸⁹ CARRIL, 2017, p. 552

atualmente pela comunidade negra que percebe a desigualdade social e econômica e a ausência de políticas públicas e ações afirmativas⁹⁰ para o povo negro. Sobre ações afirmativas vale a pena saber que:

A expressão ‘ação afirmativa’ foi criada pelo presidente dos Estados Unidos J. F. Kennedy, em 1963, significando ‘um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado’.⁹¹

O Brasil buscou como exemplo o modelo praticado nos EUA, mas, os resultados esperados não foram os desejados. Mesmo assim, a tentativa do governo brasileiro de amenizar os estragos causados no período da escravidão com a criação de políticas públicas, e ações afirmativas, apenas serviram para confirmar a existência de uma dívida social para com os negros e, porque não dizer com toda a nação brasileira. E as cotas raciais bem como a lei nº 7.716/1989, que tornou o racismo racial crime, são as principais ações afirmativas voltadas para a comunidade negra brasileira.

De acordo com Garcia, Pirozi, Fofano, Geertz,

As cotas raciais no Brasil são sempre alvo de muita discussão e contestação por parte de grande parte da população, tendo em vista o preconceito já inserido na mentalidade de grande parte das classes superiores, de pensarem que as políticas afirmativas são um mecanismo de privilégio, e não um modo de reparação imediata.⁹²

Este pensamento colonial ou colonialidade difere da realidade vivida por muitos durante anos sem políticas públicas direcionadas para a população negra brasileira. E depois de séculos de escravidão no Brasil, somente a partir da década de 1930, se inicia a implantação das políticas públicas voltadas para a comunidade negra.

É no contexto da colonialidade e necessidade deste fenômeno ser superado que mudanças como o surgimento de um moderno Estado de Bem Estar Social, que beneficia a população negra são importantes, bem como as políticas educacionais voltadas para essa

⁹⁰ As ações afirmativas e as políticas repressivas são entendidas como aquelas que se orientam contra comportamento e conduta. As políticas repressivas visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta usando a legislação criminal existente. Note-se que as ações afirmativas procuram combater a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se manifesta explicitamente por atos discriminatórios, mas sim por meio de formas veladas de comportamento cujo resultado provoca a exclusão de caráter racial. As ações afirmativas têm como objetivo, assim, não o combate ao ato discriminatório, mas sim o combate ao resultado da discriminação, ou seja, o combate ao processo de alijamento de grupos raciais dos espaços valorizados da vida social. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 44.

⁹¹ DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, maio-ago, 2005, p. 164-176. p. 166.

⁹² GARCIA, PIROZI, FOFANO, GEERTZ, 2019, p. 166.

comunidade como forma de combater a discriminação étnico-racial dentro e fora da escola. Nesse contexto, afirma Munanga:

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro.⁹³

Para o autor, ainda existem déficits quando se trata de políticas públicas para a comunidade afro.

No entanto, se considerarmos a nação brasileira o déficit é bem mais amplo. Nos livros didáticos pouco se faz referência à cultura afro. Ignora-se a Lei 11.645/08⁹⁴, que torna obrigatório o ensino da cultura afro e indígena na educação básica. Ainda, planos de ensino, e Projetos Políticos Pedagógicos, que de forma tímida fazem menções genéricas a obrigatoriedade de ensinar a lei 11.645/08 no ambiente escolar. Por fim, a não preparação dos professores para tratar dessa temática de forma intercultural e ética.

De acordo com Munanga,

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.⁹⁵

“Ainda de acordo com Munanga, “Em sua maioria, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “pobres” ao invés de uma atitude responsável, mostrando por um lado que a diversidade não é um fator bom ou ruim entre grupos humanos, mas sim, pelo contrário, é humano Fator de complementaridade e enriquecimento universal, por outro lado, ajudar o aluno

⁹³ SANT’ANA, 2005, p. 50.

⁹⁴ Esta lei estabelece que: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e 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 (SANTOS, 2010, p. 42).

⁹⁵ MUNANGA, Kabemgele. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15.

discriminado lhe permite expressar com orgulho e dignidade os tributos de sua diferença, especialmente quando essa diferença é introduzida negativamente em detrimento de sua própria humanidade”.⁹⁶

Munanga, conclui que, não necessitamos ser adivinhos para entender que o preconceito infiltrado na cabeça de alguns professores e sua incapacidade em lidar -como profissionais da educação - com a diversidade se soma aos conteúdos revestidos da visão colonial, bem como livros e materiais didáticos. Despreparo ético-profissional inibe limita os profissionais de ensino na lida com situações e comentários preconceituosos que “povoam” a realidade de parte dos alunos. A visão etnocêntrica, de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, contribui para a baixa estima de alunas e alunos negros e, conseqüentemente, prejudica seu aprendizado.⁹⁷

No início do governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso⁹⁸ (1995-2002), políticas públicas voltadas para as questões raciais de forma geral começaram a ganhar projeção no cenário político, econômico e social. Porém, “o presidente Fernando Henrique Cardoso, apesar de inaugurar mudanças nos discursos oficiais brasileiros e nos marcos normativos sobre a questão racial, não apoiava aquelas políticas explicitamente” mesmo que o próprio FHC⁹⁹ tenha deixado claro que daria espaço para os movimentos negros brasileiros se expressassem.

Mas, tais movimentos que apoiaram sua eleição criticaram a demora na abertura de espaço para discussão e reivindicações por ações afirmativas direcionadas à população negra. FHC sofreu duras críticas, também sociólogo, e foi acusado de ser contrário às políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra, especialmente, no ensino superior.

No entanto, há discordâncias, pois Santos afirma que,

Nenhum projeto de lei de ações afirmativas para estudantes negros ingressarem no ensino público superior brasileiro foi apresentado, pela administração desse presidente, ao Congresso Nacional brasileiro. Nenhuma ação mais arrojada surgiu no horizonte do possível, embora, para alguns autores brasileiros, as políticas de ação afirmativa para a população afro-brasileira tenham sido iniciadas na administração FHC (1995 a 2002). Mais do que isto, para a pesquisadora Marilene de Paula (2010,

⁹⁶ MUNANGA, 2005.

⁹⁷ MUNANGA, 2012, p. 16.

⁹⁸ Durante os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula, são criadas políticas educacionais que destacam a relevância da compreensão da diversidade cultural para a formação de uma consciência cidadã, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997, a Lei 10.639/2003, incorporada pela Lei 11.645/2008, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, que enfatiza o estudo das culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino, as Diretrizes para Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola (Carvalho; Silva, 2015).

⁹⁹ Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil no período de 1995 a 1993

p. 34), o governo FHC ‘teve papel destacado’ na discussão e execução dessas políticas.¹⁰⁰

Por outro lado, não devemos desconhecer que se as medidas do presidente Fernando Henrique mostraram-se insuficientes em âmbito mais efetivo, elas ganharam sentido no plano simbólico, instituindo-se como indicações de possibilidades para a superação do racismo. Exemplo disso foi a criação, por meio de decreto de 20 de novembro de 1995, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), instituído, no entanto, tardiamente, em 27 de fevereiro de 1996.

O GTI tinha “como expectativa, ao longo deste governo [FHC], inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional. Isso significará conceder à questão racial do negro brasileiro a importância que lhe tem sido negada”¹⁰¹, mas, reduziu-se a uma instituição de articulação intragovernamental, sem caráter executivo.

Vale destacar que em 1995 mesmo sem apoio do governo a então senadora Benedita da Silva, apresentou um projeto de lei que instituía 10% de vagas em instituições de ensino superior públicas e particulares de âmbito federal, estadual e municipal, para os setores étnico-raciais, sobretudo, a proposta não foi aprovada.

Diante do exposto, pode-se observar que no Brasil, as questões sociais, entre elas as políticas públicas voltadas para a comunidade afro-brasileira, além das ações afirmativas, e das políticas de promoção de igualdade racial, ainda estão distantes de se estabelecerem como algo permanente, ou como intervenção por parte dos governantes como prioridade a erradicação do racismo estrutural que tanto vem crescendo nos últimos tempos dentro e fora do ambiente escolar. A escola tem como um dos seus principais propósitos formar cidadãos críticos à falta de governabilidade por parte de alguns governantes, além da falta de promoção de desigualdade racial, que de acordo com Santos:

Tem como objetivo promover a igualdade de oportunidade, de tratamento, assim como promover a inclusão (por meio de acesso e permanência diferenciados) dos grupos discriminados racialmente em áreas onde eles são sub-representações em função da discriminação que sofreram e sofrem em face da sua cor, raça e etnia.¹⁰²

Ressalta-se que, embora este trabalho tenha como prioridade pesquisar os problemas sofridos pela população de origem afro, se faz necessário esclarecer que toda população

¹⁰⁰ SANTOS, 2010, p. 51.

¹⁰¹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online].

¹⁰² SANTOS, 2010, p. 43.

independente da raça, credo, ideologias políticas, entre outras, são reféns da falta de políticas públicas.

Mas, não podemos olvidar os esforços nesse sentido, ainda que escassos e “a passos de formiga e sem vontade”. Como forma de apagar de vez o racismo estrutural existente no Brasil, os governos civis pós-ditadura, iniciaram uma nova roupagem destinada à educação, e para políticas públicas étnico-raciais direcionada exclusivamente à comunidade Afro-brasileira.

O governo de FHC, pós redemocratização do país, empregou iniciativas e políticas públicas destinadas a combater o racismo.¹⁰³

Santos afirma que uma das ações afirmativas desse governo,

Foi direcionada para a educação, com o ‘Programa Diversidade na Universidade’, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Sua finalidade manifesta era ‘implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros’. Por meio desse programa foram concedidas bolsas de estudo para estudantes de baixa renda e/ou afro-brasileiros matriculados em cursos pré-vestibulares populares, os chamados pré-vestibulares para negros e carentes (PVNC).¹⁰⁴

Políticas essas que tiveram um forte crescimento no governo do Então presidente Luís Inácio Lula da Silva¹⁰⁵, em especial as Políticas de Promoção da Igualdade racial. Foi justamente neste período que as reivindicações dos movimentos negros, com vistas a aumentar a presença de afro-brasileiros no ensino público, obtiveram algumas respostas positivas principalmente com a viabilização do ingresso no ensino superior para estudantes negros, por meio do sistema de cotas.

Como forma de quitar a dívida social histórica com a população afro-brasileira e buscar desenvolvimento para o país, o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, pressionado pelo movimento negro implementou políticas públicas destinadas à comunidade afro-brasileira, sendo uma dessas, o sistema de cotas destinado à população afro-brasileira.

Em 2003 a Universidade de Brasília (UnB), como a primeira instituição federal de ensino superior brasileira a aprovar o sistema de cotas. Não somente isso, a UnB foi também “a primeira universidade federal brasileira que começou a discutir a necessidade de ações

¹⁰³ Em 13 de maio de 1996 no governo do FHC, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH D), outro importante marco nesse contexto. No documento o governo assume o compromisso de realizar estratégias de combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra. As propostas foram classificadas segundo prazos de execução (curto, médio e longo).

¹⁰⁴ SANTOS, 2010, p. 59.

¹⁰⁵ Presidente no período de 2003 a 2011

afirmativas como políticas de combate ao racismo, quando essa instituição hospedou o seminário internacional Multiculturalismo e racismo”¹⁰⁶.

Além disso vale destacar que a UnB também foi pioneira na implementação de política de ação afirmativa para os discentes pertencentes a grupos raciais e étnicos que sofrem discriminações. À época ainda não havia lei federal que obrigasse as instituições de ensino a implantar políticas públicas direcionada aos discentes negros.

O sistema de cotas da UnB, e a obrigatoriedade para tal sistema a partir do governo Luís Inácio Lula da Silva, fez crescer o número de institutos de ensino que também aderiram ao sistema de cotas. Cinco anos depois da implementação pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva já havia no país cerca de 80 instituições, entre faculdades, Institutos e Universidades desenvolvendo a mesma política.

O tema da educação superior é o que mais mobiliza o debate público sobre ações afirmativas, gerando extensa produção acadêmica não somente sobre o princípio das ações afirmativas, mas também sobre os processos de implementação das políticas de cotas nas instituições públicas de ensino superior e análises sobre os estudantes cotistas. A forte reação à política de cotas, no entanto, não teve a mesma repercussão quando o governo implementou um programa de ações afirmativas no sistema privado, responsável por cerca de 80% das matrículas no ensino superior brasileiro. O que está em jogo, portanto, não é apenas o uso do critério racial, mas o tipo de recurso mobilizado e o público afetado por essas políticas.¹⁰⁷

Outra vitória do movimento negro brasileiro articulado com diversos movimentos sociais se deu pela criação do o Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, que visava instituir o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial para alunos negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Porém, o projeto acabou sendo arquivado na mesa diretora da câmara dos deputados federais.

Assim como no governo do FHC, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva foi responsável por implantar as principais políticas públicas voltadas para a comunidade afro-brasileira (Lei 11.645/08). De acordo com Paula, “esse governo [Lula] apontava que políticas universais não eram suficientes para enfrentar as desigualdades sensíveis a “raça”, quebrando de forma clara a postura de neutralidade”.¹⁰⁸

Portanto, no governo de Luís Inácio Lula da Silva que se inicia uma profunda mudança para a população negra brasileira, pois nesse governo o estado brasileiro mais se aproximou de

¹⁰⁶ SANTOS, 2010, p. 65

¹⁰⁷ LIMA 2010, p. 86

¹⁰⁸ PAULA, 2011, p. 63.

uma realidade que durante anos foi ignorada por governantes anteriores, em destaque os que gestaram esse país durante o período colonial e durante a ditadura militar.

“Vale destacar algumas mudanças: a criação de secretarias e órgãos voltados para a comunidade negra como forma de amenizar a falta de políticas públicas étnico-raciais de governos anteriores, a exemplo da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, em 21 de março de 2003; o Conselho Nacional de Participação da Igualdade Racial – CNPIR, ligado a SEPPIR; a criação de datas memoriais como o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial e metas como o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, aprovado por Decreto em junho de 2009, entre outros”.¹⁰⁹

Mas, nos interessa, principalmente, a dimensão educacional. Em destaque, a Lei nº 10.639, sancionada no governo Luís Inácio Lula da Silva, altera a Lei nº 9.394/1996, e passa a prever a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", sendo uma das principais Leis sancionada que beneficia diretamente a comunidade negra. Nesse cenário, de acordo com Lima,

Na análise da documentação sobre lei e sobre a temática da educação em geral, percebe-se o esforço para implantar ações e programas com ela relacionados, dada a pressão do movimento negro em efetivá-la nas redes de ensino. Acredita-se que sua implementação é, depois das cotas no ensino público, o mote mais importante do movimento negro por ser considerada um marco normativo importante em termos de política de diversidade.¹¹⁰

Apesar de políticas públicas, e das ações afirmativas étnico-raciais destinadas aos negros, ainda é grande a diferença de desigualdade entre povos, entre o negro e o branco. Isso tanto no mercado de trabalho quanto em instituições de ensino. Para Lima:

As evidências de que processos discriminatórios operam no sistema de ensino, dificultando a permanência de crianças negras nos bancos escolares, fundamentam a justificativa para implementação da lei, que visa enfrentar as visões estereotipadas e preconceituosas presentes nas salas de aula e nos livros didáticos, trabalhando a um só tempo aspectos relativos ao cotidiano escolar e ao conteúdo do ensino.¹¹¹

São muitos os desafios encontrados quando se trata da cultura afro, em especial a religião, nosso principal objeto de estudo dessa pesquisa. Por isso se faz necessário uma análise mais detalhada do tema pois são séculos de histórias esquecidas pelo poder público, pela academia e sociedade brasileiras.

¹⁰⁹ Decreto Nº 6.872, De 4 De Junho De 2009. Brasil, Casa Civil. [S.D], On-Line.

¹¹⁰ LIMA, 2010, p. 83.

¹¹¹ LIMA, 2010, p. 84.

Acreditamos que as ações afirmativas desenvolvidas nos últimos anos, não são suficientes para apagar o sofrimento vivido pelos escravos até os dias atuais, em especial a questão religiosa, na qual o negro e descendentes, bem como pessoas brancas afro-religiosas não conseguem expressar sua fé e sua religiosidade de forma livre, bem como reza a lei de 9.459¹¹², que proíbe qualquer tipo de intolerância religiosa. A população negra e afro-religiosa ainda sofre discriminação racial e religiosa por parte de grupos que ainda persistem seguir a visão Colonialidade¹¹³ que foi implantada desde o início da colonização. A colonialidade

[...] expressa à constatação da permanência na atualidade das relações coloniais nas esferas econômica, política, social e cultural e religiosa. Relações essas erigidas durante o período colonial. O fim do colonialismo político não significou o fim das influências econômica, política, social e cultural. Esses cada vez mais intensificaram com fortalecimento do atual padrão mundial de poder.¹¹⁴

Mas, na contramão da Colonialidade, autores latinos buscam falar e sistematizar a decolonialidade como “uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno. Avila (2021), Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh (2005), Enrique Dussel (2005), Walter Dignolo”, entre outros, atribui que a Decolonialidade é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos subalternizados durante todos esses anos.

E de acordo com Avila:

O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminino o movimento negro, o movimento ecológico, movimentos.¹¹⁵

Ainda que tenhamos tratado a questão da dívida social com a população negra brasileira, é importante mencionar, ainda que não seja nosso objetivo principal, que é consenso entre

¹¹² O artigo 5º da Constituição Federal de 1988 garante que o Estado brasileiro é laico, o que coaduna com o que está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Já a lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, prevê punição para crimes de discriminação, ofensa e injúria praticados em virtude de raça, cor, etnia, procedência nacional ou religião. A referida lei prevê punição de um a três anos de reclusão e aplicação de multa para quem praticar ou incitar qualquer ato discriminatório por motivo de, entre outros fatores, prática religiosa. Não há uma lei específica que criminalize apenas a intolerância religiosa, e, apesar das garantias (BRASIL, 1998).

¹¹³ A colonialidade se constitui na associação da raça às formas de controle do trabalho, iniciado com a fundação da Modernidade e constituição da América. Esse conceito foi cunhado por Aníbal Quijano no propósito de compreendermos a permanência na América Latina de relações hierárquicas de classe, de gênero e de etnias, bem como de regiões. Para Quijano, a influência política acabou, no entanto ainda permanece nas relações de poder (BORGES, 2016, p. 19).

¹¹⁴ BORGES, 2016, p. 68.

¹¹⁵ AVILA, Milena Abreu. *Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?* 2021. In: POLITIZE. Publicado em 19 de março de 2021. [online].

economistas brasileiros a necessidade de se qualificar a população para alcançarmos a tão sonhada soberania nacional, para estarmos entre as melhores economias. Qualificar a maioria da população significa qualificar negros e pardos. Como isso é possível com o racismo dominando, inclusive, a educação brasileira?

Enfim, grupos e pensadores que vem surgindo nos últimos tempos, são fortes aliados para que as políticas públicas com uma visão da descolonialidade sejam implantadas em nossa sociedade, em especial no espaço escolar, espaço de formadores de opiniões, e que juntos possamos erradicar o preconceito sofrido pelas religiões afro-brasileiras no espaço escolar.

Para tanto, no próximo capítulo buscaremos tratar do imaginário das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar, pois é perceptível em nossa sociedade a incompreensão e o preconceito existentes em relação às religiões afro-brasileiras em um ambiente onde pela teoria o preconceito, a intolerância não deveriam existir.



2 A COLONIALIDADE IMPERANDO NO IMAGINÁRIO ESCOLAR: AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Uma vez visto à luz da crítica decolonial a trajetória histórico-cultural e religiosa do povo negro no Brasil, neste capítulo será apresentado o impacto da colonialidade do poder no espaço escolar. É claro que entendemos que o imaginário escolar é um reflexo do imaginário social e coletivo.

Mas, nossa intenção neste capítulo é, a partir do espaço escolar demonstrar dificuldades da implementação da lei 11.645/08. A colonialidade nesse caso é a colonialidade do saber quando o silêncio sobre a cultura afro-brasileira reflete um racismo epistêmico, isto é a hierarquização de saberes sendo que os saberes dos negros sejam tradicionais, ou simplesmente emitidos por pensadores negros, são ignorados.

No entanto, primeiramente faremos uma breve apresentação das religiões de matriz africana. Em seguida, abordaremos sobre o fundamentalismo religioso como obstáculo no trato docente em relação às religiões de matrizes africanas, bem como as políticas públicas de combate ao racismo. Encerra o capítulo, uma reflexão sobre o fundamental papel da escola no combate ao racismo religioso. Vale lembrar que de forma específica demos prioridade à abordagem dessas religiões às pesquisas empreendidas por cientistas da religião e que ao longo do capítulo serão identificados como tal.

2.1 As religiões de matriz africana: a Umbanda e o Candomblé

De acordo com o cientista da religião Frank Usarski, “religiões constituem sistemas simbólicos com plausibilidade própria”¹¹⁶. Nessa perspectiva, tomamos as religiões de matriz africana, em especial o Candomblé e a Umbanda, como apregoa a cientista da religião Cristina Borges:

As religiões afro-brasileiras escorregam pelas mãos, quer-se delas obter conhecimentos, compreensão e entendimento, mas os limites impostos pela restrição de seus fundamentos doutrinários permitidos somente aos iniciados dificultam entendimentos mais profundos dessas tradições.¹¹⁷

¹¹⁶ USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião*: Cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 29.

¹¹⁷ BORGES, 2016, p. 95.

Em se tratando do Candomblé o exposto condiz com o que se observa no campo religioso afro-brasileiro. Somente os iniciados podem falar com propriedade sobre o Candomblé. Ao cientista da religião ou a outro estudioso das religiões resta descrever o que pode ser observado ou o que se encontra na literatura específica desde a visão racista de Nina Rodrigues no início do século XX, a visão socioantropológica de autores como Cândido Ferreira, Camargo, Maria Helena Vilas Boas Concone, além dos antropólogos franceses Pierre Verger, e Roger Bastide e outros. Segundo Roger Bastide,

Candomblé primitivamente significava dança e instrumento de música; por extensão, passou a designar a própria cerimônia religiosa dos negros. Os candomblés pertencem a diversas nações africanas, Se a influência ioruba dominou no país, impondo seus deuses e cultos a todas as nações, os candomblés mais puros são os nagôs.¹¹⁸

No Brasil, podemos falar de candomblés segundo a nação que impera em determinado templo religioso. Podemos falar de Candomblé Angola, Candomblé Keto, Candomblé de caboclo e outros. No entanto, o que nos importa neste trabalho é o que há de comum entre as tradições afro-brasileiras. Sobre essas, Borges nos apresenta da seguinte forma:

Tanto os sudaneses quanto os bantos possuem, enquanto eixo estruturante dos seus cultos, o reconhecimento das forças da natureza enquanto forças motrizes da organização da existência humana. Dessa forma, cada divindade está vinculada ou associada à organização da existência daquele que a cultura. Diferentemente da África, onde em cada região imperava uma força da natureza, no Brasil o processo de mistura e miscigenação iniciado com a escolha pelo senhor dos escravos na compra de seus escravos, ocasionou que em uma mesma fazenda se cultuasse mais de uma divindade. Isso porque o desdobramento da compra de escravos no âmbito da senzala foi a pluralidade de vivências e culturas africanas em um mesmo espaço. Multivindências que foram miscigenando e se misturando concedendo, dessa forma, o formato que temos hoje dos Candomblés e das Umbandas. Em relação ao primeiro, em um mesmo terreiro cultua-se diversas divindades ou forças da natureza.¹¹⁹

Ainda de acordo com Borges,

Com exceção da Umbanda, apesar da cultura banto ser acentuada na cultura brasileira e com isso ter um papel marcante na formação da nacionalidade brasileira, estudos acerca dos Candomblés bantos são carentes. No imaginário brasileiro os orixás, de origem yorubá, se estabeleceram de forma hegemônica como as divindades africanas reduzindo a um pequeno espaço, as divindades bantos, os Inquices. Mesmo que, a grande maioria dos negros deportados para o território brasileiro possuíssem em sua bagagem cultural o arcabouço cultural banto, especialmente das regiões do Congo e de Angola. A cultura religiosa africana, portanto, que dominou nosso imaginário foi a Yorubá. Com a valorização nagô percebe-se ao longo do século XX que religiões de matriz banto como a Umbanda/Quimbanda e o Candomblé Angola foram assimilando elementos de matriz iorubana, já que esses estavam legitimados pela academia. Passaram a nomear as divindades bantos – Mukisis- como se fossem orixás e no Candomblé adotaram formas de culto e comportamento do Queto. Muito

¹¹⁸ BASTIDE, 1978, p. 06.

¹¹⁹ BORGES, 2016, p. 168 - 169.

recentemente, adeptos do rito angola tem procurado resgatar o que foi perdido se debruçando no estudo de suas línguas como o Kimbundo e o Kikongo, procurando seus próprios mitos e se debruçando no estudo da cultura banto.¹²⁰

“Em se tratando do surgimento da Umbanda, a narrativa mítica considera que a mesma surgiu no Brasil em 1908 através do então jovem conhecido como Zélio Fernandino de Moraes, que teve pela primeira vez a incorporação de um espírito que se autodenominava o Caboclo das Sete Encruzilhadas no dia 16 de novembro de 1908 às 20 horas em sua residência, declarando aberto um novo culto cujas bases são o Evangelho de Cristo e a caridade, e a partir daí o espírito começou a dar instruções sobre o que deveria ser feito, dando início a uma das principais religiões afro-brasileiras no Brasil”¹²¹.

Para Borges,

No que se refere às religiões afro-brasileiras podemos vislumbrar como um mundo complexo a Umbanda e a Quimbanda. A última enquanto lado ‘oscuro’ da primeira, à medida que sabemos que na Umbanda modernidade e colonialidade são explicitadas pela aproximação com o Catolicismo e o Kardecismo. No entanto, em sua outra face, a Quimbanda, se encontra o conhecimento simbólico e cosmológico de influência africana erigido na diferença colonial. Conhecimento publicamente combatido pelos movimentos pente e neopentecostais.¹²²

Porém, de acordo com o cientista da religião Alexandre Kaitel¹²³, “antes do surgimento da Umbanda como religião já existia o culto aos Orixás, no candomblé, e também falanges de pretos-velhos, caboclos, exus, pomba-gira e crianças trabalhando em alguns terreiros de candomblé, das macumbas carioca e paulista e em alguns centros espíritas kardecistas”.

De acordo com Prandi:

[...] a umbanda seria a única grande religião afro-brasileira destinada a se impor como universal e presente em todo o País. E de fato não tardou a se espalhar também por países do Cone Sul e depois mais além. A umbanda é chamada de ‘a religião brasileira’ por excelência, num sincretismo que reúne o catolicismo branco, a tradição dos orixás da vertente negra e símbolos e os espíritos de inspiração indígena, contemplando as três fontes básicas do Brasil mestiço.¹²⁴

¹²⁰ BORGES, 2016, p. 168 - 169.

¹²¹ A manifestação daquela entidade marcou o rompimento entre aquilo que era compreendido como “baixo-espiritismo” com o que se convencionou chamar de “Espiritismo de Umbanda” na obra dos intelectuais da nova religião. Para mim, a divisão é clara: o que havia antes era um culto heterogêneo, praticado por segmentos subalternos da sociedade. O que passou a existir depois foi uma religião que se apropriou da filosofia a kardecista e de dogmas cristãos, sendo professada por elementos de uma classe média em ascensão. Nesta perspectiva, Zélio de Moraes e o caboclo das Sete Encruzilhadas adquiram papel de relevância na trajetória da religião (OLIVEIRA, 2013, p. 103-104)

¹²² BORGES, 2016. p. 77

¹²³ KAITEL, Alexandre. *A narrativa mítica do surgimento da Umbanda*. In: DOM TOTAL. [online].

¹²⁴ PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2003. p. 20.

O autor destaca o sincretismo religioso de forma contundente, uma vez que a umbanda é considerada a religião tipicamente brasileira, da qual podemos destacar a religião indígena como referência de religião brasileira, considerando que a narrativa mais próxima da realidade trata os índios como os primeiros habitantes em terras brasileiras.

No que se refere à Umbanda podemos dizer que possui como crença a existência de um Deus supremo chamado pelos umbandistas de Olorum, que mantém uma relação de crenças, costumes, e tradições em relação aos orixás, porém, diferente da crença candomblecista. Acredita na imortalidade da alma, na reencarnação e no carma, além de cultuar entidades, que seriam espíritos mais experientes que guiam as pessoas.

Diferente do Candomblé, a Umbanda é uma religião formada através de elementos de outras religiões como o catolicismo ou espiritismo juntando ainda elementos da cultura africana e indígena, a palavra é derivada de “*u´mbana*”, um termo que significa “curandeiro” na língua banta falada na Angola, o quimbundo.

De acordo com a cientista da religião Cristina Borges, “a Umbanda onde comumente os fundamentos não são revestidos de segredos, uma compreensão mais apurada acaba sendo prioridade apenas do adepto, pois, o fato dessa religião ter a diversidade como característica reduz as possibilidades de conhecê-la”¹²⁵.

Borges conclui que, “a coexistência com o Candomblé tem impregnado a Umbanda do mesmo clima de segredo, principalmente no que se refere à sua outra face, a Quimbanda”¹²⁶, considerado o lado esquerdo da umbanda. Ainda de acordo com Borges, “A interculturalidade entre essas tradições religiosas ocorre de modo que mesmo unidas pelo mesmo propósito conseguem preservar sua identidade religiosa”¹²⁷.

Sobre o surgimento da Umbanda, Bezerra pontua que “a religião tem como seus principais pilares: Luz, Caridade e amor”¹²⁸. E, por ter surgido nos subúrbios cariocas, muitos na época atribuíram a umbanda como uma religião suburbana, que rapidamente se espalhou, não só por todo Brasil, mas, como uma boa parte dos países da América Latina. Por ter crenças que misturam desde espiritismo, catolicismo, além do Candomblé, muitos consideram a umbanda como um sincretismo religioso dessas três religiões, em especial o candomblé, que Bastide narra seu início no Brasil da seguinte forma,

¹²⁵ BORGES, 2016. p. 65.

¹²⁶ BORGES, 2016. p. 65-66.

¹²⁷ Falamos do auxílio ao homem, em geral o marginalizado pela sociedade (BORGES, 2016. p. 170).

¹²⁸ BEZERRA, 2020.

Nos flancos sonoros dos navios negreiros vieram não só os filhos da noite, mas também os seus deuses, os orixás dos bosques, dos rios e do céu africano. É verdade que, no cais dos portos brasileiros, o capelão esperava os nagôs, os jejes, os angolanos - capelães das cidades, capelães dos engenhos, para lhes ensinar as preces latinas e os batizar com o Espírito Santo. Os negros confundiriam suas divindades sombrias com os santos católicos, mas continuariam, por meio dos cantos e das danças tradicionais, a adorar os deuses de além-mar. E assim nasceu o candomblé, perdurando até os nossos dias, apesar das muitas transformações por que passou.¹²⁹

Ou seja, os adeptos do Candomblé, ao participarem dos ritos católicos-romano, transformam-nos e reinterpretam-nos a partir de sua própria religião, recriando-as num entrelaçamento de crenças, dando início ao sincretismo religioso entre as religiões de origem africana com a igreja católica.

De acordo com Rossete, “Entender as religiões de matrizes africanas, bem como sua participação no contexto social do Brasil, é de suma importância para nossa compreensão da cultura e do passado africano presentes até hoje nas religiões brasileiras”¹³⁰. Em síntese, as religiões afro-brasileiras surgiram da dinâmica híbrida e sincrética deflagrada pelos encontros entre diversas culturas: africana, euro-cristã e indígena. Justamente é o processo sincrético que deu o contorno ao que hoje vislumbramos como religiões afro-brasileiras.

Pontuamos que a despeito da diversidade as cosmovisões que dominam essas tradições são a africana em primeiro lugar e depois as indígenas. Ou seja, as raças que foram subjugadas e subalternizadas durante o colonialismo e que ainda permanecem hierarquicamente vistas como inferiores graças à colonialidade, ou seja, à permanência do colonialismo no imaginário social sustentado pela manutenção de laços e relações coloniais, neste caso, religiosas nos dias atuais.

A manutenção da hierarquia racial-religiosa se expressa, tanto no preconceito, discriminação e intolerância religiosa que sofrem os afro-religiosos, quanto no lugar social que as religiões afro-brasileiras ocupam na sociedade.

[...] sobretudo, devido à expansão da renovação carismática católica e das igrejas neopentecostais, no seio das quais se encontram líderes religiosos que escrevem livros e apresentam programas televisivos, com o objetivo claro de desqualificar e demonizar as religiões afro-brasileiras e o efeito desses dispositivos discursivos tem-se alastrado no espaço e tempo do cotidiano escolar de forma sutis e diversificadas, através de diferentes atitudes dos sujeitos que atuam em escolas públicas.¹³¹

Por fim, entendemos que o preconceito pode se manifestar de diferentes formas, em diferentes lugares, fora ou dentro do ambiente escolar, principalmente, quando a escola em

¹²⁹ BASTIDE, 2001. p. 327.

¹³⁰ ROSSETE, 2016. p. 17.

¹³¹ SANTOS, 2015. p. 27.

nome dos gestores escolares, professores e às vezes por influência de liderança religiosa se nega a abordar temas que fazem menções às religiões afro-brasileiras em sala de aula, mesmo que a lei 11.645/2008 tenha incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Isso é colonialidade do saber.

A discriminação sofrida por parte da intolerância religiosa contra os terreiros de Candomblé e da Umbanda, e a permanência dos seus membros fiéis às tradições, mostra como ainda hoje esses terreiros urbanos preservam e resistem à opressão, hoje não mais do escravocrata, mas sim, dos intolerantes que continuam vendo as religiões de matriz africana como algo ruim e demoníaco, com a mesma visão de seus antecessores escravistas.¹³²

“Esse preconceito surgiu com a perseguição da Igreja Católica aos cultos afro-brasileiros, sendo posteriormente reforçado por praticantes neopentecostais adeptos do fundamentalismo religioso, que geralmente estão associadas aos discursos de ódio, ataques a templos, agressões físicas e assassinatos dos seguidores dessas religiões, desde que as religiões de matrizes africanas foram estigmatizadas pela igreja católica e os neopentecostais até os dias atuais, o preconceito vem crescendo dia após dia, mesmo com campanhas contra a intolerância religiosa e ganhando adeptos nos últimos anos, até mesmo dentro das instituições de ensino”.¹³³

Nesse sentido, de acordo com Santos:

Muitos pesquisadores acreditam que a origem dessa crescente intolerância nas escolas esteja conectada à influência de alguns grupos neopentecostais, bem como do racismo histórico que permeia o país e que impregnou o imaginário popular, defendendo que tudo o que é produzido pelos negros é considerado inferior, e os membros das religiões afro são macumbeiros, sujos e praticantes do mal. Os adeptos do neopentecostalismo querem expandir sua crença e ampliar o número de adeptos, o que culmina em constantes processos de evangelização e satanização na escola e isso só insufla a perseguição contra os alunos que são vinculados às religiões afro-brasileiras.¹³⁴

Nesta esfera de pensamento, o espaço para que cada indivíduo possa ouvir e apreender com franqueza e a partir de então se expressar, torna-se inexistente. O fundamentalismo se aproxima muito de determinadas seitas e fraternidades que se fecham por completo em torno de sua percepção religiosa.

¹³² PEREIRA, 2015, p. 18.

¹³³ SILVA, [s. d.].

¹³⁴ SANTOS, 2018, p. 78.

2.2 O fundamentalismo religioso: colonialidade/obstáculo para a abordagem das religiões afro-brasileiras em sala de aula.

Comumente, associamos o fundamentalismo religioso ao protestantismo. O cerne do fundamentalismo é tomar a Bíblia como o único e absoluto instrumento, no que se refere ao saber teológico, de ligação entre Deus e o homem. Para os mais radicais seguidores dessa ideologia religiosa, qualquer pessoa que pense ou se expresse de modo diferente do previsto pela Bíblia pode ser um inimigo de Deus ou que o ignora podem ser vislumbrados como alguém que exige um trabalho intenso de “conversão” ou no caso daquele que resiste como inimigo espiritual.

No que se refere aos afro-religiosos, adeptos das religiões de matriz africana, na maioria das vezes o que se percebe são os fundamentalistas religiosos os tratando como povo inimigo. Aquele que insiste em estar no pecado ou contra Deus. Para as consciências ingênuas e de pouca profundidade teológica, e tomamos parte desses fundamentalistas como desprovidos da profundidade da mensagem cristã, as consequências dessa ideologia religiosa é o desenvolvimento de um tipo de ódio ao outro maquiado em posturas e discursos “ético-cristão” em relação ao outro afro-religioso quando o resvala a “pobre adorador do diabo” “perdido”, “desgarrado de Deus”.

Percebemos tal postura intolerante como fruto da colonialidade, isto, é como racismo religioso, a ideia de que há culturas religiosas, como a branca (euro-cristã) superiores à cultura de outros povos como a africana ou afro-brasileira.

[...] o racismo e a discriminação que remontam à escravidão e que desde o Brasil colônia rotulam tais religiões pelo simples fato de serem de origem africana, e, pelo outro, a ação de movimentos neopentecostais que nos últimos anos teriam se valido de mitos e preconceitos para ‘demonizar’ e insuflar a perseguição a umbandistas e candomblecistas.¹³⁵

Historicamente, as religiões afro-brasileiras foram perseguidas e oprimidas também por autoridades do poder público. Entre 1937 e 1945, policiais no período do Estado Novo eram responsáveis por proibir e coibir qualquer manifestação religiosa e rituais de origem africana, mesmo que não fossem de cunho religioso.

O samba, inclusive, sofreu profunda perseguição policial. Como fazer rodas de samba não era classificado como crime pelos códigos penais de 1890 e 1942 – códigos que tiveram vigência durante o período do Estado Novo -, os sambistas flagrados nesses

¹³⁵ PUFF, Jefferson. Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil? In: BCC NEWS. 2021. [online].

tipos de aglomerações ou com seus instrumentos eram detidos pelos crimes de vadiagem ou de capoeiragem. Samba era visto como ‘coisa de nego’ que envolvia ‘negaça’, ou seja, sedução, provocação, requebro e parati¹³⁶. As religiões de matriz afro-brasileira como a umbanda e o candomblé também sofriam uma repressão policial institucionalizada através dos códigos acima citados.¹³⁷

Tais perseguições deixaram de “existir” no Brasil, logo após alteração da lei de nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, pela Lei nº 9.459, de 15 de maio de 1997, que considera crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões.

Porém, podemos atribuir que na teoria a lei é uma realidade, na prática passa a ser outra, considerando que as religiões de origem afro-brasileira passam a ter proteção do estado, mas, continuam sendo atacadas até os dias atuais por fieis de dominações religiosas que usam o fundamentalismo religioso como verdade única e absoluta para justificar violências como o vandalismo e destruição de imagens sacras. É importante que a constituição de uma “bancada” evangélica nos colegiados nacionais colabora para a quase inoperância do Estado no que se refere à frear a intolerância religiosa.

No entanto, os afro-religiosos têm timidamente se organizado associando-se aos movimentos negros o que nos induz a pensar que o termo negro hoje, no Brasil, se tornou mais amplo, pois, se refere não apenas à melanina, mas, aos rituais, saberes e conhecimentos produzidos ao longo do tempo, no Brasil, pelos negros e descendentes. Tal associação e pressão política tem provocado a sociedade e o Estado a pensar na diversidade social e racial com mais consciência.

Entretanto, com a aprovação da lei 11.645/08, que obriga o ensino da história e cultura dos afrodescendentes nas escolas, acreditou-se que a intolerância e o preconceito, além dos ataques religiosos sofridos pelas religiões afro-brasileiras diminuiriam ou até mesmo seriam erradicadas. Dado à perseguição religiosa na atualidade empreendida por setores evangélicos neopentecostais, o impacto da lei no imaginário social e por tabela no imaginário escolar não tem sido como o esperado.

Levando em consideração que o ambiente escolar é lugar para que os alunos tenham oportunidade de conhecer a cultura africana fora da influência de grupos religiosos com uma

¹³⁶ PARANHOS, Adalberto. Os desafinados: os sambas e bambas do Estado Novo. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-graduação. Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005, p. 84.

¹³⁷ OLIVEIRA, Nathália Fernandes de. *A repressão policial às religiões de matriz afro-brasileiras no estado novo (1937-1945)*. Dissertação (Pós-graduação em História Social) – Universidade Federal Fluminense para Defesa no Curso de Mestrado em História Social, 2015. p. 45.

visão eurocêntrica, corrente implantada por grupos que pregam a supremacia branca desde o período colonial. De acordo com Silva e Moreira:

Nessa perspectiva, discutir ou ensinar a história das religiões afro brasileiras no espaço escolar pode ser uma possibilidade de desconstrução de antigos conceitos estereotipantes, negativos, discriminatórios e preconceituosos que ainda possam existir na sociedade atual. No momento em que se discute a escola que queremos, sendo pautada no respeito e reconhecimento da diversidade, da tolerância para com o próximo e em constituí-la como um espaço democrático- falar sobre as religiões afro brasileiras em sala de aula pode ser um ponto de partida para que os alunos conheçam parte de sua história, da história dos negros no Brasil, além de mostrar a sua importância para a formação do universo cultural do País¹³⁸.

Observa-se que as autoras deixam claro a importância de se ensinar a cultura e a história das religiões afro-brasileiras, tendo o espaço escolar como local propício para desmistificar os estereótipos sofridos por essas religiões até os dias atuais, é um desejo por parte das associações afro-brasileiras espalhadas pelo Brasil de obter um ensino pluralista, que se fundamente em uma relação de respeito, tolerância e no reconhecimento da diversidade cultural afro-brasileira. Pois, apesar da coexistência da diversidade em nosso país, os padrões estéticos e culturais brancos/europeus ainda prevaleceram.

De acordo com Fonseca, “Diante da pluralidade religiosa que se constitui o Brasil, o estado brasileiro se auto declara laico, livre, não tendo essa ou aquela religião como oficial”¹³⁹. Porém, o que se percebe é que essa realidade está longe de se concretizar, pois o domínio de algumas religiões desde o período colonial, além das faltas de ações afirmativas por parte de alguns governantes, faz com que religiões “marginais” estejam longe da aceitação dentro e fora do espaço escolar, pois, no imaginário de muitos alunos, religiões como afro-brasileira, representam e carregam consigo o mal desde os primórdios.

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o verdadeiro ‘e o aparente sem exclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa ausente edifícildeperceber. Perseguido como objeto de estudo é desvelar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer¹⁴⁰.

¹³⁸ SILVA, Maria Rejane da. MOREIRA, Harley Abrantes. *Religiões afro- brasileiras em sala de aula a partir da análise de uma turma de educação de jovens e adultos – Conhecimento Histórico e dialogo social*. In: XX Simpósio nacional de História – ANPUH, 2013.

¹³⁹ FONSECA, 2011, p. 127.

¹⁴⁰ DUPLA, Simone Aparecida. *Construções Do Imaginário Religioso no Culto a Inanna aa Antiga Mesopotâmia: Símbolos e Metáforas De Uma Deusa Multifacetada (3200-1600 a. C)*. Dissertação (Mestrado em História, Cultura e Identidades) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. p. 75.

De acordo Dupla, “essa dimensão de ordem simbólica seria produzida pela sociedade, ela não seria o real, mas sua representação e outra forma de existência da realidade histórica”¹⁴¹ produzida muitas vezes pelo fundamentalismo religioso por parte de grupos evangélicos ligados a alguma igreja neopentecostal, que são contra a prática das religiões de origem afro-brasileiras, e indiretamente da aplicação da lei 11.645/08, pois de acordo com Castro, “é possível observar em nossa sociedade uma resistência vigorosa de grupos evangélicos contra a difusão de elementos da cultura afro-brasileira, especialmente no que tange a religiosidade”¹⁴².

Grupos evangélicos que evitam o diálogo que trate das culturas e da religiosidade afro-brasileiras, e conseqüente a tudo isso, as agressões sofridas por grupos de religiões afro-brasileiras vêm crescendo dia após dia dentro e fora do ambiente escolar, em que muitas vezes grupos de alunos fundamentalistas associados a algumas igrejas evangélicas se negam a assistir, ouvir, e a discutir temas relacionados à cultura afro. Em especial a religiosidade afro-brasileira como aconteceu em novembro de 2012 em uma Escola Estadual na cidade de Manaus - AM, que, de acordo com Castro,

A escola foi cenário de uma resistência de alguns alunos do Ensino Médio que se recusaram a apresentar o trabalho da Feira Cultural Interdisciplinar sobre ‘Preservação da Identidade Étnico-Cultural Brasileira’, por alegarem que o trabalho pedido pelo Professor de História, ofendia sua religião e seus princípios morais. Ao invés de apresentarem o tema proposto pelo Professor, os alunos se reuniram e fizeram outro trabalho com o tema: As missões evangélicas na África. Segundo a Coordenação da Escola, o trabalho não foi aceito porque não estava dentro do tema proposto pela feira cultural.¹⁴³

É pertinente neste momento nos atentar para o que nos dizem os cientistas da religião Cristina Borges e Paulo Agostinho Nogueira Baptista em artigo sobre a necessidade de um Ensino Religioso descolonizador e intercultural:

Direcionando nossa atenção para a educação, o fato de culturas que foram colonizadas, como a africana e a indígena terem sido estigmatizadas como inferiores, denuncia a permanência da Colonialidade. O que nos leva a pensar no silêncio sobre essas culturas na estrutura curricular do sistema educacional brasileiro. Silêncio que pode ser vislumbrado como subalternização dos seus conhecimentos e revela a colonialidade do saber e a dominação epistêmica. Não adianta ter uma lei que determina no Brasil a formação dos estudantes sobre a história da África e indígena - Lei n. 11.645/2008 – (BRASIL, 2008), através de sua inclusão nos currículos da educação básica, se não é dada formação docente, teórica, pedagógica e metodológica para que isso aconteça¹⁴⁴.

¹⁴¹ DUPLA, 2016, p. 75.

¹⁴² CASTRO, 2018, p. 02.

¹⁴³ CASTRO, 2018, p. 03.

¹⁴⁴ BORGES; BAPTISTA, 2020, p. 26-27.

Mas, alguns movimentos sociais e grupos ligados a movimentos negros, fazem duras críticas, e denúncias, pois, de acordo com Castro,

Em outros casos é possível, também, ouvir as queixas de alunos de outras denominações religiosas sobre a presença de grupos de orações evangélicas nas escolas públicas, que por lei são laicas e segundo as reclamações, nas escolas não deveria ser feito culto algum. Nessa situação, parece existir uma parceria de algumas Gestões Escolares às religiões evangélicas dentro de instituições laicas do governo, e a mesma aliança pode estar ocorrendo por não se implementar de fato, a Lei 10.639/2003 no ambiente escolar. A justificativa seria não discutir assuntos ditos polêmicos para evitar conflitos com as famílias de denominações evangélicas dos alunos¹⁴⁵.

Dentro de tais discursos observa-se o quanto a falta de empatia por parte de grupos evangélicos com alunos/fieis de outras denominações religiões são constantes, assim como percebe-se que mesmo com a criação da lei 11.645/08, além das mais diversas ações afirmativas, o preconceito religioso contra as religiões afro-brasileiras tem crescido muito nos últimos anos. Ainda de acordo com Castro, “A visão de mundo fundamentalista evangélica vem contribuindo para a manutenção de um estereótipo negativo em relação à cultura afro-brasileira”¹⁴⁶, e tal visão vem crescendo no ambiente escolar de forma persistente.

Dessa forma, a presença de um discurso de caráter fundamentalista evangélico, que recusa o diálogo com a cultura afro-brasileira impede a emergência de um novo olhar, de reflexão e compreensão, sobre a história e cultura dos negros e mestiços do Brasil por parte da sociedade, além da falta de compromisso de alguns gestores escolares em mobilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento de um trabalho de valorização da cultura afro-brasileira, para evitar os conflitos com pais e alunos com visão fundamentalista.

Observa-se, portanto, a negação não apenas dos conhecimentos produzidos pelo povo negro, mas, sobretudo, a negação à sociedade brasileira de alargamento do seu horizonte epistêmico o que proporciona a manutenção das hierarquias e conseqüentemente diminui nossas chances, como humanidade, de estabelecer uma cultura da paz.

Para ilustrar a ideia que queremos transmitir, vejamos o que nos diz o ativista da descolonização Walter Mignolo citado pelos cientistas da religião Cristina Borges e Paulo Agostinho Nogueira Baptista sobre as esferas da matriz colonial de poder:

As esferas da matriz estão inter-relacionadas porque são gerenciadas e controladas pelos aparelhos institucionais e humanos de enunciação nos quais se fundam a epistemologia moderna. Esta epistemologia é racista (desde o século XVI tem classificado e hierarquizado as regiões, religiões, conhecimentos e populações do

¹⁴⁵ CASTRO, 2018, p. 03.

¹⁴⁶ CASTRO, 2018, p. 03.

planeta) e, é patriarcal (foi construída sobre valores e perspectivas masculinas). É por isso que o racismo e o patriarcado não são esferas como as outras (que são as esferas da organização e gestão social, incluindo as relações internacionais). Não são esferas do enunciado, mas são os pilares da enunciação, são o próprio controle do conhecimento. No centro, poderíamos colocar no lugar do ‘racismo e do patriarcado’ as estruturas conceituais e cosmológicas nas quais ambos são mantidos. [...]. Isto é, teologia cristã para a primeira e filosofia da ciência (e tecnologia) e secular para a segunda. Se o conhecimento é controlado, então é possível construir e manter, através dos séculos, uma série de hierarquias que formam, moldam e mantêm a matriz colonial de poder.¹⁴⁷

A colonialidade do poder possui redes coloniais. Além dos pais e alunos, é necessário compreender que existem professores com visão fundamentalista religiosa. Ainda, a falta de apoio por parte dos gestores, e das secretarias de educação dos estados e municípios e boa parte dos professores não possuem conhecimento da lei 11.645/08. Junto a isso o negacionismo dos profissionais de ensino.

De acordo com Castro:

[...] entendemos que, sendo o professor um sujeito que aprecie a ideologia cristã fundamentalista pregada pelos neopentecostais, poderá indiretamente passar valores condizentes com tal visão de mundo, ou não sentirá nenhuma obrigação em discutir questões necessárias a respeito da intolerância que umbandistas e candomblecistas têm vivenciado, pois a crença destes está atrelada aquilo que os neopentecostais chamariam de demonização do mundo. Na visão proselitista neopentecostal há um impasse, defender a atuação de um grupo em que na verdade eles deveriam atacar.¹⁴⁸

Nossa experiência, como professor, no ambiente escolar nos leva a afirmar que é perceptível que professores evangélicos inseridos no ambiente escolar, têm se negado à aplicação da Lei 11.645/08, ainda que ela seja obrigatória, assim como observamos que a lei é rejeitada, principalmente, por parte de alunos ligados às religiões neopentecostais, e tal rejeição e negação, tem uma forte influência na prática de crimes relacionados à intolerância religiosa, entre eles o desrespeito, a agressão física e psicológica, e o negacionismo à cultura africana.

¹⁴⁷ Las esferas de la matriz se interrelacionan porque están manejadas y controladas por los aparatos institucionales y humanos de enunciación en los que se funda la epistemología moderna. Esta epistemología es racista (desde el siglo XVI há classificado y jerarquizado las regiones, religiones, saberes y poblaciones de planeta) y es patriarcal (há sido construída sobre valores y perspectivas masculinas). De ahí que racismo y patriarcado no sean esferas como las otras (que son las esferas de organización y gestión sociales, incluídas las relaciones internacionales). No son esferas de lo enunciado sino que son los pilares mismos de la enunciación, son el control mismo de conocimiento. En el centro podríamos poner en lugar de “racismo y patriarcado” los marcos conceptuales y cosmológicos en lo que se sostienen ambos. Estos son la teo-política y la ego-política del conocimiento. Es decir, la teología Cristiana para la primera y la ciência (y la tecnología) y la filosofía secular para la segunda. Si se controla el conocimiento se puede entonces construir y mantener, através de los siglos una serie de jerarquias que forman, conforman y mantienen la matriz colonial de poder. (Tradução dos autores). MIGNOLO, 2014, p. 45, Apud, BORGES, E BAPTISTA, 2020, p. 27-28.

¹⁴⁸ CASTRO, 2018, p. 09.

A intolerância religiosa praticada por alguns grupos de alunos evangélicos às religiões de denominações afro-brasileira, tem impacto negativo dentro e fora do ambiente de ensino, considerando que a religião tem influência no comportamento do indivíduo, além de um poder dominador/alienador desde os primórdios da humanidade. E, por ser uma filosofia que na maioria delas pregam o amor, o respeito ao próximo, podemos considerar que práticas como intolerância religiosa praticada no ambiente escolar, e fora dele, não deveriam existir, uma vez que de acordo com muitas doutrinas religiosas, em especial a cristã, que tem como um dos seus principais dogmas o amor ao próximo, sendo esse amor acompanhado de respeito e tolerância.

As recentes mudanças feitas no Ministério da Educação, e na composição dos conselheiros do Conselho Nacional da Educação CNE, foram matéria de discursão dos mais diversos meios de comunicações do Brasil sobre o impacto dos discursos e agendas religiosas de caráter conservador para a educação brasileira por parte dos novos conselheiros ligados a alguma religião evangélica.

De acordo com o observatório de educação do ensino médio e gestão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), diferente de anos anteriores, as nomeações vem com listas repletas de nomes ligados a organizações educacionais religiosas e privadas, não contemplando nenhum representante do Conselho de Secretários Estaduais da Educação, dando assim uma insegurança por parte de setores mais liberais, mesmo sabendo que o MEC sempre deixou de lado as questões religiosas.

A relação entre as religiões e a educação se estende ao longo da história, desde as primeiras unidades escolares administradas por irmandades católicas. O advento da separação entre a Igreja e a máquina da administração pública impôs a necessidade de adoção do princípio da laicidade enquanto ferramenta essencial de promoção da convivência democrática entre as diferenças. Sem a laicidade, os sistemas escolares correm o risco de reproduzir visões de mundo únicas, excluindo minorias étnicas, religiosas e culturais e dando espaço para o fortalecimento de discursos conservadores ou até mesmo para o chamado fundamentalismo religioso¹⁴⁹.

De acordo com o observatório de educação do ensino médio e gestão, “alguns educadores defendem a ideia de que nenhuma instituição de ensino deveria estar ligada a nenhuma instituição religiosa, considerando a dificuldade em separar dogmas religiosos do ensino ofertado pela instituição de ensino”¹⁵⁰, principalmente quando a instituição é ligada a alguma igreja evangélica, apontada por muitos como instituições conservadoras, e adeptas do fundamentalismo.

¹⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação, 2008, ON-LINE.

¹⁵⁰ OBSERVATORIO DE EDUCAÇÃO, 2008, ON-LINE.

Além disso, conforme entendimento da professora doutora Andréa Silveira de Souza, especialista do campo das Ciências da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, em entrevista ao site observatório de educação ensino médio e gestão relata que:

O fundamentalismo religioso é um movimento religioso e político que tem a Bíblia e sua interpretação como fonte absoluta e inquestionável. Diante disso, reivindica que essa visão de mundo seja institucionalizada e válida para todas as pessoas e não apenas para aquelas que compartilham dessa visão. Atualmente, as agendas fundamentalistas concernem ao combate aos direitos reprodutivos, à criminalização dos direitos da comunidade LGBTQIA+ e a agendas no campo da educação que visam regradar o espaço escolar.¹⁵¹

Ainda, de acordo com a professora e doutora, “a escola sempre foi um campo de interesse desses grupos, pois é justamente no espaço escolar que deve ocorrer a transmissão dos valores para a construção das ideologias religiosas”. Ela ainda ressalta que “o fundamentalismo se caracterizam pela ausência de diálogo e pela negativa da pluralidade e da diversidade das formas de ser e estar no mundo, enquanto a escola é por princípio um espaço que deve acolher e promover a diferença”¹⁵².

De acordo com a constituinte o Brasil é um país laico/secular, que não deve ter essa ou aquela religião como oficial, muito menos como base para os princípios éticos, considerando que cabe a família educar seus membros de acordo com suas crenças religiosas, e não o Estado Brasileiro, isso, teoricamente, prega a desagregação da religião e seus valores dentro das instituições de ensino.

Na mesma entrevista da professora doutora Andréa Silveira de Souza, e o biólogo e educador Rodrigo Borba, relata que,

A questão da laicidade na educação é um ponto crucial para o ensino de Ciências, é um pressuposto fundamental para tratar questões sensíveis ou temas controversos, tais como as questões de gênero, ensino da teoria evolutiva sobre a origem da vida, entre outros. Em uma escola que não é laica, onde existe proselitismo religioso, onde algumas religiões se hegemonomizam sobre outras ou sobre a não prática religiosa, o trabalho com esses tipos de conteúdo acaba sendo muito afetado. A laicidade é um pressuposto para uma educação crítica, emancipatória, democrática e científica. Nos casos em que não temos esse pressuposto, a laicidade como requisito que permita o trabalho docente em diálogo estrito com conhecimentos científicos, a gente acaba incorrendo em situações de violência, simbólica e física, cerceamento da liberdade de cátedra dos professores e até mesmo destruição de materiais didáticos.¹⁵³

Rodrigo Borba conclui que, “As atuais mudanças no MEC e no CNE apontam para um possível recrudescimento de discursos negacionistas e conservadores que dificultem a relação

¹⁵¹ SOUZA, 2020.

¹⁵² SOUZA, 2020.

¹⁵³ BORBA, 2020.

ensino-aprendizagem”. Para ele o negacionismo articulado ao fundamentalismo religioso não atinge apenas as ciências naturais, mas, impacta igualmente a História, a Geografia e as demais ciências.

Com o passar do tempo, viu-se como o proselitismo religioso e os movimentos fundamentalistas, religiosos e políticos impactaram e continuam impactando na educação. Mesmo que a constituição estabeleça a separação entre igreja e estado, e que a Lei nº 11.6645/08 torne obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino da educação básica, movimentos fundamentalistas nos últimos anos vêm criando ambientes hostis dentro do ambiente escolar e ao convívio democrático entre as diferentes religiões africanas, como o Candomblé

[...] umas das religiões de origem africana das mais populares praticadas no Brasil, entretanto é comum encontrarmos pessoas que quase ou nada sabem a esse respeito, mesmo existindo uma vasta literatura que apresenta a religião dos Orixás, estudos escritos a respeito de suas tradições, mesmo se tratando de uma religião ágrafa, onde as tradições são transmitidas oralmente.

Na matéria intitulada como Educação e Laicidade: Qual o papel da Religião? do observatório de educação ensino médio e gestão relata que, “o avanço do movimento fundamentalista religioso, tanto no campo de formulação e execução de políticas públicas quanto no campo discursivo, ameaçam a preservação e a celebração das diferenças e da diversidade da experiência humana nos espaços escolares”.

Porém, na contramão do fundamentalismo religioso, temos vários líderes religiosos das mais diversas denominações religiosas que são a favor de um estado laico, e em alguns casos que são contra projetos que articule a religião com a educação, como o professor Serjão que na mesma entrevista da professora doutora Andréa Silveira de Souza, e do biólogo e educador Rodrigo Borba, relatam que,

Não é porque eu sou evangélico, fui pastor presbiteriano, que eu tenho que abrir a Bíblia para dar aula. Nunca abri a Bíblia para dar aula. Alguns conceitos que eu passo são valores, e trabalhar com valores é importante. Por exemplo, eu acredito no aluno em quem às vezes alguns professores não acreditam, eu vou dar palavra de esperança porque eu sei quem eu era. Passei muitos anos sem acreditar que eu podia, e sei que eles podem! É isso que me motiva a dar aula.¹⁵⁴

¹⁵⁴ Entrevista concedida ao site observatório de educação ensino médio e gestão. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteúdo-multimídia/detalhe/educacao-e-laicidade-qual-o-papel-da-religiao-no-espaco-escolar>

Por fim, acreditamos que através de políticas públicas, além de ações afirmativas, e da aplicação da Lei 11.645/08 no ambiente escolar, de parcerias com a sociedade civil, ONGs¹⁵⁵, movimentos sociais, associações, pais, alunos, líderes religiosos, entre outros, possamos erradicar de vez as perseguições religiosas sofridas por diversos grupos religiosos desde os períodos remotos que se tem registro da humanidade até o presente momento.

2.2.1 As Políticas públicas de ações afirmativas: instrumentos de combate aos racismo étnico-racial e racismo religioso

É importante iniciamos explicando que de acordo com Cardoso, políticas públicas direcionadas “para a população negra no Brasil tem suas raízes no contexto sócio-histórico brasileiro, decorrente do processo de colonização e escravização da população nativa e de outras oriundas de diferentes pontos do continente africano”¹⁵⁶.

No Brasil, logo após o fim da escravidão, os negros foram abandonados à própria sorte, pois, o governo brasileiro não tinha nem uma lei que os amparasse pós escravidão, e consequente a isso o que se viu foram vários negros perambulando pelas ruas em busca de empregos para poder sustentar necessidades básicas como, alimentação e moradia.

Somente a partir da década de oitenta com forte influência de Joaquim Nabuco¹⁵⁷, dois movimentos sociais que de grande importância para a abolição da escravidão no Brasil, sendo eles a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e a Associação Central Emancipador iniciaram uma batalha para o reconhecimento, e a dívida social que o Brasil tem com os negros.

Mesmo com a abolição os negros continuaram sendo excluídos do convívio social, dos direitos legais tais como o não direito de votar e de serem candidatos em eleições¹⁵⁸. Alguns grupos de negros tiveram acesso aos mais diversos tipos de serviços antes ofertados apenas para os brancos, grupos esses que geralmente já eram livre antes mesmo da lei Áurea, enquanto

¹⁵⁵ Organização não governamental

¹⁵⁶ CARDOSO, 2016, p. 22.

¹⁵⁷ Foi um político, diplomata, historiador, jurista, orador e jornalista brasileiro formado pela Faculdade de Direito do Recife. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Na data de seu nascimento, 19 de agosto, comemora-se o Dia Nacional do Historiador. Foi um dos grandes diplomatas do Império do Brasil (1822-1889), além de orador, poeta e memorialista. Além de O Abolicionismo, sua formação figura como uma importante obra de memórias, onde se percebe o paradoxo de quem foi educado por uma família escravocrata, mas optou pela luta em favor dos escravos. (ELIAS, 2012, ON-LINE)

¹⁵⁸ Art. 94. Podem ser eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Província todos, os que podem votar na Assembleia Parochial. Exceptuam-se
I. Os que não tiverem de renda líquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comércio, ou emprego.
II. Os Libertos. III. Os criminosos pronunciados em querêla, ou devassa.

outros grupos continuaram como excluídos perante a sociedade, em especial por grupos de supremacia branca existente já naquela época. De acordo com Pereira:

A Constituição republicana de 1891 garante os direitos individuais de organização política e de voto, porém essa liberdade se restringe a alfabetizados e homens, o que limita em muito a participação dos negros no processo político brasileiro nos primórdios da república, uma vez que a maioria dos negros era analfabeta (o acesso à educação era restrito a população negra) e o número de mulheres negras era muito expressivo.¹⁵⁹

Ou seja, como relatado acima, a “abolição não foi a garantia de liberdade para a população negra da época, pois para muitos negros o sofrimento continuou existindo por falta de políticas públicas e ações afirmativas no final da abolição”¹⁶⁰.

Somente após alguns episódios que ficaram marcado contra a população negra logo após a abolição, como a “Revolta da Chibata, de 1910, quando o marinheiro negro João Cândido se revolta contra a situação humilhante em que os marinheiros na maioria negros, são submetidos, e por isso foi espancado brutalmente por reivindicar direitos sociais para a população negra”¹⁶¹, o governo inicia uma série de estudo e eventos que pudessem beneficiar a comunidade negra da época. Um desses eventos é o primeiro Congresso da Mocidade Negra no Brasil, que teve como objetivo discutir a condição do negro no Brasil, no qual os jovens negros tinham como “objetivo principal mostrar para a sociedade da época a real situação que se encontrava o sujeito negro, além de discutir meios de valorização desse sujeito, partindo, principalmente, da educação”¹⁶².

Gordo, salienta “que no período da ditadura militar, os negros sofreram com a desigualdade social, e com isso se mobilizavam em manifestações exigindo seus direitos nos mais variados campos”¹⁶³. Logo após o primeiro Congresso da Mocidade Negra no Brasil foram criados por algumas organizações negras no início do século XX, além de alguns jornais como O Homem de Cor, O Mulato, O Brasileiro Pardo que trazia assuntos relacionados a luta dos negros pela igualdade de direitos.

As páginas dos jornais negros frequentemente estampavam denúncias de discriminação racial contra pessoas de cor negra. Um caso bastante comum foi publicado nas páginas de O Getulino, em 21 de outubro de 1923: um negro ‘vai às fábricas, mas não lhe dão serviço, muitas vezes nem lhe deixam falar com os gerentes.

¹⁵⁹ PEREIRA, 2015, p. 33.

¹⁶⁰ ROSSI, 2018, ON-LINE. Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador. [online].

¹⁶¹ WESTIN, 2020, ON-LINE. Há 110 anos, marujos denunciaram chibata na Marinha e racismo no Brasil pós-abolição. [online].

¹⁶² LEIRIA, 2020, ON-LINE. A revolta da chibata foi há 110 anos. 22 de Novembro, 2020. [online].

¹⁶³ GORDO, 2015, p. 05.

Procura anúncios nos jornais corre pressuroso onde precisam de empregados, e embora chegue primeiro do que qualquer outro candidato, por ser de cor é posto à margem e recusado'. Havia também denúncias de práticas segregacionistas nos espaços públicos. Na cidade de São Paulo, por exemplo, o acesso dos negros aos parques e praças era restrito a locais afastados dos frequentadores brancos¹⁶⁴.

Após o início dessas conquistas na década de 1930, sugeriram instituições como a TEM – entidade do movimento negro brasileiro fundado no Rio de Janeiro em 1944 sob a liderança de Abdias do Nascimento¹⁶⁵, o TEN - Teatro Experimental do Negro que teve como fundador Abdias do Nascimento que teve como propósito criar o teatro para usá-lo como referência da luta dos negros brasileiros, contra o racismo e toda a discriminação que a população negra vinha sofrendo mesmo com o fim da escravidão, além da FNB- Frente Negra Brasileira. De acordo com Velasco:

A Frente Negra não representava apenas um motivo para o encontro de negros e suas discussões políticas, ela também fomentava a educação e o entretenimento de seus membros. A Frente Negra não representava apenas um motivo para o encontro de negros e suas discussões políticas, ela também fomentava a educação e o entretenimento de seus membros.¹⁶⁶

Além de Abdias tivemos outros defensores dos negros como sociólogo Clóvis Moura, que realizou vários estudos sobre os escravizados negros no Brasil, autor de grandes obras que tratam da temática negra no Brasil como, *O negro: do bom escravo a mau cidadão? a dialética radical do Brasil Negro*, entre outras. Silva esclarece que “A obra de Clóvis Moura aborda a vivência dos negros nos quilombos e nas senzalas e é a expressão de uma luta para compreender o problema da escravidão e suas consequências para os afro-brasileiros ainda hoje”¹⁶⁷.

Porém, de 1930, período de Getúlio Vargas (substituído pelos Jânio Quadros e depois João Goulart) um governo ditador simpatizante inicialmente dos ideais nazistas, que além da sua repudia contra os judeus, buscou nos negros brasileiros derramar sua repudia étnica-racial, entre suas repudias foram os fechamentos de terreiros de religiões afro, além da proibição de qualquer manifestação que envolvesse o negro, entre elas o samba e a capoeira. Somente após a com a derrota do nazismo e getulismo, e com a conquista dos direitos civis pelos negros no Estados Unidos, é que o Brasil volta a discutir as questões voltadas para a comunidade afro-brasileira.

¹⁶⁴ ALBUQUERQUE, 2006, p. 262, Apud PAREIRA, 2015, p. 37 – 38.

¹⁶⁵ Político, artista e escritor brasileiro nascido em Franca, SP. Em 1944 fundou, no Rio, o Teatro Experimental do Negro – TEM e no ano seguinte o comitê Democrático Afro-brasileiro. Organizou a Conferência Nacional do Negro e o 10º congresso do Negro Brasileiro (1948-50) e o Museu de Arte Negra (1968).

¹⁶⁶ VELASCO, 2009.

¹⁶⁷ SILVA, 2008, p. 208.

Surge no Brasil o período da ditadura militar apoiado pelos Estados Unidos, que teve como objetivo manter o controle político sobre o Brasil, e em 1964 os Estados Unidos orquestra um Golpe de Estado junto com os militares brasileiros, derrubando o presidente João Goulart e instituem no Brasil a Ditadura Militar, com os militares brasileiros tomando o poder e estendendo o período ditatorial até março 1984. Período que a liberdade de manifestação e de opinião ficam banidas, junto com a liberdade de imprensa, e quem mais uma vez sofreu com tudo isso foram os negros, que nesse período foram praticamente proibidos de lutar por igualdade social, racial, e manifestar sua religiosidade.

Somente com fim da Ditadura Militar, a partir do início dos anos 80 com a política da Abertura, que tem início com a construção de uma sociedade igualitária, tendo no ano de 1980 a apresentação do primeiro projeto de lei com várias ações afirmativas exclusivamente para a população negra. O objetivo principal do projeto foi buscar a criação de uma legislação de reparação para a população negra apresentado pelo Deputado Federal, Abdias do Nascimento, na ocasião:

O então deputado Abdias do Nascimento, em seu projeto de lei n. 1.332, de 1983, propõe uma ação compensatória que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre essas ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudo; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem com a introdução das civilizações africanas e do africano no Brasil.¹⁶⁸

Com o fim da ditadura e a redemocratização do Brasil, surgem diversos movimentos sociais voltados para as discussões da comunidade negra, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o governo, além de buscar conquistar espaço no meio político, e assim pudessem dar início aos diversos projetos de ações afirmativas para a comunidade negra. Mesmo com os movimentos negros em ascensão, as ações desses movimentos negros ficaram restritas a movimentos de ruas, sem grande expressão no meio político.

Ao longo dos anos, o movimento social negro vem reivindicando do Estado visibilidade para as questões da educação da população negra e solicitando espaço na agenda das políticas públicas para esse segmento da população. Amilcar Araújo Pereira, em seus estudos sobre o movimento negro, observa que uma das principais características desse movimento social, 'articulada diretamente à questão da educação da população negra', é a luta pela 'reavaliação do papel do negro na história do Brasil', conforme princípios da carta do Movimento Negro Unificado [...]¹⁶⁹.

¹⁶⁸ MOEHLECKE, 2002, p. 204.

¹⁶⁹ CARDOSO, 2016, p. 31

Porém, através da cultura tudo começa a mudar, quando no início dos anos 80 começam a surgir diversos grupos musicais que tinham como bandeira cantar músicas que identificassem o negro através da música e da dança. “E um dos grandes momentos de evidência do racismo no Brasil, foi quando a então primeira-dama Ruth Cardoso, esposa do presidente Fernando Henrique Cardoso admite que o Brasil é um país racista, e que é na escola onde surgem os principais ataques racistas”¹⁷⁰.

Sendo que somente em 1989 é aprovado a primeira lei que define o racismo como crime a lei Caó¹⁷¹, considerado por muitos como uma das mais importantes ações afirmativas para a comunidade negra, mesmo que no início da sua criação muitas autoridades se negavam a aplicá-la. E somente com “A presença de alguns militantes do Movimento Negro, nas primeiras eleições democráticas após o Regime Militar possibilitou a introdução da discussão racial nos meios dos debates políticos no Congresso Nacional”¹⁷².

De acordo com Pereira:

[...] em 1996 é promulgada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que traz em seu artigo 26, inciso 4º, que ‘o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia’¹⁷³.

Sendo esse o pontapé inicial para a criação da principal lei voltada para a comunidade de origem afro-brasileira, a lei 10.639/03 nosso principal objeto de pesquisa. De acordo com Cardoso,

[...] em função de reivindicações dos movimentos sociais voltados para os povos indígenas, as alterações que ocorreram na LDB pela Lei 10.639/03 foram modificadas pela Lei 11.645/08, estabelecendo a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da temática da ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’. Dessa forma, o artigo 26-A da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou a vigorar com nova redação, determinando que o currículo oficial da educação básica.¹⁷⁴

¹⁷⁰ PEREIRA, 2015, p. 55

¹⁷¹ A lei regulamentou trecho da Constituição que torna o racismo crime inafiançável e imprescritível. Especialistas apontam grandes avanços em três décadas, mas temem retrocessos dada a atual conjuntura política do país. Até 1989, atos de discriminação racial eram tratados no Brasil como contravenções penais passíveis de prisão simples (três meses a um ano) e multa. Essa realidade foi transformada pela Lei Caó, que completou 30 anos no sábado (05/01). (SOARES, 2019, ON-LINE).

¹⁷² PEREIRA, 2015, p. 57.

¹⁷³ PEREIRA, 2015, p. 58.

¹⁷⁴ CARDOSO, 2016, p. 15.

Assim, “embora o simples decreto de uma lei não seja suficiente para transformar realidades historicamente construídas, pode-se considerar a Lei como um primeiro passo, como um avanço no sentido de tentar viabilizar possibilitar o acesso a essa parte de nossa história”¹⁷⁵.

Observa-se que pela primeira vez a legislação educacional do Brasil apresentava como necessária e importante, uma lei que obrigue que as instituições de ensino da educação básica trabalhe o ensino da História do Brasil, com referências africanas em sala de aula. A efetiva implementação de leis no campo educacional depende em grande medida de um conjunto de condições que possam permitir a sua plena realização e aplicação por parte de toda comunidade escolar. Cardoso observa que “a concretização dessas mudanças no currículo oficial do Ensino Fundamental e Médio necessariamente perpassa pelas ações dos gestores da educação e do professorado que se encontra em sala de aula”¹⁷⁶.

Além da lei 11.645/08, apontada por muitos como a principal lei que trata da história e cultura africana, outras foram surgindo com o passar do tempo, como a lei 9.459/97¹⁷⁷, idealizada pelo então deputado Paulo Paim, que estabelece pena de um a três anos e multa para os crimes de praticar, induzir, ou incitar o preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

E em 2001, o Brasil participa da III Conferência Mundial Contra o Racismo, na África e se compromete a desenvolver políticas públicas e ações afirmativas para a comunidade negra, em reconhecimento da existência do racismo no Brasil e a necessidade de encontrar mecanismos para combatê-lo. De acordo com Pereira:

Essa conferência foi importante, pois abrangeu várias nações do mundo, foi realizada na África do Sul, um país que acabará recentemente com o regime do Apartheid. Além disso, outras duas conferências da ONU com a mesma temática foram realizadas em 1978 e 1993, porém obtiveram pouca repercussão, já que foram feitas na própria sede da ONU e com a presença de poucos países¹⁷⁸.

Pereira conclui esclarecendo que é “a partir da participação do Brasil na conferência de Durban, o Movimento Negro começa a pressionar o governo para que implante políticas públicas na educação, em caráter obrigatório”.¹⁷⁹

¹⁷⁵ FRANÇA; GOMES; MONTMOR; MIRANDA, 2012, p. 01.

¹⁷⁶ CARDOSO, 2016, p. 16.

¹⁷⁷ "Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (BRASIL, 1997, ON-LINE)

¹⁷⁸ PEREIRA, 2015, p. 60.

¹⁷⁹ PEREIRA, 2015, p. 60.

No ano de 2002, no início do governo Luís Inácio Lula da Silva, que por pressão dos movimentos sociais, que as políticas públicas, e ações afirmativas passam a sugerir de formas permanentes, e durante os oito anos do seu governo, Lula implementou, e ampliou as principais leis de inclusão social para a comunidade negra que teve início, como visto no capítulo anterior, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Moura,

No que concerne à implantação de ações afirmativas, se Fernando Henrique Cardoso (PSDB) deu o pontapé inicial, seus sucessores, Lula e Dilma Rousseff (PT), deram continuidade ao trabalho. Prova disso foi a criação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino; a instalação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003; a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e da Lei de Cotas. Implementada em 2012, a Lei nº 12.711, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/ 2012, estabelece 50% das vagas de universidades e institutos federais de ensino sejam reservadas a estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como aos oriundos de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio¹⁸⁰.

Nota-se que as ações afirmativas, em especial as direcionadas à comunidade afro-brasileira têm ganhado notoriedade, principalmente, no aspecto religioso pois,

Desde o princípio, o candomblé combinou, no novo ambiente do Brasil, elementos culturais impostos aos escravos com o contato entre grupos étnicos cujo número era sempre renovado pelo tráfico de africanos vindo de vários lugares da África, sendo o candomblé uma religião mediúnica, que assim como outras religiões mediúnicas foram perseguidas por setores conservadores. E somente depois de anos com políticas públicas, entre elas a lei 11.645/08, o candomblé ‘passa a ser aceito’ por parte de alguns setores da sociedade civil.¹⁸¹

E assim o Candomblé foi reconhecido como um patrimônio imaterial em vários estados, entre esses o estado do Rio de Janeiro. Na ocasião, em “17 de julho de 2009, o Candomblé é reconhecido como patrimônio imaterial pela lei Nº 5506/09 e do Projeto de Lei Nº 2303/2009 proposta pelo deputado estadual Gilberto Palmares (PT) e sancionada pelo governador em exercício, Luiz Fernando de Souza Pezão”¹⁸².

Não podemos deixar de frisar que as políticas públicas, entre elas as ações afirmativas, implantadas para a população afro-brasileira nos últimos anos, não são exclusivas para educação básica, Cardoso explica que, o parágrafo 1º do artigo 1º das DCNERER¹⁸³ determina

¹⁸⁰ MOURA, 2019, p. 09.

¹⁸¹ ALMEIDA, 2014, p. 32.

¹⁸² PEREIRA R, 2015.

¹⁸³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais

que “as instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais”¹⁸⁴.

Apesar da criação de leis nos últimos anos com o objetivo de erradicar o racismo étnico-racial dentro e fora do ambiente escolar, percebe-se que quando se trata do racismo¹⁸⁵ religioso as leis fazem menções discretas, mesmo considerando que é justamente o racismo religioso, em especial as religiões de origem afro-brasileira o Candomblé e a Umbanda, que os alunos adeptos das religiões citadas mais sofrem preconceitos¹⁸⁶, e conseqüente a isso são vítimas da intolerância¹⁸⁷ religiosa e do racismo religioso, que de acordo com Borges “o racismo ou mesmo a intolerância religiosa são questões estruturais, pois, se constituem em ação colonial à medida que associa a raça as formas de controle do trabalho e a classificação social e racial do planeta”¹⁸⁸, privando o sujeito de ter liberdade de escolher aquela ou essa religião.

Na liberdade de crença entra na liberdade de escolha de uma religião, a liberdade de aderir a qualquer seita religiosa, a liberdade (ou o direito) de mudar de religião, mas também compreende a liberdade de não aderir a uma religião alguma, como disse Jacques Robert (*Liberté Religieuse et le Régime des Cultes*, 1977, pág. 8, 9, 101), assim como a liberdade de descrença, a liberdade de ser ateu e de aderir ao agnosticismo. Mas não compreende a liberdade de embarçar o livre exercício de qualquer religião, de qualquer crença.¹⁸⁹

Liberdade essa que nos últimos anos vem sendo privada pela intolerância religiosa praticada por grupos que na maioria das vezes seguem religiões com visões fundamentalista, fazendo com que o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criasse o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa (21 de janeiro) por meio da Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007. Foi um reconhecimento do próprio Estado da existência do problema ocasionado pelas constantes agressões sofridas por religiões afro-brasileiras, geralmente vítimas de membros de igrejas evangélicas neopentecostais, que não escolhem o lugar para

¹⁸⁴ CARDOSO, 2016, p. 17.

¹⁸⁵ Racismo é a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. E também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesses combinados, como se vê (SANTOS, 2005, p. 12).

¹⁸⁶ Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (ANA; KABENGELE, 2005, p. 62).

¹⁸⁷ É o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. Como o próprio nome diz, é uma ação (no sentido de fazer deixar fazer algo) que resulta em violação dos direitos (Programa Nacional de Direitos Humanos, op. cit., p. 15) (ANA; KABENGELE, 2005, p. 63).

¹⁸⁸ BORGES, 2016, p. 212.

¹⁸⁹ ROMANO, 2020, ON-LINE. O crime de intolerância religiosa. [S.D]. [online].

expor sua ira, seu preconceito contra as religiões afro-brasileiras e seus fiéis, e em muitos casos podendo cometer crime de intolerância religiosa até mesmo dentro do ambiente escolar.

De acordo com Almeida:

O que a sociedade precisa é de pessoas de mente produtivas, que a usem para construir uma educação de qualidade, sem preconceito. Nesse sentido torna-se necessárias novas práticas pedagógicas, isto é, trabalhar as diversidades culturais dos alunos na sala de aula, trazer o mundo da criança para a escola, trabalhar a história de vida dos alunos e a partir disso uma melhor valorização da cultura africana e afro-brasileira vai surgir, pois é no ambiente escolar que irão sair seres pensantes, é nesse ambiente que se formam médicos advogados, enfim pessoas preparadas para a vida, pessoas sem preconceito de cor, de raça, religião.¹⁹⁰

Para isso, é necessário que as instituições de ensino destaquem o quanto é fundamental a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na educação, buscando sempre dar ênfase aos temas voltados para a diversidade cultural africana, para que alunos que cometem e os alunos afrodescendentes que sofrem preconceitos religiosos, tenham conhecimento da importância dos africanos para construção do nosso país do ponto de vista político, social e econômico.

E assim todos possam contribuir para que o preconceito religioso presente nas escolas contra alunos adeptos de religiões afro-brasileiras, sejam sucumbidas do ambiente escolar, e esses alunos tenham a história dos seus ancestrais reconhecida e representada de forma positiva no espaço escolar, local que tem como obrigação combater a intolerância religiosa sofrida por fiéis/adeptos de qualquer religião. Porém, nem sempre as instituições de ensino cumprem seu papel, é o que relata a reportagem do jornal o Globo, que de acordo com os repórteres Paula Ferreira e Renato Grandelle,

Todos os dias, quando chegava à escola, Kayque Ferraz era obrigado a rezar o Pai Nosso. Adepto do candomblé, o menino de 8 anos se recusava a cumprir a ordem: dizia que era filho de Xangô e, portanto, permaneceria em silêncio. A professora e os colegas, no entanto, insistiam. A ponto de o menino, às vezes, voltar para casa sem ter conversado com ninguém no colégio. Grazielle, mãe de Kayque, percebeu o comportamento estranho e foi conversar com a diretora. Pediu para que a fé da criança fosse respeitada, mas nada mudou.¹⁹¹

Segundo este aluno, a direção da escola argumentava que ele era obrigado a rezar e, de acordo com ele somente depois que mudou de escola foi que suas crenças passaram a ser

¹⁹⁰ ALMEIDA, 2014, p. 37.

¹⁹¹ FERREIRA; GRANDELLE, 2017, ON-LINE. Adeptos de religiões afro-brasileiras relatam preconceito em sala de aula. [online].

respeitadas, tendo inclusive no novo colégio aulas sobre cultura africana, e sua crença é respeitada.

Enfim, nos últimos anos alguns alunos adeptos das religiões afro-brasileiras vítimas de preconceitos religiosos, relatam que as agressões verbais, psicológica e em alguns casos físicas são constantes no ambiente escolar, pois, acordo com Quintana (2018), autor de um estudo mais abrangente sobre a relação das religiões de matrizes africanas no ambiente escolar, identificou que o preconceito contra adeptos das religiões afro-brasileiras é algo corriqueiro. Tal preconceito tem aumentado nos últimos anos, além de frisar que o preconceito geralmente é praticado por parte de alunos, e em alguns casos professores, principalmente, professores evangélicos.

Em uma entrevista feita a uma professora adepta do Candomblé, Quintana mostra que o preconceito parte de todos os lados:

Sobre como a escola trata os praticantes de religiões de matrizes africanas, Graça afirma que há muito preconceito e intolerância, fazendo com que seus praticantes se sintam intimidados em assumir sua orientação religiosa. Ela assegura que nos últimos quinze anos tem aumentado o número de casos de intolerância religiosa com os alunos praticantes das religiões de matrizes africanas, e que essa lógica tem se replicado na relação entre pares (professores). Afirma que nos últimos anos tem observado nas escolas onde há maior número de professores evangélicos, os docentes que praticam o candomblé e a umbanda se sentem discriminados. Na verdade, intimidados pelos professores evangélicos que não aceitam suas orientações religiosas. Fato que, segundo ela, acontece com a anuência dos diretores¹⁹².

O que podemos perceber é que os agressores geralmente são evangélicos e neopentecostais. Mas, o que chama atenção é que além dos alunos, de acordo com a entrevistada professores evangélicos intimidam os alunos por não aceitarem suas orientações religiosas. Ainda, de acordo com a professora, “a Lei peca em não contemplar as religiões de matrizes africanas, colocando um véu sobre esse tipo de religiosidade, entendendo que não há possibilidade de estudar a África e a cultura africana sem mencionar o Candomblé nas suas origens”.¹⁹³

Levando em consideração que o calendário escolar de algumas escolas, tem dia/as destinados a alguns festejos como forma de comemorações dedicado àquele ou àquela santa, e no que se refere a não observância por parte das escolas dedicadas às religiões afro-brasileiras em seu calendário escolar, aumentam o preconceito a essa religião. Considerando, assim, que o negacionismo por parte de alguns gestores escolares, despertam nos alunos praticantes de

¹⁹² QUINTANA, 2017. p. 124.

¹⁹³ QUINTANA, 2018, p. 125.

bullying religioso uma certeza de que estão agindo certo, principalmente, “o neopentecostalíssimo, cuja ênfase na teologia da prosperidade e guerra espiritual contra as ações do diabo justificam suas práticas intolerantes”¹⁹⁴.

Ainda de acordo com Quintana, “além da professora Graça, outros professores (a) s adepto (a) se das religiões de matrizes africanas relatam situações parecidas”, é o caso da professora Luiza formada em letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, que de acordo com Quintana:

Sobre situações de intolerância na escola, Luiza afirma que na escola em que trabalha já presenciou situações de preconceito e intolerância com relação aos alunos que praticam as religiões de matrizes africanas. Ela cita o caso de uma aluna que ‘bolou no santo’ e seus colegas começaram a gritar, dizendo que era ‘coisa do diabo’, que ela ‘estava com o demônio’. Ressaltou que esse tipo de comportamento, por parte dos alunos, tem se tornado frequente e que alguns professores ‘fingem’ ignorar tal situação.¹⁹⁵

Para Quintana, os “alunos adeptos das religiões afro, só sentem seguros em expor suas crenças no ambiente escolar, quando eles observam que além deles, professores ou outros profissionais adeptos das religiões afro fazem parte do quadro de funcionários da escola”¹⁹⁶, fazendo com que muitas vezes eles se aproximem desses professores (as) por se sentirem seguros e protegidos de ataques por parte dos colegas, e até mesmo de outros professores.

Quintana, conclui que, o problema da intolerância religiosa sofrida por adeptos das religiões afro “surtem quando a relação integração/conflito é direcionada para uma relação de ódio religioso, pano de fundo de um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas”¹⁹⁷. Assim:

É nesse contexto, que a postura sectária dos professores evangélicos fica clara, tornando imperativo a constituição de um debate em torno de uma cidadania étnico-religiosa capaz de possibilitar aos sujeitos portadores do legado ancestral africano e afro-brasileiro o direito a narração. Um direito que deve vir acompanhado de uma relação dialógica simétrica, pois todo diálogo sem simetria é uma forma de violência¹⁹⁸.

Isso mostra o quanto o Projeto Político Pedagógico - PPP é peça fundamental para a construção de uma escola igualitária e pacificadora, além de um espaço construído socialmente de diferentes grupos sócias. Sendo o objetivo do Projeto Político Pedagógico levar em

¹⁹⁴ QUINTANA 2018, p. 126.

¹⁹⁵ QUINTANA, 2018 p. 127.

¹⁹⁶ QUINTANA, 2018, p. 127.

¹⁹⁷ QUINTANA, 2018.

¹⁹⁸ QUINTANA, 2018, p. 132.

consideração o contexto em que a escola está inserida e fatores específicos da comunidade escolar, e que seja flexível o bastante para se adaptar às necessidades dos alunos.

Enfim, mesmo depois da criação de leis em prol das religiões de origem africanas, os números mostram que nos últimos anos o aumento da intolerância, dos ataques, e do preconceito religioso contra as religiões de origem afro-brasileira vêm crescendo drasticamente dentro e fora do ambiente escolar. Acreditamos que a criação de políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos através de ações afirmativas ao combate a intolerância religiosa sofrida por grupos afros-descendentes, vem despertado uma antipatia de grupos religiosos fundamentalistas, fazendo com que o preconceito religioso se alastre cada vez mais.

E, para que possamos combater e erradicar, a intolerância religiosa dentro e fora do ambiente escolar, se faz necessário que os governantes criem leis duras direcionadas às religiões afro-brasileiras de forma clara e objetiva, pois, acreditamos que as lacunas existentes nas atuais leis direcionadas à população afro-brasileira, ainda deixam brechas para que os agressores fiquem impunes, e assim eles se sentem no direito de agredir e atacar os adeptos das religiões afro-brasileira.

2.3 A responsabilidade no ambiente escolar: a desconstrução dos pré-conceitos sobre a cultura afro-religiosa

Para compreender esses desafios, é fundamental entender o papel da escola na desconstrução do preconceito religioso contra as religiões afro-brasileiras, devemos levar em conta as relações étnico-raciais que argamassaram esta nação desde o período colonial até os dias atuais.

Como visto anteriormente, as raças colonizadas foram estigmatizadas como impuras pelo Catolicismo, braço direito do colonialismo. Nas colônias Indígenas e em seguida, os africanos transladados da África para o Brasil foram forçados a se converterem ao catolicismo. E, coube a Companhia de Jesus, através dos padres jesuítas, implantar o ensino de cunho cristão em território brasileiro.

Havia por parte dos jesuítas uma movimentação para que o catolicismo propagasse e, dessa forma, a escolarização iniciou sob a orientação da Ordem de Santo Inácio de Loyola, que fundou a Companhia de Jesus em 1534, no movimento de reação da igreja católica contra a reforma protestante. O objetivo principal era impedir o avanço protestante em duas frentes: por meio da educação das novas gerações e da ação

missionária, que procurava converter a fé católica dos povos das regiões que estavam sendo colonizadas.¹⁹⁹

Essa situação nos faz entender que a implantação do ensino no Brasil através de da Igreja e sendo essa de cunho colonial que o preconceito religioso praticado por muitos no ambiente escolar atualmente, vem desde a colonização, isto é, tal preconceito é expressão da colonialidade uma vez que o ensino no Brasil sempre teve a influência das religiões cristãs.

Conseqüentemente, situações como essa, nos faz refletir acerca do papel da escola contra o preconceito religioso, em especial as religiões afro-brasileiras. Nos últimos anos evidencia-se que seus adeptos vêm sofrendo preconceito no ambiente escolar e em muitos casos ignorados pelos gestores e professores. Isso, mesmo depois da criação de leis que têm como objetivo a valorização e o respeito às religiões afro-brasileiras estigmatizadas por igrejas cristãs, em especial as igrejas evangélicas que, que nos últimos anos vêm tentando implantar

[...] um projeto político e de poder, capitaneado por algumas lideranças evangélicas, em especial as pentecostais e neopentecostais, que procuram através da demonização das religiões de matrizes africanas coesionar seus membros. Um projeto cujas ações se manifestam na desconstrução e desqualificação de seus praticantes²⁰⁰.

De todo modo, não podemos descartar a ideia de que o racismo religioso na escola ou mesmo o desconhecimento escolar das religiões de matriz africana pode ser o que Quintana entende. De acordo com ele, “estamos diante de uma disputa política e comercial, uma “cruzada evangelizadora”, organizada e deflagrada pelas igrejas evangélicas, que tem por base a “teologia da guerra espiritual” surgida na década de 1980 no meio evangélico norte-americano”²⁰¹.

Guerras essas que nos últimos anos vêm tentando dizimar religiões afro-brasileiras, através de grupos implantados nos ambientes escolares de que chegam a interferir no Projeto Político Pedagógico-PPP, e em alguns casos nos planos de ensino e de aula dos professores, dando assim liberdade para esses grupos transformarem as escolas em um ambiente hostil para os alunos adeptos das religiões afro-brasileiras, privando assim esses alunos de ter sua autonomia democrática.

De acordo com Domingues:

A escola, como uma instituição social, continua legitimando a sociedade elitista. Mesmo tendo como princípio formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, ela continua com sua estrutura autoritária, não dando oportunidade de participação a

¹⁹⁹ CARDOSO, M. p. 23.

²⁰⁰ QUINTANA 2018, p. 121.

²⁰¹ QUINTANA 2018, p. 121.

sua comunidade, assim como todas as outras instituições sociais do Brasil. Consolidando a falsa democracia, e enraizando na sociedade, a subordinação²⁰².

Ainda conforme Domingues, “A escola precisa mudar toda sua estrutura gerando uma participação efetiva da sociedade em todos os processos educacionais, integrando sociedade e escola”²⁰³. Ou seja, é na escola que o indivíduo inicia seus conflitos interpessoais, tendo que aprender a aceitar e conviver com as diferenças humanas.

E cabe a família, em parceria com a escola ensinar o indivíduo a respeitar as diferenças, pois, a escola é ambiente de diversidade, socialização e democrático. Domingues conclui que “A socialização da democracia é um ideal que deve ser buscado, porque os valores e procedimentos democráticos são os mais adequados para se resolver os conflitos e se construir à história”²⁰⁴.

Sendo assim, cabe a escola elaborar projetos multidisciplinares com diversas temáticas que tenham como seus principais pilares a multidisciplinaridade, entre elas temas relacionados ao respeito, e que tenha “como finalidade promover o diálogo e a reverência, em que o diálogo surja para favorecer a construção do conhecimento constituído por meio das diferentes palavras, e a reverência como respeito, cortesia, tolerância religiosa e cultural”²⁰⁵.

Contribuindo assim para que a escola seja um lugar de igualdade e respeito da diversidade cultural e religiosa, promovendo debate por meio de uma visão histórica, sob o ponto de vista do conhecimento religioso e social, processando ideias sobre seus ganhos e perdas na formação do Brasil. Entende-se que somente com respeito e conhecimento da diversidade cultural e religiosa, a escola será um lugar de igualdade sem preconceitos ou qualquer forma de intolerância²⁰⁶.

Entendemos que projetos que contemplem temas transversais como a interculturalidade²⁰⁷, e a interdisciplinaridade²⁰⁸, possam despertar a empatia não só nos alunos, mas, de toda comunidade escolar que tenham resistência em abordar a cultura africana, em especial as religiões de matriz afro-brasileira entre elas a Umbanda e o Candomblé em sala de

²⁰² DOMINGUES, 2021, ON-LINE. Escola Democrática - Um Caminho Para Um Ensino De Qualidade Para Todos. [S.D]. [online].

²⁰³ DOMINGUES, 2021, ON-LINE. IBIDEM

²⁰⁴ DOMINGUES, 2021, ON-LINE. IBIDEM

²⁰⁵ DOMINGUES, 2021, ON-LINE. IBIDEM

²⁰⁶ CARDOSO, 2016, M. p. 9. IBIDEM

²⁰⁷ Interculturalidade consiste em desprendimento em torno das identidades impostas pelo discurso da modernidade, em especial neste texto, das identidades religiosas emergentes na diferença colonial. Chamamos de interculturalidade consciente a postura de convivência ou coexistência democrática entre diferentes que busca a integração sem a pretensão de eliminar a diversidade percebendo nessa, oportunidades de crescimento e de ampliação de horizontes (BORGES, 2016, p. 86).

²⁰⁸ A interdisciplinaridade, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, diz de algo “que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento” ou “que é comum a duas ou mais disciplinas (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2013, ON-LINE).

aula, religiões essas que mais sofrem com a intolerância religiosa, que de acordo com Borges, e Baptista:

A intolerância religiosa é o não reconhecimento da diversidade, a não aceitação das múltiplas visões de mundo. É uma forma de opressão estimulada pela ideia de superioridade que se expressa na estereotipação do outro religioso. Isso produziu passados e se faz presente para milhões de pessoas e milhares de povos.²⁰⁹

Assim, como é importante salientar que temas transversais fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, e o professor deve cumprir as orientações dos PCN's de acordo com as orientações para sua disciplina, através de palestras, seminários, entre outras.

Pois, os temas transversais que contemplam as seis áreas, Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), e Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania), dar segurança e embasamento para que o professor possa trabalhar temas transversais mesmo que alguns gestores, alunos ou pais de alunos possam questionar esse trabalho em sala de aula.

Considerando que além de fazer parte dos PCNs, os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e a cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. E, por se tratar de um eixo unificador, é fundamental que o professor busque trabalhar de modo coordenado e não como um assunto descontextualizado nas aulas, e de preferência em parceria com toda comunidade, principalmente quando os temas como sexualidade, Gênero, e religião, que despertam nos alunos e em alguns casos nos professores repúdio. E, conseqüente a isso a intolerância religiosa, principalmente as religiões afro-brasileiras, pois, de acordo com Bonfim e Nascimento:

A questão da religiosidade é controversa e em uma sociedade cuja maior parte da população é cristã, abordar religiões diferentes tem se tornado difícil, especialmente quando a mídia apresenta, em seu noticiário, casos como o apedrejamento de alunos adeptos de religião de matriz africana, bem como o afastamento de professores que, por sua vez, também professam essa fé.²¹⁰

Ainda de acordo com Bonfim; Nascimento, “É preciso estimular o respeito e a prática da convivência na diversidade, já que toda religião é iminentemente social, todas nascidas no seio de grupos sociais que, embora distintos, têm o intuito de refazer ou manter certos estados

²⁰⁹ BORGES; BAPTISTA, 2020, p. 09.

²¹⁰ BONFIM; NASCIMENTO, 2017, p. 2.

mentais desse grupo”²¹¹. E, para isso se faz necessário um convívio social pacificador, de forma que todos tenham liberdade para expor suas ideologias, e crenças religiosas.

De acordo com Junior. N:

A liberdade religiosa não consiste apenas em o Estado a ninguém impor qualquer religião ou a ninguém impedir de professar determinar crença. Consiste ainda, por um lado, em o Estado permitir ou propiciar a quem seguir determinada religião o cumprimento dos deveres que dela decorrem (em matéria de culto, de família ou de ensino, por exemplo) em termos razoáveis. E consiste, por outro lado (e sem que haja qualquer contradição), em o Estado não impor ou não garantir com as leis o cumprimento desses deveres.²¹²

Junior. N conclui que, “a declaração universal dos direitos Humanos, no artigo 18 esclarece que “todo cidadão tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar a religião, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção”²¹³.

Além disso, a Declaração dos Direitos Humanos também compreende a liberdade de não aderir a religião alguma, assim como a liberdade de descrença, a liberdade de ser ateu e de exprimir o livre agnosticismo. Junior. N aduz que “A liberdade de pensamento prevê o direito de exprimir, através de qualquer meio, o intelecto humano, isto é, trata-se da possibilidade/direito de exteriorização ou não do pensamento, sem qualquer restrição”.²¹⁴

Observa-se que de acordo com a constituição o cidadão brasileiro tem plenos direitos de expor suas ideias e pensamentos religiosos de forma individual ou em público, em se tratando do ambiente escolar, é fundamental que gestores e professores reconheçam a pluralidade religiosa, em especial o professor que lida diretamente com o aluno no dia a dia. Pois “o papel do educador progressista, que não pode e nem deve omitir, ao propor sua “leitura de mundo”, é salientar que há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela”²¹⁵.

À luz do pensamento decolonial que vai na contramão da Colonialidade chamamos a atenção para as visões expostas por professores adeptos de religiões contrárias às religiões de matriz africana. Em nome de um Deus absolutista são obstáculos à implementação da Lei 11.645/08 como veremos no próximo capítulo. Suas visões refletem a colonialidade, isto é, a permanência de relações hierárquicas de cunho racial religioso mesmo que nos últimos anos o governo brasileiro tenha implantado políticas públicas de ações afirmativas como forma de

²¹¹ BONFIM; NASCIMENTO, 2017, p. 2.

²¹² JUNIOR, N, 2010. ON-LINE. Liberdade de crença religiosa na Constituição de 1988. [online].

²¹³ JUNIOR, N, 2010. ON-LINE. IBIDEM

²¹⁴ JUNIOR, N, 2010. ON-LINE. IBIDEM

²¹⁵ JUNIOR. N, 2010. ON-LINE. Liberdade de crença religiosa na Constituição de 1988. [online].

erradicar o preconceito, e a intolerância religiosa sofrido por adeptos das religiões afro dentro e fora do ambiente escolar.

Uma dessas políticas públicas foram as ações afirmativas, que de acordo com Cardoso,

[...] visam atender aos grupos estigmatizados, com a intenção de promover o acesso aos bens sociais e materiais. De acordo com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, podemos chamar de ações afirmativas toda e qualquer política pública que tenha como finalidade promover aos membros dos grupos estigmatizados, e que sofrem preconceitos e discriminações, não só o acesso, mas também condições para permanência na educação, no trabalho e nos bens sociais de forma mais ampla²¹⁶.

Dessa forma a autora pondera que as ações afirmativas desenvolvidas pelos governos nos últimos anos, tem como um dos principais objetivos amenizar as perdas sociais pelos grupos estigmatizados como inferiores pela “elite” brasileira desde o período colonial. Grupos como os africanos que só depois de anos tiveram seus direitos reconhecidos através de leis como 10.639/03, alterada posteriormente pela lei 11.645/08, “que abordam aspectos interpretativos sobre a identidade nacional com pressupostos não eurocêntricos, propondo ampliar o foco do currículo escolar, mas não se trata de mudança de um foco eurocêntrico para afrocêntrico”²¹⁷.

De acordo com Gonçalves e Pereira:

[...] não se trata de inverter a lógica das relações de poder através de transferência de privilégios nos processos de produção simbólica e representações de identidade. Mas sim criar possibilidades para que todos os sujeitos presentes no cotidiano possam, a partir das experiências pedagógicas, reconhecer suas diferenças nessas atividades e se sentirem parte da cultura escolar²¹⁸.

Ainda de acordo com Cardoso, M., “as escolas têm como uma das finalidades permitir a compreensão de quem somos nós, como cada um de nós se situa na sociedade e na cultura nacional, como cada um de nós reconhece sua cidadania, os direitos e deveres no seio da comunidade nacional”²¹⁹.

Assim como se faz necessário reconhecer entre essas e outras a cultura, em especial a cultural religiosa que deve ser reconhecida, e respeitada desde os comportamentos, as tradições e os conhecimentos de um determinado grupo social, pois só assim através de diretrizes de ações afirmativas podemos erradicar o etnocentrismo religioso contra as religiões afro-brasileiras nos ambientes escolares através de leis, como a Lei 11.645/08 que

²¹⁶ CARDOSO, Z. 2016, p. 21.

²¹⁷ CARDOSO, M. 2016, p. 40.

²¹⁸ GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 41.

²¹⁹ CARDOSO, M., 2016, p. 40.

[...] orienta a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no contexto escolar promovendo, assim, o respeito às pessoas negras, sua ascendência africana, sua cultura e história. O espaço considerado mais significativo para concreção desses princípios é o ambiente escolar em qualquer nível de ensino. A dimensão da implementação das DCNERER nos órgãos e instituições responsáveis pela educação acaba sendo condicionante para que suas determinações sejam efetivamente cumpridas²²⁰.

Ou seja, o papel da escola na desconstrução do preconceito religioso, e intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras praticados por grupos fundamentalistas sempre serão matéria de discussões em torno de temas transversais como cultura e religião, e pelo visto tais discussões ainda continuarão por um bom tempo. “Os casos de intolerância contra as religiões de matrizes africanas, antes apenas episódicas e sem grandes repercussões, hoje se avolumaram, saindo da esfera das relações cotidianas menos visíveis para ganhar visibilidade pública”²²¹.

Para Quintana “as religiões de matrizes africanas permanecem a ser renegada como inferior na escala de valores da sociedade brasileira, em destaque no currículo praticado nas instituições de ensino. Seja por despreparo, vontade política ou preconceito, o fato é que manifestações de discriminação e intolerância contra as religiões afro-brasileiras e seus praticantes ainda persistem”²²².

Quintana esclarece ainda que, “historicamente a escola pública brasileira sempre viveu sobre o véu cínico de uma laicidade”²²³ dúbia, resultado da evolução “natural” de nossa escola republicana, com sua organização escolar e seu pensamento pedagógico”, que em muitos casos negam o direito étnico”²²⁴ a alunos adeptos de religiões afro-brasileiras de conviverem de forma igualitária e pacífica dentro e fora do ambiente escolar.

Acreditamos que leis que façam referência diretamente as religiões afro-brasileiras em sala de aula, necessitam serem criadas de formas objetivas que possam beneficiar os adeptos das religiões afro-brasileiras, e ao mesmo tempo possam intimidar os agressores, de maneira que eles entendam que vivemos em um país que sempre foi reconhecido em outros países como

²²⁰ CARDOSO, M. 2016. p. 44.

²²¹ SILVA, V. 2015, ON-LINE

²²² QUINTANA, 2018.

²²³ A laicidade por ser um fenômeno político e não religioso deriva das ações do estado e não da religião. No caso brasileiro, em especial na educação, o fenômeno da laicidade não implicou, necessariamente, na neutralidade do Estado em relação a religião (QUINTANA, 2018, p. 132).

²²⁴ O Direito Étnico é consagrado pelo art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, combinado com os artigos 215 e 216 da Carta Máxima. Esses artigos buscam, não apenas, promover políticas públicas afirmativas, como também, preservar a cultura tradicional dos grupos formadores da sociedade brasileira, em suas várias formas de expressão e modos de viver, tombando, inclusive, documentos e sítios detentores de suas reminiscências históricas (QUINTANA, 2018, p. 132).

um país que convive com a interculturalidade desde o período colonial, tendo a cultura indígena e a africana como nosso principal exemplo de interculturalidade.

De acordo com Borges, “Entendemos como interculturalidade, a postura consciente de convivência democrática entre elementos diferentes, com vistas a integração ausente do intuito de eliminar a diversidade reconhecendo nessa, riqueza e oportunidade de ampliação dos horizontes”.²²⁵

Borges conclui que, “a interculturalidade denuncia a descolonialidade contra as religiões afro-brasileiras, e conseqüente a isso denuncia indiretamente o preconceito e a intolerância religiosa sofrida por adeptos das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar”²²⁶.

Enfim, a escola, a família, e a religião são as principais instituições na vida do indivíduo. Sendo assim cabe a escola em parceria com a família buscar de forma educativa transmitir o conhecimento das leis brasileiras que buscam implantar ações afirmativas para essa parcela da população que sofre por falta de políticas públicas com engajamento direto fora e dentro do ambiente escolar.

2.4 Quando a libertação/descolonização é possível: o Programa de Educação Tutorial em Ciências da Religião – PETCRE como ferramenta dessa descolonização

Até o momento, temos alertado para a necessidades de políticas públicas no âmbito educacional e ações afirmativas que combatam as várias formas de racismo a exemplo do religioso. A Lei 11645/08, afirmamos, é uma lei aplicável. Desde, é claro, que escola e profissionais da educação estejam preparados para tal empreendimento e dispostos a ele.

Para explicitar a aplicabilidade da referida lei e como a colonialidade racial e epistêmica podem ser combatidas neste tópico, traremos o trabalho/atividades empreendidas pelo Programa de Educação Tutorial em Ciências da Religião na Universidade Estadual de Montes Claros UNIMONTES no Norte de Minas Gerais, na perspectiva da descolonização um pedido de licença, pois pesquisa e pesquisador podem se misturar, uma vez que este pesquisador fez parte do referido programa e a participação em suas atividades foi essencial para a pesquisa que ora publicita.

O Programa de Educação Tutorial - PET é um programa do Governo Federal brasileiro de estímulo a atividades de pesquisa, ensino e extensão universitárias, no nível de graduação.

²²⁵ BORGES, 2016. p. 222.

²²⁶ BORGES, 2016, p. 223.

O programa é subordinado à Secretaria de Ensino Superior - SESU do Ministério da Educação - MEC. Foi criado em 1979 no governo do general João Baptista Figueiredo com o nome original de Programa Especial de Treinamento.

Até 1999, o programa esteve submetido à CAPES, passando depois para o Ministério da Educação. Entre 1995 e 2003, quando o MEC esteve ocupado por Paulo Renato Souza, o governo tentou por diversas vezes extinguir o programa, sob alegações de que era oneroso aos cofres públicos, mas esbarrou em forte oposição da comunidade acadêmica. Em 2004, na gestão de Tarso Genro no ministério, o nome foi alterado para Programa de Educação Tutorial. Os objetivos do programa, de acordo com o SESU, são a melhoria do ensino de graduação, a formação acadêmica do aluno, a interdisciplinaridade, e o planejamento e execução de atividades acadêmicas diversificadas em grupos de tutoria.

Este autor participou de vários subprojetos vinculados ao grupo PETCRE quando cursava a graduação em Ciências da Religião na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Durante o período em que estive nesse grupo como um dos 12 bolsistas e tutorado por um dos professores do curso ficou claro que o campo religioso norte-mineiro deveria ser conhecido pelos futuros professores de Ensino Religioso, uma vez que a escola, através da sua comunidade reflete tal campo. Em termos práticos significa que as religiões no Norte de Minas têm “representantes” em sala de aula e, o professor não deve ignorar tal diversidade.

Em reuniões dos bolsistas entendemos que deveríamos explorar as religiosidades consideradas “obscuras”. Em verdade, as silenciadas pela colonialidade racial. Entendíamos que, o professor de Ensino Religioso e outras disciplinas como literatura e história precisavam ter recursos didáticos para falarem de religiões, como a Umbanda e o Candomblé, que ainda hoje são mencionadas com cuidado pelos especialistas da educação dado à resistência do alunado pais e, professores. Libertação, descolonização somente são possíveis com conhecimento.

Entre elas estava o desafio de “medir” o nível de intolerância religiosa em uma das maiores escolas públicas da cidade de Montes Claros. Essa cidade, considerada a capital do sertão norte-mineiro. A pesquisa partiu da constatação, pelos 12 bolsistas, da existência de um grande número de terreiros na região e, totalmente, ignorados pelos professores das escolas públicas principalmente aqueles que ministravam a disciplina Ensino Religioso. Fazíamos a seguinte leitura: terreiros ignorados, alunos silenciados! E, como o princípio da alteridade tão

largamente utilizado nas narrativas sobre “postura” do educador por ser levado a cabo se religiosidades de alunas e alunos são ignoradas?

Participei diretamente dessa atividade aplicando questionários nos três turnos de funcionamento da escola, tabulando dados e buscando interpretá-los. Essa atividade que foi denominada por nós como a erradicação da intolerância religiosas no ambiente escolar, nos levou a várias conclusões a saber: jovens/alunos afro-religiosos sofrem preconceito religioso no ambiente escolar por serem adeptos de religiões “marginais” (Umbanda, Candomblé); Agentes de tal preconceito, são vítimas de um ensino arcaico de visão colonizadora.

Ainda, essa pesquisa da qual fiz parte como pesquisador iniciante enfatiza a tensão entre o mundo e o sagrado, em que se pretendeu focalizar os conflitos existentes presenciados pela juventude religiosa na cidade de Montes Claros – MG. Empreendemos uma análise que articula as teorias da psicologia analítica e dos estudos sociais, com destaque para a sociologia, com dados preliminares recolhidos em campo.

Buscamos discutir também, a relação entre o jovem e a religião na atualidade, para tanto partiram da observação que atualmente na sociedade a religião coexiste com inúmeros outros sistemas simbólicos que também oferecem visões de mundo e ditam comportamentos e valores, funções antes somente da religião. Acreditamos que, “Conceituar a religião de forma precisa, é senão impossível, uma tarefa desafiadora, de modo que tão somente se podem analisar os mecanismos pelos quais ela se manifesta no ser humano e a sua influência sobre a vida pessoal e coletiva do indivíduo”²²⁷.

Em relação aos estudos sobre a religião dos jovens de hoje Novaes, esclarece que,

A religião torna-se um fator de escolha em uma sociedade que enfatiza inúmeras possibilidades de escolhas, mas reduz acesso e a oportunidades. Essas informações indicam a necessidade de novas abordagens e técnicas de pesquisas para compreender melhor no que consiste a singular (e internamente diferenciada) experiência religiosa desta geração²²⁸.

Neste sentido, a religião exerce influência decisiva sobre a sociedade ao manter um exército de fieis aptos a cumprirem as orientações ditadas pelo líder religioso. Isso nos mostra a importância em ampliar a essa pesquisa e aprofundar o conhecimento acerca da prática religiosa dessa juventude atual, que segundo Groppo, “a juventude é uma concepção,

²²⁷ BORGES; COSTA; ROCHA; SANTANA; SANTOS, 2014, p. 114.

²²⁸ NOVAES, 2004, p. 328.

representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de componentes e atitudes a ela atribuídos”²²⁹.

Em se tratando dos jovens da escola pesquisada, nós, bolsistas pesquisadores do Programa de Educação Tutorial em Ciências da Religião – PETCRE, concluímos parcialmente que ainda é nítida a intolerância religiosa contra as religiões de origem africanas dentro do ambiente escolar, para os pesquisadores até mesmo até mesmo o silêncio sobre essas religiões denuncia a visão preconceituosa, isto é, a colonialidade do poder.

Visão essa que se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de colonial permanece entre os diferentes grupos humanos dentro e fora do ambiente escolar. O que exige uma pedagogia decolonial ou descolonizar de vez a pedagogia hegemônica de cunho colonial-moderno.

Para os jovens pesquisadores e futuros cientistas da religião, “essa tensão entre o mundo e o sagrado, enraíza a intolerância religiosa no ambiente escolar. Identificamos que o preconceito religioso dos alunos pesquisados são de herança familiar também. Muitos acreditam que religiões fora do eixo cristão tem o objetivo de implantar o mal na humanidade”²³⁰.

A título de esclarecimento a pesquisa foi realizada na Escola Estadual Dulce Sarmiento na cidade de Montes Claros – MG, e teve como público alvo alunos do ensino fundamental II e ensino médio. A escola nos deixou claro que percebia como desafio o estabelecimento de condições mais adequadas para atender à diversidade dos indivíduos que dela participam.

A pedagogia colonial ainda permanece e estamos longe de ver uma pedagogia libertadora, crítica, que nos permita a defesa de um ensino igualitário e sem proselitismos, que fuja de uma visão eurocêntrica, e passe a implantar um ensino que busque a valorização das nossas raízes culturais, em destaque para a população indígena e afro-brasileira.

Nesse sentido, de acordo com Dussel,

Essas culturas foram, em parte, colonizadas, mas a maior parte de suas estruturas de valores foram sobretudo excluídas, desprezadas, negadas, ignoradas mais do que aniquiladas [...]. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, [...] indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo²³¹.

²²⁹ GROPPA, 2008, p. 08.

²³⁰ BORGES; COSTA; ROCHA; SANTANA; SANTOS, 2014, p. 114.

²³¹ DUSSEL, 2016, p. 62.

Dessa maneira, e na esteira da descolonialidade o Grupo Programa de Educação Tutorial em Ciências da Religião-PETCRE, do qual fiz parte buscou acreditar, em um ensino libertador, um ensino descolonial, longe de visões e ideologias fundamentalistas de cunho religioso. Considerou que a lei, aqui pesquisada, é fundamental para a quebra de paradigmas e desvelamento das religiões afro, que durante anos é ignorada pelos sistemas educacionais o que só favorece um único grupo, os de supremacia branca.

Tal constatação nos levou, através da atividade na escola pesquisada, a lida com filmagens, entrevistas e edição a produzir um belíssimo documentário de 40 minutos: *Kiozô – o tateto do sertão*. Aliando história, memória, cultura e religiosidade esse documentário retratou o sacerdócio no Candomblé Angola trazendo um dos seus sacerdotes mais importantes do interior do estado de Minas Gerais. Durante um ano pesquisamos e acompanhamos Ricardo Luiz de Freitas de dijina Kiosô, bem como parte dos seus filhos.

A fé, o amor e a relação entre pai e filhos espirituais e a terapêutica trazida por essa a religião à comunidade norte-mineira desvela uma religião de solidariedade e, sertaneja. Fica claro no filme o quanto o Candomblé Angola no norte de Minas Gerais “guarda” a cultura sertaneja a ponto da cientista da religião Cristina Borges falar em religião afro-sertaneja, Candomblé sertanejo, Umbanda Sertaneja, pois, a moral nessas religiões reflete a moral sertaneja que foge à moral judaico cristã como produto do binômio bem-mal. *Sertão* é onde homem *tem de ter a dura nuca e mão quadrada!* Assim dizia Guimarães Rosa. O filme retrata a descolonialidade racial-religiosa ao trazer rituais e visões de mundo anteriores ao ocidentalíssimo inaugurado pela modernidade, a outra face da colonialidade.

Sabemos que as religiões de matriz africana ainda que caracterizadas pela ancestralidade ensinam seus adeptos a viver sua própria natureza o que pode significar “fugir” de comportamentos cristão convencionais. Assim, a homossexualidade é vista como natural o que contraria a família heteropatriarcal da sociedade ocidental cristã. Que de acordo com Borges, para Mgnolo, “estendemos colonialidade à sexualidade, são as relações entre escravos do mesmo sexo como forma de construir novas relações de parentesco”²³².

Para Borges,

Enquanto que algumas estruturas de tipo familiar criadas pelos escravos africanos tinham um caráter corporativo e hierárquico, outras eram o reflexo de relações que hoje definiríamos como <homossexuais>. Face à situação de extremo isolamento

²³² BORGES, 2016, p. 137.

social em que se encontravam, a procurade relações íntimas com outros homens era uma das formas utilizadas pelos escravos africanos para obter apoio emocional²³³.

Nesse sentido a contribuição dessas religiões é justamente a descolonização. Outros projetos do Grupo PETCRE²³⁴ seguem a descolonialidade a exemplo dos documentários Trilhas Descoloniais ou da Mulher no Pastoreado. São filmes que colocam como protagonistas a raça negra e conhecimentos religiosos africanos. Desvenda “mistérios” e desfaz “verdades” sobre os saberes africanos e também indígenas. Ou seja, descoloniza e vai na contramão da colonialidade do poder.

Finalmente, acreditamos que ações afirmativas como a que apresentamos neste tópico coloca luz sobre temas e culturas encobertos pela colonialidade. Com certeza ainda necessitamos de mais tempo e espaço para descolonizar e buscar alternativas para um mal que se alastra há anos em nosso país, o preconceito religioso contra as religiões afro-brasileiras.

Tais iniciativas, demonstram que a Lei como a 11.645/08 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”, pode ser implantada de forma lúdica e prazerosa, mas é importante que os documentos que norteiam o processo ensino-aprendizagem tratem a lei com a seriedade que demanda e não a resvalem ao silêncio escolar-colonial. É o que poderemos vislumbrar no próximo capítulo.

²³³ BORGES, 2016, 137.

²³⁴ Canal do Youtube do Programa de Educação Tutorial Ciências da Religião. [online]

3 LIVROS DIDÁTICOS, PLANOS DE ENSINO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM *SILÊNCIOS* COLONIAIS: OS DESAFIOS DOS DOCENTES FRENTE À LEI 11.645/08

Uma vez visto sobre o que entendemos como dívida social ao povo negro e, conseqüentemente, à nação brasileira e o status da Lei 11.645/08 no ambiente escolar é importante, para atingir os objetivos a que se propõe este estudo de trazer para nosso conhecimento os documentos que regem os conteúdos escolares. Nos referimos aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPc), Planos de Ensino e livros didáticos da língua portuguesa utilizada na escola pesquisada.

De toda forma, queremos identificar se a efetividade de tal Lei se encontra prevista nesses recursos didáticos. Em especial nosso foco se refere à cultura afro-religiosa.

Como embasamento para nossa pesquisa buscaremos autores que possam auxiliar neste trabalho com os aportes teóricos, entre eles: Borges (2016), Cardoso (2016), Ângelo (2019), Beauchamp, Nascimento e Pagel (2007), Campo (2018), Faria (2012), Gonçalves S. Silva (2019), Tomé (2014), Souza, A. Silva, R. Santos (2020), Prates (2009), entre outros.

Iniciaremos o capítulo apresentando o que, para nós, pode ser considerado os avanços e desafios da referida lei. Em seguida, nos debruçaremos no PPP, nos planos de ensino, e dos Livros didáticos usados em nossa pesquisa como fonte de comprovação da nossa pesquisa, da escola pesquisada.

Vale ressaltar que os livros analisados fazem parte da coleção intitulada Esfera das Linguagens, da disciplina de língua portuguesa das três séries do ensino médio lançado pela editora FTD em 2016, tendo como foco a literatura, produção de textos e gramática em uso, sob autoria das escritoras Maria Inês Batista Campos, e Nívia Assunção. Os livros seguem o PNLD do triênio 2018 a 2020, e foram escolhidos pelos professores (as) de língua portuguesa da escola pesquisada, sendo os livros mencionados como uma das opções de escolha da escola pesquisada, que nos serviu de subsídio para a constatação da nossa pesquisa.

3.1 Os avanços e desafios da lei 11.645/08 nos últimos 10 anos

Nos últimos anos as religiões no Brasil têm se diversificado cada vez mais devido à maior liberdade de expressão após o processo de redemocratização pós ditadura, e com isso a

cultura dos afrodescendentes vem ganhando mais espaço com as novas políticas públicas a exemplo da lei 11.645/08.

Além disso, o processo de globalização acentua os valores éticos e princípios locais, fazendo com que grupos que antes não tinham grande expressão, conquistem seu espaço na sociedade democrática. Por outro lado, a continuidade das desigualdades sociais tem provocado um aumento as agressões por motivos religiosos, em destaque para os mais desprovidos economicamente, entre elas as religiões afro-brasileiras que de acordo com Tomé:

[...] podem ser distinguidas em três grupos ou tendências principais. Uma primeira é a que privilegia a África, onde a predominância é de elementos simbólicos e mitológicos africanos e a língua usada nos rituais, a africana. Uma segunda tendência é a brasileira e os rituais, cânticos e rezas em português e, na fusão de elementos de diversas procedências a Umbanda surge como uma prática religiosa sincrética. Na terceira tendência os rituais são realizados na língua portuguesa e africana, sendo a tendência intermediária. As três tendências tem elementos comuns e na prática trabalha-se mais de uma tendência²³⁵.

Geralmente os adeptos das religiões africanas, em destaque para a Umbanda e o Candomblé, são as que mais sofrem com as desigualdades sociais e tais desigualdades favorecem o preconceito, e a intolerância religiosa contra essas religiões, muitas vezes demonizadas, e até acusadas de não serem religiões. Com a criação da lei 11.645/08, as ações afirmativas nos últimos dez anos vêm crescendo significativamente como ferramenta de luta contra o preconceito religioso sofrido pelos adeptos das religiões de matrizes africanas. Com esse crescimento é notório que um

[...] cenário que compõe um quadro de diversidade que adentra a escola e soma-se à todas as outras diversidades que já caracterizam esse espaço. Há que se destacar nesse contexto a luta dos sujeitos que compõe essa pluralidade, dos povos indígenas e afrodescendentes pelo reconhecimento das suas existências, suas identidades, de suas representações que tradicionalmente são negadas na escola. Uma luta que tem se intensificado nestas últimas décadas em decorrência de políticas públicas sintonizadas com as causas dessas camadas da população. Nota-se a partir das décadas de 1970 e 1980 um ingresso significativo à educação básica, de uma parcela da população historicamente excluída²³⁶.

Ainda de acordo com Souza, Silva, Santos, “em 1988, a nova Carta Magna acarretou alterações importantes na garantia de direitos e declarando a característica pluriétnica do país. Na década seguinte, com o país procurando o aperfeiçoar o sentimento de democracia, foram

²³⁵ TOMÉ, 2014, p. 69-70

²³⁶ SOUZA, A. SILVA, R. SANTOS, R. 2020, p. 76.

implementados alguns instrumentos que visavam garantir a conservação desta camada no espaço escolar”²³⁷.

Como visto anteriormente, a implantação da lei 11.645/08 ainda é matéria de desconfiança por parte de alguns setores da sociedade civil, pois durante os quase 20 anos da criação da lei 10.639/03, e cinco anos mais tarde substituída pela lei 11.645/08, as lacunas existente na leis favorece ao não cumprimento da mesma em sala de aula. Dando assim argumentos para muitos professores se calarem quando o assunto a ser tratado em sala de aula é a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, pois muitos livros didáticos se quer mencionam narrativas, e histórias que tratem da cultura afro-brasileira, principalmente, que abordem sobre a religiosidade afro-brasileira.

Percebe-se que muitos

[...] conteúdos ainda estão presos à visão eurocêntrica da contribuição do negro e do indígena na construção do Brasil. Tanto o negro quanto o índio não são tratados como protagonista de suas histórias. Portanto mesmo havendo quantidade de conteúdo significativo a ser trabalhados nos livros didáticos, ainda não é suficiente para resolver a questão da dificuldade da implementação da lei 10.639 /2003 e da lei 11.645/2008, pois a capacitação ainda não atinge a todos os docentes. Estes também precisam de disponibilidade e vontade para buscar material extra para ser trabalhado em sala de aula.²³⁸

Sendo assim há pretexto para muitos educadores não mencionarem a temática “História e Cultura Afro-Brasileira, e conseqüente a isso não aplicarem mesmo que indiretamente a lei em questão em sala de aula. Uma vez que podemos identificar que muitos livros sequer mencionam ou fazem referência a temas que tratem diretamente sobre a cultura afro-brasileira.

Proferindo de outra maneira, em cada contexto histórico a Escola e o Ensino de História buscam atender às questões, às necessidades sociais e culturais de determinado grupo em busca de representação.

No fundo o que se quer dizer é da importância que cada momento histórico atribui ao seu passado, numa exigência das demandas do presente e o que se pode projetar para o futuro. Podemos também afirmar que não há ensino sem uma finalidade e que a História ensinada tem sua contribuição de fundamental importância neste processo que envolve não só os saberes escolares, mas outros imbricados nas lutas travadas na arena social, cultural, econômica e política. Dizendo de outra maneira, o ensino de História é campo de batalha das identidades que por sua vez, envolve relações de poder.²³⁹

²³⁷ SOUZA, A. SILVA, R. SANTOS, R. 2020.

²³⁸ GONÇALVES S. SILVA, 2019. p. 224

²³⁹ SOUZA, A. SILVA, R. SANTOS, R. 2020, p. 82 – 83.

Dessa forma acreditamos que o ambiente escolar é lugar de formadores de opinião voltado para a cidadania, a valores como o respeito, e a tolerância com o outro, independente da maneira como o outro escolheu a viver. Visto de forma contrária à homogeneização e a ideia de democracia racial, desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já no final dos anos noventa, passou a se falar com mais frequência de Pluralidade Cultural na educação brasileira.

Porém, “um dos grandes debates contemporâneos é a condição monolítica que ela ainda assume. Esta característica mostra que a Escola brasileira sempre teve dificuldades em lidar com pluralidade e a diferença. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”²⁴⁰.

De acordo com o pesquisador Nascimento, “Um ano após a criação da lei de, o material didático para alunos e para professores ainda tem um certa resistência em abordar temas relacionado a África que não seja aquela imagem do período colonial. Os resultados destas investigações convergem tanto à imagem e representação quanto dos povos do passado. Não há espaço para a fala dos africanos, os pesquisadores falam de limitações, silenciamento e negação do protagonismo destes povos nos livros didáticos”²⁴¹, e tudo indica que esse silenciamento ainda dure por um bom tempo, considerando que a falta de políticas públicas por parte do atual governo direcionadas ao povo negro nos últimos tempos, tem sido cada vez mais escassas.

Nascimento conclui sua fala esclarecendo que alguns pesquisadores em suas pesquisas,

[...] puderam constatar uma diversidade de questões que são entraves na sua implementação. Ângelo (2019) no seu texto *Os dez anos da Lei 11.645/2008: avanços e desafios*, nos relata sobre resistências e sobre ausência de políticas públicas consistentes de formação continuada para professores e acrescenta que não há um acompanhamento do cumprimento da Lei. Por fim afirma que após mais dez anos da sanção não há o que celebrar²⁴².

Matos, em sua pesquisa sobre as implicações da referida Lei no Referencial Curricular da rede pública para o Ensino Médio, “constatou que este documento contempla amplamente as histórias indígenas em conformidade com a Lei em questão, porém, aponta fragilidades nas políticas públicas para sua aplicação, identifica limites na sociedade em construir um patrimônio para a interculturalidade e que, ainda, estamos aquém do necessário para dialogar dignamente com os povos indígenas”²⁴³.

²⁴⁰ SOUZA, A. SILVA, R. SANTOS, R. 2020, p. 84.

²⁴¹ NASCIMTO, 2009.

²⁴² NASCIMENTO, 2009, p. 88 – 89.

²⁴³ MATOS, 2017.

Podemos constatar, portanto, que a concretização da Lei nº 11.645/2008 marcha a passos lentos, entre entraves políticos e a resistência da velha cultura escolar, que predomina desde o período colonial. Ao que parece a força da lei não é o bastante para que a questão da diferença cultural e a presença dos alunos adeptos das religiões de matrizes africanas sejam motivo de mudanças na construção do currículo escolar e na prática em sala de aula. Isto mostra o tamanho da dificuldade em que os professores se encontram, pois, a deficiência que agora se apresenta, transcende para além de seus limites, envolvendo não apenas sua formação, mas, o próprio contexto social em que vive.

De acordo com os autores Souza, A. Silva, R. Santos, R.,

A formação muito centrada na tradição etnocêntrica, eurocêntrica, ou a lacuna na formação destes professores, sobre as histórias e culturas indígenas, acaba sendo um dos indicativos que justificam alguns receios que ainda persistem para um trabalho com maior segurança sobre a temática indígena e pode ser um dos motivos de ainda em seus currículos escolares predominar os temas da história geral. Tenta-se suprir essas lacunas em cursos esporádicos de formação continuada. Fica evidente a necessidade de um debate maior sobre a Lei e sua importância na educação básica²⁴⁴.

Lacunas essas que são encontradas dentro da própria lei, quando esta não determina por exemplo que os livros didáticos façam referência direta às culturas afro-brasileiras, dando parecer favorável aos professores que se negam a tratar da lei em sala de aula.

Ainda de acordo com Souza, A. Silva, R. Santos, R., “isso significa entender a natureza da Lei nº 11.645 / 2008 e seu tempo, entender que ela não nasceu no cargo, é fruto da luta dos negros e indígenas contra a exclusão generalizada e a violência, e é nestes áreas onde o chamado deslocamento causado pela globalização da China e outros fenômenos sociais, culturais e econômicos levou à descentralização de conceitos modernos para o estabelecimento e manutenção de escolas, conhecimento e sua natureza, o que resultou em uma era de multiculturalismo e heterogeneidade antes de explodir. A consciência derrubou suas paredes e, com a entrada da camada popular, agora está destruindo sua antiga estrutura”²⁴⁵.

Parece que aqui chegamos ao ponto crítico da compreensão e, sobretudo, da função da obrigatoriedade da inserção das histórias e culturas africanas. Ela não se restringe a um debate casual sobre as questões afro-brasileiras, não basta apenas “entrar” no currículo escolar e no planejamento anual para ser executado no decorrer do ano letivo, assim como não se trata de deixar algum período no ano reservadas para se discutir as histórias e as culturas afro-

²⁴⁴ SOUZA, A. SILVA, R. SANTOS, R. 2020, p. 89.

²⁴⁵ SOUZA, A. SILVA, R. SANTOS, R. 2020.

brasileiras. Pois, a lei tem como um dos principais objetivos a erradicar todo o preconceito, e das práticas pedagógicas etnocêntricas implantado desde o período colonial até os atuais dias.

Os autores Souza, A. Silva, R. Santos, R., concluem que,

[...] a permanência de uma lógica dos currículos eurocêntricos acaba sendo um entrave para a construção de práticas escolares que contemplem a história das sociedades indígenas. No entanto, a superação deste paradigma não deve significar sua substituição por uma matriz indígena ou africana, mas afirma, que ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos sobre a história dos povos indígenas acabam sendo incorporados como simples anexo ou apêndices da história ocidental e não se efetiva, ou seja, não cumpre seu objetivo de ser intercultural²⁴⁶.

Finalmente, após a criação das leis e, conseqüentemente, a implantação das políticas públicas interligadas as leis, são necessárias e devem ser cumpridas, pois, buscam exterminar problemas causadas para um determinado grupo de indivíduos, que muitas vezes sofrem com falta de amparo legal dos poderes públicos, e da falta de ações afirmativas que possam auxiliar aos professores, gestores, e supervisores escolares. Entre essas ações afirmativas estão os projetos políticos pedagógicos, que têm como objetivo nortear a maneira como a escola planeja suas ações estratégicas e estabelece metas para conseguir evoluir no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 O silêncio nos PPPs e dificuldades para implementação da Lei 11.645/2008

Desde o início da educação brasileira ainda no período colonial implantada pelos jesuítas, podemos observar que as Políticas Públicas Educacionais, no passado sempre foram vinculadas aos interesses de setores conservadores, impossibilitando que a minoria tivessem acesso às oportunidades educacionais por séculos e privilegiando pequenos grupos da elite brasileira da época, que por meio desses artifícios, conseguiram durante anos se manterem no poder político, econômico, social e cultural.

Podemos pontuar como exemplo, para contemplar essa afirmação, o Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, em especial os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 69, que tinha a seguinte finalidade: ‘Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas’. No parágrafo primeiro, negava-se a entrada de meninos doentes. Já o segundo parágrafo, apontava que aquelas crianças não vacinadas, não poderiam ser matriculadas e o terceiro parágrafo, proibia a entrada de quaisquer escravos nas instituições escolares. Visivelmente o 1º e 2º parágrafo, se remete aos escravizados, uma vez que, eram eles os maiores contaminados por doenças contagiosas, tinham

²⁴⁶ SOUZA, A. SILVA, R. SANTOS, R. 2020, p. 90.

menos acesso a vacinação, sendo os excluídos em sua totalidade de direitos advindos do Estado²⁴⁷.

Ainda de acordo com Campo, “o Decreto n° 7.031-A, de 06 de setembro, fica proibido a participação do escravo em qualquer esfera do ensino no Brasil, tendo como embasamento para tal proibição, os constantes caso de doenças propagado pela população negra”²⁴⁸.

Tal decreto deixa nítido que o modelo de ensino a ser ofertado tem como propósito excluir a população negra, modelo esse que até hoje é implantada pela pedagogia colonial²⁴⁹, mesmo que muitas instituições de ensino tentem implantar nos seus PPPs uma pedagogia descolonial, considerado por muitos como a pedagogia a ser seguida.

Ao analisar o PPP de uma escola do ensino médio do estado de Minas Gerais na cidade de Montes Claros, podemos constatar que a visão colonial permanece até mesmo entre os professores, responsáveis na elaboração do PPP, documento esse que de acordo com, Beauchamp, Nascimento e Pagel:

É como uma radiografia do movimento que a escola realiza e pretende realizar para alcançar seu objetivo mais importante: educar promovendo a produção de conhecimento e a formação de pessoas integras e integradas à sociedade por meio da participação cidadã, de forma autônoma e crítica²⁵⁰.

Ou seja, o PPP tem a função da própria organização do trabalho pedagógico, nele constam a proposta das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo, além das metas e dos objetivos a serem cumpridas pela instituição de ensino, porém, é necessário que o PPP seja construído de forma coletiva juntamente com pais, alunos, professores, gestores e comunidade escolar, e sempre buscando a manter a identidade da escola e da comunidade, além de uma construção desenvolvida para o futuro.

Sendo essa construção um processo inovador, que ultrapasse as práticas sociais alicerçadas na exclusão, tendo essa construção como um processo de vivência democrática, ao qual todos os envolvidos entendam que no ambiente escolar é lugar de diversidade, sejam elas sociais, políticas, econômicas, e religiosas, sendo esse último um dos principais motivos que muitos alunos, em destaque os alunos adeptos das religiões de matrizes africanas, sofrem os

²⁴⁷ CAMPO, 2018, p. 104.

²⁴⁸ CAMPO, 2018.

²⁴⁹ Trato por pedagogia colonial aquela que o poder, todo poder e a qualquer tempo, adota para que não haja reflexão crítica, pensamento próprio, ideias que não sigam os interesses do poder, nas populações sob seus domínios. O poder na Inglaterra, por exemplo, que é o fundiário-financeiro desde o século XV, aproveitou a religião cristã para construir seu processo de dominação do espírito, da mente dos habitantes das ilhas Britânicas e, a partir daí, de todo seu Império Colonial (PINHO, 2020, ON-LINE).

²⁵⁰ BEAUCHAMP, NASCIMENTO E PAGEL, 2007, p. 88.

mais diversos tipos de violências, entre elas a psicológica e física, tudo isso fundamentado em uma visão colonial que tem como base o fundamentalismo religioso ligados a igrejas cristãs, que se negam a reconhecer a diversidade religiosa dentro e fora do ambiente escolar.

O reconhecimento da pluralidade étnica pelos estados ainda é uma luta a ser travada, caminha em passos lentos, em agendas pontuais e depende da vontade dos gestores à frente das instituições dos sistemas de ensino para que a formação continuada se consolide como política pública de Estado e não de governo. A consolidação da Lei nº 11.645/2008, nesse contexto, representa a reversão do modo de pensar, do agir e do olhar o outro despido de preconceito e rancores históricos, em comparação a anos anteriores²⁵¹.

Sendo assim, ao elaborar o PPP, os professores e toda comunidade escolar deverão tratar de temas transversais que aborde os mais diversos temas, entre esses temas podemos mencionar a pluralidade étnica cultural brasileira, com a qual o professor deve proporcionar ao aluno o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor, ou mais desenvolvida que a outra.

Sendo o PPP, uma ferramenta que pode auxiliar a implantação dos mais diversos temas voltados para a cidadania, pois o PPP “garante o direito de todos à educação e define que esse direito deva ser concretizado por meio de uma gestão escolar que se pautar por princípios de igualdade, liberdade, pluralidade, valorização dos profissionais e garantia dos padrões de qualidade”²⁵².

Em se tratando da escola usada como fonte da nossa pesquisa, é relevante informarmos que a escola foi fundada no ano de 2019, e que trataremos o local apenas pelo código da escola no INEP²⁵³, sendo esse código 31369853. Podemos observar a tímida menção no PPP em relação à História e cultura africana e afro-brasileira citada apenas de forma genérica em um tópico que trata das ações sobre saúde que a escola desenvolverá no decorrer dos anos, e em um projeto com o tema: Conhecendo a história e o patrimônio do nosso município, e no tópico que aborda sobre a Educação das relações Étnico-Raciais, em que de acordo com o PPP “a escola deve promover um ambiente democrático, cujas diversidades étnico-raciais sejam contempladas, desde a organização do currículo até ações efetivas contra as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias”²⁵⁴.

E com essa não menção no PPP de forma mais ampla da lei 11.645/08, os professores não se sentem no dever de tratar de temas que abordem a cultura afro-brasileira em sala de aula,

²⁵¹ ÂNGELO, 2019, p. 371.

²⁵² FARIA, 2012, p. 46.

²⁵³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

²⁵⁴ Projeto Político Pedagógico – PPP da escola 31369853 situada em Montes Claros -MG

e conseqüente a isso, fica cada vez mais distante alcançar um dos principais objetivos da lei 11.645/08, exterminar de vez o preconceito contra a população afro-brasileira no ambiente escolar, mantendo a pedagogia colonial mesmo que indiretamente a pedagogia a ser trabalhada em sala de aula.

Mesmo que de forma tímida, o PPP enfatiza a importância em se trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula, uma vez considerando que o PPP da escola “buscou desenvolver conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira, enfatizando as contribuições históricas e contemporâneas de personalidades negras para a formação político-social de nosso país”²⁵⁵, cabe aos professores implantar/trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula. E articulado a esse trabalho tratar de temas que possam ajudar a desmitificar a África como continente, e cultura inferior, sendo muitas vezes a cultura religiosa africana o principal motivo dessa inferiorização,

Em síntese, mesmo que o PPP em questão não especifique da obrigatoriedade e da importância em abordar a cultura afro-brasileira em sala de aula, cabe ao professor como detentor do conhecimento da referida lei buscar estratégias que possam ser usadas para sua implantação em sala de aula, pois a não menção da referida lei no PPP, e em alguns casos nos próprios livros didáticos, não isenta o professor de cumpri-la, “Pois estas necessidades são demandadas pelos próprios alunos que trazem estes temas que são apontados pelas demandas sociais de suas comunidades entre outros espaços”²⁵⁶.

3.3 Livros didáticos, material *silenciado* e que silencia. Timidez do professorado no cumprimento da lei 11.645/2008 em sala de aula

Nos últimos anos, o debate sobre etnia no Brasil tem ganhado cada vez mais espaço em diversos campos, principalmente no Congresso e na academia. Podemos destacar como os sujeitos afrodescendentes se fixaram no imaginário das sociedades burguesas e eurocêntricas pós-escravidão, sempre associados a conceitos pejorativos e discriminatórios.

Os estereótipos existentes persistem até hoje mesmo após o processo de abolição, que libertou os afrodescendentes do trabalho supervisionado, mas, não da visão do colonialismo. Podemos observar que até hoje, mesmo mais de cem anos após a abolição da escravatura, os

²⁵⁵ Projeto Político Pedagógico – PPP Da Escola 31369853, 2019, p. 97.

²⁵⁶ Projeto Político Pedagógico – PPP Da Escola 31369853, 2019, p. 97.

negros estão destinados a ter espaços e funções únicos nesse período que configuram a redefinição e disfarce do racismo na sociedade moderna.

Como nos propomos a pesquisar o estudo da representação das matrizes religiosas africanas nos livros²⁵⁷ didáticos, tomando como base a lei 11.645/08, se faz necessário nesta altura do trabalho trazer na integra nosso principal objeto de estudo, a lei 11.645/08, que de acordo com o

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e 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.’ (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.²⁵⁸

Em ordem cronológica a lei 10.639/2003, foi alterada para a lei 11.645/2008, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica, que inclui o ensino fundamental e médio.

Percebe-se que a lei 11.645/08, não menciona a obrigatoriedade dos livros didáticos fazerem menção sobre a História e cultura afro-brasileira, fazendo com que editoras não se sintam na obrigatoriedade de mencionar qualquer referência a cultura afro-brasileira, mesmo sabendo que o livro didático tenha se tornado o principal instrumento de leitura, e fontes para os estudantes, e uma das principais ferramentas de trabalho para os professores, dando embasamento a professores que usam somente os livros didáticos como material de ensino em sala de aula, a não se sentirem na obrigação de mencionar, ou fazer referência à cultura afro-brasileira.

²⁵⁷ A centralidade do livro didático no atual debate sobre educação no Brasil pode ser demonstrada na reação de setores conservadores aos conteúdos que vem sendo incorporados nos livros didáticos através dessas novas políticas. Em sua campanha presidencial, o atual presidente Jair Messias Bolsonaro classificou os “livros didáticos do MEC” como instrumentos de doutrinação ideológica. A questão religiosa, principalmente relacionada à presença de conteúdos sobre religiões de matriz africana, é um elemento importante nesse debate (MARTINS, 2020, p. 299).

²⁵⁸ Brasil. Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996. 2008. On-Line.

De acordo com Gonçalves e Silva:

Por não haver uma fiscalização da prática da lei nas Instituições de Ensino, não há nenhum tipo de exigência vindas das secretarias federais e estaduais no que se reporta à implementação da Lei 10.639/03, ficando a responsabilidade dos supervisores e docentes implementá-la ou não. Em muitos casos ficando os saberes afrodescendentes restritos somente ao dia da Consciência Negra que é comemorado no mês de novembro. Assim como o folclore, a diversidade étnico-racial aparece na escola hoje como espécie de atrações abordadas em semana específica. Estes temas não aparecem enquanto saberes e enquanto formas de explicação do real; estes temas devem ser inseridos na escola como formas de saber²⁵⁹.

“Os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional, pois são eles que, verdadeiramente, ‘estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo’²⁶⁰.

Nesse sentido, Goularte; Mello (2013), explica que “os livros didáticos comportam os conteúdos explícitos a serem ensinados aos alunos, assim como organizam a metodologia, propondo atividades que viabilizem os processos de ensino e de aprendizagem”²⁶¹. Todos os livros a serem adquiridos desde 1996 pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), através do Fundo Nacional de desenvolvimento (FNDE) e distribuídos às escolas estaduais e municipais do ensino público do Brasil passaram a ser submetidos a um processo de análise e avaliação rigorosos. Essa avaliação é organizada por comitês formados por professores com experiência nos três níveis de ensino, de cada área de conhecimento. E os critérios do PNLD são elaborados a partir das normas oficiais que regulamentam o ensino.

Portanto, à medida que o PNLD muda os critérios instituídos para a aprovação de livros didáticos, os autores procuram adequar os livros aos aspectos solicitados. Porém, segundo Silva (2008), os órgãos responsáveis pela seleção dos materiais são discutíveis, uma vez que, em muitos casos adquirem livros de qualidade e conteúdos duvidosos. Nas palavras do autor:

[...] a política do livro didático que adquire livros de qualidade duvidosa, atinge predominantemente o sistema público, com grandes contingentes de crianças negras, contribuindo, entre outras estratégias pedagógicas, para a manutenção do racismo estrutural, [...]²⁶².

Lopes, “afirma que durante décadas é possível notar que a representação negra, aos poucos, tornou-se mais constante nos livros didáticos. No entanto, as referências remetem

²⁵⁹ GONÇALVES S, SILVA, 2019. p. 224

²⁶⁰ APPLE, 1995, p. 81

²⁶¹ GOULARTE; MELLO, 2013, p. 40.

²⁶² GOULARTE; MELLO (2013), p. 40.

apenas ao negro adulto ou criança, na condição de figurante, ou seja, contemplado apenas enquanto imagem”²⁶³.

Com o intuito de garantir a qualidade dos livros a serem distribuídos, tal avaliação passa a considerar as orientações dos principais documentos nacionais referentes à educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais entre outros. Logo, isso condiciona a compra, a venda e a circulação de livros didáticos.

Para buscar responder nosso principal questionamento neste tópico: Identificar possíveis lacunas existentes nos livros didáticos no que diz respeito ao cumprimento da lei 11.645/08 em sala de aula, nos debruçamos dos livros didáticos das disciplinas de língua portuguesa das três séries do ensino médio adotado por uma instituição de ensino 31369853²⁶⁴ (2019 – 2022).

Além dos livros utilizamos os respectivos planos de ensino anual que serviu como embasamento principal, considerando que o professor tem autonomia de acrescentar temas pertinentes (transversais) exigido pelos PNCs²⁶⁵ quando os livros didáticos não fazem menção a temas propostos, sendo assim os planos de ensino anuais assim como os livros didáticos, e o PPP se tornaram nossa principal fonte de informações como constatação de uma das nossas hipóteses, o não cumprimento da lei 11.645/08 em sala de aula.

Vejamos a figura abaixo, para que possamos vislumbramos melhor algumas informações que acreditamos que possam ser relevantes em nossa pesquisa,

²⁶³ LOPES, 2006, p. 262.

²⁶⁴ A instituição de ensino está localizada na rua quarenta e cinco, Nº 384, no Bairro Distrito Industrial, na cidade de Montes Claros – MG, CP: 39401-000. Sendo formado por um quantitativo de 24 funcionários, o quadro de funcionários da escola é formado por um diretor, um secretário, um assistente técnico de educação básica, um especialista de educação básica, dois bibliotecários, quatorze professores (as), e um total de 193 alunos, sendo que de acordo com a direção da escola aproximadamente 70% dos alunos são pessoas de família de baixa renda, beneficiários de programas sociais (fontes (s): Sistema Integrado de Administração de Pessoal - SISAP - <http://www.sisap.mg.gov.br/beneficios/telaAcesso2.htm>). Toda pesquisa documental: Livros didáticos, Plano de Ensino, e o PPP, é de uma única instituição de ensino, e foi cedida pelo gestor escolar, anexado no final desse trabalho (tais informações estão no anexo I como efeito de comprovação).

²⁶⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais

Figura 1: Informações do quadro de servidores da unidade escolar



Fonte: Elaboração do autor.

Figura 2: Informações do perfil socioeconômico dos alunos da unidade escolar



Fonte: Elaboração do autor.

De acordo com Cardoso:

Os autores dos PCNs, ao propor a inserção da temática pluralidade cultural no currículo escolar, reconhecem que o país por muito tempo foi considerado como homogêneo, sem diferenças, com prevalência de uma suposta democracia racial, idealizando um país que não existia. Chamam a atenção para o papel que a escola desempenhou por muito tempo, disseminando diversas formas de preconceitos, trabalhando com conteúdo indevidos e até errados, presentes nos livros didáticos²⁶⁶.

²⁶⁶ CARDOSO Z. 2016, p. 33-34.

Como citado anteriormente, nosso principal objetivo é buscar identificar se há ou não menções nos livros didáticos à cultura afro-brasileira, sendo nosso principal foco a religiosidade afro-brasileira, considerada por alguns estudiosos, o principal motivo da não implantação da lei 11.645/08 em sala de aula.

Para Choppin, “os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos são também produtos de grupos sociais que procuram por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”²⁶⁷.

O que chamamos de cultura de valor na Europa, na África são costumes exóticos. O que os europeus chamam de filosofia e religião toma os nomes de credice ou superstição na África. As lutas de classes são reduzidas a lutas tribais. No estudo da formação de nossa nacionalidade, a participação dos africanos e de seus descendentes é escamoteada e relegada a uma contribuição ao folclore, à culinária e misticismo. Conhecemos a África das tribos, do simbá, dos safáris, da Aids, da fome e das guerras. O continente africano permanece para a maioria dos brasileiros reduzida a uma imagem simplificada por quatro t: tribo, tambor, terreiro e Tarzan²⁶⁸.

Almeida, esclarece que “seria necessário exigir uma maior revisão nessas obras: os livros didáticos precisariam abordar a participação do povo negro na construção do país, na construção da riqueza nacional, na acumulação do capital e suas lutas mais contemporâneas, assim como na formação da sua identidade”.

A identidade não é uma categoria fixa, por isto, ela pode e deve ser imaginada, estabelecida e reconstruída, de modo que as narrativas de um grupo sejam corporificadas e representadas no currículo num processo de constituição e de posicionamento de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais da população africana

[...] surgem nos livros didático, nos capítulos iniciais e quando da chegada dos europeus para justificar a importação de mão-de-obra escrava africana (...), são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a índole avessa ao trabalho produtivo²⁶⁹.

Embora haja uma orientação por parte da lei 11.645/08 em se trabalhar a história e cultura africana em sala de aula, o que se percebe muitas vezes na produção dos livros didáticos, é uma visão eurocêntrica da história que leva em consideração somente o homem-branco/europeu/cristão, deixando de lado muitas vezes a importância do negro para o desenvolvimento sociocultural em terras brasileiras.

²⁶⁷ CHOPPIN, 2002, p. 69.

²⁶⁸ ALMEIDA, 2014, p. 40, Apud PEREIRA (2007).

²⁶⁹ ALMEIDA, 2014, p. 40.

A não menção à cultura afro-brasileira em sala de aula por alguns professores, nos acostumamos a ler em nossos livros didáticos uma visão parcial e elementar da participação dos africanos no processo de colonização do território brasileiro, fazendo com que

[...]...o preconceito encurtado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e as relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado²⁷⁰.

É importante tentar esquecer os problemas ainda existentes no Brasil no que se diz respeito à questão étnico-racial. Sendo necessário a participação de toda sociedade civil para que juntos possamos construir políticas públicas na construção de uma educação inclusiva, na qual a marginalização, o preconceito religioso e o racismo devem ser para sempre extintas do nosso meio social.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outras matérias didáticas visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.²⁷¹

E com isso é um estímulo a mais para os professores de forma tímida, e ineficaz buscar implantar a lei em sala de aula, considerando que “O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, entre outros”²⁷².

“Almeida, define o livro didático como sendo o responsável pela discriminação, preconceito, racismo e conseqüentemente a intolerância”²⁷³ religiosa contra as religiões de origem africana, considerando que a tímida menção às religiões afro-brasileiras, aumenta ainda mais a resistência dos professores de mencionar as religiões afro-brasileiras como parte da cultura afro-brasileira de acordo com a lei 11.645/08 em sala de aula.

Ainda, de acordo com Almeida:

A menção dessas religiões nos livros didáticos não é uma atividade científica neutra, mas tem uma clara intencionalidade educativa, destacando a importância do seu conhecimento para a vida ética e social dos educandos, trata-se de uma visão transreligiosa que supera a confessionalidade e, portanto, pode sintonizar-se com a visão epistemológica atual que, entre outras coisas, busca superar a fragmentação do

²⁷⁰ MUNANGA, 2006, p. 8.

²⁷¹ MUNANGA, 2009, p. 15.

²⁷² MUNANGA, 2009, p. 23

²⁷³ ALMEIDA, 2014.

conhecimento pelas diversas ciências em suas especializações e alcança horizontes de uma visão mais ampla do ser humano²⁷⁴.

Para Martins, “o livro didático se mostra um dispositivo privilegiado para analisarmos quais discursos circulam e são mobilizados nas disputas pela fixação dos sentidos de religiosidade africana e afro-brasileira”²⁷⁵.

Ou seja, os livros didáticos são um instrumento capaz de anular uma visão distorcida dos fatos, fato esse que o autor esclarece que o livro didático é sem dúvida uma ferramenta de informações precisas e educativas capazes de ajudar o professor a implantar o ensino sobre a história afro-brasileira em sala de aula. Isto é, o livro didático pode ser instrumento de descolonização.

No que se refere à necessidade de descolonizar, é importante falar da colonialidade do saber no que se refere à figura de Exu, personalidade simbólica afro-brasileira, fundamentalistas estigmatizaram a figura de Exu²⁷⁶ como o próprio satanás/diabo, fazendo assim com que muitos professores evitem trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula, em especial a religiosidade, o principal motivo pelo qual os professores evitam implantar a lei 11.645/08 em sala de aula.

Muitos professores com visões fundamentalistas, e com um pensamento colonial atribuem à figura do Exu como a do próprio santanás, e através da mídia esse pensamento colonial por parte dos professores, vem crescendo gradativamente, e com isso a maioria deixa de implantar em sala de aula uma lei que lhes dá oportunidade para desmetificar de vez esse pensamento, e com isso possa erradicar de vez a colonialidade presente em muitos professores.

E, para conseguirmos erradicar de vez visões coloniais de dentro das escolas, é necessário buscamos valorizar a cultura afro-brasileira, pois, não podemos

[...] deixar de evidenciar essas questões em nossas aulas, valorizar as nossas origens é valorizar o nosso povo e nossa história, os alunos precisam perceber a importância e a implicação dela sobre o nosso processo histórico. A valorização do negro e do indígena visa resgatar tudo o que foi esquecido ou apagado da nossa história, por serem considerados povos primitivos ou inferiores, e faz-se urgente que os professores estejam preparados para trabalhar com as relações étnico-raciais tentando acabar com as diferenças raciais existentes²⁷⁷.

²⁷⁴ MARTINS, 2020, p. 297.

²⁷⁵ MARTINS, 2020, p. 297.

²⁷⁶ [...] a origem de Exu, a presença dele nas artes mágicas do feiticeiro “preto velho”, pois a entidade Exu tem sua origem no além-mar, na África Negra. Exu, uma entidade de matriz religiosa afro, é cultuado como um Deus que cria e recria, de suma importância para a concretização das artes mágicas de matriz religiosa da África Negra, ou seja, nada acontece, na concepção dos adeptos, sem antes saudar e agradecer Exu. Ele é o Deus da rua, dos caminhos, o princípio e o fim. Em outra perspectiva, influenciado pela religiosidade de matriz Cristã, está associado, metaforizando o demônio Cristão, àquele que destrói, que mata, que prejudica (PRATES, 2019, p. 63).

²⁷⁷ ALMEIDA T; ANTUNES, 2014, p. 08.

Reconhecer a influência e a importância dos negros para a cultura brasileira é uma das formas de se combater o preconceito, sendo assim é fundamental que o professor busque tratar de forma direta a cultura afro-brasileira como forma de implantar a tolerância em sala de aula.

Por isso a importância de se levar esse assunto para dentro da sala de aula, mesmo fora da datacomemorativa, mostrando que a consciência negra é conteúdo para todo dia. “E cabe aos professores a responsabilidade, não só de trabalhar esses conceitos, mas de criar estratégias, e projetos para que possa haver uma mudança de princípios e de comportamento que será possibilitada através da articulação dos conteúdos diários com os temas abordados nas Leis”²⁷⁸.

De acordo com Almeida e Antunes, “os professores se mostraram abertos a novas perspectivas de aprendizado, em que podemos oportunizar aos alunos um novo olhar frente aos desafios que temos para acabar com as desigualdades culturais existentes em nossa sociedade”²⁷⁹.

Porém, as dificuldades de se trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula, vai muito além da falta de conhecimento por parte dos professores, a falta de material didático é um fator primordial para o não cumprimento da lei em sala de aula. Pois, “quase todos os livros didáticos analisados apontam que o material disponibilizado nos livros não é suficiente para trabalhar as questões indígenas, africanas e afro-brasileiras em sala de aula, sugerindo que o docente adquira material extra para trabalhar em sala aula”²⁸⁰.

Geralmente os livros didático fazem poucas referências a cultura afro-brasileira, fazendo com que seja necessário que o professore busque complementar suas aulas com materiais disponíveis em sites especializados que tratem do tema em questão. Sendo assim, não podemos deixar de citar que a falta de referência consistente da cultura afro-brasileiro nos livrosdidáticos, tenha uma contribuição indireta ao não cumprimento de acordo com a lei 11.645/08, uma vez que a falta de livros didáticos (em outro momento desse trabalho trataremos em um tópico específico das lacunas deixadas nos livros didáticos, a não menção à cultura afro-brasileira) fazendo menções à cultura afro-brasileira, serve como base para o não cumprimento da lei 11.645/08 em sala de aula.

Nota-se que a falta de material didático que aborda a cultura afro-brasileira, além da falta de compromisso dos governantes, e membros das instituições de ensino, em destaque os gestores, coordenadores, e principalmente professores de denominações evangélicas, “que

²⁷⁸ ALMEIDA T; ANTUNES, 2014, p. 13.

²⁷⁹ ALMEIDA T; ANTUNES, 2014, p. 14.

²⁸⁰ GONÇALVES S, SILVA, 2019. p. 224.

estariam sendo um “entrave” no assunto. A afirmação é da professora Ana Célia da Silva, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em uma entrevista ao portal Empresa Brasil de Comunicação EBC, a professora diz que a religião e a falta de conhecimento e formação dos professores são os principais pontos que dificultam a colocação da lei em prática”.²⁸¹

De acordo com Ana Célia Silva,

O desafio maior hoje é a atuação das igrejas evangélicas através dos professores evangélicos que, em sua grande maioria, demonizam tudo em relação à história e cultura afro-brasileira. Porque a história e cultura afro-brasileira parte da religiosidade, da cultura, e eles acham que tudo é demônio’, queixou-se a professora²⁸².

Ainda, de acordo com Silva, “uma pesquisa feita por uma aluna de Salvador mostrou que os professores de denominação evangélica recebem os livros do MEC e escondem da diretora para não levar para a sala quando tem uso do ‘demônio’, como eles chamam. Para “a professora que se dedica ao estudo da representação do negro nos livros didáticos, o grande entrave à lei hoje são, primeiro, os professores evangélicos, e segundo, a formação, por [causa da] falta de continuidade nos cursos de formação dos professores”²⁸³.

A professora conclui que,

O texto da lei tem um ponto falho, pois não prevê a exigência do ensino de história e cultura afro-brasileira nas universidades, o que resultaria na formação de novos professores com conhecimento sobre o tema. ‘O grande defeito da lei é não abranger os cursos de formação. Isso foi intencional. Eles vetaram o artigo que tornava obrigatório que todo professor de licenciatura passasse por essa formação’²⁹⁸

Percebe-se que o não cumprimento da referida lei, parte de alguns pressupostos, entre eles a não obrigatoriedade de disciplinas em cursos superiores da área das ciências humanas que tratem diretamente da cultura afro-brasileira no ambiente escolar, mesmo que Resolução CNE²⁸⁴/CP 01/2004, determine que

§ 1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

²⁸¹ SILVA, A. 2014, ON-LINE. PORTAL GELEDÉS.

²⁸² SILVA, A. 2014, ON-LINE. PORTAL GELEDÉS.

²⁸³ SILVA, A. 2014, ON-LINE. PORTAL GELEDÉS.

²⁸⁴ Conselho Nacional de Educação

Para Cardoso, “A referida resolução, no artigo 1º, parágrafo 2º, limita o processo de avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino superior conformidade com as DCNERER²⁸⁵.

O Parecer CNE / CP 03/2004 propõe que as diretrizes foram desenvolvidas por consenso, mas, há o entendimento de que as alterações propostas pela Lei nº 10.639 /03 (substituída pela lei 11.645/08), ao currículo da educação básica precisarão ser alteradas para um currículo do ensino superior já pronto para o futuro. Os profissionais da educação, portanto, precisam de diretrizes específicas para instituições de ensino superior e as DCNERER foram preparadas e aprovadas para esse fim”²⁸⁶.

Segundo Cardoso:

Espera-se que os professores não se omitam ou silenciem como educadores, assegurando o cumprimento constitucional do combate ao racismo e de toda forma de discriminação racial, contribuindo para o cumprimento da legislação educacional em relação ao trabalho com um currículo que atenda às diversidades étnicas-culturais presentes no contexto escolar²⁸⁷.

Cardoso conclui que “esses educadores precisam estar preparados para lidar com essas questões, situação essa que apresenta extrema complexidade, mas, que está presente cotidianamente no ambiente escolar”²⁸⁸ e nas políticas públicas voltadas para a educação. Além dos projetos de formação continuada de professores as, implantados no Brasil nos últimos anos, “têm como finalidade proporcionar o conhecimento e a valorização das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, o reconhecimento da diversidade cultural da sociedade brasileira e a promoção da igualdade racial no espaço escolar”²⁸⁹.

Dessa maneira:

Por não haver uma fiscalização da prática da lei nas Instituições de Ensino, não há nenhum tipo de exigência vindas das secretarias federais e estaduais no que se reporta à implementação da Lei 10.639/03, ficando a responsabilidade dos supervisores e docentes implementá-la ou não. Em muitos casos ficando os saberes afrodescendentes restritos somente ao dia da Consciência Negra que é comemorado no mês de novembro. Assim como o folclore, a diversidade étnico-racial aparece na escola hoje como espécie de atrações abordadas em semana específica. Estes temas não aparecem enquanto saberes e enquanto formas de explicação do real; estes temas devem ser inseridos na escola como formas de saber²⁹⁰.

²⁸⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais

²⁸⁶ CARDOSO, Z. 2016.

²⁸⁷ CARDOSO Z. 2016. p. 64.

²⁸⁸ CARDOSO Z. 2016. p. 64.

²⁸⁹ CARVALHO; SILVA, 2018. p. 70

²⁹⁰ GONÇALVES, SILVA P. 2019, p. 224.

Muitas vezes, parte dessas agressões são praticadas por alunos evangélicos com uma visão fundamentalista, assim como alunos católicos-romanos da ala conservadora da igreja. Mesmo que a “atitude católica de considerar as religiões afro-brasileiras como demoníacas (além de hereges, embusteiros, etc. como já vimos) parece ter ficado como brasa sob cinzas.

Acredita-se que, o não cumprimento integral da Lei ainda acontece uma vez que, diversos fatores internos e externos ao ambiente escolar dificultam o seu cumprimento. A título de exemplo desses fatores, pode-se citar a imagem que a *mass mídia* brasileira reproduz relativamente à temática que pode influenciar positiva ou negativamente na sua implementação. Outro fator importante é a questão pedagógica, ou seja, a formação inicial e continuada de professores devido à ausência de conteúdo crítico e aprofundado sobre questões religiosas, raciais e culturais africanas.²⁹¹

A existência de ações afirmativas que prestigiam, e valorizam a cultura e a história da população afro-brasileira desde o período colonial, até a presente data, não significa garantia de cumprimento da Lei.

Tratar do espaço escolar como um local de diversidade religiosa, com uma diversidade étnica e racial, é pensar nas atividades que o professor deve articular como profissional formador de opiniões, das correlações existentes nos métodos de ensino e aprendizagem uma forma de trabalhar a religiosidade afro-brasileira em sala de aula sem despertar a rejeição dos alunos.

O processo de aceitação das diversidades culturais para a essência da sociedade em que vivemos, carece envolver, especialmente, a aceitação dos profissionais da educação, levando os professores a exercerem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação contra as religiões afro-brasileiras em sala de aula.

Retornando a nossa discussão a respeito do livro didático quando a não citação do povo afro-brasileiro, de acordo com Cunha e Santos:

A não representação ou representação desvalorizada desses povos apenas reafirma as bases racistas predominantes na sociedade. De acordo com Rocha e Trindade (2006, p.58), os materiais didáticos abordam com maior especificidade os aspectos negativos referentes aos povos negros, atribuindo-lhes termos estereotipados e discriminativos, esquecendo-se assim de referenciar que apesar de tantas adversidades, muito da cultura negra está presente em quase todos os aspectos que regem nossa sociedade.²⁹²

Para muitos profissionais da área da educação, o livro didático é o único material a ser seguido para a elaboração de suas aulas e, muitos acreditam que o livro didático deve apresentar seu conteúdo de maneira condizente ao que especifica a Lei 11.645/2008, ou seja, tratar da

²⁹¹ ROCHA, 2018. p. 19.

²⁹² CUNHA SANTOS, 2014, p. 180.

questão afro-brasileira de maneira a valorizar a história e a cultura desse grupo de forma ampla, e não referências isoladas. Pois a “inserção dessas representações adequa o material de maneira parcial à Lei 10.639/03, incluindo-o no viés da ideia de “politicamente correto”²⁹³:

De fato, aparecer pelo menos uma vez pode ser melhor do que não aparecer, essa é uma verdade perigosa, pois reproduz atitudes historicamente conhecidas em relação à população negra em nosso país, ou seja, vamos dar um ‘cala-boca’ para que não se toque mais nesse incomodo assunto do preconceito e da discriminação racial, ou ainda, temos que nos adequar a lei ou as novas indicações sociais.²⁹⁴

A partir da análise dos livros didáticos usados na escola pesquisada, é necessário destacar que os livros de português utilizados no ensino médio são o foco do aprendizado, e os gêneros textuais são bastante ricos, tais como: contos de fadas, textos dramáticos, letras de músicas, contos, romances, etc., poemas, manifestos, etc. Dando assim, espaço para que possa ser trabalhado a cultura afro-brasileira, considerando que a lei especifica que a língua portuguesa é uma das disciplinas responsáveis em trabalhar a cultura afro-brasileira em sala de aula.

Sendo que a não menção ou representação desvalorizada desses povos nos livros didáticos, apenas reafirma as bases racistas predominantes na sociedade desde o período colonial. Ainda com isso dando justificativa para o não cumprimento da lei por parte dos professores em sala de aula, uma vez que os próprios livros didáticos (livros esses que são comprado pelo MEC, órgão responsável em fiscalizar se as leis destinadas à educação básica estão ou não sendo cumpridas), não mencionam, ou se quer fazem referência à cultura afro-brasileira.

A obrigatoriedade de livros didáticos nas escolas públicas brasileiras simboliza um considerável avanço no âmbito educacional. Essa medida tem por finalidade minimizar disparidades entre o ensino público e privado, oferecendo a alunos e professores material impresso de boa qualidade, convertido em fonte de leitura, informação e aprendizado²⁹⁵.

Em se tratando dos livros didáticos usados em nossa pesquisa documental: “Esferas das Linguagens” das autoras Maria Inês Batista Campos, e Nívia Assunção publicada pela editora FTD em 2016 usada na escola pesquisada, a única menção feita a cultura afro-brasileira, ainda que de forma tímida é no livro do segundo ano na unidade V na página 161 com o poema Navio

²⁹³ LOPES, 2006, p. 262.

²⁹⁴ LOPES, 2003, p. 47-181.

²⁹⁵ CUNHA; SANTOS, 2014, p. 177.

Negreiro de Castro Alves, que retrata a forma como os africanos foram arrancados de suas terras.

Tais afirmações poderão ser comprovadas nos anexos do sumário dos livros no final desse trabalho, e com isso possamos comprovar uma das nossas hipóteses, que a falta da menção a cultura afro-brasileira nos livros didáticos, serve como embasamento ao não cumprir a lei em sala de aula por parte do professor.

A presença da literatura africana de língua portuguesa em livros didáticos, se fizermos uma verificação empírica e superficial, começou a aparecer no século XXI. A título de observação podemos recorrer à obra de João Domingues Maia, Português, Série Novo Ensino Médio, de 2000. Nesse volume único, podemos verificar que a literatura africana de língua portuguesa sequer é mencionada.

Para efeito de informação, os livros pesquisados estão divididos da seguinte forma: o do primeiro ano com nove unidades, totalizando 27 capítulos, do segundo ano também com nove unidades e 27 capítulos, e do terceiro ano com a mesma quantidade de unidades e capítulos do primeiro e segundo ano. Com isso podem instigar reflexões negativas, perpassando a ideia de que

[...] o discurso do livro didático naturaliza o homem branco como representante da espécie humana, atribuindo a ele, características de prestígio, enquanto omite a perspectiva do negro. Essa exclusão nega ao aluno negro referenciais positivos sobre seu povo e cultura, levando-o conseqüentemente, a valorizar e respeitar a cultura alheia²⁹⁶.

Após análise dos livros usados na escola pesquisada, podemos constatar que a timidez, ou a falta de interesse do professor no cumprimento da lei 11.645/2008 em sala de aula, tem como base a não citação com uma ênfase mais ampla da cultura afro-brasileira nos livros. Livros esses que muitas vezes são escolhidos pelo próprio professor em parceria com a direção e a coordenação pedagógica. E com a não menção nos livros, acarreta outras constatações como a não menção, também, nos planos de ensino dos professores da escola pesquisada, constatação essa que pode ser comprovada nos anexos dos planos de ensino no final desse trabalho.

Enfim, toda essa situação da não menção nos livros, nos planos, e no projeto político pedagógico da escola pesquisada, nos dá a certeza que uma das nossas hipóteses foi identificada após a análise dos documentos citados. Além de nos mostrar que a visão colonial se perpetuou no Brasil desde o império colonial até o presente momento, momento esse que

²⁹⁶ CUNHA, E SANTOS, 2014, p. 179.

tem ganhado cada vez mais espaço, por parte de grupos com uma visão etnocêntrica, que atribui à cultura e à religiosidade afro-brasileira como algo inferior às demais culturas, sendo a religiosidade afro-brasileira a mais discriminada pela sociedade contemporânea.

3.4 Cultura e religiosidade afro-brasileira: o caso do Ensino Religioso em Minas Gerais

Considerando que a pesquisa foi desenvolvida no Estado de Minas Gerais, iniciaremos nosso último tópico expondo o atual momento do Ensino Religioso no estado citado que, de acordo com o,

Art. 5º O exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos:

I - conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa;

II - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta autorizado e reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja grade curricular inclua conteúdo relativo a ciências da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas;

III - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação lato sensu em ensino religioso ou ciências da religião, com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, oferecido até a data de publicação desta Lei;

IV - conclusão de curso superior de licenciatura plena ou de licenciatura curta, em qualquer área de conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso oferecido até a data de publicação desta Lei por entidade credenciada e reconhecida pela Secretaria de Estado da Educação²⁹⁷.

Observa-se que mesmo depois da homologação da nova BNCC em 2017, determinado que a formação para essa disciplina seja em Ciências da Religião, a lei que rege o Ensino Religioso no Estado de Minas Gerais, permaneceu a mesma, não seguindo as alterações da BNCC.

E com isso fica claro a desvalorização da disciplina de Ensino Religioso, uma vez que qualquer profissional que seja habilitado em qualquer área do conhecimento, independente se a área é das ciências exatas, ciências da natureza, ou ciências humanas. Tal profissional apenas acrescido de uma simples especialização de 360 horas, tem a mesma

²⁹⁷ O estado de Minas Gerais através da LEI 15.434 De 05 De Janeiro De 2005, Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino, Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 5 de janeiro de 2005; 217º da Inconfidência Mineira e 184º da Independência do Brasil, sancionada pelo então governador AÉCIO NEVES (2005, p. 01-02).

prioridade de um licenciado/graduado em Ensino Religioso, em Ciências da Religião ou Educação Religiosa, nos fazendo acreditar que tal lei não ajuda em nada o Ensino Religioso em sala de aula, considerando que profissionais de outras áreas, e apenas com uma especialização na área, não terão a mesma cosmovisão de um habilitado na área.

Isso porque o leque de conhecimentos destes profissionais abrange (as nuances de laicidade, tolerância e respeito às diferenças e formas de crer e praticar o sagrado em seu sentido mais amplo, intercultural e multicultural, sem proselitismo e sem confessionalidade, ainda que tal profissional tenha sua “crença particular”). Nesse sentido, sabemos com conhecimento de causa, que as demais formações precárias não possuem tamanho leque com conhecimento acadêmico profundamente voltado para estas particularidades, uma vez que o curso de Ciências da Religião forma um profissional completo para o mercado de trabalho específico para o Ensino do componente curricular de Ensino Religioso.

Além dessas lacunas mencionadas, não podemos deixar de citar outras, como a falta de material (livros didáticos) voltados para a disciplina de ensino religioso, e flexibilização para o aluno, uma delas a não reprovação e o direito do aluno poder escolher em assistir ou não assistir aula de Ensino Religioso, fazendo com que a disciplina se torne algo sem importância para o aluno, mesmo que tal disciplina seja parte integrante da formação básica do cidadão, e uma das principais disciplinas a trabalhar temas transversais. Entre esses temas podemos citar a cultura²⁹⁸ e a religiosidade afro-brasileira, sendo esse último o principal ponto do não cumprimento da lei 11.645/08 por parte de alguns professores de Ensino Religioso, ainda estarem presos à uma visão eurocêntrica da contribuição do negro na construção do Brasil.

O professor,

[...] tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários²⁹⁹.

Nesse sentido, relatos feitos em outro momento da nossa pesquisa, nos mostram que tal papel em muitos casos não está sendo cumprido, principalmente, quando em algum momento

²⁹⁸ Denomina-se cultura afro-brasileira o conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil colônia até a atualidade. No Brasil a cultura africana sofreu também a influência das culturas europeia (principalmente portuguesa) e indígena, de forma que características de origem africana na cultura brasileira encontram-se em geral mescladas a outras referências culturais. (Portal da cultura afro-brasileira, ON-LINE).

²⁹⁹ Portal da cultura afro-brasileira A cultura africana. [online].

o professor de Ensino Religioso³⁰⁰ se vê na obrigação de abordar a religiosidade afro-brasileira em suas aulas de acordo com as habilidades do quinto ano do fundamental I proposta pela BNCC, em que o professor deve “Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras”³⁰¹.

De acordo com Santos:

A escola é permeada por diferentes identidades religiosas, contudo há muita resistência em reconhecer essa diversidade. Segundo Vianna (2011), ao pensar no perfil dos jovens hoje, não se pode negligenciar a importância de abrir espaço para conhecer, discutir, narrar e refletir nas escolas acerca das diferentes religiões e religiosidades presentes na vida dos jovens do nosso país. Portanto, o aluno deve expressar sua religião no ambiente escolar e, para que suas crenças não sejam violadas é necessário pensar em ações educativas para que sejam criadas atitudes de respeito. Com isso, o ideal é abrir espaços para as narrativas de diferentes formas de religiosidade presentes no cotidiano escolar³⁰².

Porém, Santos conclui que “O preconceito pode se materializar de diferentes formas em sala de aula, “desde o diretor que proíbe a discussão sobre a religiosidade afro-brasileira no espaço de “sua escola”, passando pelo/a professor/a que manifesta sua posição contra esse tipo de religiosidade, até o conflito entre os colegas de turma”³⁰³.

Conflitos esses que podem ser evitados através da implantação da lei 11.645/08 em sala de aula, e assim “o/a estudante negro/a o/a estudante negro/a e também não negro/a adepto/a das religiões de matrizes africanas, possa ver sua religiosidade ser abordada na escola como uma referência indenitária positiva, tendo em vista que a escola é um espaço e tempo de afirmação de identidade”³⁰⁴.

E, cabe a escola em parceria com pais de alunos, líderes religiosas, e toda comunidade escolar, buscar erradicar esses conflitos religiosos que tanto vêm crescendo nos últimos anos,

³⁰⁰ O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BNCC, 2017, p. 436).

³⁰¹ BRASIL, 2018, p. 451.

³⁰² SANTOS, R. 2018, p. 74.

³⁰³ SANTOS, R. 2018, p. 75.

³⁰⁴ SANTOS, R. 2018, p. 77.

principalmente, quando se trata das religiões afro-brasileiras, pois, de acordo com Mendonça quando o professor

[...] começa a colocar assuntos ligados à religião na sala de aula a gente nota que tem resistência, principalmente quando é religião afro o alunos já falam que isso é coisa do demônio. E o fato de ter muitos alunos evangélicos influencia. Todos os anos tento focar na questão da diversidade religiosidade para que eles comecem a ter o respeito pelas religiões afro-brasileiras e entender como ela foi trazida e como ela é vista hoje.³⁰⁵

Percebe-se que a visão colonial dentro do ambiente escolar vem por todos os lados, tanto por parte de professores, gestores, supervisores, e chegando aos alunos, que muitas vezes estão ligados a religiões com visões fundamentalistas, e com a falta de material didático que possa auxiliar o professor e tratar da religiosidade. Pois, de acordo com Santos, “até mesmo os livros que seriam pontapé inicial para se trabalhar a religiosidade afro-brasileira em sala de aula, raramente fazem menção as religiões afro-brasileiras bem como seus elementos culturais e isso culmina na não identificação dos alunos negros enquanto sujeitos Históricos”³⁰⁶.

Voltando ao tema do programa nacional do livro-PNLD, ele não contempla a disciplina de Ensino Religioso, pois,

Apesar de sua inclusão na BNCC com conteúdo definidos e obrigatórios, o ER ainda não foi contemplado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Com essa carência, como garantir que a base mínima será respeitada? As redes de ensino terão a responsabilidade de preencher essa lacuna ou o professor, por conta própria e sem nenhum incentivo adicional, terá também que produzir o seu próprio material didático em consonância com a base?³⁰⁷

E sem um livro que possa direcionar o professor nas suas aulas, o ensino religioso pode perder seu sentido, uma vez que livro de caráter científico pode dar sua contribuição à formação docente e discente, além de orientar a prática pedagógica de forma conectada aos pressupostos legais da disciplina de ensino religioso, traga indicação de leituras complementares que propiciem a ampliação do conhecimento na perspectiva das ciências da religião tanto para o professor como para os alunos.

Agregado à falta de interesse por parte do aluno pelas aulas de Ensino Religioso, pelo não comprometimento por parte de alguns professores, pela intervenção de algumas lideranças religiosas, e pela falta de incentivo do governo com a disciplina, podemos afirmar que as dificuldades na implementação da lei 11.645/08 tem inúmeros entraves. Entre eles, o principal

³⁰⁵ SANTOS, R. 2018, p. 97.

³⁰⁶ SANTOS R. 2028.

³⁰⁷ LIMA, J. FREITAS. 2020, p. 15.

é a falta de ações afirmativas voltadas para a importância em se estudar a disciplina de ensino religioso na perspectiva das ciências da religião, a luz de vários autores cientistas da religião.

Historicamente o ER não apresenta uma transposição didática com a Teologia, Ciências da Religião ou outra, principalmente pelo fato que os docentes que atuam não têm formação específica nestas áreas. O que se percebe é a influência cristã no fazer escolar, tendo em vista que o conhecimento produzido parte do contexto em que o/a estudante está inserido, tendendo, portanto, para as igrejas desta vertente religiosa que são influenciadoras tanto da organização curricular, metodologia/didática e em última instância na formação destes/destas professores e professoras³⁰⁸.

Para Junqueira, “Outra influência é demonstrada indubitavelmente pelos livros didáticos, e em especial os destinados ao Ensino Religioso que em geral são produzidos e consumidos pelas escolas confessionais brasileiras”³⁰⁹.

Enfim, ainda falta muito para a disciplina de Ensino Religioso ser reconhecida como uma disciplina tão importante como qualquer outra disciplina que compõem a grade curricular do ensino fundamental. Porém com as lacunas existentes nas leis que regem a disciplina tantos na esfera federal, estadual, e municipal, nos faz acreditar que tais lacunas ainda continuaram existindo por um longo período.

Tal afirmação pode ser constatada pela versão atual da BNCC, pois, uma das disciplinas que

[...] mais sofreu com alterações nas redações da BNCC foi o ER. A cada versão surgia um novo entendimento acerca da disciplina. Tais mudanças acompanharam, primeiramente, o debate entre especialistas que contribuíram para a construção da BNCC, mas com o governo Temer o documento muda radicalmente de orientação, atendendo ao conjunto de alterações na LDB que ficaram conhecidas como ‘reforma do ensino médio’. Com isso, a terceira versão do texto, alinhada aos propósitos dos grandes grupos empresariais encarnados em seus institutos e fundações, foi apresentada subitamente e de forma autoritária, pois desconsiderava a contribuição de especialistas e profissionais da educação. Essa nova proposta de padronização curricular, não mais preocupada com eixos de formação como ‘ética e pensamento crítico’, exposto nas versões anteriores, apresenta um forte caráter mercadológico, voltado à lógica de uma aprendizagem com base em habilidades e competências, com um modelo curricular restritivo e aliado a avaliação de tipo padronizada [...]”³¹⁰.

Mesmo com tanto descaso com a disciplina por parte de alguns gestores, em 2015 disciplina passa a fazer parte da área das Ciências Humanas. Porém, o descaso com a disciplina foi tanto que, mesmo ganhando status de área do conhecimento com a segunda versão da BNCC, em 2016. Seguindo as resoluções 4 e 7 de 2010 do CNE, na terceira versão da BNCC, a disciplina de Ensino Religioso deixa de existir, tendo como argumento pela exclusão da

³⁰⁸ JUNQUEIRA, 2018, p. 13.

³⁰⁹ JUNQUEIRA, 2018, p. 14.

³¹⁰ LIMA, J. FREITAS. 2020, p. 08-09.

disciplina da BNCC “era que, devido às peculiaridades da disciplina, seus conteúdos ficariam a cargo de estados e municípios”³¹¹.

Porém, antes da BNCC ser homologada, o conselho nacional de educação reintroduziu o Ensino Religioso como área do conhecimento de acordo como se encontrava na segunda versão. “O Conselho nacional de educação-CNE, contudo, ao perceber a deturpação da disciplina pelo entendimento do STF, tentando reduzir ou até mesmo eliminar tal abordagem confessional, reintegra o Ensino Religioso na BNCC com uma proposta científica e laica, ou seja, muito distante de uma visão confessional”³¹².

Ainda, de acordo Lima, e Freitas:

Não cabe, portanto, ao professor de ER difundir ensinamentos de credo específico, mas mediar um estudo do fenômeno religioso a fim de fomentar o diálogo, a tolerância e os direitos humanos. Há, por conseguinte, devido a sua abordagem não confessional, um enorme potencial nesse componente curricular para o desenvolvimento da consciência crítica e no enfrentamento da intolerância religiosa³¹³.

Essa orientação nos dá a garantia de que a metodologia usada para ministrar as aulas de Ensino Religioso, é a que mais se aproxima das ciências da religião, tendo em vista que a ciências da religião contribui para a compreensão das diversas manifestações religiosas, e o fenômeno religioso. Sendo assim, de acordo com a versão final da BNCC,

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida³¹⁴.

Por fim, ao analisamos a versão final da BNCC, além de outras informações relacionadas à disciplina de Ensino Religioso, podemos dizer que o caso da disciplina no estado de Minas Gerais se inicia desde a falta de profissionais habilitados na área, como a falta de livros didáticos da disciplina, e a interferência por parte de líderes religiosos ligados a igrejas cristãs, sobretudo, igrejas evangélicas.

Apesar dos avanços alcançados e da importância do debate do tema no cenário político e social, ainda são necessárias muitas transformações no que se refere à implementação de um Ensino Religioso não confessional no ambiente escolar. É necessário investigar quais os mecanismos utilizados pelas escolas e pelos professores para aplicar que Leis como a 11.64508

³¹¹ LIMA, J. FREITAS. 2020, p. 09.

³¹² LIMA, J. FREITAS. 2020, p. 10.

³¹³ LIMA, J. FREITAS. 2020, p. 10.

³¹⁴ BRASIL, 2018a, p. 434.

sejam implantadas, e de preferência em uma perspectiva multidisciplinar e transversal no currículo de todos os anos que compõem o Ensino Fundamental II, e assim o aluno possa chegar no Ensino Médio com uma visão mais direcionada para o outro.

A história do Ensino Religioso no Brasil é marcada por conflitos, avanços e retrocessos que, no fundo, exibem a face sempre conspícua da educação, sua dimensão política, seu lugar como espaço de conflitos e, acima de tudo, seu papel como elemento formador de sujeitos. Em uma época em que direitos básicos são ameaçados no Brasil, vale aqui uma última reflexão. Qual o lugar da educação nesse cenário? ³¹⁵.

Acreditamos que a educação transforma as pessoas, e disciplinas como o Ensino Religioso, é peça fundamental nessa transformação, considerando que o Ensino Religioso trabalha com temas ligados à cidadania, e com isso possa contribuir para um mundo menos preconceituoso, e com mais respeito as diversas religiões existentes no nosso planeta, e assim possamos nos libertar dessa visão colonial que tanto oprimir e inibir alunos adeptos das religiões afro.

Enfim, os desafios em se implantar a lei 11.645/08 no ambiente escolar ainda tem um caminho longo a ser percorrido, considerando que desde a criação da lei em questão, pouco foi feito para que a implantação da mesma seja cumprida. A falta de iniciativa por parte de gestores escolares, supervisores, e professores, além da intervenção no ambiente escolar por parte de alguns líderes religiosos vinculados a igrejas evangélicas, e a não menção a cultura afro nos livros didáticos, sejam os principais fatores pela falta de cumprimento da lei. Lei essa que esperamos que uma vez implantada no ambiente escolar, possa conscientizar a comunidade escolar da importância em se praticar sentimentos como alteridade e empatia com o próximo.

Portanto acreditamos que, em um futuro não tão distante a pesquisa ainda possa ser ampliada, levando em conta que a não implantação da lei citada não só nas escolas, mas, em todas instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, nos últimos cinco anos, seja um dos principais motivos pelo forte crescimento de intolerância religiosa praticada nos ambientes de ensino.

³¹⁵ LIMA, J. FREITAS. 2020, p. 15.

CONCLUSÃO

No presente estudo procuramos identificar a implantação da Lei 11.645/08 que altera a anterior 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, já que a 9.394/96 não tinha como objetivo principal estudar a história e cultura do povo afro-brasileira e indígena. Importante destacar que a Lei 11.645/08 se configura em uma das principais ações afirmativas para a população negra no âmbito educacional, sugerindo o diálogo com a diversidade étnico-cultural no contexto escolar tendo como fundamento primordial a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Esta pesquisa apresentou os dados de outros estudos já realizados apontando dificuldades no processo de implementação da Lei 11.645/08 e seus dispositivos legais no âmbito da Educação Básica. Tal situação não poderia ser diferente ao se constatar como esse processo vem ocorrendo no ambiente escolar, muitas vezes por falta de compromisso de alguns gestores, e professores em implementar a lei em sala de aula, sendo muitas vezes essa não implementação por falta de conhecimento da lei, e em outro momento por questões ideológicas conservadoras, em muitos casos por visão fundamentalista.

Observamos que o nível de implementação da lei 11.645/08 em sala de aula, ainda é tímido em se comparando com outras leis da educação básica. Essa timidez se dá por vários fatores, entre um desses fatores podemos citar a visão colonial que muitos professores ainda exercem em sala de aula, assim como a influência religiosa cristã, decorrente de gestores, professores e alunos, sendo a maioria evangélicos.

A visão ideológica dos professores sobre o processo de formação escolar, a compreensão do papel e da formação do professor, especialmente a compreensão do tema da educação das relações étnico-culturais e a legislação relacionada, são fatores importantes para nortear não só os professores, como todos os profissionais da educação a abordar essas questões em suas salas de aula.

O estudo revelou diversos problemas pela não implantação da lei 11.645/08 nas escolas, entre esses problemas podemos citar: agressões físicas, psicológica, e verbais a alunos afro-brasileiros por parte de alunos com visões etnocêntricas; a não aplicação de projetos que despertem a alteridades nos alunos adeptos de outras religiões que não sejam afro-brasileiras; a não fiscalização dos órgão competentes com intuito de averiguar se a lei está ou não sendo cumprida; a não menção a lei nos livros didáticos, nos planos de ensino e nos PPPs das escolas, e, sobretudo, lideranças religiosas que se envolvem direta, ou indiretamente nas decisões escolares, criando assim uma insegurança, e uma incerteza a muitos professores.

Constatamos que os problemas persistem mesmo após a implantação da lei 11.645/08, pois, se percebe que mesmo com a criação de políticas públicas criadas como leis para combater um determinado problema, não é o suficiente, uma vez que tais problemas muitas vezes partem de grupos que deveriam fazer cumprir as leis, neste caso, a lei pesquisada. Tendo a falta de fiscalização por parte dos gestores ao não cumprimento das leis, como pontos favoráveis que encorajam os agressores a continuarem agredindo aqueles que durante séculos foram e continuam sendo discriminados pela cor da sua pele, pela sua crença religiosa, e em muitos casos pela sua origem.

Enfim, acreditamos que não basta só criar políticas públicas para se combater um problema, é preciso também se criar mecanismos que deem garantias de que essas políticas públicas sejam implantadas através de ações afirmativas em busca de se combater um determinado problema, o preconceito contra as religiões afro-brasileiras. Problema este que nos últimos anos vem crescendo assustadoramente, dando a certeza de que esta pesquisa ainda tem muito a contribuir, para que com a sua ampliação possa buscar estratégias para exterminar de vez esse mau que tanto assombra uma parcela da população: o preconceito religioso, e o étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *Uma história do negro no Brasil/Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Leandro de. *Religiões africanas e indígenas e o ensino de história: uma descrição da prática docente na cidade de Cáceres – MT*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Departamento de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALMEIDA, Tatiane Machado de. ANTUNES, Alfredo Cesar. *A importância da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua articulação com os conteúdos estruturantes da educação física*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_edfis_artigo_tatiane_machado.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

ÂNGELO, Francisca Navantino P. de. Os dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 39 n. 109, p. 357-378, set.-dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ARAÚJO, Victor Antônio Bispo de; ACIOLY, Augusto Cesar. *INTOLERÂNCIA CONTRA AFRO-RELIGIOSOS: Conhecendo o candomblé dentro da sala de aula*. v. 17, n. 1, 2016. XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviiieeh/xviiieeh/paper/viewFile/3362/2695>. Acesso em: 20 de set. 2021.

AVILA, Milena Abreu. *Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?*. 2021. In: POLITIZE. Publicado em 19 de março de 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

AZEVEDO, Thales. *Democracia Racial: Ideologia e Realidade*. São Paulo: Vozes, 1975.

BARBOSA, Regiane Riquena; MASO, Tchella Fernandes. Possíveis contribuições de Aníbal Quijano para as relações internacionais. In: ENCONTRO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO – ENEPEX, 2014, Dourado: 8º Enepe UFGD.

BASTIDE, Roger. *O Candomblé da Bahia*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

BEZERRA, Juliana. *Capitanias Hereditárias*. [S.D]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/capitanias-hereditarias/>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BEZERRA, Juliana. *Umbanda*. [S.D]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/umbanda/>. Acesso em: 23 mai. 2021.

BICALHOI, Lucinéia Maria. OLIVEIRA, Marlene. *ASPECTOS CONCEITUAIS DA MULTIDISCIPLINARIDADE E DA INTERDISCIPLINARIDADE E A PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011.

BILHEIRO, Ivan. A legitimação teológica do sistema de escravidão negra no Brasil. *CES Revista*, Juiz de Fora v. 22, p. 91-101, 2008.

BOKOLO, Elikia M. *África negra: história e civilizações – Tomo I (até o século XVIII)*. Salvador: Editora EDUFBA, 2009.

BONFIM, Evandro Luiz Soares. NASCIMENTO, Alexsandro de Jesus. *A RELIGIÃO AFRICANA E O PRECONCEITO NA ESCOLA*. [s.d]. E-FACEQ: Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2238-8605, Ano 6, Número 10, agosto de 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20171030115755.pdf. Acesso em: 22 jun. de 2021.

BORGES, Ângela C.; SENRA, F. Epistemologias marginais: Ciências da Religião em perspectiva descolonizadora e intercultural. *Reflexão*, v. 45, p. 1-16, 2020.

BORGES, Ângela Cristina (org). ALMEIDA, R.W.S. COSTA, Matheus Oliva. SANTOS, Cristina A. G. SANTANA, Ricardo. *Ciências Da Religião E Pesquisa: Primeiros Passos*. Editora Unimontes, Montes Claros – MG, 2014.

BORGES, Ângela Cristina. ROCHA, Letícia Aparecida F. *Introdução às Ciências da Religião*. Editora Unimontes, Montes Claros – MG, 2014.

BORGES, Ângela Cristina. *Tambores do Sertão, diferença colonial e interculturalidade: entrelaçamento entre Umbanda/Quimbanda e Candomblé Angola no Norte de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BORGES, Cristina. BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. *Entender o passado e falar do presente: aportes a um Ensino Religioso descolonizador e pós-colonial*. [s.d.]. Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 23, n.2, jul./dez. 2020, p. 21-38. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/31887>. Acesso em: 25 jun. de 2021.

BRAGA, Mirella de Almeida. Uma leitura etnográfica de “O Candomblé da Bahia de Roger Bastide”. *Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*, v.7, n. 1, 2020.

BRASIL, *Decreto Nº 6.872, De 4 De Junho De 2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 1996.

BRASIL. 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Estado e sociedade promovendo a igualdade racial (CONAPIR). Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial/Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da

União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 58.583, de 1º de Junho de 1966*. Promulga e Convenção sobre Escravatura de 1926 emendada pelo Protocolo de 1953 e a Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura de 1956. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1966/D58563.html. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 58.583, de 1º de Junho de 1966*. Promulga e Convenção sobre Escravatura de 1926 emendada pelo Protocolo de 1953 e a Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura de 1956. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1966/D58563.html. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. *Lei de 16 de dezembro de 1930*. Manda executar o Código Criminal. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

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: <http://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-2040-28-setembro-1871-538828-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. LEI Nº 9.459, DE 13 DE MAIO DE 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução 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. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessos em: 16 out. 2017.

BRASIL. Portal INCRA. *Processo de regulamentação e demarcação das terras quilombolas*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>. Acesso em: 10 de Junho 2021.

BRASIL. *Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos*. DECRETO Nº 58.563, DE 1º DE JUNHO DE 1966. Promulga e Convenção sobre Escravatura de 1926 emendada pelo Protocolo de 1953 e a Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura de 1956. [S.D]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1966/D58563.html. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

BRITO, Karine Ferreira. Carta de alforria. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/carta-de-alforria/>. Acesso em: 03 de ag. 2021.

CAMPOS, Leonardo Lacerda. *POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E AS SUAS IMPLICAÇÕES NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE PORTO SEGURO – BA, VITÓRIA DA CONQUISTA – BA E SÃO CARLOS – SP*. 20 de junho de 2018, 403 f. (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Estadual de Campinas, faculdade de educação – Campinas – SP – 2018.

CANTO, Vanessa Santos; PAULA, Aline Batista. *Curso de Formação Continuada para Professores da Educação Básica Sobre as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana*. Montes Claros: Unimontes, 2011.

CARDOSO, Marcos Antônio. *Ensino Religioso e religião De Matriz Africana: Um Estudo De Caso Na Eeefm São João Batista Em Cariacica – ES*. (Mestrando em Ciências da Religião, Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitoria, 2017.

CARDOSO, Zilmar Santos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. *Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto*. *Rev. Bras. Educ.* v. 22, n. 69, apr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?lang=pt>. Acesso em: 09 de jun. de 2021.

CARVALHO, G. P.; Silva, E. A. (2015). *Justiça Social e Multiculturalismo: As Políticas de Reconhecimento de Identidades Étnico-culturais no Brasil*. In: *Direitos Fundamentais & Justiça*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Ano 9, nº31.

CASTRO, Lavini Beatriz Vieira de. *Leituras evangélicas frente ao estudo da cultura e história do negro na educação brasileira*. X Congresso brasileiro de pesquisadores negros – COPENE. (RE) Existência Intelectual Negra e Ancestral. 18 anos de Enfrentamento CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 22 de junho de 2004.

CHOPPIN, Alain apud. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.) *O saber histórico na sala de aula*.

COLOMBO, Gerusa. SILVA, Patrícia da. CARVALHO. SOBRINHO, Sergio Francisco Carlos Graziano. CARVALHO, Claudio Oliveira de. RASSI, Karine. SOBRINHO, Sergio Francisco Carlos Graziano (ORG). *VIDAS URBANAS E A VIDA NAS CIDADES: regramentos urbanos, ambientais, seletividade e violências*. EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul.

CUNHA, Rosana Santos da. SANTOS, Jeane de Cássia Nascimento. *A LEI 11.645/08 E A IMAGEM DOS AFRODESCENDENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA*. Revista Fórum Identidades. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/index>. Acesso em: 20 set. 2021.

DOMINGUES, Mila Zeiger Pederoso. *ESCOLA DEMOCRÁTICA - UM CAMINHO PARA UM ENSINO DE QUALIDADE PARA TODOS*. [S.D]. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/escola-democraticaum-caminho-para-um-ensino-qualidade-.htm>. Acesso em: 22 jun. 2021

DOMINGUES, Petrônio. *Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, maio-ago, p. 164-176, 2005.

DUPLA, Simone Aparecida. *Construções Do Imaginário Religioso No Culto A Inanna Na Antiga Mesopotâmia: Símbolos E Metáforas De Uma Deusa Multifacetada (3200-1600 a. C)*. Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado em História, Cultura e Identidades da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo: Paulus, 1989.

DUSSEL, E. *Transmodernidade e Interculturalidade: interpretação através da filosofia da libertação*. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

ELIADE, Mircea. *Tratado de História das Religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Também ver, ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELIAS, João Carlos. *DOCUMENTO - CARTA - JOAQUIM NABUCO AO GENERAL JOSÉ GOMES PINHEIRO MACHADO – 1906*. Centro de Memória e Informação Pessoal Yuri

Victorino. Disponível em: <http://www.adb.inf.br/ach/app01/?p=digitallibrary/digitalcontent&id=3032#.YQxt2YhKjIU>. Acesso em: 03 ag. 2021.

ESCRAVIDÃO. In: *WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre*. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. [S.D], Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Escavid%C3%A3o&oldid=61101695>. Acesso em: 7 mai. 2021.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. *A LEI 11.645/08: HISTÓRIA E MUDANÇA CURRICULAR*. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533001207_ARQUIVO_A_Lei_11645_Giovana_Cassia_Ramos_Fanelli.pdf. Acessado em 29 de Ag. 2021.

FANTINI, João Ângelo. Aquarela da intolerância: racialização e políticas de igualdade no Brasil. *Leitura Flutuante. Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise*, [S.l.], v. 4, n. 1, set. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/leituraflutuante/article/view/11130/8161>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FARIA, Ederson de. SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011.

FERNANDES, Cláudio. *Caravanas de camelos na África da Idade Média*. [s. d.]. In: BRASIL ESCOLA [Site Institucional]. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/caravanas-camelos-na-africa-idade-media.htm>. Acesso em: 26 abr. 2022.

FERREIRA, Paula. GRANDELLE, Renato. *Adeptos de religiões afro-brasileiras relatam preconceito em sala de aula*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/adeptos-de-religoes-afro-brasileiras-relatam-preconceito-em-sala-de-aula-21410722>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FIGUEIREDO, João B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. *Visão Global*, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 167-188, 2010.

FIGUEIREDO, João B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco relacional. Professor Pesquisador do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC.

FONSECA, Alexandre Brasil. *Relações e privilégios: estado, secularização e diversidade religiosa no Brasil*. Rio de Janeiro. Novos diálogos editora, 2011.

FRANÇA, Dilaine Soares Sampaio de. GOMES, Eunice Simões Lins. MONT'MOR, Luís Felipe Cardoso. MIRANDA, Emanuel Nobre de. *O IMAGINÁRIO DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO AMBIENTE ESCOLAR*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

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

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. São Paulo: Record, 2002.

FRY, Peter. *Feijoada e "Soul Food": notas sobre a manipulação de símbolos étnicos e nacionais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

GARCIA, Arthur Gallo. PIROZI, Anízio Antônio. FOFANO, Clodoaldo Sanches. LUQUETTI, Eliana Crispim França. *A DÍVIDA HISTÓRICA DO BRASIL COM O NEGRO: UM OLHAR CONTEMPORÂNEO*. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Revista Philologus, Ano 25, n. 75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2019.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 14-41, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações atuais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES Sheila Cristina. SILVA, Priscila Aleixo da. *AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES*. CS Online – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 28, 2019.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinicius Oliveira. *O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades e a emergência do discurso "racializado" no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10.639/03*. Revista Teias, v. 13, n.34, 191-196, 2013.

GONÇALVES, Sheila Cristina. SILVA, Priscila Aleixo da. *AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES*. CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, n. 28 (2019).

GORDO, Luís Erlin Gomes. *A Desconstrução e Construção do Imaginário Religioso na Revista Ave Maria na década de 1980*. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/pensacom2015/resumos/013.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GOULARTE, Raquel da Silva. MELO, Karoline Rodrigues de. *A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental*. Entretextos, Londrina, v. 13, n. 02, p. 33-54, jul./dez. 2013.

GROPPO, L. A. (2000) *Juventude: Ensaio Sobre A Sociologia E História Das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: Difel.

IBGE: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Disponível em: : [noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia](https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia). Acesso em: 20 de jun. 2020.

Interdisciplinaridade. CONCEITO GLOSSÁRIO. CENTRAL DE REFERENCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. 11 de novembro de 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/interdisciplinaridade/>. Acesso em: 11 de ago. 2021.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

JOGO DA VIDA. *O Tronco*. Disponível em: <https://jogodavidaweb.wordpress.com/2017/02/26/o-tronco/>. Acesso em: 03 ago.2021.

JUNIOR, Fernando Antônio França Sette Pinheiro. *A Evolução Das Políticas Sociais No Brasil: o período de 1930 a 2010*. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2014/a-evolucao-das-politicas-sociais-no-brasil.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

JUNIOR, Nilson Nunes da Silva. *Liberdade de crença religiosa na Constituição de 1988*. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/liberdade-de-crenca-religiosa-na-constituicao-de-1988/>. Acesso em 24 de jun. de 2021.

JUNQUEIRA, Sérgio. KLUCK, Claudia Regina. Ensino religioso e livro didático: interfaces históricas. *Estudos de Religião*, v. 32, n. 2, p. 89-116, mai.-ago.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Materiais Didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na lei 9475/97 (Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2)*. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>. Visto em: 17 de jan. 2022.

KAITEL, Alexandre. *A narrativa mítica do surgimento da Umbanda*. In: DOM TOTAL. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1203691/2017/11/a-narrativa-mitica-do-surgimento-da-umbanda/>. Acesso em: 22 de jun. 2021.

KIEFER, Alex. *Fundamentalismo religioso: quando a fé se torna intolerante*. In: DOM TOTAL, São Paulo, 12 jan. 2018. Disponível em: <https://domtotal.com/noticia/1223083/2018/01/fundamentalismo-religioso-quando-a-fe-se-torna-intolerante/>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

LAICIDADE E ENSINO religioso no Brasil. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Laicidade-e-ensinoreligioso-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

LEÃO, Lourdes Meireles. *Metodologia de Estudo e Pesquisa: Facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores*. 1ª Impressão, Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2017.

LEIRIA, Luís. *A revolta da chibata foi há 110 anos*. 22 de Novembro, 2020. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/revolta-da-chibata-foi-ha-110-anos/71393>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel. FREITAS, Bianca Nascimento de. *Os desafios do ensino religioso no contexto de aplicação da base nacional comum curricular*. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 14, n. 49. nov. 2020.

LIMA, Márcia. *Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula*. NOVOS ESTUDOS 87, JULHO 2010 79. 2 Desigualdades raciais E Políticas Públicas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

LOPES, Nei. *Enciclopédia da Diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUQUETTI, Eliana Crispim França. *A Dívida Histórica Do Brasil Com O Negro: Um Olhar Contemporâneo*. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Revista Philologus, Ano 25, n. 75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2019. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/75supl/09.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2021.

MAPNALL. *Esparta*. [s.d]. Disponível em: http://www.mapnall.com/pt/Mapa-Esparta_251282.html. [s.d.]. Acesso em: 07 maio. 2021.

MATA, S. da. *O ESCÂNDALO DA RELIGIÃO À LUZ DA PROTOSOCIOLOGIA DE THOMAS LUCKMANN*. Sæculum – Revista de História, [S. l.], n. 30, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/22244>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MATOS, Rachel P. História e cultura dos povos indígenas na educação: implicações da lei nº 11.645/08 no referencial curricular da rede pública estadual de Roraima para o ensino médio. 2017. 110 f. Dissertação do programa de pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, 2017.

MAUSS, Marcel. *Esboço de uma teoria geral da magia*. In: *Sociologia e Antropologia*, São Paulo, Cosac & Naif, 2003, pp.47-181.

MENDES, Jany Kerly. *Esquadras do mato: atuação e oficialização do posto de Capitão do Mato no Maranhão*. Monografia (Graduação em História) – Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2012.

MENEZES, Pedro. *O Que é Ciência?* Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-ciencia/>. Acesso em: 15 set. 2021.

MERCADANTE NETO, Armando. *Discurso e poder: uma análise da construção discursiva que compõe o telejornalismo brasileiro*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Brasília, 2007.

MIGNOLO, Walter D. *COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE*. *Rev. bras. Ci. Soc.* vol.32 no.94 São Paulo 2017 Epub June 22, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092017000200507#:~:text=Na%20sua%20formula%C3%A7%C3%A3o%20original%20pordesdobram%20em%20duas%20dire%C3%A7%C3%B5es%20paralelas. Acesso em: 21 mai. 2021.

MINAS GERAIS. LEI 15.434 DE 05 DE JANEIRO DE 2005, Dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino. Disponível em: http://www.neppdh.ufrj.br/ole/textos/minas_lei_15434.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação afirmativa: História e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 16 de jun. 2021.

MONTERO, Paula. Religião, modernidade e cultura: novas questões. In: TEIXEIRA, Faustino, MENEZES, Renata (Orgs). *As Religiões no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOURA, Tatiana Matias de. *Políticas afirmativas nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Vitória - ES – 03 a 05/06/2019. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2019/resumos/R68-0197-1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

NASCIMENTO, Raimundo N. F. do. *Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola de Boa Vista – Roraima*. 2009. 150 f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

NOVAES, Regina R. *Juventude e participação social: Comportamento dobre a reinvenção da política*. In. ABRAMO, H. W. et. All (org.). *Juventude em Debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, José Henrique Motta de. Uma discussão teórica sobre as interpretações do mito fundador da Umbanda. *Revista Jesus Histórico*, v. 11, p. 90-107, 2013.

OLIVEIRA, Nathália Fernandes de. *A repressão policial às religiões de matriz afro-brasileiras no estado novo (1937-1945)*. Dissertação (Pós-graduação em História Social) – Universidade Federal Fluminense para Defesa no Curso de Mestrado em História Social, 2015.

ORTIZ, Renato. *A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda e sociedade brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais: *língua portuguesa* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

PARANHOS, Adalberto. “*Os desafinados: os sambas e bambas do Estado Novo*”, 2005, p. 208. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-graduação. Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005 __. “O Brasil nasceu cansado? Entre o louvor e o horror do trabalho na música popular (Anos 30/40)”. *Revista Opsi*, vol. 8, n. 11,2008.

PAULA, Marilene de. “A promoção da igualdade racial na era Lula”. In PAULA, Marilene de. (Org.). “Nunca antes na história desse país” ...? Um balanço das políticas do governo Lula. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2011.

PCNs. (*Parâmetros Curriculares Nacionais*). Em: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

PEREIRA E, Edilene Machado. *RELATÓRIO DA CONSULTORIA EDITAL N. 04/2016 TOR4/2016 PERFIL 01. PRODUTO: O ESTADO DA ARTE SOBRE APLICAÇÃO DAS LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71351-produto-estudo-sobre-aplicacao-leis-10-639-2003-11-645-2008-pdf/file>.

PEREIRA F, Flora. *A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA AFRICANA E SUAS HERANÇAS NA FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS NO BRASIL*. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-africana-e-suas-herancas-na-formacao-portugues-brasil/>. Acesso em: 03 de ago. 2021.

PEREIRA, Neuton Damásio. *A Trajetória Histórica dos Negros Brasileiros: Da Escravidão a Aplicação da Lei nº 10.639 no Espaço Escolar*. Monografia (Especialista em Educação para as Relações Étnico-raciais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PEREIRA, Rodrigo. O candomblé no rio de janeiro: patrimônio cultural imaterial. *Cultura Histórica & Patrimônio*, v. 3, n. 1, p. 24-51, 2015.

PIRES, Maria de Fatima Barbosa. *PERSPECTIVAS DA LEI 11.645-08 – ORIGENS, AVANÇOS E PROBLEMAS*. Revista transversos.

PNLD (Programa Nacional do Livro didático) 2014: *língua portuguesa: ensino fundamental: Anos finais*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120p.

PORFIRIO, Francisco. "*Diferença entre o candomblé e a umbanda*"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/religiao/diferenca-entre-candomble-umbanda.htm>. Acesso em 24 de ago. 2021.

PORTAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. *A cultura africana*. [S.D.]. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_I.php. Acesso em: 23 de ago. 2021.

PRANDI, Reginaldo. *As religiões afro-brasileiras e seus seguidores*. Civitas - Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2003.

PUFF, Jefferson. *Por que as religiões de matriz africana são o principal alvo de intolerância no Brasil?* In: BCC NEWS. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm. Acesso em: 07 jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidadracionalidad*. In. Bonília, Heraclio (Compilador). *Los conquistado. 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: *A colonialidade do saber, Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: GLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade, poder, globalização e democracia*. *Novos rumos*, ano 17, n. 37, 2002.

QUINTANA, E. (2018). *PRECONCEITO ÉTNICO E RELIGIOSO NA ESCOLA: (DES)HUMANIZAÇÃO E BARBÁRIE ETHNIC OR RELIGIOUS PREJUDICE IN SCHOOL: BARBARISM OR (DE)HUMANIZATION*. *RevistAleph*, (31). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39275>. Acesso em 21 de jun. 2021.

RÊ, Eduardo de. et al. *O que é racismo estrutural? Politize, Equidade, Direitos Étnico-raciais*. Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-racismo-estrutural/>. Acesso em: 05 de Ag. 2021.

REZENDE, Gervásio Castro. *Uma crítica à crença generalizada de que existe “trabalho escravo” na agricultura brasileira*. *Revista Jurídica Consulex*. Ano XIII, n. 294, 2009.

RIO DE JANEIRO. *Rio registra 23 ocorrências de ultraje a culto em 2020*. In: INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA [Site Institucional]. Rio de Janeiro, 20 jan. 2021. Disponível em: <http://www.isp.rj.gov.br/Noticias.asp?ident=451>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. *O que é etnocentrismo?* Col. Primeiros Passos. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Ed. Universidade de Brasília, 1982.

RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

RODRIGUES, R. N. *Sobrevivências africanas as línguas e as Belas-Artes nos colonos pretos*. In: *Os africanos no Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. pp. 130- 195.

ROMANO, Rogério Tadeu. *O crime de intolerância religiosa*. [S.D]. Disponível em: <https://rogeriotadeuromano.jusbrasil.com.br/artigos/1131747416/o-crime-de-intolerancia-religiosa>. Acesso em: 20 de maio 2021.

ROSSETO, Selma Correia. *Religiões de matriz africana: inclusão ou exclusão na disciplina de Ensino Religioso?* Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião, Faculdade Unida de Vitória, 2016.

ROSSI, Amanda. *Abolição da escravidão em 1888 foi votada pela elite evitando a reforma agrária, diz historiador*. 13 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44091474>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SANT’ ANA, Antônio Olímpio de. *História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados*. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SANTOS J, Joel R. *O que é racismo*. Coleção Primeiros Passos, 1984. _____. *A questão do negro na sala de aula*. Coleção na Sala de Aula, 1990.

SANTOS R, Reinilda de Oliveira. *ENCANTARIA EM SALA DE AULA: Ensino das Religiões afro-brasileiras e construção da consciência histórica através de seções didáticas no site do*

Museu Afro digital do Maranhão. 23 de abril de 2018. 216 f, Dissertação em História, Departamento de História, Universidade Estadual do Maranhão Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. *NO TEMPO DE ZÉ NEGREIROS: Religião afro-brasileira, sociedade e memória no Maranhão (c. 1950-70)*. Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão. 2015.

SCHWARTZ, Stuart B. Escravidão indígena e o início da escravidão africana. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio (orgs.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Ana Célia da. Depoimento [22 Nov. 2014] Professores evangélicos impedem ensino da história e cultura africana nas escolas, diz especialista. Entrevista concedida ao Portal Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/professores-evangelicos-impedem-ensino-da-historia-e-cultura-africana-nas-escolas-diz-especialista/>. Acesso em: 14 set. 2021.

SILVA, Daniel Neves. "*Como ficou a vida dos ex-escravos após a Lei Áurea?*"; *Brasil Escola*. [S.D] e. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/como-ficou-vida-dos-ex-escravos-apos-lei-aurea.htm>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SILVA, Daniel Neves. "*Movimento abolicionista*"; *Brasil Escola*. [S.D] d. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/movimento-abolicionista.htm>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SILVA, Daniel Neves. "*O que eram os Jesuítas?*"; *Brasil Escola*. [S.D] b. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-eram-os-jesuitas.htm>. Acesso em: 30 de jul. de 2021.

SILVA, Daniel Neves. "*O que eram os Jesuítas?*"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-eram-os-jesuitas.htm>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, Daniel Neves. *Crise do Império Romano*. [S.D] a. In: HISTÓRIA DO MUNDO [Site Institucional]. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/romana/crise-do-imperio-romano.htm>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, Daniel Neves. *Escravidão no Brasil*. [S.D] c. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SILVA, Daniel Neves. *Escravidão no Brasil. A escravidão no Brasil foi uma instituição violenta e desumana que existiu durante mais de 300 anos e foi responsável pela escravização de milhões de indígenas e africanos*. [S.D] a. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/romana/crise-do-imperio-romano.htm>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

SILVA, Daniel Neves. *Golpe Militar de 1964*. [S.D] Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/golpe-de-64.htm>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SILVA, Gionavi José da; COSTA, Ana M.R.F.M. da. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Maria Carlos e. *A arte censurada: Teatro e ditadura no Estado da Paraíba nos anos de 1964 a 1988*. Dissertação em direitos humanos, cidadania e políticas públicas da universidade estadual da Paraíba 2014.

SILVA, Maria Rejane da. MOREIRA, Harley Abrantes. *Religiões afro-brasileiras em sala de aula a partir da análise de uma turma de educação de jovens e adultos – Conhecimento Histórico e diálogo social*. In: XX Simpósio nacional de História – ANPUH, 2013.

SILVA, Sandra Siqueira da. «A relação entre ciência e senso comum», *Ponto Urbe* [Online], 9 | 2011, posto online no dia 01 dezembro 2011, consultado o 30 setembro 2021. Disponível em: URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/359>; . Acesso em: 20 de set. 2021.

SILVA, Thaís de Oliveira e. ARAÚJO, Patrícia Cristina Aragão. *RELIGIÃO NÃO SE DISCUTE: A INTOLERÂNCIA CONTRA AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA ESCOLA*. II Congresso de Educação Inclusiva. II jornada Chilena e Brasileira de Educação Inclusiva. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23263>. Acesso em: 21 set. 2021.

SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.). *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2015.

SILVEIRA, Renato da. *O Candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro de keto*. Salvador: Maianga, 2006.

SOARES, João Pedro. *Lei Caó, a mais importante no combate ao racismo completa 30 anos*. [S.D]. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/lei-ca%C3%B3-a-mais-importante-no-combate-ao-racismo-completa-30-anos/a-46974400>. Acesso em: 18 de jun. 2021.

SODRÉ, M. Cultura, diversidade cultural e educação. In: Trindade, A. (Org.). *Multiculturalismo: Mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Rainer Gonçalves. *Escravidão na Antiguidade Clássica*. In: MUNDO EDUCAÇÃO [Site Institucional]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/escravidao-na-antiguidade-classica.htm>. Acesso em: de jun. 2021.

SOUZA, Alfredo Clodomir Rolins de; SILVA, Raimunda Gomes da; SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. As implicações da Lei nº 11.645/2008: algumas reflexões sobre o ensino de história. *Revista Eletrônica Discente do Curso de História – UFAM*, volume 4, número 2, ano 4, 2020.

SOUZA, Andréa Silveira de. BORBA, Rodrigo. *Educação e Laicidade: Qual o papel da Religião?* Entrevista ao Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, concedida ao Fernando Pena, para o site observatório de educação ensino médio e gestão, em 02 de jun. 2020. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-e-laicidade-qual-o-papel-da-religiao-no-espaco-escolar>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2008.

TOMÉ, Maria Dulce Silva. *Religiosidade brasileira: apontamentos*. In: *Unitas – Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões*. [ON-LINE], v.1, jan.-jun., 2014, p. 60-70. Vitória: ES, Disponível em: <http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas>. Acesso em: 25 mai. 2017.

TURCI, Érica. *História da escravidão: Exploração do trabalho escravo na África*. [s. d]. In: UOL EDUCAÇÃO [Site Institucional]. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia/historia-da-escravidao-exploracao-do-trabalho-escravo-na-africa.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

USARSKI, Frank. *Constituintes da Ciência da Religião. Cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma*. São Paulo: Paulinas, 2006.

VELASCO Bárbara M. de. “*Morte à ré...pública*” – *frente negra brasileira: monarquismo paulista no século XX. IV Congresso Internacional de História*. 09 a 11 de set. Maringá, 2009.

VIEIRA, Ingrid Câmara Luiz. *Da lei ao Cotidiano Escolar: Os Desafios do ensino da história e cultura afro-brasileira no município de Barra de São Francisco – ES*. 08 de dezembro de 2016, 122 f. (Mestrado em Ciências da Religião). Departamento de Ciências da Religião da Universidade Unida de Vitoria – ES, 2016.

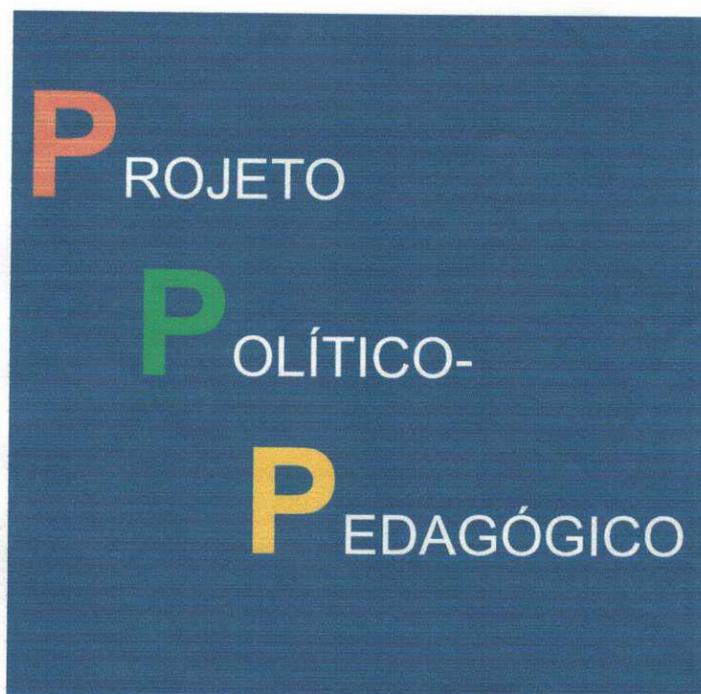
WAPICHANA, Joenia. CAROLINA, Áurea. *Áurea Carolina recorre ao TCU em defesa do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos Povos Indígenas*. Disponível em: <https://www.aureacarolina.com.br>. 15 de julho de 2020. Acesso em: 01 ago. 2021.

WESTIN, Ricardo. *Há 110 anos, marujos denunciaram chibata na Marinha e racismo no Brasil pós-abolição*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivos/em-1910-marujos-denunciaram-chibata-na-marinha-e-racismo-no-brasil-pos-abolicao>. Acesso em: 03 de ago. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – SUMÁRIO DO PROJETO POLITICO PEDAGOGICO DA ESCOLA –
31369853

SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS



31369853 - EE DE ENSINO MÉDIO

Ano de elaboração: 2019

Esquível Durães Dias
Diretor - MASP 931.352-9
Nomeação MG 29/06/2019
E.E. Profª Mª Estela S. Senise-31369853

EDUCAÇÃO



**MINAS
GERAIS**

GOVERNO
DIFERENTE.
ESTADO
EFICIENTE.



GESTÃO PELA
**APREN
DIZAGEM**



CURRÍCULO
ESTADUAL DE
**MINAS
GERAIS**

SUMÁRIO


 Bzaquiel Durães Dias
 Diretor - MASP 931.352-9
 Nomeação MG 23/09/2019
 E.E. Prof.ª Emília S. Santos-Silveira

1.	INTRODUÇÃO	04
1.1.	IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	05
1.2.	A ESCOLA EM NÚMEROS	05
1.3.	HISTÓRICO DA ESCOLA	07
2.	MARCO REFERENCIAL	09
2.1.	MARCO SITUACIONAL	09
2.2.	MARCO FILOSÓFICO	12
2.3.	MARCO OPERATIVO	13
3.	PROGRAMAS E PROJETOS DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OFERECIDOS PELA ESCOLA	23
3.1	CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA	23
3.2.	JOVEM DE FUTURO	24
3.3.	AÇÕES DE SAÚDE NA ESCOLA	28
3.4.	AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA	29
4.	PROJETOS ESPECÍFICOS	30
4.1.	PROJETO INTERDISCIPLINAR EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA - I	30
4.2.	PROJETO INTERDISCIPLINAR EMPREENDEDORISMO NA ESCOLA - II	33
4.3.	PROJETO: CONHECENDO A HISTÓRIA E O PATRIMÔNIO DO NOSSO MUNICÍPIO	37
4.4.	PROJETO "+ EU"	41
4.5.	PROJETO EXCURSÕES PEDAGÓGICAS	43
4.6.	PROJETO FESTA JUNINA	46
4.7.	PROJETO FEIRA DO CONHECIMENTO/CIÊNCIAS	49

4.8. PROJETO INTERDISCIPLINAR – PROFISSÕES	52
4.9. PROJETO JOGOS INTERCLASSES	55
4.10. PROJETO SOLETRANDO	61
4.11. PROJETO PARA GOSTAR DE LER	64
4.12. PROJETO DO SOE	70
5. PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (2018 A 2020)	71
6. PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO DO COLEGIADO ESCOLAR	75
7. DIAGNÓSTICO	76
7.1. EIXO 1: RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE	76
7.1.1. SUJEITOS DA APRENDIZAGEM, CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E TERRITÓRIOS ESCOLAR	76
7.1.2. RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS: FAMÍLIA, COMUNIDADE E SOCIEDADE	79
7.2. EIXO 2: DIREITO À APRENDIZAGEM	82
7.2.1. ANÁLISE DE DESEMPENHO, RENDIMENTO (FLUXO) E FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES	82
7.2.2. DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM	91
7.3. EIXO 3: GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA	101
7.3.1. IMPACTO DA VIOLÊNCIA NAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	101
7.3.2. AMBIENTE PARTICIPATIVO	107
7.4. EIXO 4: FORTALECIMENTO DO TRABALHO COLETIVO	111
7.4.1 PARTICIPAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	111
8. REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS – REANP	117
9. PLANO DE AÇÃO	119
10. EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO PPP	148
12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149


 Rzequiel Durães Dias
 Diretor - MASP 931.362-9
 Nomeação MG 24/06/2019
 E.E. Profª Emília S. Santos-368853

ANEXO B – SUMARIO DO LIVRO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO UTILIZADO NA PESQUISA

Sumário

Unidade 1

Expressões culturais: o texto e a mídia..... 14

Leitura e literatura

CAPÍTULO 1 Texto, gênero e discurso 16

Oficina de imagens 16

Retalhos do cotidiano 16

Astúcias do texto 17

Atividades humanas e interação 17

Na trama dos textos 21

Dialogismo: característica básica da linguagem 23

Texto e gênero do discurso 23

Em atividade 26

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 2 Gênero jornalístico: notícia de primeira página 27

(Des)construindo o gênero 27

Linguagem do gênero 30

Praticando o gênero 32

Repórter em ação: notícia de primeira página 32

Em atividade 32

Língua e linguagem

CAPÍTULO 3 Tempos verbais 33

Explorando os mecanismos linguísticos 33

Sistematizando a prática linguística 35

Tempos em relação

ao momento da escrita do texto 36

Tempos em relação ao marco temporal do texto 36

Usando os mecanismos linguístico-discursivos 37

Em atividade 38

Unidade 2

Construção da brasilidade: as raízes e o cidadão 40

Leitura e literatura

CAPÍTULO 4 Variedade linguística brasileira 42

Oficina de imagens 42

O Brasil que não está no mapa 42

Astúcias do texto 43

Língua portuguesa no Brasil:

um projeto em construção 43

Na trama dos textos 47

Diálogo entre as línguas faladas no Brasil 47

Contribuições de outras línguas 47

A raiz indígena 48

Um exemplo: a influência italiana 49

Outro exemplo: a influência anglo-saxônica 50

Em atividade 50

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 5 Gênero publicitário: propagandas institucionais 52

(Des)construindo o gênero 52

Diálogo entre o verbal e o visual 52

Propaganda institucional 52

Linguagem do gênero 54

O texto verbo-visual 54

Praticando o gênero 55

Em atividade 56

Língua e linguagem

CAPÍTULO 6 Variações linguísticas 57

Explorando os mecanismos linguísticos 57

Variações regionais 57

Variações de grupo social: gírias e jargões 60

Gírias 60

Jargões 62

Sistematizando a prática linguística 63

Usando os mecanismos linguístico-discursivos 63

A gíria nossa de cada dia 63

Cada grupo fala sua língua. Qual é a sua? 64

Em atividade 65

Unidade 3

Asas da imaginação: indivíduo e consumo 66

Leitura e literatura

CAPÍTULO 7 Gêneros literários 68

Oficina de imagens 68

Mudando de perspectiva 68

Astúcias do texto 69

Texto publicitário e texto artístico 69

Sintetizando 70

O que é texto literário? 70

Em prosa ou em verso?.....	71	As origens do gênero narrativo.....	101
Algumas características de prosa e poesia.....	71	De onde vem a novela de cavalaria?	104
Um mergulho no dicionário.....	71	Em atividade	105
O que são gêneros literários?.....	72	Texto, gênero do discurso e produção	
O gênero lírico.....	72	CAPÍTULO 11 Gênero oral e escrito: seminário	106
O gênero épico.....	73	(Des)construindo o gênero	107
Um pouco de história.....	73	Preparando o seminário.....	107
O herói épico.....	74	Como fazer a pesquisa?	107
O gênero dramático.....	75	Primeiro passo: consulta a fontes de referência.....	108
Na trama dos textos	79	Segundo passo: orientação bibliográfica.....	108
Do texto não literário ao texto literário.....	79	Terceiro passo: anotações da leitura.....	110
Em atividade	81	Quarto passo: citações.....	110
Texto, gênero do discurso e produção		Como redigir o texto-roteiro?.....	110
CAPÍTULO 8 Gênero publicitário: anúncios comerciais	83	Planejando as etapas da exposição.....	110
(Des)construindo o gênero	83	Como avaliar a apresentação?	111
A publicidade hoje.....	83	Linguagem do gênero	111
Anúncios classificados.....	84	Entonação expressiva e recursos linguísticos.....	111
O passado da publicidade.....	85	Praticando o gênero	112
Linguagem do gênero	87	Exposição oral sobre filme.....	112
Diálogo entre o verbal e o visual.....	87	Língua e linguagem	
Praticando o gênero	88	CAPÍTULO 12 A língua portuguesa no mundo	114
Fazendo ofertas.....	88	Explorando os mecanismos linguísticos	115
Em atividade	90	Onde se fala o português?	115
Língua e linguagem		Plurilinguismo: rumos da língua portuguesa.....	115
CAPÍTULO 9 Ambiguidade	91	Primeira escala: Cabo Verde.....	115
Explorando os mecanismos linguísticos	91	Segunda escala: Guiné-Bissau.....	117
Ambiguidade em charges e quadrinhos.....	91	Terceira escala: São Tomé e Príncipe.....	118
Ambiguidade na literatura e na publicidade.....	92	Quarta escala: Moçambique.....	119
Sistematizando a prática linguística	93	Quinta escala: Angola.....	120
Usando os mecanismos linguístico-discursivos	94	Sexta escala: Timor-Leste.....	123
A ambiguidade na construção do sentido do texto.....	94	Quer conhecer seus mais antigos antepassados?.....	124
Em atividade	95	Mudanças linguísticas.....	125
Unidade 4		Mudanças sonoras e gramaticais.....	127
Eu e o outro: subjetividade e ação	96	Mudanças semânticas.....	128
Leitura e literatura		Sistematizando a prática linguística	129
CAPÍTULO 10 O discurso narrativo: histórias de aventuras e desventuras	98	Usando os mecanismos linguístico-discursivos	129
Oficina de imagens	98	Palavras e expressões populares da língua portuguesa.....	129
Na esteira das narrativas de amor.....	98	Em atividade	131
Astúcias do texto	99	Unidade 5	
Entre o real e o fantástico.....	99	Arte e sociedade: a literatura e o leitor	132
Tristão e Isolda: uma paixão trágica	100	Leitura e literatura	
Na trama dos textos	101	CAPÍTULO 13 Crônica como gênero narrativo	134
		Oficina de imagens	134

Por trás da fotografia	134	Diálogo com os poetas modernos	166
Astúcias do texto	135	Em atividade	168
O discurso narrativo na crônica	135	Texto, gênero do discurso e produção	
Na trama dos textos	138	CAPÍTULO 17 Gênero oral e escrito:	
Crônica histórica: a tradição e a renovação	138	depoimento	170
Em atividade	140	(Des)construindo o gênero	171
Texto, gênero do discurso e produção		Do oral para o escrito	171
CAPÍTULO 14 Gênero da oralidade:		Características do depoimento	172
o cordel	141	Avaliação pessoal	174
(Des)construindo o gênero	141	Linguagem do gênero	174
Folheto de cordel: capa e página de rosto	141	O papel do narrador	174
O texto de cordel	142	Praticando o gênero	176
Linguagem do gênero	144	Recordar para contar	176
Marcas da oralidade	144	Afetos e lembranças	177
Praticando o gênero	145	Cada vida é um documento	177
Elaboração de folheto de cordel	145	Língua e linguagem	
Apresentação oral: varal de cordel	146	CAPÍTULO 18 Modos de narrar	178
Em atividade	146	Explorando os mecanismos linguísticos	178
Língua e linguagem		Autor x narrador	178
CAPÍTULO 15 Ritmo	148	Narrador x leitor	178
Explorando os mecanismos linguísticos	148	Narrador participante	179
O ritmo da vida	148	Narrador não participante	179
O ritmo dos versos	149	Uma questão de ponto de vista	181
Este ritmo enche os olhos	151	Sistematizando a prática linguística	182
Outros recursos e outros ritmos	152	Usando os mecanismos linguístico-discursivos ..	182
Do verbal ao visual	154	Sua vez de narrar	182
O lado poético da publicidade	155	Em atividade	183
Nomes estranhos, recursos eficazes	155		
Quadrinhos, território de onomatopeias	156	Unidade 7	
Sistematizando a prática linguística	156	Identidade e alteridade:	
Usando os mecanismos linguístico-discursivos ..	157	o nativo e o estrangeiro ..	184
Quem não tem um pouco de poeta?	157	Leitura e literatura	
Em atividade	157	CAPÍTULO 19 Discursos brasileiros:	
		narrativas verbo-visuais	186
Unidade 6		Oficina de imagens	186
Mundo das linguagens:		Narrativa cartográfica	186
os textos e os contextos ..	158	Astúcias do texto	187
Leitura e literatura		"Terra à vista!"	187
CAPÍTULO 16 Epopeia: gênero narrativo ..	160	A carta como documento	187
Oficina de imagens	160	Relatos de viagens	188
De olho na epopeia paulista	160	Discursos de viajantes: xilogravura e pintura	190
Astúcias do texto	161	Na trama dos textos	191
Bem-vindo ao discurso narrativo: epopeia		Releituras da Carta	191
contemporânea	161	Desmundo: uma radiografia da história do Brasil	192
A epopeia da língua portuguesa	161	Em atividade	193
Na trama dos textos	166		

Texto, gênero do discurso e produção
CAPÍTULO 20 Gênero jornalístico: carta de reclamação..... 194

(Des)construindo o gênero.....	195
Voz do cidadão.....	195
Linguagem do gênero.....	198
As pessoas do discurso.....	198
O autor desdobrado.....	198
Praticando o gênero.....	199
Localize seu espaço.....	199
Ocupe seu espaço.....	199

Língua e linguagem
CAPÍTULO 21 As pessoas e os pronomes .. 200

Explorando os mecanismos linguísticos.....	200
Representando papéis.....	200
Pessoas e pronomes.....	202
Sistematizando a prática linguística.....	203
As pessoas na interação verbal.....	203
Usando os mecanismos linguístico-discursivos .. 203	
Os pronomes em carta de reclamação.....	203
Formas de tratamento.....	204
Em atividade.....	205

Unidade 8
Novos territórios visuais: inovações e estranhamento ..206
Leitura e literatura
CAPÍTULO 22 O discurso poético..... 208

Oficina de imagens.....	208
Isso é arte?.....	208
Astúcias do texto.....	210
Entre duas águas.....	210
Diálogo entre dois ofícios.....	212
Galáxias.....	213
“Fome de forma”.....	213
Viva vaia.....	214
Poema sem palavras ou grafismo?.....	215
Paródia crítica.....	216
Poesia participante: Na vertigem do dia	216
O discurso poético na contemporaneidade.....	218
Confissão e poesia.....	219
Entre o capricho e a invenção.....	220
Na trama dos textos.....	221
Poemas em diálogo.....	221
Em atividade.....	222

Texto, gênero do discurso e produção
CAPÍTULO 23 A canção no Tropicalismo .. 223

(Des)construindo o gênero.....	223
Na era dos festivais: entre aplausos e vaias.....	223
Sem lenço, sem documento.....	223
Caldo de cultura.....	225
A explosão tropicalista: pão e circo.....	227
Linguagem do gênero.....	228
Composição rítmico-visual.....	228
Composição temático-melódica.....	229
Praticando o gênero.....	230
Figurino tropicalista.....	230
Festival da canção.....	230
Em atividade.....	231

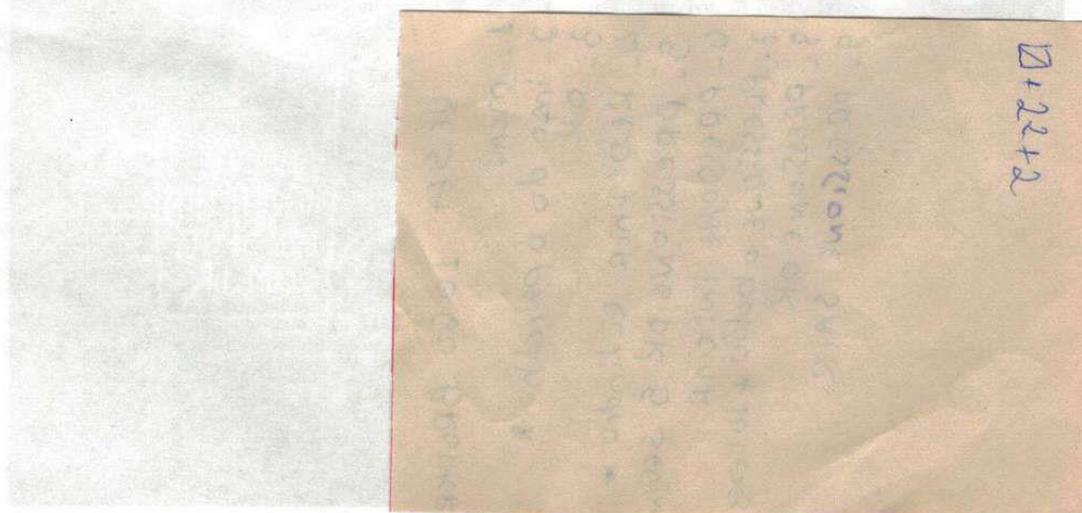
Língua e linguagem
CAPÍTULO 24 Concordância verbal..... 232

Explorando os mecanismos linguísticos.....	232
Uma primeira reflexão.....	232
Sujeito = núcleo singular + especificação plural.....	233
O sujeito é um nome próprio no plural.....	234
A concordância com porcentagens.....	235
Verbos impessoais, nada de concordância.....	235
Concordância de verbos na voz passiva sintética.....	236
Sistematizando a prática linguística.....	236
Usando os mecanismos linguístico-discursivos .. 237	
A concordância está adequada?.....	237
Em atividade.....	237

Unidade 9
Trajetórias singulares: o artista e o cidadão..... 238
Leitura e literatura
CAPÍTULO 25 Gênero dramático e narrativa contemporânea..... 240

Oficina de imagens.....	240
Arte viva, intervenções urbanas.....	240
Astúcias do texto.....	241
Teatro: a tragédia brasileira.....	241
Novas narrativas.....	244
Zero: literatura sob pressão.....	244
Solte os cachorros: “quem entender a linguagem entende Deus”.....	246
O fotógrafo: diálogos com a imagem.....	248
Na trama dos textos.....	250

Diários de motocicleta:	
América Latina em duas rodas	250
Em atividade	251
Texto, gênero do discurso e produção	
CAPÍTULO 26 Gêneros digitais:	
Facebook, Twitter e blog...252	
(Des)construindo o gênero	253
Redes sociais	253
Facebook: do perfil pessoal à <i>fan page</i>	253
Interatividade e colaboração <i>on-line</i>	253
Universo digital: leitores e escritores engajados	256
Twitter: microblog em 140 caracteres	260
Conectividade e rapidez	260
<i>Blog</i> : vozes do mundo digital	262
Dos diários íntimos aos diários virtuais	262
<i>Blog Brasil Acadêmico</i> : espaço colaborativo	263
Particularidades da blogosfera	264
Linguagem do gênero	265
"Internetês" e língua padrão	265
Concisão: escrever apenas o indispensável	267
A etiqueta das redes sociais	268
Interatividade e variação linguística	269
Como construir um <i>blog</i> ?	272
Praticando o gênero	273
Protagonistas do mundo digital	273
Autobiografias no Twitter	273
Publique suas ideias	274
<i>Blog</i> colaborativo	274
<i>Blog</i> pessoal	274
Comentário: um debate ativo na rede	275
Em atividade	276
Língua e linguagem	
CAPÍTULO 27 Interação na fala..... 277	
Explorando os mecanismos linguísticos..... 277	
Situações de oralidade.....	277
O processo comunicativo da conversação	278
Procedimentos de formulação	278
Língua falada x língua escrita	280
Marcadores conversacionais	281
Sistematizando a prática linguística	283
Organização da conversação	283
Usando os mecanismos linguístico-discursivos .. 284	
De ouvido atento à conversa do outro.....	284
Elaboração da entrevista.....	284
Organização dos turnos.....	284
Avaliação da interação face a face.....	284
Apresentação em sala de aula.....	284
Lista de siglas de universidades e exames nacionais	
286	
Sugestões de leitura	
286	
Referências.....	
288	



ANEXO C – SUMARIO DO LIVRO DO SEGUNDO ANO DO ENSINO MÉDIO

Sumário

Unidade 1

Galáxias do livro: do manuscrito à impressão 14

Leitura e literatura

CAPÍTULO 1 O leitor literário: do Trovadorismo ao Classicismo 16

Oficina de imagens 16

Da Idade do Manuscrito à Idade da Tipografia 16

Astúcias do texto 17

Trovadorismo: a poesia galego-portuguesa 17

A lírica trovadoresca 17

Cantigas de amor 17

Cantigas de amigo 19

A sátira trovadoresca 20

Cantigas de maldizer 20

Cantigas de escárnio 21

Humanismo: uma nova visão de mundo 22

A produção literária do Humanismo português 22

O teatro popular de Gil Vicente: entre a Igreja e a sociedade 22

Autos 22

Farsas 23

O Classicismo português: a lírica camoniana 26

Poema em redondilha: dimensão tradicional 26

Sonetos e a medida nova 27

Na trama dos textos 29

Da cantiga e do soneto à canção 29

Em atividade 31

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 2 Gênero jornalístico: entrevista 32

(Des)construindo o gênero 33

Novas linguagens na televisão 33

Novas linguagens na arquitetura 36

Entrevista de jornal, entrevista de revista 39

Linguagem do gênero 39

Formas de tratamento 39

Marcadores conversacionais 39

Praticando o gênero 40

Entrevista: da conversa oral ao texto escrito 40

Em atividade 41

Língua e linguagem

CAPÍTULO 3 Concordâncias verbal e nominal 42

Explorando os mecanismos linguísticos 42

Concordância do verbo **ser** 42

Verbo **ser** + predicativo 42

Verbo **ser** indicando horas 43

Concordância do infinitivo 43

Concordância nominal 45

Com mais de um regente 45

Com a expressão “é proibido” 47

Concordância com o sentido ou silepse 48

Sistematizando a prática linguística 49

Concordância do verbo **ser** 49

Concordância do infinitivo 49

Concordância nominal 49

Concordância com o sentido 49

Usando os mecanismos linguístico-discursivos ... 50

O infinitivo flexionado na charge 50

A concordância nominal na literatura 50

Em atividade 51

Unidade 2

Espaço e tensões: o simbólico e a reflexão 52

Leitura e literatura

CAPÍTULO 4 O leitor literário do Barroco português e brasileiro 54

Oficina de imagens 54

Excessos e símbolos 54

Astúcias do texto 56

Gêneros literários do Barroco português:

cartas, sermões e poesia 56

Carta portuguesa: uma história de amor 56

Sermão: onde se prega? 57

Poesia: **Fênix renascida** 59

Gêneros literários do Barroco brasileiro: a poesia

lírica e satírica 60

A poesia lírica 60

A lírica reflexiva 60

A lírica amorosa 60

A lírica sacra 61

A poesia satírica 62

Na trama dos textos 63

Diálogo com o presente: de Gregório de Matos

a Caetano Veloso 63

Em atividade 65

Texto, gênero do discurso e produção	
CAPÍTULO 5 Gênero de divulgação:	
resumo.....	66
(Des)construindo o gênero.....	66
Leitura do texto integral.....	66
Um resumo da reportagem.....	68
Linguagem do gênero.....	68
Boa leitura, o ponto de partida.....	68
Regras de redução de informações.....	70
Supressão de informações.....	70
Generalização.....	71
Identificação dos tópicos (ideias principais).....	71
Combinação de tópicos.....	73
Praticando o gênero.....	74
Resumo: etapa final.....	74
Em atividade.....	74
Língua e linguagem	
CAPÍTULO 6 Pressupostos e	
subentendidos.....	76
Explorando os mecanismos linguísticos.....	76
As vozes do texto.....	76
Os pressupostos.....	77
Os subentendidos.....	78
Subentendido: uma questão para o leitor.....	79
Sistematizando a prática linguística.....	81
Usando os mecanismos linguístico-discursivos... ..	81
Pressupostos e subentendidos na esfera	
jornalística.....	81
Em atividade.....	82
Unidade 3	
Espaço da natureza:	
o equilíbrio e o	
descompasso.....	84
Leitura e literatura	
CAPÍTULO 7 O leitor literário do Arcadismo	
português e brasileiro.....	86
Oficina de imagens.....	86
O que se vê, o que se faz.....	86
Astúcias do texto.....	87
Invenção da liberdade: a poesia do	
Arcadismo português.....	87
A poesia satírica de Bocage.....	87
A poesia lírica de Bocage.....	89
A poesia do Arcadismo brasileiro: entre a	
atividade literária e a política.....	90
A poesia lírica de Cláudio Manuel da Costa.....	90
A poesia lírica de Tomás Antônio Gonzaga.....	92
A poesia satírica de Tomás Antônio Gonzaga.....	94
Na trama dos textos.....	
Sem pastores nem ovelhas: a memória	
na mão.....	95
Em atividade.....	96
Texto, gênero do discurso e produção	
CAPÍTULO 8 Gênero de divulgação:	
verbete.....	99
(Des)construindo o gênero.....	99
Composição do verbete.....	99
O verbete de dicionário de língua portuguesa.....	100
O verbete enciclopédico.....	101
Verbetes enciclopédico/verbete de dicionário.....	103
Linguagem do gênero.....	103
Coesão sequencial: paralelismo.....	103
Verbetes intercalados em outros gêneros.....	104
Verbetes em reportagem.....	104
Praticando o gênero.....	105
Faça um verbete.....	105
Para que servem os verbetes?.....	106
Em atividade.....	107
Língua e linguagem	
CAPÍTULO 9 Coesão sequencial:	
paralelismo.....	109
Explorando os mecanismos linguísticos.....	109
O paralelismo.....	109
O paralelismo em texto verbo-visual.....	109
O paralelismo nos textos verbais.....	110
Paralelismo e ritmo.....	113
Sistematizando a prática linguística.....	114
Usando os mecanismos linguístico-discursivos... ..	114
O paralelismo na esfera jornalística.....	114
Unidade 4	
Espaço social: liberdade e	
manifestos.....	116
Leitura e literatura	
CAPÍTULO 10 O leitor literário do	
Romantismo português.....	118
Oficina de imagens.....	118
Máscara e representações em busca	
da identidade.....	118
Astúcias do texto.....	119
Poesia romântica portuguesa: Almeida Garrett.....	119
O romance histórico de Alexandre Herculano.....	122
O romance passionai de Camilo Castelo Branco.....	124
Na trama dos textos.....	126
Romance: um gênero de sucesso.....	126
Um pouco de história: no princípio, Dom Quixote.....	126
Diálogos brasileiros com Quixote.....	128
Em atividade.....	129

Texto, gênero do discurso e produção
CAPÍTULO 11 Gênero de manifestação pública: manifesto 131

(Des)construindo o gênero	131
Manifestações e manifestos	131
Como nasce um manifesto	134
Manifestos híbridos	136
Carta-manifesto	136
Poema-manifesto	138
De manifesto a obra de arte	140
Linguagem do gênero	140
Coesão sequencial, seleção lexical (substantivos abstratos) e vocativo	140
Articulação das ideias	140
Substantivos de mesma terminação: coincidência?	141
Um vocativo famoso	141
Praticando o gênero	142
Manifeste-se! Seja atuante!	142
Em atividade	143

Língua e linguagem
CAPÍTULO 12 O discurso do outro I: a formação de palavras 144

Explorando os mecanismos linguísticos	145
Formação de palavras	145
Composição	145
Derivação	146
Abreviação e sigla	148
Onomatopeia	149
Sistematizando a prática linguística	150
Usando os mecanismos linguístico-discursivos ..	150
Na crônica esportiva	150
Em anúncio publicitário	151
Em atividade	151

Unidade 5
Imprensa e leitor: construção da brasilidade 152
Leitura e literatura
CAPÍTULO 13 O leitor literário da poesia romântica brasileira 154

Oficina de imagens	154
Que país é este?	154
Astúcias do texto	156
Primeira geração romântica: poesia indianista	156
O poema narrativo de Gonçalves Dias:	
I-Juca Pirama	156
Segunda geração romântica: dor e sofrimento — o mal do século	159
Álvares de Azevedo: “Se eu morresse amanhã”	159

Terceira geração romântica: poesia social	160
Castro Alves: “Navio negreiro”	161

Na trama dos textos 162

Memória viva	162
Em atividade	163

Texto, gênero do discurso e produção
CAPÍTULO 14 Gênero dramático 166

(Des)construindo o gênero	167
Os caminhos do teatro nacional	167
O riso na comédia de costumes de Martins Pena	167
O riso no auto de Ariano Suassuna	173
Vozes populares e crítica social	180
Linguagem do gênero	181
O discurso direto e as rubricas do texto	181
Duas faces do riso	182
Praticando o gênero	182
Cortinas abertas	182
Representando a comédia de costumes	182
Recriação da literatura popular	183
Em atividade	183

Língua e linguagem
CAPÍTULO 15 Colocação pronominal 186

Explorando os mecanismos linguísticos	186
A colocação na esfera artística	186
A colocação dos pronomes oblíquos	186
No início do enunciado	187
Palavras “atrativas” antecedendo os verbos	187
A entonação dos enunciados	190
Os pronomes átonos nas locuções verbais	191
Sistematizando a prática linguística	193
Usando os mecanismos linguístico-discursivos ..	193
A colocação pronominal nos jornais	193
A colocação pronominal na poesia	194
Em atividade	194

Unidade 6
Raízes do Brasil: pluralidade e identidade 196
Leitura e literatura
CAPÍTULO 16 O leitor literário da prosa romântica brasileira ... 198

Oficina de imagens	198
Aquarelas do Brasil	198
Astúcias do texto	199
Romance indianista	199
José de Alencar: Iracema	199
Romance regional	202
Visconde de Taunay: Inocência	202

Romances urbanos.....	205	Gêneros intercalados.....	246
Joaquim Manuel de Macedo: A Moreninha	206	Na trama dos textos	250
Manuel Antônio de Almeida: Memórias de um sargento de milícias	208	Dois romances com o mesmo tema.....	250
José de Alencar — Luciola: um perfil de mulher	211	Em atividade	252
Contos fantásticos.....	214	Texto, gênero do discurso e produção	
Álvares de Azevedo: Noite na taverna	214	CAPÍTULO 20 Gênero jornalístico: resenha crítica	253
Na trama dos textos	217	(Des)construindo o gênero	254
A morbidez em quadrinhos.....	217	Uma revista, um leitor, uma resenha.....	254
Em atividade	219	A resenha crítica em outros gêneros.....	257
Texto, gênero do discurso e produção		Elementos composicionais que fazem diferença.....	258
CAPÍTULO 17 Gênero literário: lenda	222	Forma composicional.....	260
(Des)construindo o gênero	223	Linguagem do gênero	261
Lendas urbanas.....	223	Citação do discurso do outro.....	261
Lenda, conto ou mito?.....	225	Marcação de tempo e de pessoa.....	262
Em diálogo com outros gêneros.....	227	A arquitetura da avaliação: as marcas linguísticas e a coesão.....	262
Linguagem do gênero	229	Aspas significativas.....	263
As personagens mostram sua voz.....	229	Praticando o gênero	264
O narrador mostra a voz das personagens.....	229	Consultando a resenha.....	264
Quanto passados existem?.....	231	Resenhando.....	264
Praticando o gênero	232	Em atividade	265
Nossos medos, nossas lendas.....	232	Língua e linguagem	
Lugares assombrados.....	233	CAPÍTULO 21 O discurso do outro III: discurso indireto	268
Atualizando a versão da lenda.....	233	Explorando os mecanismos linguísticos	268
Língua e linguagem		Discurso indireto analisador do conteúdo: o autor impõe sua voz.....	268
CAPÍTULO 18 O discurso do outro II: discurso direto	234	Verbos “de dizer”, “de sentir”, “de ouvir”.....	269
Explorando os mecanismos linguísticos	234	Discurso indireto como estratégia argumentativa.....	270
Um discurso dentro do outro.....	234	Discurso indireto analisador de expressão: conflito de vozes.....	271
Discurso direto: em cena, a voz das personagens.....	234	Discurso indireto livre: de quem é a voz?.....	272
Discurso direto: variações na demarcação de fronteiras.....	236	Sistematizando a prática linguística	273
Um caso especial no texto literário.....	238	Pontuação: aspas, sinais a ser interpretados.....	273
O discurso direto no texto jornalístico.....	239	Usando os mecanismos linguístico-discursivos	273
Sistematizando a prática linguística	240	Em atividade	274
Usando os mecanismos linguístico-discursivos	241		
O discurso direto em tiras de humor.....	241		
		Unidade 7	
		Sonho e realidade: o trabalho e o ócio	242
		Leitura e literatura	
		CAPÍTULO 19 O leitor literário do Realismo português	244
		Oficina de imagens	244
		De papo pro ar.....	244
		Astúcias do texto	245
		A prosa realista em Portugal: o romance.....	245
		Época de Queiroz: O primo Basílio	246
		Unidade 8	
		Sociedade e cultura: sedução da belle époque carioca	276
		Leitura e literatura	
		CAPÍTULO 22 O leitor literário da prosa realista brasileira	278
		Oficina de imagens	278
		“O freguês sempre tem razão”.....	278

Astúcias do texto	279	Oficina de imagens	318
Machado de Assis: vários estilos de narrar	279	Onde você mora? Onde os outros moram?	318
Crônica.....	279	Astúcias do texto	319
Romance	282	Diferentes vozes em cortiços e internatos	319
Memórias póstumas de Brás Cubas:		Aluísio Azevedo: O cortiço	320
o defunto autor.....	282	Raul Pompeia: O Ateneu	323
Dom Casmurro: o jogo de traição.....	285	Na trama dos textos	326
Na trama dos textos	288	Várias faces da cidade: onde mora o futuro?.....	326
Capitu: um roteiro cinematográfico	288	Em atividade	328
Em atividade	289		
Texto, gênero do discurso e produção		Texto, gênero do discurso e produção	
CAPÍTULO 23 Gênero literário: conto	292	CAPÍTULO 26 Gênero jornalístico: carta	
(Des)construindo o gênero	293	opinativa do leitor	332
Origem do conto.....	293	(Des)construindo o gênero	332
Uma cadeia de contos	293	Circulação e composição	332
Recursos da oralidade	295	Como ter uma carta publicada	335
Linguagem do gênero	295	Quem escreve	335
Marcas de oralidade no conto escrito.....	295	A quem e como enviar a carta opinativa?.....	336
O conto escrito moderno.....	296	Depois da publicação.....	336
Os caprichos da alma humana.....	302	Linguagem do gênero	336
Praticando o gênero	303	O recurso da retomada.....	336
Ouvindo e contando.....	303	Praticando o gênero	337
Em atividade	304	Manifeste sua posição em uma carta opinativa.....	337
		Em atividade	338
Língua e linguagem		Língua e linguagem	
CAPÍTULO 24 Entonação expressiva	308	CAPÍTULO 27 Coesão referencial	340
Explorando os mecanismos linguísticos	308	Explorando os mecanismos linguísticos	340
O contexto da interação verbal.....	308	Instruções de leitura e articulação	
A entonação no conto.....	310	dos sentidos do texto	340
A entonação na publicidade.....	311	Antecipações e retomadas de elementos	
A-entonação no texto verbo-visual: interjeição.....	311	do texto	341
Marcadores de entonação: pontuação e		Instruções de leitura e articulação	
recursos gráficos	313	dos sentidos do texto	342
Sistematizando a prática linguística	314	Os pronomes pessoais e a coesão.....	342
Usando os mecanismos linguístico-		Advérbios e expressões adverbiais	
-discursivos	315	em função coesiva.....	342
Qual é a entonação?	315	Os artigos como elementos de coesão.....	343
		Pronomes e numerais: outros casos de coesão	344
Unidade 9		Sistematizando a prática linguística	346
Olhares sobre a cidade:		Usando os mecanismos	
habitações coletivas	316	linguístico-discursivos	348
Leitura e literatura		A coesão referencial em artigo.....	348
CAPÍTULO 25 O leitor literário da prosa		Em atividade	349
naturalista brasileira	318		
		Listas de siglas de universidades e exames nacionais	350
		Sugestões de leitura	350
		Referências	352

ANEXO D – SUMÁRIO DO LIVRO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO UTILIZADO NA PESQUISA

Sumário

Unidade 1

Antiguidade revisitada: a imitação e a perfeição 14

Leitura e literatura

CAPÍTULO 1 Poetas do Parnasianismo brasileiro 16

Oficina de imagens	16
Arte na rua.....	16
Astúcias do texto	17
Poetas longe do turbilhão da rua.....	17
Soneto parnasiano: a escultura do poema.....	19
Na trama dos textos	21
Diálogos entre Olavo Bilac e Caetano Veloso.....	21
Em atividade	23

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 2 Gênero jornalístico: artigo de opinião 24

(Des)construindo o gênero	25
Espaço de circulação.....	25
Organização do texto argumentativo.....	28
Linguagem do gênero	30
Recursos argumentativos.....	30
Marcadores de tempo e do eixo da verdade.....	32
Marcadores de avaliação.....	32
O recurso da ironia.....	32
Pessoas gramaticais e papéis sociais.....	32
A questão do sujeito: indeterminação e passividade.....	33
Artigo ou resenha?.....	33
Praticando o gênero	35
Você é a autoridade competente.....	35
Em atividade	36

Língua e linguagem

CAPÍTULO 3 Figuras de construção: transposição, supressão, abundância 37

Explorando os mecanismos linguísticos	38
Transposição de elementos: ordem direta e ordem inversa.....	38
Supressão de elementos.....	40
Abundância de elementos.....	40
Sistematizando a prática linguística	41
Usando os mecanismos linguístico-discursivos	42
Na esfera jornalística.....	42
Na esfera literária.....	42
Em atividade	43

Unidade 2

Enigmas e conhecimento: as imagens e as impressões.....44

Leitura e literatura

CAPÍTULO 4 Poetas do Simbolismo português e brasileiro.....46

Oficina de imagens	46
Música nas telas, maestro!.....	46
Astúcias do texto	47
No labirinto dos símbolos.....	47
A poesia simbolista portuguesa.....	48
Eugênio de Castro: a poesia da música.....	48
Camilo Pessanha: a poética da melancolia.....	50
Poetas do Simbolismo brasileiro.....	52
Cruz e Sousa: uma orquestra poética.....	53
Alphonsus de Guimaraens: paisagem mística.....	55
Na trama dos textos	56
Alquimia de textos.....	56
Em atividade	57

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 5 Redação de vestibular: texto narrativo59

(Des)construindo o gênero	59
Analisar para construir.....	59
Proposta da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).....	59
Linguagem do gênero	62
Articulação de ideias.....	62
Proposta da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp-SP).....	62
Praticando o gênero	64
Do planejamento ao texto final.....	64
Em atividade	65

Língua e linguagem

CAPÍTULO 6 Figuras de linguagem: comparação, metáfora, metonímia e sinestesia68

Explorando os mecanismos linguísticos	68
Comparação e metáfora.....	68
A metáfora na publicidade.....	69
A metáfora na literatura.....	70
Metonímia.....	70
A metonímia no cotidiano.....	70
A metonímia na literatura.....	71
Sinestesia.....	71
A sinestesia na literatura.....	71
A sinestesia na publicidade.....	72

Sistematizando a prática linguística	73
Usando os mecanismos linguístico-discursivos ...	73
Em atividade	74

Unidade 3

Fronteiras e exclusões sociais: terras secas e homens fortes 76

Leitura e literatura

CAPÍTULO 7 Prosadores do Pré-Modernismo 78

Oficina de imagens.....	78
“Seja marginal, seja herói”	78
Astúcias do texto	79
Os sertões: entre o jornalismo e a ficção	79
Canudos hoje.....	83
Urupês: contos lobatianos	83
Na trilha do Jeca	83

Triste fim de Policarpo Quaresma:

um herói com caráter	85
Discutindo a expressão “Pré-Modernismo”	88

Na trama dos textos 88

O centenário de Os sertões	88
De olho na tela.....	89

Em atividade 90 |

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 8 Gênero literário: fábula 92

(Des)construindo o gênero	93
A fábula na tradição grega	93
A fábula na tradição latina.....	94
A fábula na tradição francesa.....	95
A forma de tratamento	96
A fábula na tradição brasileira	96

Linguagem do gênero..... 97

A forma de tratamento e a relação entre as personagens.....	97
A função das maiúsculas	98
O tempo e o espaço da fábula.....	98

Praticando o gênero 98

Releitura de valores	98
----------------------------	----

Em atividade 100 |

Língua e linguagem

CAPÍTULO 9 Coesão sequencial I – articulações argumentativas: contraposição, contraste, exemplificação, inclusão	101
Explorando os mecanismos linguísticos.....	101

As articulações na arte	101
As articulações no texto verbal.....	101
Coesão sequencial por contraposição	102
Marcadores de contraposição	103
Onde está a coerência do texto?.....	105
Um clássico com arquitetura argumentativa por contraste.....	105
Sistematizando a prática linguística	106
Usando os mecanismos linguístico-discursivos... 106	106
A contraposição nos quadrinhos.....	106
A contraposição na fábula.....	107
Em atividade	107

Unidade 4

Influências europeias: novas linguagens e sensações... 110

Leitura e literatura

CAPÍTULO 10 Poetas do Modernismo português 112

Oficina de imagens.....	112
“O tempo não para”	112
Futurismo	113
Cubismo	114
Expressionismo	115
Dadaísmo.....	115
Surrealismo.....	116

Astúcias do texto 117

Diálogo entre Pessoa: uma multiplicidade de poemas.....	117
O enigma da criação em Pessoa	119

Na trama dos textos..... 126

Pessoa no texto literário	126
Pessoa em revista	126

Em atividade 127 |

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 11 Redação do Enem: texto dissertativo-argumentativo ... 129

Enem — Exame Nacional do Ensino Médio	129
Temas de redação — 1998-2015.....	129

(Des)construindo o gênero 130

Tipologia textual e competências exigidas	130
Coletânea de textos e estratégias de leitura	131
Proposta do Enem 2014	131

Linguagem do gênero 134

Da proposta à construção do texto.....	134
Proposta do Enem 2015.....	134

Praticando o gênero 136

Passo a passo da escrita	136
--------------------------------	-----

Em atividade 136 |

A narrativa jornalística de Alcântara Machado	202
Na trama dos textos.....	205
Duas viagens culturais: ao primitivo e ao cosmopolita	205
Em atividade	206

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 17 Gênero jornalístico: editorial.....	209
(Des)construindo o gênero	210
O projeto editorial na mídia impressa	210
Uma abordagem bioética	210
Uma abordagem social	212
Linguagem do gênero	212
Estratégias de concordância e de refutação.....	212
Praticando o gênero	215
Posicione-se sobre as diferenças sociais	215
Momento 1: elaborar um editorial	215
Momento 2: divulgar sua opinião	216
Momento 3: avaliar e corrigir o texto.....	216
Posicione-se sobre a preservação do patrimônio	216
Em atividade	217

Língua e linguagem

CAPÍTULO 18 Coesão sequencial IV: a conclusão e os organizadores textuais.....	218
Explorando os mecanismos linguísticos.....	218
A conclusão como etapa de silogismo	218
A conclusão em tira de quadrinhos	218
A conclusão em carta do leitor	219
Os marcadores de conclusão e as conjunções coordenativas.....	220
Organizadores textuais, uma estratégia didática	221
Sistematizando a prática linguística	222
Marcadores de conclusão.....	222
Organizadores textuais	222
Usando os mecanismos linguístico-discursivos.....	223
A conclusão em artigo de opinião.....	223
Em atividade	224

Unidade 7

Entre guerras e mundos: a consciência social e a produção cultural.....

Leitura e literatura

CAPÍTULO 19 Prosadores da segunda fase do Modernismo brasileiro	228
Oficina de imagens.....	228
Os brasileiros de Portinari	228
Astúcias do texto	229
A prosa moderna do regionalismo	229

José Américo de Almeida, prefácio de A bagaceira ..	230
Graciliano Ramos em Vidas secas	231
José Lins do Rego em Fogo morto	234
Jorge Amado em mil histórias de Gabriela.....	237
Erico Verissimo em O tempo e o vento	239
Na trama dos textos.....	242
Romance brasileiro na tela do cinema: Vidas secas	242
Em atividade	243

Texto, gênero do discurso e produção

CAPÍTULO 20 Redação de vestibular: carta argumentativa	245
(Des)construindo o gênero	246
Diferentes estratégias para cada carta	246
Proposta da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)	246
Defenda-se com uma boa argumentação.....	248
Proposta da Universidade Federal do Paraná (UFPR).....	249
Linguagem do gênero	250
O interlocutor dá o tom	250
Proposta da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).....	250
Praticando o gênero	252
Não perca o interlocutor de vista!	252
Em atividade	252

Língua e linguagem

CAPÍTULO 21 Regência verbal.....	255
Explorando os mecanismos linguísticos.....	255
O conceito de regência.....	255
Enunciado: uma teia de regências.....	255
Algumas regências	257
Assistir.....	257
Chegar	258
Lembrar/esquecer	258
Pagar/perdoar	260
O pronome relativo regido pelo verbo	260
Sistematizando a prática linguística	261
Algumas regências verbais e suas variações de emprego e de sentido	262
Usando os mecanismos linguístico-discursivos ..	262
Um caso de regência verbal	262
Em atividade	263

Unidade 8

A cidade e o mundo: solidariedade e ética.....

Leitura e literatura

CAPÍTULO 22 Poetas da segunda fase do Modernismo brasileiro.....	266
Oficina de imagens.....	266
Rio de Janeiro — alguns marcos da cidadania brasileira	266

ANEXO E – PLANOS DE ENSINO DO PRIMEIRO ANO

	EE de Ensino Médio - 369853 ENSINO REGULAR – ENSINO MÉDIO, PORTARIA Nº. 55/2018, MG 23/01/2018. Rua 45, Nº 384 - Cidade Industrial – Montes Claros – MG - CEP: 39.404-457 email.: escola.369853@educacao.mg.gov.br
<h2>PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA</h2>	
ANO BASE: 2019	
PROFESSORA:	
SÉRIES CONTEMPLADAS: 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio	
<p>E.E. PROFª MARIA EMÍLIA SILVA SANTOS-369853 Ensino Regular - Ensino Médio, Portaria nº 55/2018 MG 23/01/2018, Lei nº 23.843 de 23/07/2021 Rua "45", nº 384 - Cidade Industrial Montes Claros - MG - CEP 39.404.457 email: escola.369853@educacao.mg.gov.br</p>	

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO - 369853 PLANEJAMENTO ANUAL REFERENTE AO ANO DE 2019 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA: 1º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Professora: Hayamy Ribeiro Dias		
OBJETIVOS GERAIS		
1-Ler textos de gêneros diversos, percebendo os efeitos de sentido, informações explícitas e implícitas, posicionamentos enunciativos e suas vozes sociais, assim é importante fazer a inserção das tecnologias na prática de sala de aula, visto que hoje, não é só necessária, mas urgente, além de ser o foco de trabalho da nova BNCC 2-Compreender, na leitura, as relações entre as partes do texto bem como do texto com outros textos; 3-Compreender e usar a linguagem como veículo de participação na sociedade, identidade pessoal e cultural; 4-Conhecer as formas de representação da vida social e política na Literatura luso-brasileira, observando as diferentes abordagens, contexto histórico e literário. 5- Proporcionar ao aluno o contato com diversos gêneros textuais, literários e suas práticas discursivas, oferecendo-lhe oportunidade de vivenciar e compreender as práticas sociais que os requerem de maneira contextualizada, isto é, em situações de enunciação ou situações comunicativas a fim de preparar os educandos para a vida, qualificando-os para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.		
1º BIMESTRE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e Discursos)	I-Textos com linguagem mista. *charges, tirinhas, quadrinhos, cartuns, poema.	1-Perceber ideias explícitas, implícitas e os efeitos de sentido provocados por recursos visuais e literários. 2-Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente. 3-Reconhecer o gênero de um texto, identificando o contexto histórico de produção desse texto a partir de escolhas linguísticas, referências sociais, culturais, políticas ou econômicas.
II – Suporte Textual	I – Identificação do suporte textual (Livros, sites, jornais).	4-Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente. 5-Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso poético, na compreensão e na produção de textos. 6-Reconhecer o uso de estratégias do discurso poético e seus efeitos de sentido, em discursos, textos ou gêneros literários ou não (canções, contos, romances, anúncios publicitários, slogans, provérbios, filmes, telenovelas, etc.). 7-Reconhecer os diferentes objetivos de leitura em um jornal, revista, livro didático ou outros suportes usando as diversas mídias.

II- Linguagem e Língua	I- História da língua portuguesa -Linguagem, língua e fala -Variedades linguísticas *arcaísmos, neologismos, preciosismos, vulgarismos, estrangeirismos. *gíria e jargão -Funções da linguagem	1-Conhecer a origem da língua portuguesa. 2-Reconhecer evidências históricas e geográficas que influenciaram e influenciam o processo de construção da língua. 3-Identificar a influência de outras línguas na formação do léxico português. 4-Reconhecer o caráter histórico e heterogêneo do léxico aos contextos de uso. 5-Diferenciar língua, linguagem e fala 6-Analisar e confrontar os níveis de linguagem (formal/padrão e informal/coloquial), bem como perceber a adequação de uso considerando a situação e o grau de formalismo. 8-Valorizar as variedades do Português brasileiro como elemento de identidade cultural 9-Reconhecer fatores políticos, sociais e culturais que estimulam ou inibem a variação linguística. 10-Reconhecer o preconceito linguístico como estratégia de discriminação e dominação. 11-Adequar a variedade linguística e/ou estilística de um texto à situação comunicativa e ao gênero. 12-Diferenciar linguagem verbal e não-verbal 13-Identificar os interlocutores (locutor e locutário) no processo da comunicação. 14-Analisar as condições de uso e os efeitos de sentido de estrangeirismos. 15-Reconhecer funções da linguagem e sua adequação ao texto. 16-Identificar a função predominante em um texto. 17-Identificar elementos da comunicação associados às funções da linguagem.
III- Interação Literária	I-Textos Literários e não-literários -Textos em prosa e em verso -Denotação /conotação -Intertextualidade	1-Distinguir as especificidades do discurso literário e não literário e identificar as funções de cada um. 2-Reconhecer a estrutura do texto. 3-Reconhecer, em um texto ou obra literária, a concepção de autor e/ou de fazer literário que ela apresenta. 4-Identificar o uso da linguagem em sentido denotativo e em sentido conotativo. 5-Decodificar o uso da linguagem figurada em um texto. 6-Perceber os efeitos de sentidos nas relações intertextuais com outros textos, discursos, produtos culturais (pintura, escultura, filme, telenovela) e linguagens. 7-Distinguir os diferentes gêneros literários bem como as suas subdivisões. 8-Resolver questões aplicando os princípios teóricos estudados.

2º BIMESTRE

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e	I-Crônica, contos,	1-Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso

produção de textos (Gêneros e discursos)	novelas	narrativo, na compreensão e na produção de textos. 2-Reconhecer e usar as fases ou etapas da narração em um texto ou sequência narrativa. 4-Reconhecer e usar, mecanismos de coesão verbal e nominal, marcas linguísticas e gráficas em um texto ou sequência narrativa. 5-Recriar textos narrativos lidos ou ouvidos em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente, usar produtivamente a carta, o e-mail e o WhatsApp. 6-Usar na produção de textos ou sequências narrativas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação. 7-Reconhecer e usar focos enunciativos adequados aos efeitos de sentido pretendidos. 8-Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas. 9-Identificar relações de diversidade (contradição, oposição) ou de semelhança (aliança e/ou complementação) entre posicionamentos enunciativos presentes em um texto.
II – Suporte textual	II- Identificação do suporte textual	
II- Linguagem e Língua	I-Fonologia *Fonema e letra *Encontros vocálicos /encontros consonantais / dígrafos. -Prosódia -Sílabas e divisão silábica. -Figuras de linguagem (1ª parte) *Figuras de palavras: comparação, metáfora, catacrese, metonímia, antonomásia, sinestesia. *Figuras de pensamento: antítese, eufemismo, ironia, hipérbole, personificação, gradação, apóstrofe, paradoxo.	1-Pronunciar corretamente as vogais e grupos vocálicos sem acrescentar, omitir ou alterar fonemas, conforme a norma culta. (bússola e não bússola / moleque e não moleque) (queijo e não queio, bandeja e não bandeja, postos(ó) e não postos(ó) e articular nitidamente as consoantes (mulher e não mulhé / falar e não falá) 2-Fazer a exata acentuação tônica das palavras conforme a norma culta. Oxítonas: mister, nobel, ruim(i) / paroxítonas: ambrosia (manjar delicioso), avaro, gratuito (úi), pudico / proparoxítonas (vermífugo, crisântemo, alcoólatra) 3-Realizar a separação silábica correta das palavras. 4-Diferenciar as figuras de palavras, identificá-las em textos, percebendo os efeitos de sentido provocados pelo seu emprego. 5-Diferenciar as figuras de pensamento, identificá-las em textos, percebendo os efeitos de sentido provocados pelo seu emprego.
III- Interação Literária	I - Gênero narrativo °Elementos estruturais (narrador, personagens,	1-Identificar os elementos estruturais do texto, as relações entre os mesmos e suas funções. 2-Reconhecer características das narrativas 3-Identificar elementos da narrativa:

CONFERE COM O ORIGINAL
 Data: 19/09/2021
 931352-9

Rozivaldir Durães Dias
 Diretor - MASP 931.352-9
 Nomeação MG 29/06/2019
 E.E. Prof.ª Emília S. Santos-368853

	espaço, tempo, enredo (foco narrativo, climax, desfecho) ° Espécies narrativas (crônica, conto, fábula e outras).	Narrador (onisciente, testemunha, protagonista; personagens; tempo; espaço; enredo, (foco narrativo, climax); desfecho. 4-Pesquisar outras espécies de narrativas em prosa: novela e romance.
--	--	--

3º BIMESTRE

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e discursos)	I-Notícias, reportagens, entrevistas, notas.	1-Identificar e usar as fases ou etapas do relato noticioso: título, subtítulo, lide, organização do relato (quem, o quê, quando, onde, como, por quê) 2-Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes. 4-Reconhecer o objetivo comunicativo de um texto ou gênero textual. 6-Identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade linguística utilizada. 8-Reconhecer, em um texto, marcas de identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor. 9-Participar das situações comunicativas empregando a variedade e o estilo de linguagem adequados, assumindo uma atitude respeitosa para com a variedade linguística do interlocutor e reconhecendo essa variedade como parte integrante da identidade desse interlocutor. 11-Recriar relatos lidos ou ouvidos em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente. 13-Reconhecer e usar, em um texto, estratégias de representação de seus interlocutores.
II- Linguagem e Língua	I- Figuras de linguagem (continuação) *Figuras de construção ou de sintaxe: Hipérbato, elipse, zeugma, pleonasmo, polissíndeto, assíndeto, anacoluto, anáfora, silepse.	1-Diferenciar as figuras de construção e identificá-las em textos. 2-Diferenciar as figuras sonoras e identificá-las em textos. 3-Empregar a convenção ortográfica nas diferentes situações de uso da língua. 4-Efetuar corretamente a acentuação gráfica das palavras conforme as normas vigentes e perceber efeitos de sentido. 5-Empregar corretamente o hífen conforme as regras vigentes. 6-Depreender o sentido das palavras com base no contexto, considerando os processos de coesão lexical. 7-Perceber e analisar o jogo significativo na produção de sentido de um texto.

Ezequiel Durães Dias
 Diretor - MASP 931.352-9
 Nomeação MG 29/06/2019
 E.E. Prof. M. Emília S. Santos-36985

CONFÉRE O ORIGINAL
 Data: 16/09/2021
 Assinatura: [Assinatura]
 931352-9

	*Figuras sonoras: alteração, assonância, onomatopeia, paronomásia, -Ortografia: -Emprego de letras e acentuação gráfica -Emprego do hífen -Semântica *Homônimos e parônimos *Polissemia, sinonímia, antonímia.	8-Interpretar os efeitos semânticos comunicativos da seleção vocabular. 9-Reconhecer a possibilidade de uma mesma forma linguística (palavra, sintagma ou frase) ter sentidos diferentes em um texto ou sequência textual. 10-Reconhecer a ambiguidade como um traço constitutivo da língua.
III- Interação Literária	*Gênero dramático (teatro) ° Elementos estruturais ° Espécies dramáticas (tragédia, comédia, auto e outros)	1-Identificar a função sócio-comunicativa das espécies dramáticas. 2-Identificar elementos estruturais do texto dramático. 3-Resolver questões aplicando os princípios teóricos estudado.

CONFÉRE O ORIGINAL
 Data: 16/09/2021
 Assinatura: [Assinatura]
 931352-9

Ezequiel Durães Dias
 Diretor - MASP 931.352-9
 Nomeação MG 29/06/2019
 E.E. Prof. M. Emília S. Santos-36985

4º BIMESTRE

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e discursos)	I-Textualização do discurso descritivo	1-Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso descritivo, na compreensão e na produção de textos. 2-Reconhecer e usar as fases ou etapas da descrição, as estratégias de organização, os mecanismos de coesão nominal, os recursos linguísticos e gráficos de estruturação em um texto ou sequência descritiva. 3-Reconhecer estratégias de organização da sequência descritiva: enumeração, exemplificação, analogia, comparação, metáfora e confronto. 4-Retextualizar produtiva e autonomamente, descrições orais em descrições escritas, ou vice-versa. 5-Recriar descrições lidas ou ouvidas em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente. 6-Usar na produção de textos ou sequências descritivas orais ou escritas, recursos de textualização

		adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.
II- Língua e Língua II- Suportes textuais I	I-Estrutura e formação de Palavras II- Estudo das classes de palavras: Substantivo, Artigo, Adjetivo e Numeral	1-Identificar os processos e elementos envolvidos na formação de palavras. 2-Depreender o sentido de palavras com base nos elementos que as constituem. 3. Reconhecer e diferenciar as classes de palavras da Língua Portuguesa. 4. Perceber que uma mesma palavra pode mudar de classe dependendo do contexto. 5. Identificar os sentidos que determinada classe exerce nas orações nos contextos enunciativos.
III- Interação Literária	I- O teatro de Gil Vicente	1-Perceber nas obras de Gil Vicente uma visão crítica da sociedade da época, a censura da hipocrisia dos religiosos do catolicismo, denúncias dos exploradores do povo, sejam eles juizes ou sapateiros, a ridicularização dos supersticiosos e dos charlatães e a expressão de uma visão teocêntrica. 2-Comparar concepções de autor e de fazer literário presentes em textos literários de uma mesma época ou de épocas diferentes da história literária brasileira. 3-Resolver questões aplicando os princípios teóricos estudados.

FORMAS DE AVALIAÇÃO

- Atividades em sala e extraclasse
- Trabalhos individuais e em grupo
- Participação nas discussões propostas
- Avaliações periódicas
- Assiduidade

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Proposta curricular- **Currículo Básico Comum (CBC-SEE/MG)**
- Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, 2014
- BRASIL. Secretaria de Educação. Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais: Português. Brasília: MEC, 1999.
- Conteúdo programático para o PAES da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).
- Matriz de Referência para o ENEM (eixos cognitivos comuns a todas as áreas) Ministério da Educação.
- Livros de português para o Ensino Médio- Novas Palavras: 1º ano / Emília Amaral ...[et al.]-2.ed._São Paulo: FTD, 2013. (Livro adotado pela Escola).
- Nova Base Nacional Comum Curricular (2017). Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>


 Ezequiel Dutra Dias
 Diretor - MASP 831.352-9
 Normação MG 29/06/2019
 E.E. Prof.ª Emília S. Santos-369853
 CONT. ENS. COM. ORIGINAL
 Data: 10/08/2021
 93132-9

Montes Claros, fevereiro de 2019


Faculdade Unida de Vitória

ANEXO F – PLANOS DE ENSINO DO SEGUNDO ANO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 20/06/2022.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO - 369853 PLANEJAMENTO ANUAL REFERENTE AO ANO DE 2019 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA: 2º ANO DO ENSINO MÉDIO		
Professora: Hayamy Ribeiro Dias		
OBJETIVOS GERAIS		
1-Ler textos de gêneros diversos, percebendo os efeitos de sentido, informações explícitas e implícitas, posicionamentos enunciativos e suas vozes sociais; assim é importante fazer a inserção das tecnologias na prática de sala de aula, visto que hoje, não é só necessária, mas urgente, além de ser o foco de trabalho da nova BNCC 2-Compreender, na leitura, as relações entre as partes do texto bem como do texto com outros textos; 3-Compreender e usar a linguagem como veículo de participação na sociedade, identidade pessoal e cultural; 4-Conhecer as formas de representação da vida social e política na Literatura luso-brasileira, observando as diferentes abordagens, contexto histórico e literário. 5- Proporcionar ao aluno o contato com diversos gêneros textuais, literários e suas práticas discursivas, oferecendo-lhe oportunidade de vivenciar e compreender as práticas sociais que os requerem de maneira contextualizada, isto é, em situações de enunciação ou situações comunicativas a fim de preparar os educandos para a vida, qualificando-os para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.		
1º BIMESTRE		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e Discursos)	I- Contexto de produção, circulação e recepção de textos. II- Organização temática (ou tópica) do texto.	1. Identificar, em textos lidos, o contexto de produção e circulação. 2. Identificar a finalidade de gêneros diferentes. 3. Produzir textos, considerando o contexto de produção, circulação e recepção. 4. Reconhecer a organização temática de textos de diferentes gêneros. 5. Identificar e corrigir problemas de organização temática em textos apresentados. 6. Produzir texto com organização temática adequada ao contexto de produção, aos objetivos do produtor e ao tema. 7. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
II - Suportes Textuais.	III - Seleção lexical e efeitos de sentido. IV- Identificação do suporte textual.	8. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. 9. Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática. 10. Reconhecer os diferentes objetivos de leitura em um jornal, revista, livro didático ou outros suportes usando as diversas mídias.

II- Linguagem e Língua	I- Revisão classes de palavras: Substantivo, adjetivo, artigo e numeral	1. Identificar a ordem canônica de sintagmas e orações na frase; reordenação e efeitos de sentidos. 2. Reconhecer e empregar adequadamente as classes de palavras estudadas conforme a norma padrão da língua portuguesa nas variadas situações sociocomunicativas.
III- Interação Literária	I – Estudo dos períodos literários da literatura brasileira: O Quinhentismo. - A literatura de informação e a literatura dos jesuítas.	1. Conhecer o contexto histórico brasileiro no período Quinhentismo. 2. Analisar obras de autores representativos da literatura nesse período bem como as ideologias e características da época. 3. Analisar as condições de produção e circulação das obras literárias da época. 4-Posicionar-se criticamente frente a enunciados dos textos literários. 5-Reconhecer os discursos fundadores da literatura brasileira e seus efeitos de sentido, em textos e manifestações culturais de diferentes épocas. 6-Resolver questões aplicando os princípios teóricos estudados.

2º BIMESTRE		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e Discursos)	I- Organização textual do discurso narrativo (conto).	1. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases ou etapas do discurso narrativo na compreensão e produção de textos. 2. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de ordenação temporal no discurso narrativo. 3. Reconhecer os diferentes objetivos de leitura em um jornal, revista, livro didático ou outros suportes usando as diversas mídias.
II- Suportes Textuais.	II- Identificação do suporte textual.	
II- Linguagem e Língua	I – Estudo da classe dos pronomes. II- O uso dos pronomes pessoais na norma-padrão.	1. Identificar a ordem canônica de sintagmas e orações na frase; reordenação e efeitos de sentidos. 2. Reconhecer e empregar adequadamente as classes de palavras estudadas conforme a norma padrão da língua portuguesa nas variadas situações sociocomunicativas. 3. Reconhecer e avaliar diferentes empregos de pronomes pessoais. 4. Reconhecer e usar a norma padrão de emprego de pronomes pessoais em situações sócio comunicativas e gêneros textuais que a exijam.
III- Interação Literária	Romantismo -Poesia: *Primeira, Segunda e	1. Conhecer o contexto histórico brasileiro no período do Romantismo. 2. Analisar obras de autores representativos da literatura romântica bem como ideologias e características da época. 3. Analisar as condições de produção e circulação das obras literárias da época.

	Terceira Geração do Romantismo: *Principais autores, obras e temas abordados. -Prosa: *Os tipos de romance: Urbano; Indianista; Costumes; Histórico. *Principais autores, obras e temas abordados.	4-Posicionar-se criticamente frente a enunciados dos textos literários. 5-Reconhecer os discursos fundadores da literatura romântica e seus efeitos de sentido, em textos e manifestações culturais de diferentes épocas. 6-Resolver questões aplicando os princípios teóricos estudados. 7-Identificar a função sócio-comunicativa dos romances e poemas da época. 8- Conhecer formas de representação da vida social e política na Literatura Brasileira do passado e da atualidade, relacionando diferentes abordagens, contextos históricos e literários. 9. Identificar no Romantismo a intenção de construir uma literatura nacional.
--	--	--

3º BIMESTRE		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e discursos)	1- Fases ou etapas do relato noticioso. 2- Organização textual do discurso descritivo.	1. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, as fases ou etapas do relato noticioso, na compreensão e produção de notícias e reportagens. 2. Integrar informação verbal e não-verbal na compreensão global do relato noticioso. 3. Compreender e usar, produtiva e autonomamente, recursos linguísticos de estruturação de enunciados de relato. 4. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, no discurso descritivo, mecanismos de focalização adequados ao efeito de sentido pretendido.
II- Linguagem e Língua	I- Estudo dos verbos e do advérbio.	1. Reconhecer e analisar o valor das palavras relacionadas na construção frasal. Assim como empregá-las adequadamente conforme a norma padrão da língua portuguesa. 2. Reconhecer as ações e sentidos empregados pelos verbos, bem as relações que ele estabelece com as demais classes de palavras. 2. Identificar os sentidos expressos pelos diferentes advérbios e relacioná-los com as classes que eles modificam.
III- Interação Literária	Realismo/Naturalismo *Principais autores,	1. Identificar no Realismo a intenção de uma literatura que denunciava e retratava a sociedade com seus vícios e tipos humanos. 2. Ler obras da literatura brasileira identificando marcas discursivas /ideológicas e contexto

	obras e temas abordados.	histórico, estabelecendo relações intertextuais, localizando as principais tendências e reconhecendo a contribuição dos autores para a literatura nacional. 3. Analisar as condições de produção e circulação das obras literárias da época. 4. Posicionar-se criticamente frente a enunciados dos textos literários. 5. Analisar a obra de autores representativos dessas escolas, bem como ideologias e características específicas do seu fazer literário. 7. Resolver questões aplicando os princípios teóricos estudados.
--	--------------------------	--

4º BIMESTRE		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e discursos)	1- Organização textual do discurso expositivo. 2- Organização textual do discurso argumentativo.	1. Reconhecer e usar autonomamente, no discurso expositivo, mecanismos de focalização adequados ao efeito de sentido pretendido. 2. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de organização do discurso expositivo. 3. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, no discurso argumentativo, mecanismos de focalização temática adequados ao efeito de sentido pretendido. 4. Compreender e usar, produtiva e autonomamente, recursos linguísticos de estruturação de enunciados argumentativos.
II- Linguagem e Língua	I- O uso e emprego das classes gramaticais invariáveis: preposição, conjunção e interjeição. II- Pontuação	3. Identificar o sentido atribuído nas orações pelo uso das conjunções utilizando-as de forma adequada ao contexto. 4. Identificar e saber classificar as diferentes conjunções da língua portuguesa reconhecendo o sentido que elas conferem ao texto. 5. Observar e aplicar as normas de pontuação, seus efeitos semânticos e comunicativos.
III- Interação Literária	Parnasianismo: *Principais autores, obras e temas abordados. Simbolismo:	2. Ler obras da literatura brasileira identificando marcas discursivas /ideológicas e contexto histórico, estabelecendo relações intertextuais, localizando as principais tendências e reconhecendo a contribuição dos autores para a literatura nacional. 3. Conhecer o contexto histórico brasileiro no período do Parnasianismo e Simbolismo. 4. Analisar obras de autores representativos da poesia parnasiana e simbolista bem como ideologias e características da época. 5. Analisar as condições de produção e circulação das obras literárias da época. 6. Posicionar-se criticamente frente a enunciados dos textos literários.

	*Principais autores, obras e temas abordados.	7. Resolver questões aplicando os princípios teóricos estudados 8. Identificar a função sócio-comunicativa dos poemas da época.
--	---	--

FORMAS DE AVALIAÇÃO

- Atividades em sala e extraclasse;
- Trabalhos individuais e em grupo;
- Participação nas discussões propostas;
- Avaliações periódicas;
- Assiduidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Proposta curricular- **Currículo Básico Comum (CBC-SEE/MG)**
- Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, 2014
- BRASIL. Secretaria de Educação. Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais: Português. Brasília: MEC, 1999.
- Conteúdo programático para o PAES da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).
- Matriz de Referência para o ENEM (eixos cognitivos comuns a todas as áreas) Ministério da Educação.
- Livros de português para o Ensino Médio (Livro adotado pela Escola)
- Nova Base Nacional Comum Curricular (2017). Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>



Montes Claros, fevereiro de 2019.

UNIV-UFV
Faculdade Unida de Vitória

ANEXO G – PLANOS DE ENSINO DO TERCEIRO ANO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 20/06/2022.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO - 369853 PLANEJAMENTO ANUAL REFERENTE AO ANO DE 2019 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA TURMA: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
Professora: Hayamy Ribeiro Dias	
OBJETIVOS GERAIS	
1-Ler textos de gêneros diversos, percebendo os efeitos de sentido, informações explícitas e implícitas, posicionamentos enunciativos e suas vozes sociais; assim é importante fazer a inserção das tecnologias na prática de sala de aula, visto que hoje, não é só necessária, mas urgente, além de ser o foco de trabalho da nova BNCC 2-Compreender, na leitura, as relações entre as partes do texto bem como do texto com outros textos; 3-Compreender e usar a linguagem como veículo de participação na sociedade, identidade pessoal e cultural; 4-Conhecer as formas de representação da vida social e política na Literatura luso-brasileira, observando as diferentes abordagens, contexto histórico e literário. 5- Proporcionar ao aluno o contato com diversos gêneros textuais, literários e suas práticas discursivas, oferecendo-lhe oportunidade de vivenciar e compreender as práticas sociais que os requerem de maneira contextualizada, isto é, em situações de enunciação ou situações comunicativas a fim de preparar os educandos para a vida, qualificando-os para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.	

1º BIMESTRE		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e Discursos)	I- Contexto de produção, circulação e recepção de texto. II-Organização temática do texto. III-Seleção lexical e efeitos de sentido.	1. Identificar, em textos lidos, o contexto de produção e circulação. 2. Identificar a finalidade de gêneros diferentes. 3. Produzir textos, considerando o contexto de produção, circulação e recepção. 4. Reconhecer a organização temática de textos de diferentes gêneros. 5. Produzir textos com organização temática adequada ao contexto de produção. 6. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. 7. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. 8. Usar positiva e automaticamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática. 9. Identificar o humor em enunciados produzidos por duplo sentido de palavras.
II- Linguagem e Língua	I- Revisão de classes gramaticais.	1- Reconhecer as classes gramaticais. 2- Reconhecer palavras de diferentes classes gramaticais, considerando o contexto. 3- Comparar e diferenciar frase, oração e período.

	II- Frase/Oração/Período III- Sujeito e predicado.	4- Fazer uso da língua de forma consciente, respeitando as convenções na língua e escrita, compreendendo a escrita com meio de transformação da sociedade bem como posicionar-se criticamente contra preconceitos linguísticos.
III- Interação Literária	Pré-modernismo: - Contexto histórico-cultural; - Conceituação.	1- Compreender o texto literário como um lugar de manifestação de ideologias, portando-se de forma crítica frente a posicionamentos enunciativos dos textos literários, bem como apresentar-lhe temas e motivos recorrentes na literatura brasileira. 2- Conhecer formas de representação da vida social e política na Literatura Brasileira do passado e da atualidade, relacionando diferentes abordagens, contextos históricos e literários.
IV-Suportes Textuais.	IV-Identificação do suporte textual.	1- Reconhecer diferentes objetivos de leitura em um jornal, revista, livro ou internet.

2º BIMESTRE		
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		
EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e Discursos)	I - Organização textual do discurso narrativo II - Organização textual do discurso descritivo	1- Reconhecer e usar mecanismo de coesão verbal e coesão nominal no discurso narrativo. 2- Diferenciar auto/narrador e reconhecer os elementos da narrativa. 3- Reconhecer e usar arranjos linguísticos característicos do texto descritivo.
II- Linguagem e Língua	- Termos relacionados ao verbo (objeto direto e indireto, agente da passiva; adjunto adverbial).	1- Reconhecer os complementos verbais e os sentidos que eles exprimem nas orações. 2- Identificar a transitividade verbal e seus complementos. 3- Identificar a estrutura de uma oração com agente apassivador. 4- Identificar e reconhecer os adjuntos adverbiais e os sentidos expressos por eles nas



Esquiel Durães Dias
 Diretor - MASP 931.352-9
 Nomeação MG 29/06/2019
 E.E. Prof.ª Emília S. Santos-369853

III- Interação Literária	Pré-modernismo: - A ficção de Lima Barreto, Monteiro Lobato, Euclides da Cunha, Graça Aranha - Poesia de Augusto dos Anjos.	1- Analisar obras de autores representativos do Pré-Modernismo, bem como as ideologias e características específicas do seu fazer literário. 2- Posicionar-se criticamente frente a enunciados dos textos literários.
IV-Suportes Textuais.	IV-Identificação do suporte textual.	Inferir o público-alvo, considerando os temas abordados, os gêneros e domínios discursivos e finalidade de leitura.

3º BIMESTRE

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e discursos)	I-Vozes do texto: vozes locutoras e seus alocutários. II- Intertextualidade e metalinguagem	1- Reconhecer e usar, produtiva e automaticamente, mecanismos de representação das vozes do texto de diferentes gêneros. 2- Interpretar ideias implícitas, explícitas, intenções e recursos dos textos, bem como marcas linguísticas de subjetividade e intertextualidade.
II- Linguagem e Língua	I- Termos relacionados ao nome (adjunto adnominal, predicativo, complemento nominal, aposto e vocativo). II- Concordância verbal e nominal.	1- Reconhecer as situações variadas de concordância verbal e nominal. 2- Utilizar adequadamente a concordância e a regência verbal e nominal. 3- Analisar as possibilidades de colocação dos termos da oração em ordem diretas e inversa, seu valor argumentativo e semântico. 4- Usar a língua padrão em atividades da língua escrita. Diferenciar adjunto adnominal de complemento nominal. 5- Perceber que a alteração na ordem dos termos provoca mudança de função e de sentido
III- Interação Literária	Modernismo: - Movimentos de Vanguarda	1- Levar o aluno a compreender o texto literário como um lugar de manifestação de ideologias, portando –se de forma crítica frente a posicionamentos enunciativos dos textos literários, bem como apresentar-lhe temas e motivos recorrentes na literatura brasileira.

	- 1º Fase do Modernismo - 2º Fase do Modernismo - 3º Fase do Modernismo	2 -Caracterizar os movimentos da vanguarda. 3 -Explicar a importância dos movimentos de vanguarda para o Modernismo brasileiro.
IV- Suportes textuais	-Perigrafia do livro	1- Reconhecer as funções comunicativas da capa de um livro ou revista. 2- Usar informações de capa.

4º BIMESTRE

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

EIXO TEMÁTICO	TÓPICO	HABILIDADES
I- Compreensão e produção de textos (Gêneros e discursos)	III-Organização textual do discurso expositivo. IV-Organização textual do discurso Argumentativo.	1- Reconhecer e usar, produtiva e automaticamente, no discurso expositivo, mecanismos de focalização adequados ao efeito pretendido. 2- Organização textual do discurso Argumentativo. 3- Compreender e usar, produtiva e automaticamente, recursos linguísticos de estruturação de enunciados argumentativos. 4- Elaborar textos dissertativos/argumentativos coesos, coerentes e em conformidade com a língua padrão. 5- Perceber no “editorial” a opinião do jornal sobre o assunto, intenção de esclarecer ou alterar ponto de vista, alterar a sociedade e, às vezes, mobilizá-la.
II- Linguagem e Língua	I- Pontuação. II - Orações coordenadas.	1. Identificar os efeitos semânticos e comunicativos dos diferentes processos de estruturação do período. 2. Identificar os diferentes conectivos nas estruturas oracionais, observando o conteúdo semântico que imprimem às mesmas. Estabelecer a relação sintática e semântica entre as orações no processo de coordenação. 3. Identificar os diferentes conectivos nas estruturas oracionais, observando o conteúdo semântico que imprimem às mesmas. 4. Observar e aplicar normas de pontuação, seus efeitos semânticos e comunicativos.
III- Interação Literária	Modernismo - Regionalismo,	1- Levar o aluno a compreender o texto literário como um lugar de manifestação de ideologias, portando –se de forma crítica frente a posicionamentos enunciativos dos textos literários, bem

	- Principais obras e Autores.	como apresentar-lhe temas e motivos recorrentes na literatura brasileira. 2- Ler obras literárias brasileiras identificando marcas discursivas/ ideológicas e contexto histórico, estabelecendo relações intertextuais, localizando as principais tendências reconhecendo a contribuição dos autores para a literatura nacional.
IV- Suportes textuais	- Perigrafia do livro	1- Reconhecer as funções comunicativas da capa de um livro ou revista. 2- Usar informações de capa.

FORMAS DE AVALIAÇÃO

- Atividades em sala e extraclasse;
- Trabalhos individuais e em grupo;
- Participação nas discussões propostas;
- Avaliações periódicas;
- Assiduidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Proposta curricular- **Currículo Básico Comum (CBC-SEE/MG)**
- Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: SEE, 2014
- BRASIL. Secretaria de Educação. Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais: Português. Brasília: MEC, 1999.
- Conteúdo programático para o PAES da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).
- Matriz de Referência para o ENEM (eixos cognitivos comuns a todas as áreas) Ministério da Educação.
- Livros de português para o Ensino Médio (Livro adotado pela Escola)
- Nova Base Nacional Comum Curricular (2017). Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>>



[Assinatura]
Ezequiel Durães Dias
Diretor - MASP 931.352-9
Nomeação MG 29/06/2019
E.E. Prof.ª Emília S. Santos-969853

Montes Claros, fevereiro de 2019.

UNIMONTES
Faculdade Unida de Vitória

ANEXO H – CERTIFICADO DE BOLSITA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL VINCULADO AO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES

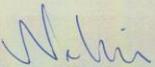


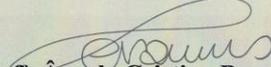
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - PET
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

CERTIFICADO

Certificamos que **Ricardo Wilane Santana de Almeida** participou como Aluno Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET, instituído pela Lei 11.180/2005, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, na Universidade Estadual de Montes Claros, no Curso de Ciências da Religião, no período de 15 de dezembro de 2010 à 15 de julho de 2013.

Montes Claros 18 de agosto de 2013


Prof. João Felício Rodrigues Neto
Pró-Reitor de Ensino


Prof. Ângela Cristina Borges
Tutora do PET/CRE



Secretaria da Educação Superior
Ministério da Educação

ANEXO I – INFORMAÇÕES REPASSADAS PELO GESTOR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PESQUISADA

	<p>E.E. PROFESSORA MARIA EMÍLIA SILVA SANTOS - 369853 ENSINO REGULAR – ENSINO MÉDIO, PORTARIA Nº. 55/2018, MG 23/01/2018. LEI Nº 23.843, DE 28/07/2021. Rua 45, Nº 384 - Cidade Industrial – Montes Claros – MG - CEP: 39.404-457 email.: escola.369853@educacao.mg.gov.br – Telefone: 38 2200-0382</p>
---	---

INFORMAÇÕES EXTRAÍDA DO SISTEMA INTEGRADO DE ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL – SISAP

A instituição de ensino está localizada na rua quarenta e cinco, Nº 384, no Bairro Distrito Industrial, na cidade de Montes Claros – MG, CP: 39401-000.

Sendo formado por um quantitativo de 24 funcionários, dividido da seguinte forma:

- Um diretor;
- Um secretário;
- Um assistente técnico de educação básica – ATB;
- Um especialista de educação básica;
- Dois bibliotecário;
- Quatorze professores (as);
- E quatro Assistente Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB;
- E um total de 193 alunos.

Sendo que 70% dos alunos são pessoas de família de baixa renda, beneficiários de algum tipo de programas sociais.

Algumas informações (quantitativo de funcionários, e alunos) foram extraído do Sistema Integrado de Administração de Pessoal – SISAP.

As informações socioeconômica dos alunos (**beneficiários de programas sociais, renda bruta, entre outros**), foram retirada da ficha individual de cada alunos. Por se trata de informações pessoais, as mesma não poderão ser repassada como efeito de confirmação de forma a preservar a identidade do aluno e de seus responsáveis legais.

Montes Claros-MG 04 de abril de 2022



Ezequiel Durães Dias
 Diretor - MASP 931.352-9
 Nomeação MG 29/06/2019
 E.E. Profª Mª Emília S. Santos-369853

Ezequiel Durães Dias - Diretor
 MASP: 931.352-9

E.E. PROFª. MARIA EMÍLIA SILVA SANTOS-369853
 Ensino Regular - Ensino Médio, Portaria nº 55/2018
 MG 23/01/2018, Lei nº 23.843 de 28/07/2021
 Rua "45", nº 384 - Cidade Industrial
 Montes Claros - MG - CEP 39.404.457
 email: escola.369853@educacao.mg.gov.br

