

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

GERLIANI LUCAS MOREIRA



CAMINHANDO PELAS ENCRUZILHADAS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ABORDAGEM DOCENTE DAS RELIGIÕES DE
MATRIZ AFRICANA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ICONHA/ES

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 04/07/2025.

VITÓRIA-ES

2025

GERLIANI LUCAS MOREIRA

CAMINHANDO PELAS ENCRUZILHADAS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ABORDAGEM DOCENTE DAS RELIGIÕES DE
MATRIZ AFRICANA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ICONHA/ES



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: Ensino Religioso Escolar.

Orientador: Prof. Gustavo Claudiano Martins

VITÓRIA-ES

2025

Moreira, Gerliani Lucas

Caminhando pelas encruzilhadas / Desafios e possibilidades na abordagem docente das religiões de Matriz Africana em Escolas Municipais de Iconha/ES / Fernando Moreira Rosa. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

vi, 86 f. ; 31 cm.

Orientador: Gustavo Claudiano Martins

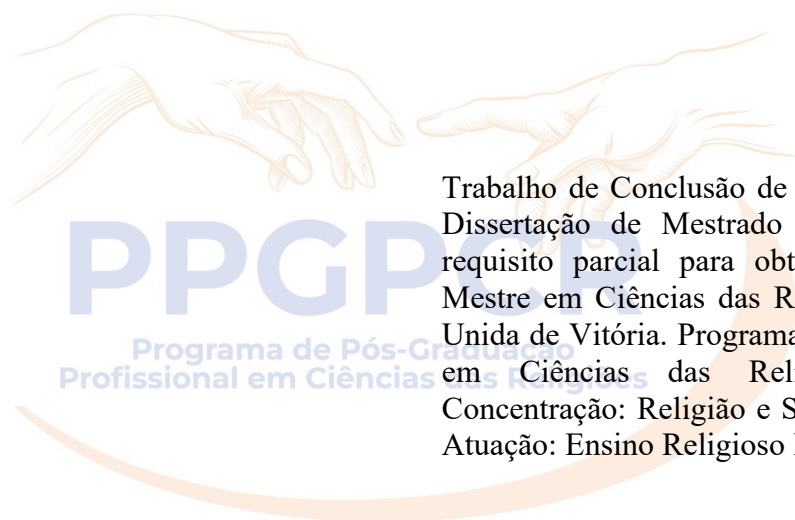
Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2025.

Referências bibliográficas: f. 83-86

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso. 4. Religiões de Matriz Africana. 5. Religiões de Matriz Africana e Escolas Municipais. - Tese. I. Gerliani Lucas Moreira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2025. III. Título.

GERLIANI LUCAS MOREIRA

CAMINHANDO PELAS ENCRUZILHADAS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ABORDAGEM DOCENTE DAS RELIGIÕES DE
MATRIZ AFRICANA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ICONHA/ES



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: Ensino Religioso Escolar.

Data: 04 jul. 2025.

Gustavo Claudiano Martins, Doutor em Ciência da Religião, UNIDA (presidente).

Elcio Sant'Anna, Doutor em Teologia, UNIDA.

Nathália Ferreira de Sousa Martins, Doutora em Ciência da Religião.

RESUMO

A abordagem das religiões de matriz africana no ambiente escolar ainda enfrenta diversos entraves no Brasil, especialmente em municípios de forte herança cultural europeia, como é o caso de Iconha/ES. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure a liberdade religiosa e leis como a LDB, a BNCC e a Lei 10.639/2003 determinem a valorização da cultura afro-brasileira no currículo escolar, ainda há uma lacuna significativa entre a legislação e a prática pedagógica. Esse descompasso revela-se no despreparo docente, na resistência institucional e no preconceito social que afetam o ensino das religiões de matriz africana. O presente estudo tem como objetivo geral identificar metodologias e práticas pedagógicas que orientem os professores de Ensino Religioso e História da rede municipal de Iconha/ES na abordagem das religiões de matriz africana. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar as influências africanas na cultura capixaba; (b) analisar o respaldo legal existente para o ensino da história e cultura africana nas escolas; e (c) examinar como essas religiões estão sendo tratadas nas instituições municipais de ensino em Iconha/ES. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, composta por duas etapas: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A primeira envolve a revisão de obras, artigos e documentos oficiais que fundamentam teoricamente a discussão sobre a inclusão das religiões de matriz africana no currículo escolar. A segunda consiste na coleta de dados empíricos por meio de entrevistas e questionários aplicados a professores e alunos da rede municipal de Iconha/ES, com o intuito de compreender as percepções, desafios e práticas adotadas em sala de aula. Os dados revelam que, apesar do arcabouço legal que sustenta a inclusão das religiões de matriz africana no currículo, sua implementação efetiva ainda é limitada, especialmente pela falta de formação adequada dos docentes e pela persistência de preconceitos sociais. Contudo, o estudo também evidencia possibilidades de avanço por meio da adoção de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e culturalmente sensíveis. Assim, a valorização da pluralidade religiosa no espaço escolar não apenas contribui para uma formação cidadã mais justa e inclusiva, mas também fortalece o compromisso com uma educação antirracista e democrática.

Palavras-chave: Religiões de Matriz Africana. Ensino Religioso. Desafios.

ABSTRACT

The approach to religions of African origin in schools still faces several obstacles in Brazil, especially in municipalities with a strong European cultural heritage, such as Iconha/ES. Although the 1988 Federal Constitution guarantees religious freedom and laws such as the LDB, the BNCC and Law 10.639/2003 determine the valorization of Afro-Brazilian culture in the school curriculum, there is still a significant gap between legislation and pedagogical practice. This mismatch is revealed in the lack of teacher preparation, institutional resistance and social prejudice that affect the teaching of religions of African origin. The present study has the general objective of identifying methodologies and pedagogical practices that guide Religious Education and History teachers in the municipal school system of Iconha/ES in the approach to religions of African origin. The specific objectives are: (a) to identify African influences on the culture of Espírito Santo; (b) to analyze the existing legal support for the teaching of African history and culture in schools; and (c) examine how these religions are being treated in municipal educational institutions in Iconha/ES. The research uses a qualitative approach, consisting of two stages: bibliographical research and field research. The first involves the review of works, articles and official documents that theoretically support the discussion on the inclusion of religions of African origin in the school curriculum. The second consists of collecting empirical data through interviews and questionnaires applied to teachers and students of the municipal school system of Iconha/ES, with the aim of understanding the perceptions, challenges and practices adopted in the classroom. The data reveal that, despite the legal framework that supports the inclusion of religions of African origin in the curriculum, its effective implementation is still limited, especially due to the lack of adequate training of teachers and the persistence of social prejudices. However, the study also highlights possibilities for progress through the adoption of more critical, reflective and culturally sensitive pedagogical practices. Thus, the appreciation of religious plurality in the school environment not only contributes to a more fair and inclusive civic education, but also strengthens the commitment to anti-racist and democratic education.

Keywords: Religions of African Origin. Religious Education. Challenges.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 DA ÁFRICA AO ESPÍRITO SANTO: INFLUÊNCIAS AFRICANAS NA CULTURA CAPIXABA.....	11
1.1 A escravidão e as significâncias no processo de formação sociocultural do Brasil.....	11
1.2 O povoamento do Espírito Santo: os negros no estado	18
1.3 Heranças culturais e religiosas africanas	23
2 O IDEAL: DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	28
2.1 Ensino e aprendizagem da história e cultura africana	28
2.2 A inclusão da Lei 10.639/03 - ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.....	32
2.3 Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira	40
3 O REAL: OS IMPASSES SOCIAIS E CULTURAIS DE SE MINISTRAR AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE ICONHA	48
3.1 A localização e o povoamento de Iconha	48
3.2 Impasses e desafios pelo olhar de professores e pedagogos.....	51
3.3 Impasses e desafios pelo olhar discente	65
CONCLUSÃO.....	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	87

INTRODUÇÃO

A abordagem docente das religiões de matriz africana nas escolas municipais em Iconha/ES representa um campo complexo e multifacetado de estudo e prática educacional. No contexto educacional brasileiro, a diversidade religiosa é um aspecto fundamental da formação cidadã, e a inclusão das religiões de matriz africana nas escolas estaduais é crucial para uma educação que respeite e valorize a pluralidade cultural. No entanto, o ensino dessas religiões enfrenta desafios significativos, desde a falta de formação específica para os docentes até a resistência cultural e institucional.

A Constituição Federal de 1988 assegura, de maneira expressa, a liberdade religiosa como direito fundamental, inerente a todos as pessoas. Por esse motivo, em uma sociedade plural como a brasileira, é essencial que exista o respeito à diversidade, de forma a permitir a coexistência harmônica de todas as religiões em um mesmo contexto e em um mesmo espaço de tempo. Entretanto, não é isso que ocorre atualmente: nota-se, cotidianamente, o desrespeito e o preconceito com as minorias religiosas, como é o caso das religiões de base africana.¹

Essa diversidade deve ser levada em consideração no ambiente escolar, tendo em vista que o papel da escola é formar integralmente o cidadão, transformando-o em indivíduo crítico e integrante de uma sociedade considerada extremamente complexa, marcada pela pluralidade de ideologias que coexistem em um mesmo ambiente, e ao mesmo tempo. Dessa maneira, o respeito a essa pluralidade religiosa e a necessidade da superação da intolerância religiosa são observados em diversos documentos normativos relacionados com a educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.396/1996², Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ e a Lei n. 10.639/2003, que alterou a LDB, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"⁴.

¹ O Brasil registrou 2.124 violações de direitos humanos relacionadas à intolerância religiosa no ano de 2023, representando um aumento de 80% na comparação com o ano anterior, quando foram compiladas 1.184 violações provenientes de diversas regiões do Brasil. As religiões de matriz africana seguem como as mais afetadas pela violência e intolerância religiosa (BRASIL, 2024, *online*).

² BRASIL. *Lei n. 9.396, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. [*online*]

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. [*online*]

⁴ BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. [*online*].

Assim, é importante reconhecer a rica contribuição das religiões de matriz africana para o patrimônio cultural e espiritual do Brasil. Contudo, a inclusão dessas religiões no currículo escolar muitas vezes é negligenciada ou tratada de maneira superficial. Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é a falta de conhecimento aprofundado e formação específica sobre essas tradições religiosas, o que pode levar a abordagens inadequadas ou estereotipadas.

Diante disso, indaga-se: Quais são os elementos que constituem os impasses à aprendizagem significativa sobre a cultura afro-brasileira, com ênfase nas religiões de matriz africana, em um município com fortes raízes europeias?

O objetivo deste estudo é identificar metodologias e práticas pedagógicas capazes de nortear as ações pedagógicas dos professores de Ensino Religioso e História da Rede Municipal de Iconha/ES no ensino da História da Cultura Afro –Brasileira. Como objetivos específicos, tem-se: a) identificar as influências africanas na cultura do Estado do Espírito Santo, b) analisar as previsões do ordenamento jurídico brasileiro a respeito do processo de ensino e aprendizagem da história e cultura africano; c) analisar o ensino das religiões de matriz africanas nas instituições de ensino de Iconha/ES.

A metodologia de pesquisa para o trabalho combina pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica será utilizada nos capítulos 01 e 02 para fundamentar teoricamente o estudo, consistindo na revisão de obras e artigos acadêmicos que discutem a inclusão das religiões de matriz africana no contexto educacional, além das diretrizes curriculares pertinentes. Essa etapa permitirá uma compreensão aprofundada dos conceitos, desafios e possibilidades que envolvem o ensino dessas religiões, contribuindo para a construção de um arcabouço teórico robusto. A pesquisa de campo envolverá a coleta de dados empíricos por meio de entrevistas e questionários aplicados a professores da rede municipal de Iconha/ES, bem como a alunos

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o contexto histórico e cultural das religiões de matriz africana no Brasil, destacando suas origens, práticas e a importância que desempenham na formação da identidade cultural brasileira. São explorados os principais elementos dessas religiões, assim como as influências que elas sofreram ao longo do tempo, especialmente no que diz respeito à convivência e ao diálogo inter-religioso. A análise inclui a relação dessas tradições com a educação e o papel que desempenham na promoção da diversidade e do respeito mútuo entre diferentes crenças.

O segundo capítulo analisa a legislação e nas diretrizes educacionais relacionadas ao ensino religioso no Brasil, com ênfase nas políticas públicas que regulamentam a inclusão das

religiões de matriz africana no currículo escolar. São discutidas as implicações dessas diretrizes para a formação docente, bem como os desafios enfrentados pelos educadores na implementação de um ensino que respeite e valorize a pluralidade religiosa presente nas salas de aula. Este capítulo também aborda a importância de uma formação que prepare os professores para lidar com questões de diversidade cultural e religiosa.

O terceiro capítulo se dedica à análise e discussão dos resultados obtidos com a pesquisa de campo. Neste capítulo, são apresentados dados qualitativos e quantitativos que evidenciam como os educadores percebem a importância do ensino das religiões de matriz africana e as barreiras que precisam ser superadas para uma abordagem mais efetiva e inclusiva.

Ainda, apresenta-se como produto educacional a organização de um curso de capacitação para os professores da Área de humanas da Rede Municipal de Ensino de Iconha com o tema, História e Cultura Afro-Brasileira: Novas possibilidades e práticas educativas. Planeja-se ser organizado em parceria com a secretaria de educação do município. O curso será dividido em quatro encontros.

Os encontros envolverão discussões em torno da aplicação da Lei 11.645/2008, apresentando os resultados de pesquisas e estudos sobre a História e Cultura afro-brasileira no município, heranças culturais africanas no Espírito Santo, ou seja, uma análise a partir de uma realidade mais próxima dos educandos. Também serão apresentadas sugestões de práticas educativas a serem desenvolvidas com os educandos que serão entregues aos docentes por meio de um miniguia didático contemplando o ensino da história e cultura afro-brasileira a partir de análise, discussões e atividades englobando as contribuições africanas na formação social, econômica e cultural capixaba.

Cada professor participante do curso deverá escolher uma dessas práticas educativas para desenvolver com seus respectivos alunos. Ao final do curso, os cursistas deverão apresentar um relatório com os resultados da implementação da aplicação das práticas educativas, bem como uma autoavaliação do curso para o seu formação profissional.

A proposta de ensino objetiva-se desconstruir estereótipos e a visão eurocêntrica na qual os negros vêm sendo retratados nos livros didáticos, principal recurso utilizado pelo professor na ação pedagógica.

Ofertar um curso apontando novas ações e possibilidades de ensino da História e Cultura afro-brasileira é uma forma de indicar novos caminhos que norteiem o trabalho docente, é oferecer aos educadores condições mínimas para que eles possam proporcionar aos educandos uma educação de qualidade, sobre os pilares do respeito, valorização e reconhecimento das

matrizes africanas na cultura capixaba, deixando o ambiente fértil para a recepção do ensino das religiões de matriz africana.



1 DA ÁFRICA AO ESPÍRITO SANTO: INFLUÊNCIAS AFRICANAS NA CULTURA CAPIXABA

Este capítulo explora as profundas e duradouras contribuições dos povos africanos para a formação sociocultural do estado do Espírito Santo. Inicia-se com uma análise da escravidão e suas implicações no processo de formação sociocultural do Brasil, destacando como a imposição da força de trabalho escrava moldou aspectos essenciais da sociedade brasileira. Em seguida, o capítulo aborda o povoamento do Espírito Santo, focando especificamente na presença e no papel dos negros no estado, desde a sua chegada até o impacto duradouro que tiveram na região. Por fim, examina as heranças culturais e religiosas africanas, investigando como essas tradições e práticas foram preservadas, adaptadas e integradas na cultura capixaba, evidenciando a continuidade e a transformação das influências africanas ao longo do tempo.

1.1 A escravidão e as significâncias no processo de formação sociocultural do Brasil

A escravidão foi um dos pilares da economia brasileira desde o início do período colonial, quando os portugueses chegaram ao país em busca de riquezas naturais. A necessidade de mão de obra para a produção de açúcar, tabaco e outros produtos agrícolas levou à importação de escravos africanos para o Brasil⁵. O território brasileiro foi ocupado pela colonização portuguesa a partir de 1500, em meio a disputas do espaço com povos indígenas e outros países que tentaram colonizar o local, como a Espanha, Holanda e França. Nesse cenário, os povos indígenas foram escravizados e, posteriormente, os negros trazidos do Continente Africano. Assim, a formação do povo brasileiro foi constituída por povos dessas três origens: indígenas, europeus e africanos.⁶

Os africanos foram retirados de seus países de origem e trazidos ao Brasil com a colonização, pelo tráfico negreiro, para suprir a carência de mão de obra nos empreendimentos coloniais dos portugueses no Brasil. Deixar o continente africano e atravessar o Atlântico foi um momento de muita dor e incertezas para os africanos e alguns deles e algumas delas nem sequer conseguiram chegar ao Brasil, pois morreram durante a viagem por falta de vitaminas,

⁵ GOULART, Mauricio. *A Escravidão Africana no Brasil: Das Origens à Extinção do Tráfico*. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2005. p. 47.

⁶ BARROSO, Priscila Farfan; BONETE, Wilian; QUEIROZ, Ronaldo de Moraes. *Antropologia e Cultura*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2017, p. 143.

situações precárias de higiene e também pela depressão em função de terem sido retirados à força da sua terra natal, da sua vivência cultural, social, política e religiosa.⁷

Na travessia, os africanos passavam quase todo o tempo acorrentados no navio, em porões superlotados, que se apertavam para conseguir dormir durante meses sobre o chão e, no momento do embarque, ou ainda nos barracões costumavam ter o corpo marcado a ferro quente com as iniciais ou símbolos dos proprietários⁸. Mediante o processo colonizador, os escravizados eram tratados como objeto e foram proibidos de colocar em prática os seus rituais religiosos, sendo obrigados a se converterem ou pelo menos fingir que converteram ao catolicismo romano.⁹

Assim, o tráfico de escravos para o Novo Mundo revela o enorme empreendimento econômico do colonialismo e, ao mesmo tempo, sua natureza destrutiva do ponto de vista social, pois muitos cativos foram separados de suas famílias e culturas devido ao trabalho compulsório.¹⁰

De acordo com Adriane Möbs, os primeiros registros da chegada dos africanos no Brasil por meio do comércio escravo remontam a meados do século XVI. Os primeiros negros a chegarem no Brasil vieram de Angola e da Costa do Marfim¹¹. No Brasil, os escravos africanos foram submetidos a condições de trabalho brutais, tendo que trabalhar longas horas em condições extremamente difíceis nas plantações de cana-de-açúcar, nas minas de ouro e em outras atividades econômicas. Eles também eram sujeitos a punições severas, incluindo açoitamentos, torturas e até mesmo a morte.¹²

Ainda, ter escravos na época colonial era sinônimo de poder e constituía uma prática difundida entre diversas camadas sociais, visto que tanto pequenos quanto grandes proprietários de terra utilizavam cativos em suas lavouras.¹³

⁷ FRANCO, Gilciana Paula. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. *Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021, p. 31.

⁸ MATTOS, Regiane A. *História e cultura afro-brasileira*. Contexto: São Paulo, 2007. p. 100.

⁹ FRANCO, 2021, p. 35.

¹⁰ SILVA, Chirstiano Robérto Batinga; SILVA, Roberval Santos da. A escravidão africana no Brasil e a Igreja Católica: posicionamentos no contexto de uma sociedade escravocrata. *RELACult –Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2021, p. 3.

¹¹ MÖBS, Adriane da Silva Machado. Antropologia no Brasil: construção da identidade brasileira. In: MÖBS, Adriane da Silva Machado; SOUZA, Alisson de; D'AMBOS, Bruno Uhlick; DIONIZIO, Mayara Joice; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; CANFIELD, Ráisa Lammel. *Antropologia da Religião*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2020, p. 65.

¹² GOULART, 2005, p. 62.

¹³ SILVA; SILVA, 2021, p. 4.

O escravizado era tratado como um objeto de propriedade, podendo ser comprada, vendida, alugada, emprestada, doada, dividida ou trocada. Devido ao seu valor, o escravo também podia ser utilizado como moeda para quitação de dívidas e pertencer a múltiplos proprietários simultaneamente. Além disso, sofria severas punições: entre os principais castigos impostos estavam as chicotadas ou açoites com o "bacalhau", um tipo de chicote feito de couro cru retorcido, cuja severidade variava conforme a gravidade da falta cometida. As palmatórias também apresentavam variações em sua intensidade.¹⁴

Além disso, eram utilizados ferros de diversos formatos para pescoço, cintura e membros, que os condenados podiam carregar por anos ou até a vida inteira. O tronco era um dispositivo no qual o condenado permanecia preso por dias ou noites, e a venda em leilão separava pessoas de suas famílias. Muitos castigos eram inventados ou modificados conforme a criatividade e a crueldade dos senhores, incluindo práticas como furar olhos, cortar línguas, orelhas, mãos e pés, além de retalhar o corpo e marcar a pele com ferros em brasa.¹⁵

Além das punições físicas e das prisões, os escravizados enfrentavam restrições severas quanto ao lazer e ao uso de adornos. Eles também eram impedidos de participar plenamente das atividades sociais. Os senhores frequentemente impunham castigos que violavam as crenças religiosas dos escravos, obrigando-os a consumir alimentos proibidos, a não realizar rituais essenciais ou, muitas vezes, a não buscar tratamento para doenças através da medicina tradicional, resultando na prisão dos praticantes sob acusações de feitiçaria.¹⁶

Com a escassez cada vez maior da mão de obra dos indígenas e a concentração dos negros nas áreas de atividades mercantis – na produção de farinha de mandioca, açúcar, fios de algodão, cachaça, arroz, milho, feijão, cal, colchas e redes –, os negros exerciam papel decisivo na formação da sociedade local, tornando-se agentes da europeização, difundindo a língua do colonizador e ensinando os/as escravizados/as recém-chegados as técnicas de trabalho, as normas e valores da cultura a que se viam incorporados.¹⁷

Nos primórdios da colonização do Brasil, a cruz e a espada marcam a presença europeia, símbolos da fé cristã e do poderio militar. No Espírito Santo, como em outras partes do Brasil que foram colonizados no século XVI, foram frequentes as lutas pela posse da terra com a Igreja Católica Romana atuando no auxílio ao predomínio lusitano através da ação dos jesuítas e

¹⁴ MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016, p. 84-85.

¹⁵ MACIEL, 2016, p. 85.

¹⁶ MACIEL, 2016, p. 85.

¹⁷ SANTOS, 2016, p. 219.

franciscanos responsáveis pela catequese dos indígenas e pela assistência religiosa aos colonos e de seus familiares.¹⁸

Além disso, a escravidão, como um elemento fundamental na afirmação dos interesses portugueses nos trópicos, estava intrinsecamente ligada à lógica de funcionamento da sociedade da época. Dessa forma, é possível entender o papel da Igreja na legitimação do regime escravista, especialmente no que diz respeito ao cativo africano, que se intensificou no Brasil a partir do século XVII. A Igreja não apenas justificou a escravidão negra, mas também assegurou a inserção subordinada dos africanos e seus descendentes na cristandade colonial por meio da catequese¹⁹. Nesse sentido:

O caráter fundamental que a escravidão africana assumiu para o Império colonial português não poderia deixar a Igreja ao largo da questão. A própria estrutura social, fundada nas diferenças e hierarquias, exigia um projeto específico de cristianização dos africanos e seus descendentes. Neste sentido, a catequese, enquanto um discurso que quer produzir uma unidade de procedimentos e crenças, não pode fazê-lo sem levar em consideração as diferenças sociais e a necessidade de reproduzi-las para o bom funcionamento dos padrões do Antigo Regime.²⁰

Dessa forma, no período colonial, as religiões africanas eram vistas como arte do Diabo; no Brasil Império, como desordem pública e atentado contra a civilização. Consequentemente, os negros cultuavam os orixás às escondidas, tendo em vista que eram obrigados a assumir perante a sociedade que eram católicos, batizados, e que acreditavam nos santos²¹. Nas concessões papais, evidenciava-se a percepção de uma hierarquia natural entre cristãos e não-cristãos, o que fundamentava claramente a concepção de uma sociedade estruturada pela desigualdade.²²

Na história religiosa do Brasil, observa-se que as identidades religiosas foram e continuam sendo (re)construídas em um processo dinâmico de contrastes e estigmatizações. Essa dinâmica é marcada pela definição de fronteiras em relação aos "grupos externos". No Brasil, houve uma tentativa de impor uma suposta homogeneidade em torno do cristianismo católico. Dessa maneira, o catolicismo, com sua natureza universalista e combativa, se tornou antagônico às culturas indígenas, africanas, judaicas e protestantes.²³

¹⁸ ESPÍRITO SANTO. Colonização. In: GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO [site institucional] [s.d.] [online].

¹⁹ OLIVEIRA, Anderson José Machado de. Igreja e escravidão africana no Brasil Colonial. *Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria*, v. 10, n.18, p. 355-387, 2007, p. 358.

²⁰ OLIVEIRA, 2007, p. 361.

²¹ SANTOS, 2016, p. 222.

²² OLIVEIRA, 2007, p. 358.

²³ WACHHOLZ, Wilhelm. Identidades Religiosas Brasileiras e seus exclusivismos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 782-798, 2011, p. 783-784.

Deste modo, em decorrência da diversidade de cultura e religião dos africanos com relação à cultura europeia importada ao país, desde o período colonial, as práticas religiosas vinculadas aos negros são alvo de perseguição por parte da Igreja Católica Brasileira e mesmo pelo estado brasileiro. No entanto, a partir do início dos anos 2000, essa perseguição passou a ser mais presente também de grupos evangélicos, especialmente, neopentecostais.²⁴

Bittencourt Filho afirma que, com a chegada dos portugueses, que trouxeram o catolicismo romano, iniciaram-se missões para impor sua religiosidade aos povos indígenas.²⁵ Os indígenas tiveram de se adaptar à nova situação sobrevivendo por meio da adesão à religião oficial do império português. Da mesma forma, os escravizados africanos não tinham direito de se expressar, defender a sua fé ou exercitar a sua religiosidade e foram obrigados a aderir à fé portuguesa²⁶. Isso ocorreu em decorrência da prevalência da Igreja Católica Romana na época da colonização. Nesse período, a Igreja Católica era constitucionalizada e privilegiada, sendo considerada a religião oficial do Brasil.

Assim, mediante o processo colonizador, os escravizados perderam a sua humanidade, se tornaram objeto e foram proibidos de colocar em prática os seus rituais religiosos, sendo obrigados a se converterem ou pelo menos aparentar que se converteram ao catolicismo.²⁷

Na interação com a cultura europeia dominante, a assimilação dos grupos africanos foi inevitável, e o processo de assimilação sincrética com a religiosidade dominante — o cristianismo — se deu de forma a proteger suas identidades culturais. Envolvendo aspectos intelectuais e emocionais, o sincretismo cria vínculos culturais em sua interação e em seu sentido. Esses vínculos foram ressignificados no século XVII, passando de uma postura inicial de aproximação de valores legítimos, mas diferentes entre si, para ilegítimas aproximações reconciliatórias de diferenças teológicas que são opostas. Dessa forma, a heresia inicial transmutou-se para aspectos aceitos na religião oficial.²⁸

O discurso utilizado como uma forma de controle mental combina elementos seculares e metafísico-religiosos. Através da linguagem, identidades são nomeadas, consolidadas e legitimadas. Além disso, a linguagem desempenha um papel na naturalização da hierarquia

²⁴ MORAIS, Mariana Ramos de; JAYME, Juliana Gonzaga. Povos e comunidades tradicionais de matriz africana: uma análise sobre o processo de construção de uma categoria discursiva. *Civitas*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 268-283, 2017, p. 269.

²⁵ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira, religiosidade e mudança social*. 2. ed. Vitória: Unida, 2019, p. 16.

²⁶ BITTENCOURT FILHO, 2019, p. 16.

²⁷ FRANCO, 2021, p. 29.

²⁸ DIONIZIO, Mayara; MAIA, Alexsandro Alves da; SOUZA, Alisson de; FRANÇA, Bianca Luiza Freire de Castro; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; FERREIRA, Gabriel Bonesi; LACERDA, Tiago Eurico de. *História das Religiões*. Porto Alegre: SAGAH, 2020. p. 230.

entre diferentes identidades. Um arquétipo, frequentemente idealizado como padrão, serve de referência para avaliar todas as demais identidades. No século XIX, por exemplo, o arquétipo dominante era o branco europeu, e, a partir desse modelo, outras etnias, como negros, indígenas e mestiços, foram "naturalmente" colocadas em uma posição de inferioridade. Um fenômeno semelhante ocorreu no âmbito religioso. Com a chegada do cristianismo católico na América Latina, influenciado pela Contrarreforma, religiões indígenas, africanas, judaicas e protestantes foram estereotipadas como heresias.²⁹

Portanto, em um contexto de imposição cultural, tanto os indígenas quanto os negros foram coagidos e, de certa forma obrigados a aceitar a fé dos portugueses colonizadores³⁰. Ele afirma que houve um processo de sincretismo religioso por parte do indígena e do africano, através de mistura de símbolos, significantes e significados religiosos para manter sua fé adotando algumas práticas do catolicismo português. Ainda segundo Bittencourt Filho, a vinda da doutrina do espiritismo kardecista, no século XIX, conclui a matriz religiosa brasileira.³¹

Entretanto, mesmo obrigados a aceitar essa fé cristã, os africanos eram impedidos de frequentar os espaços religiosos dos brancos. Então criaram irmandades com nomes católicos para se adequarem às exigências sociais; mas, por detrás das imagens católicas, utilizavam da devoção aos santos para cultuarem seus orixás com ritos e cultos africanos. Dessa forma surgiram as religiões afro-brasileiras³². Reginaldo Prandi afirma que Candomblé e Umbanda são ocorrências religiosas e estão relacionadas a pequenos grupos.

Candomblé e Umbanda são religiões de pequenos grupos que se congregam em torno de uma mãe ou pai-de-santo, denominando-se terreiro também cada um desses grupos. Embora se cultivem relações protocolares de parentesco iniciático entre terreiros, cada um deles é autônomo e autossuficiente, e não há organização institucional eficaz alguma que os unifique ou que permita uma ordenação mínima capaz de estabelecer planos e estratégias comuns na relação da religião afro-brasileira com as outras religiões e o resto da sociedade.³³

As práticas religiosas africanas no Brasil sempre foram entendidas de maneira negativa, e preconceituosa, sob a perspectiva de um olhar racista. Dessa maneira, as religiões e práticas religiosas africanas e afro-brasileiras sempre foram interpretadas mais como feitiçarias e magias do que como religião. Já que religião, no entendimento dos dominantes, correspondia apenas

²⁹ WACHHOLZ, 2011, p. 789-790.

³⁰ BITTENCOURT FILHO, 2019, p. 16-17.

³¹ BITTENCOURT FILHO, 2019, p. 17.

³² RAMOS, 2010 *apud* SANTOS, 2016, p. 222.

³³ PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, 2004, p. 229.

as suas próprias práticas, tidas como verdadeiras, para a realização do bem e salvação das almas.³⁴

As religiões de matriz africana eram proibidas há algumas décadas, sendo perseguidas duramente pelo poder estatal. Embora já oficializadas, ainda sofrem perseguição, dessa vez, menos policial, mas mais social e religiosa, como resquícios dos tempos da colonização, com a reprodução de estigmas por meio dos novos grupos religiosos de vertente neopentecostal, o que revela o preconceito e o racismo religioso contra negros e suas culturas.³⁵

O Código Criminal do Império de 1830 punia a celebração ou propagação de culto ou confissão religiosa que não fosse a oficial (Religião Católica Apostólica Romana). Este Código visava punir diretamente os negros, sejam eles escravos, livres ou libertos, como uma forma de controlar suas vidas através da imposição da cultura ocidental, incluindo a religião católica, e da desvalorização de suas referências culturais africanas. No entanto, tanto os negros escravizados quanto os livres continuaram a manter suas manifestações culturais de diversas maneiras, preservando regras e práticas associadas às suas religiões.³⁶

Diante do exposto, a escravidão, enquanto um fenômeno social e econômico, deixou marcas indelévels na formação sociocultural do Brasil, influenciando desde a estrutura familiar até as tradições, crenças e práticas culturais que compõem a identidade nacional. As consequências desse período histórico não se restringem ao passado, mas reverberam na contemporaneidade, moldando relações sociais, dinâmicas de poder e expressões culturais que ainda perduram.

Assim, ao analisar as complexas interações entre a escravidão e o desenvolvimento da sociedade brasileira, torna-se imperativo investigar mais profundamente as formas como essa herança se manifesta nas práticas religiosas e culturais atuais. Neste contexto, o próximo tópico abordará as significâncias da escravidão no processo de formação sociocultural do Brasil, explorando como essas influências se refletem nas diversas vertentes da cultura brasileira, especialmente nas religiões de matriz africana, que emergem como um símbolo de resistência e resiliência frente à opressão histórica.

³⁴ MARQUES, Igor Emanuel de Souza. *A Diversidade religiosa no espaço escolar adventista do ABCD Paulista*. 2015. [online].

³⁵ PRANDI, 2004, p. 231.

³⁶ CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de Matriz Africana e a intolerância religiosa. *Laboratório de Antropologia e Arqueologia – Cadernos do Lepaarq*, v. 11, n. 22, 2014, p. 295-296.

1.2 O povoamento do Espírito Santo: os negros no estado

Embora o Espírito Santo tenha sido uma região com pouca relevância econômica no contexto da escravidão no Brasil, recebeu escravos diretamente da África, além de muitos escravos provenientes de outras áreas do Brasil. No século XIX, o território capixaba abrigava africanos escravizados, bem como negros transferidos principalmente da Bahia, outras regiões do Nordeste, Rio de Janeiro e Minas Gerais, incluindo os movimentos migratórios pós-republicanos. Para entender a origem dos negros capixabas no século XX, é necessário também considerar a migração de grupos negros de outras regiões do país e as diversas miscigenações ocorridas ao longo do tempo. Documentos históricos indicam que, por volta de 1550, já havia escravos negros na região, possivelmente trazidos de Portugal pelos conquistadores. No entanto, a importação oficial de trabalhadores diretamente da África começou apenas em 1561.³⁷

O Espírito Santo foi uma das quinze primeiras Capitanias Hereditárias brasileiras, tendo iniciado o seu processo de colonização no ano de 1535, momento em que o capitão donatário Vasco Fernandes Coutinho chegou ao litoral capixaba. Nesse contexto, nos primeiros anos de colonização, o cultivo da cana de açúcar foi bem-sucedido. O engenho açucareiro capixaba, colaborou para a consolidação da colonização do Espírito Santo. A mão-de-obra utilizada nos grandes engenhos era a escrava, como nas demais regiões açucareiras do Brasil.³⁸

No Espírito Santo, Basílio Daemon acredita que o tráfico direto de braços negros entre o Espírito Santo e África começou em fins de 1621, “sendo obrigados os que os importavam a pagá-los com açúcar e outros quaisquer gêneros, por privilégio especial concedido unicamente a esta Capitania”³⁹. Assim, neste estado, em razão das necessidades das atividades econômicas desenvolvidas no Estado, os negros foram escravizados para desempenharem tais atividades. Assim, de acordo com Machado, em terras capixabas produziam-se farinha de mandioca, açúcar, fios de algodão, cachaça, arroz, milho, feijão, cal, colchas e redes.⁴⁰

Durante o período escravista, o Espírito Santo era uma província predominantemente agrícola, sustentada pela força de trabalho dos escravos. Esses indivíduos desempenhavam uma ampla gama de funções tanto em atividades rurais quanto urbanas. É fundamental ressaltar que muitas dessas tarefas exigiam habilidades, iniciativa e conhecimentos técnicos específicos.

³⁷ MACIEL, 2016, p. 54.

³⁸ MACHADO, Laryssa da Silva. A Diáspora Negra e a presença de africanos escravizados em Itapemirim – ES (1860-1870). *Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 237-257, 2017, p. 243-244.

³⁹ DAEMON, Basílio *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 132.

⁴⁰ MACHADO, 2018, p. 26.

Entre as atividades realizadas estavam o extrativismo mineral e vegetal, os serviços domésticos em diversos níveis, o artesanato e as manufaturas com argila, madeira, couro e metais. Além disso, os escravizados trabalhavam como tripulantes de embarcações fluviais e marítimas, pescadores, artistas, ferreiros, consertadores de armas e serralheiros, e criadores de animais, demonstrando a diversidade e a complexidade das contribuições que prestavam à economia e à sociedade da época.⁴¹

No século XVI, a maioria dos escravos que chegaram ao Brasil, especialmente entre a Bahia e o Rio de Janeiro, era de origem sudanesa, embarcados nos portos da Guiné e, por isso, conhecidos como Negros da Guiné. Já no século XVII, a maior parte dos escravos africanos trazidos para o Brasil era de origem Banto, com muitos dos grupos conhecidos como Congos e Criolos desembarcando nos portos de São Mateus e Vitória. Esses escravos Bantos eram também denominados “Angolas”, pois a maioria era embarcada nos portos da região de Angola.⁴²

Com sua capacidade de trabalho, não somente braçal, mas também em outras áreas, desde as artes, religião, ciência, arte, econômica, as pessoas negras escravizadas contribuíram muito para o desenvolvimento do estado do Espírito Santo e do Brasil. Foram eles que sustentaram a nobreza e a prosperidade do Brasil, além da contribuição na defesa do território nacional, na agricultura e na mineração. Foi o produto do seu trabalho que permitiu que os ricos senhores pudessem manter os filhos nas universidades europeias e depois nas faculdades de ensino do país.⁴³

As pessoas negras escravizadas, desde o período da colonização, se localizavam, predominantemente, em áreas na região norte do Estado, municípios de São Mateus e Conceição da Barra; na região central, nas cidades de Vitória, Serra, Santa Leopoldina, Vila Velha e Guarapari; e, no Sul, em Anchieta, Piúma, Itapemirim, Marataízes e Presidente Kenedy. O fim da escravidão e a crise do café provocaram entre os anos de 1890 e 1940 uma grande afluência de pessoas negras para a região do vale do rio Doce, seguindo o ritmo de expansão da sua fronteira agrícola.⁴⁴

Assim, o estado contou com crescimento populacional expressivo a partir de 1800. Nesse sentido, em 1790, era habitado por 22.493 indivíduos sendo 10.749 livres e 6.834 cativos;

⁴¹ MACIEL, 2016, p. 87.

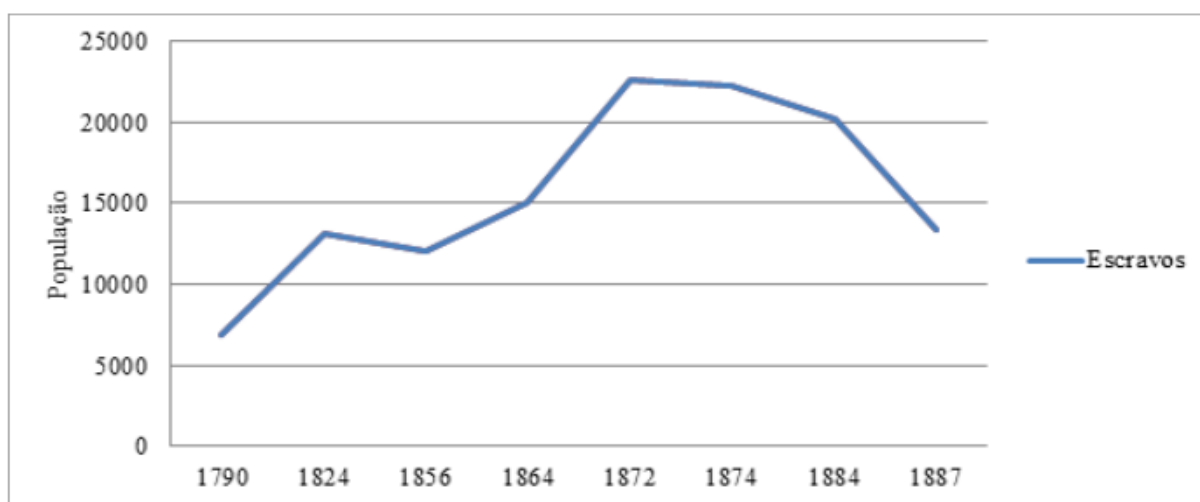
⁴² MACIEL, 2016, p. 55.

⁴³ OLIVEIRA, João Paulo de; SOUZA, Sérgio Ferreira de. Uma breve análise sobre o movimento “VIDAS PRETAS IMPORTAM”. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.6, p. 58957-58978, 2021, p. 58962.

⁴⁴ DADALTO, Maria Cristina. Os rastros da diversidade da identidade capixaba. *SINAIS - Revista Eletrônica - Ciências Sociais*. Vitória: CCHN, UFES, Edição Especial de Lançamento, n. 1, v.1, p.57-74, 2007, p. 65-66.

em 1872, o número de indivíduos praticamente quadruplicou, chegando à marca de 82.137 no total, sendo 22.165 livres e 13.188 escravizados⁴⁵. O crescimento da população escrava no Espírito Santo, no período de 1790-1887, pode ser demonstrado pelo gráfico 1, a seguir.

Figura 1. Crescimento da população escravizada no Estado do Espírito Santo (1790-1887)⁴⁶



No ano de 1839, os/as escravizados africanos representavam uma porcentagem significativa de 30,7% da população cativa no Espírito Santo, dados que comprovam o incremento das escravarias num contexto de desenfreada compra de cativos, estando concentrados principalmente na Cidade de Vitória⁴⁷ (35,4%) e na Vila de Itapemirim (17,7%). Esse aumento deve-se a crescente necessidade dos senhores de escravizados de aumentar suas escravarias diante das ameaças externas de cessação do tráfico.⁴⁸

Nesse mesmo sentido, aduz Adriana Campos que “a explicação mais provável para o pico populacional das primeiras décadas do século relaciona-se à explosiva demanda por escravizados constatada na América nos anos de 1820 do século XIX”.⁴⁹

Nessa época, a população escrava encontrava-se assim dividida, nas diversas regiões do estado:

⁴⁵ NUNES, Rafaela Domingos Lago. Africanos na Província do Espírito Santo: população escrava e tráfico ilegal. *Dimensões*, Vitória, v. 43, p. 63-83, 2019, p. 64.

⁴⁶ NUNES, 2019, p. 68.

⁴⁷ Em 8 de setembro de 1551, os portugueses venceram acirrada batalha contra os índios Goitacazes e, entusiasmados pela vitória, passaram a chamar o local de Ilha de Vitória. A data de emancipação política do município é 24 de fevereiro de 1823, quando um Decreto-Lei Imperial concedeu Fórum de Cidade a Vitória. VITÓRIA (Cidade). *A cidade*. [online]

⁴⁸ NUNES, 2019, p. 68.

⁴⁹ CAMPOS, Adriana Pereira. Escravidão, reprodução endógena e criouliização: o caso do Espírito Santo no Oitocentos. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 84-96, 2011, p. 86.

Figura 2. Naturalidade da população escravizada do Espírito Santo (1839)⁵⁰

Cidade e Vilas	Pardos cativos		Escravos naturais do Brasil		Escravos naturais da África		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Vitória	724	7,8	2061	22,3	485	5,3	3270	35,4
Itapemirim	42	0,5	567	6,1	1026	11,1	1635	17,7
Benevente	21	0,2	263	2,9	202	2,2	486	5,3
Guarapari	133	1,5	233	2,5	96	1,0	462	5,0
Espírito Santo	124	1,3	136	1,5	19	0,2	279	3,0
Serra	319	3,5	494	5,3	313	3,4	1126	12,2
Nova Almeida	71	0,8	159	1,7	58	0,6	288	3,1
Linhares	9	0,1	11	0,1	10	0,1	30	0,3
Barra de São Matheus	-	-	146	1,6	121	1,3	267	2,9
São Matheus	75	0,8	811	8,8	504	5,5	1390	15,1
Total	1.518	16,5	4.881	52,8	2.834	30,7	9.233	100

Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Nota-se, assim, que os escravizados naturais da África representavam grande parte dos cativos que habitavam o estado, em uma porcentagem de 30,7%. Ainda, pela tabela, é possível observar que os escravizados estavam concentrados, em sua maioria, na cidade de Vitória (35,4%), seguido de Itapemirim (17,7%), São Mateus (15,1%) e Serra (12,2%).

Assim, no início do século XIX, com a ascensão das fazendas de café nas regiões central e sul em relação às de cana-de-açúcar, houve uma expansão significativa da exploração do trabalho escravo. Isso resultou em quase o dobro do número de negros nessas áreas, enquanto o número de escravizados na região norte permanecia estável ou até diminuía. Em Vitória, no início do cultivo comercial do café, um censo provincial realizado em 1843 registrou a presença de 4.850 escravos, correspondendo a 32% da população local.⁵¹

Em 1859, uma pesquisa sobre a situação da agricultura realizada pelo presidente de Província revelou um vácuo causado pelo fim do tráfico de escravos. Os lavradores destacaram

⁵⁰ NUNES, 2019, p. 69.

⁵¹ MACIEL, 2016, p. 76.

a escassez de mão de obra como um dos principais problemas, além das dificuldades relacionadas aos transportes e à falta de capitais. No entanto, o presidente observou que os maiores proprietários ainda mantinham um número significativo de escravos. Na Serra, o trabalho era inteiramente realizado por escravos. Em Vitória, por outro lado, a mão de obra não era completamente escrava devido às características urbanas, ao comércio, à administração, ao artesanato e à presença de pequenos cultivadores.⁵²

Importante mencionar que no ano de 1859, o Presidente da província do Espírito Santo, Pedro Leão Veloso, destacou-se em decorrência de sua luta pelo fim do tráfico de escravizados no Brasil.⁵³

No final do século XIX, nas regiões norte e sul, a quantidade de negros em relação aos mestiços era significativamente maior do que na região central, onde havia um equilíbrio mais notável entre esses grupos. Isso sugere que a miscigenação em Vitória era mais intensa. Além disso, essa mistura de etnias parece ter se intensificado ao longo do século XX.⁵⁴

Após o fim da escravidão, os ex-escravizados foram deixados sem recursos e muitas vezes sem um lugar para ir. Alguns se tornaram trabalhadores assalariados nas fazendas e plantações onde haviam sido escravizados anteriormente, enquanto outros migraram para as cidades em busca de emprego. Alguns libertos se mudaram para as cidades em busca de trabalho e oportunidades, mas enfrentaram muitas dificuldades devido à falta de educação, formação profissional e recursos financeiros. Muitos se estabeleceram em comunidades negras nas periferias das cidades, que muitas vezes eram carentes de infraestrutura e serviços públicos. Outros optaram por migrar para outras partes do país em busca de melhores oportunidades, principalmente para as regiões Sul e Sudeste, onde havia mais indústrias em crescimento.⁵⁵

Assim, verifica-se que a história do povoamento do Espírito Santo é intrinsecamente ligada à presença e contribuição significativa dos negros, que, apesar das adversidades enfrentadas, desempenharam um papel crucial na formação da identidade cultural e social do estado. A luta pela liberdade e a resistência cultural desses grupos moldaram as dinâmicas sociais locais e deixaram um legado que se manifesta nas tradições, costumes e modos de vida da população capixaba. Essa herança é evidente nas expressões culturais e religiosas que emergiram ao longo do tempo, refletindo a riqueza e a diversidade das influências africanas. Assim, é fundamental explorar as heranças culturais e religiosas africanas que se entrelaçam

⁵² MACIEL, 2016, p. 77.

⁵³ PEREIRA, 2015, p. 3.

⁵⁴ MACIEL, 2016, p. 79.

⁵⁵ RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas *Topoi*, v. 5, n. 8, p. 170-198, 2004, p. 184.

com a história do Espírito Santo, uma vez que essas práticas constituem um aspecto vital da identidade do estado e são essenciais para compreender as dinâmicas sociais contemporâneas.

1.3 Heranças culturais e religiosas africanas

No Brasil, muitas crenças de origem africana foram combinadas, incluindo aquelas de grupos rivais. Nesse processo, os escravizados frequentemente perderam parte de suas identidades culturais. No entanto, como forma de resistência, as festas com características religiosas tornaram-se um dos principais meios de transmissão cultural. As religiões africanas passaram por transformações e influenciaram umas às outras ao longo do tempo.⁵⁶

Os escravizados africanos trouxeram consigo suas próprias tradições religiosas e culturais, incluindo suas crenças e práticas religiosas. No Brasil, essas tradições foram fortemente influenciadas pela cultura e religião católica dominante, que era imposta aos escravos africanos como uma forma de controlar e assimilar a população escrava. Como resultado dessa influência, as religiões afro-brasileiras evoluíram para uma mistura de tradições africanas e católicas, resultando em uma série de práticas e crenças sincréticas. Essas religiões foram praticadas secretamente por muitos anos, já que eram frequentemente perseguidas pelas autoridades coloniais e pela Igreja Católica.⁵⁷

Do encontro cultural entre os elementos das três matrizes formadoras da sociedade brasileira – povos indígenas, africanos e europeus -, surgiram às chamadas religiões afro-brasileiras, entre as quais é possível citar: candomblé, candomblé de caboclo, umbanda, quimbanda, tambor de mina, jurema, omolocô, umbandomblé, entre outros.⁵⁸ Há uma diversidade nas tradições religiões afro-brasileiras.⁵⁹ Assim:

No início do século XX, enquanto os cultos africanos tradicionais eram preservados em seus nascimentos brasileiros, uma nova religião se formava no Rio de Janeiro, a umbanda, síntese dos antigos candomblés bantos e de caboclo transplantados da Bahia para o Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o XX, com o espiritismo kardecista, chegado da França no final do século XIX.⁶⁰

Na passagem do século XIX para o XX, é incorporado um novo fenômeno às religiões

⁵⁶ RODRIGUES, Robson Vinícius Gonçalves. A influência das religiões de matriz africana na música popular brasileira. Brasília, 2021. [online], p. 5.

⁵⁷ CARNEIRO, João Luiz. *Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, p. 54.

⁵⁸ FRANCO, 2021, p. 33.

⁵⁹ FRANCO, 2021, p. 36.

⁶⁰ PRANDI, 2004, p. 223.

de matriz africana: o Espiritismo. “O fenômeno religioso faz parte da cultura humana, e, portanto, cada religião é peculiar, por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de se relacionar com a diversidade e de simbolizar vivências”⁶¹. As diversas tradições religiosas de matriz africana e afro-brasileiras são marcadas pela diversidade.

A resistência se fez presente e os povos afro-brasileiros foram buscando estratégias de sobrevivência garantindo, assim, a perpetuação das suas práticas religiosas, da cultura e do seu modo de entender e enxergar as relações com o mundo e da valorização do seu corpo, da sua história.⁶²

Os escravizados, que eram batizados e renomeados de acordo com os padrões cristãos, precisavam ocultar seus costumes e crenças, considerados primitivos e associados à feitiçaria, para evitar a reprimenda da igreja e dos senhores. Assim, adotaram os santos católicos, associando-os a divindades africanas com características semelhantes. Por exemplo, a divindade Ogum, relacionada à guerra e ao fogo e simbolizada pela espada e por ferramentas como a enxada e a pá, passou a ser associada, no Rio de Janeiro, a São Jorge, que é representado montando um cavalo e empunhando uma lança contra um dragão derrotado. Essa correspondência entre santos católicos e divindades africanas persiste até os dias de hoje.⁶³

Portanto, apesar das condições adversas, muitos escravos africanos foram capazes de manter suas tradições culturais e religiosas, como a capoeira, a música e a religião africana. Alguns também conseguiram escapar da escravidão e formar comunidades de fugitivos, conhecidas como quilombos⁶⁴. Importante mencionar que a religião é uma dimensão fundamental da vida humana, pois oferece respostas para questões existenciais e proporciona um senso de significado e propósito à existência. A religião também pode desempenhar um papel importante na formação da identidade pessoal e coletiva, bem como influenciar a cultura e a história de um povo.⁶⁵

Os praticantes dos grupos de matriz religiosa africana encontram, nos seus rituais, sentido e identificação com suas origens. Assim, o caráter afetivo ligado às suas tradições religiosas remonta também aos valores históricos, sociais e culturais de suas terras de origem. Os primeiros africanos tinham na sua relação com o sagrado seu maior legado e referência memorial, mas esse legado precisava ser preservado frente à imposição etnocêntrica da

⁶¹ GABATZ, Celso; HANKE, Ezequiel. O lugar das religiões no debate público da contemporaneidade: laicidade, diversidade e fundamentalismo (s). *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, 2019. p. 15.

⁶² FRANCO, 2021, p. 36.

⁶³ RODRIGUES, 2021, p. 6.

⁶⁴ DIONIZIO; MAIA; SOUZA; FRANÇA; SANTOS; AFFONSO; FERREIRA; LACERDA, 2020, p. 222.

⁶⁵ BORAU, José. *As religiões tradicionais*, Lisboa: Paulus Editora, 2008. p. 28.

religiosidade europeia, que se manifestava na violação da religiosidade não só dos indígenas, mas também dos africanos desde que foram transplantados no Brasil, no século XVI.⁶⁶

Os grupos étnicos traficados para o Brasil demarcaram as fronteiras religiosas do que é conhecido como religiões de matriz africana. Com inúmeras particularidades, são religiões animistas e dedicadas ao culto dos ancestrais, em um sistema que se caracterizava por dois mundos: o dos vivos e o dos mortos. Entretanto, por conta das sucessivas invasões muçulmanas e cristãs, aspectos religiosos dessas culturas se somaram à religiosidade tradicional africana, reconfigurando suas concepções.⁶⁷

As religiões africanas caracterizam-se pela crença em deuses que incorporavam em seus filhos. Eram também religiões baseadas na magia. Ao manipular objetos como pedras, ervas, amuletos e fazer sacrifício de animais, rezas e invocações secretas, o sacerdote acreditava poder entrar em contato com os deuses, conhecer o futuro, curar doenças, melhorar a sorte e transformar o destino das pessoas.⁶⁸

Outra característica da religião africana está aliada ao culto da ancestralidade, à força vital dos elementos naturais para compor a base dessa forma de religiosidade: a coletividade.⁶⁹ Haydée Sandra Petit afirma que a apropriação da ancestralidade está ligada com as linhagens que envolvem os antepassados e os mortos. “Implica, sobretudo, em valorizar os antepassados, a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos; é ainda o que nos fornece uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento”.⁷⁰

Com sua capacidade de trabalho, não somente braçal, mas também em outras áreas, desde as artes, religião, ciência, economia, as pessoas negras escravizadas contribuíram muito para o desenvolvimento do estado do Espírito Santo e do Brasil. Foram eles que sustentaram a nobreza e a prosperidade do Brasil, além da contribuição na defesa do território nacional, na agricultura e na mineração. Foi o produto do seu trabalho que permitiu que os ricos senhores pudessem manter os filhos nas universidades europeias e depois nas faculdades de ensino do país.⁷¹

As religiões de matriz africana tiveram uma influência fundamental na música

⁶⁶ EVARISTO, 2012, p. 44.

⁶⁷ DIONIZIO; MAIA; SOUZA; FRANÇA; SANTOS; AFFONSO; FERREIRA; LACERDA, 2020, p. 224.

⁶⁸ TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para diversidade étnico-racial da rede municipal de Cariacica. In: I CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES: ENSINO, PESQUISA, CRÍTICA, *Anais...*, Vitória, 2012, p. 25.

⁶⁹ ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Edeson dos Anjos. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés:(en)cruzilhadas a conhecer. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 27, n. 1. p. 105-119, jan./jun.2022. p.110-111. [online].

⁷⁰ PETIT, Haydée Sandra. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral*. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 122-123.

⁷¹ FONSECA, 2009, p. 12.

brasileira, moldando a criação dos principais ritmos e seus subgêneros, os versos de artistas devotos, e a incorporação de instrumentos típicos na música popular. Além disso, as estruturas rítmicas originadas dessas tradições foram integradas em músicas que, à primeira vista, podem parecer desvinculadas do universo religioso afro-brasileiro.⁷²

Ainda, inúmeras palavras oriundas das línguas africanas foram incorporadas na cultura brasileira como exemplo: Oxalá, Ogum, Iemanjá, Xangô, pomba-gira, macumba, axé, mandinga; quitute, vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, farofa, quindim, canjica, cachaça; tanga, miçanga, caxambu, jongo, lundu, maxixe, samba, marimba, macumba, berimbau, camundongo, caxinguelê, mangangá, marimondo, dendê, jiló, quiabo, capenga, calombo, caxumba, banguela, bunda e outros.⁷³

No que diz respeito à cultura africana no estado do Espírito Santo, historicamente, o estado possui três principais regiões de concentração da população negra, que, ainda nos anos 90 do século XX, continuam sendo as áreas mais significativas para a cultura negra do estado. No sul, essa presença é evidenciada por diversas manifestações culturais negras, como o Boi Pintadinho, o Mineiro-Pau ou Manejo-Pau e o Caxambu, também conhecido como Batuque, Tambor, Catambá ou Jongo. Além disso, há manifestações culturais afro-indígenas, como o Bate-Flexas, e tradições negras que imitam práticas culturais alemãs e italianas, como a Dança das Fitas, realizada por comunidades rurais negras. Existem também bairros em diversos municípios, alguns chamados “Quilombo”, predominantemente habitados por negros.⁷⁴

No norte, há uma grande diversidade de manifestações culturais negras, incluindo vários tipos de Congos, Jongos, Reisados e Bois, além do Alardo, do Ticumbi e das comunidades negras rurais, como as de Espírito Santo e Santana. Na região central, destacam-se os morros e ocupações urbanas com congos, escolas de samba e uma forte presença de jovens ligados à cultura musical negra norte-americana. A capoeira, por sua vez, é comum e amplamente praticada em todo o estado, independentemente da concentração da população negra.⁷⁵

Neste capítulo, explorou-se a complexa trajetória da escravidão e suas significâncias no processo de formação sociocultural do Brasil, com ênfase na influência do povoamento do Espírito Santo e na contribuição dos negros para a construção da identidade capixaba. Discutiu-se como a escravidão moldou as estruturas sociais e econômicas e resultou em um rico entrelaçamento de culturas que ainda ressoam nas tradições contemporâneas.

⁷² RODRIGUES, 2021. [online], p. 5.

⁷³ SANTOS, 2016, p. 219.

⁷⁴ MACIEL, 2016, p. 79-80.

⁷⁵ MACIEL, 2016, p. 80.

A análise das heranças culturais e religiosas africanas revelou a profundidade dessas influências na formação da sociedade brasileira, destacando a importância de reconhecer e valorizar essas contribuições. Este capítulo estabelece as bases para uma compreensão mais abrangente do impacto das religiões de matriz africana no contexto educacional, introduzindo as reflexões do próximo capítulo, que aborda o ensino das religiões de matriz africana nas instituições de ensino, destacando os desafios, além da importância de incluir esses temas no currículo escolar para promover uma compreensão mais abrangente e respeitosa das tradições africanas.



2 O IDEAL: DISCUSSÕES SOBRE O ENSINO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Este capítulo aborda a implementação e os desafios do ensino das religiões de matriz africana nas escolas brasileiras. Inicia com uma análise do ensino e da aprendizagem da história e cultura africana, discutindo a importância de incluir esses temas no currículo escolar para promover uma compreensão mais abrangente e respeitosa das tradições africanas. Em seguida, examina como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, destacando suas diretrizes e a aplicação prática nas instituições de ensino. O capítulo conclui com uma análise da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, discutindo sua implementação, impactos e desafios enfrentados na integração dessa legislação no ambiente escolar.

2.1 Ensino e aprendizagem da história e cultura africana

A Constituição Federal de 1988 é um marco na luta por direitos igualitários, bem como na Declaração Universal dos Direitos Humanos⁷⁶. Inúmeras foram as mobilizações por parte de representações dos movimentos negros e demais seguimentos da sociedade empenhada em implantação de ações afirmativas para atingir de fato a igualdade de direitos para todos e todas⁷⁷. A militância negra buscou implementar ações de intensas lutas por intermédio da criação de diversas associações de cunho cultural e educacional, as quais desenvolveram atividades sociais, culturais, recreativas e educativas, como a criação de cursos de alfabetização, bibliotecas, realização de palestras, encenações teatrais, que tinham o propósito principal de proporcionar a instrução e a inserção da população negra no mercado de trabalho.⁷⁸

Nas três primeiras décadas do século XX, a experiência educacional considerada mais importante, estruturada e de maior destaque foi a empreendida pela Frente Negra Brasileira (FNB), entidade criada no ano de 1931, em São Paulo, tendo como líder Arlindo Veiga dos Santos, a qual contou com a associação de mais de 20 mil pessoas, com filial em diversos estados, inclusive no Espírito Santo⁷⁹. Essa associação de caráter político, recreativo e

⁷⁶ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. [online].

⁷⁷ SANTOS, Ubiraci Gonçalves dos. *Livros didáticos para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena*: instrumento necessário para a aplicação de leis federais. Conteúdo Jurídico, 2008. [online].

⁷⁸ MAIA, 2020, p. 2.

⁷⁹ MAIA, 2020, p. 3.

beneficente surgiu com a finalidade de se tornar uma articulação nacional e, sendo composta por inúmeros departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, e proporcionou a criação escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. No ano de 1936, transformou-se em partido político, entretanto, o decreto de 1937 assinado por Getúlio Vargas, que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos, ocasionou sua extinção.⁸⁰

Como importante momento da luta negra, é relevante citar a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN), (1944-1968), na cidade do Rio de Janeiro, que tinha a finalidade de proporcionar a valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte. O TEN, ao mesmo tempo que alfabetizava seus participantes, também criava uma oportunidade e uma nova atitude, por meio do desenvolvimento de um pensamento e de critérios que permitiam enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional.⁸¹

Na década de 1970, os movimentos negros buscaram se manifestar de forma enfática no sentido de denunciar a escola como um espaço de exclusão, discriminação e perpetuação de ideologias racistas e, conseqüentemente, o movimento passou a reivindicar a valorização das culturas e histórias africanas, especialmente por meio de mudanças nos currículos escolares, revisão de conteúdos dos livros didáticos, capacitação de professores/as e inclusão do ensino de História da África.⁸²

Assim, observa-se que movimento afro-religioso se configurou a partir da criação das primeiras entidades representativas dos umbandistas e/ou dos candomblecistas, na década de 1930. Mas, 70 anos depois, na passagem do século XX para o XXI, ainda mantinha como a principal pauta de sua agenda a defesa da prática religiosa de seus representados⁸³. Enquanto fenômeno político, o movimento negro “produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados”⁸⁴. Nessa época, mais especificamente no ano de 1978, surge o “Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerado como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira”⁸⁵.

⁸⁰ GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011, p. 140.

⁸¹ GOMES, 2011, p. 140-141.

⁸² MAIA, 2020, p. 3.

⁸³ MORAIS; JAYME, 2017, p. 269.

⁸⁴ GOMES, 2011, p. 135.

⁸⁵ GOMES, 2011, p. 141.

Foi, sobretudo, a partir da década de 1980 que integrantes do movimento negro se aproximaram dos terreiros e passaram a incluir o universo afro-religioso no discurso da construção de uma identidade negra e de sua politização. Esta articulação se estendeu às décadas seguintes, momento em que foi possível observar uma intensificação dos ataques neopentecostais. Os praticantes das religiões afro-brasileiras buscavam enfrentar essas agressões, ensaiando algumas reações pela via judicial ou saindo às ruas em passeata.⁸⁶

Posteriormente, a década de 1990 foi marcada pelo fortalecimento de ações concretas visando conquistas de demandas por políticas educacionais junto ao Estado. Dois eventos podem ser considerados marcos desse período: a Marcha Zumbi dos Palmares, em ocasião das comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, em 20 de novembro de 1995, na qual foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento manifestando os anseios de grupos negros no tocante a adoção de ações afirmativas, sobretudo no âmbito educacional, que resultou posteriormente na criação do Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI)⁸⁷. O movimento em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares reuniu mais de 20 mil pessoas e contou com o apoio de várias organizações.⁸⁸

O outro marco foi a participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, em 2001, na África do Sul, na qual o Brasil se comprometeu a adotar medidas mais efetivas para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial⁸⁹. A partir de 2003, nota-se o aprofundamento desse debate. No âmbito da educação, é nesse contexto que foi sancionada a Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A seguir, será aprofundada a análise da implementação desta Lei no âmbito educacional, tratando, especialmente, do respeito às relações étnico-raciais, no estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Importa mencionar a importância do estudo das religiões de matriz africana. Ao compreender a História como um modo de vida das pessoas ao longo do tempo, é possível relacioná-la aos diferentes modos de produção da existência, como vestimentas, alimentação, habitação, entretenimento, celebrações, trabalho e expressões das crenças religiosas. Ou seja,

⁸⁶ MORAIS; JAYME, 2017, p. 273.

⁸⁷ MAIA, 2020, p. 3.

⁸⁸ GOMES, 2011, p. 141.

⁸⁹ MAIA, 2020, p. 3-4.

ao compreender a historicidade dos modos de vida, torna-se possível entender as diferenças entre os grupos sociais, as épocas e os lugares.⁹⁰

No ensino da história, busca-se iniciar a partir das vivências cotidianas das crianças e dos/as adolescentes e estabelecendo, a partir de perguntas do presente, conectando com as questões da história. Tanto a história pessoal do/a aluno/a, de sua família e comunidade, quanto a história mais abrangente como componente curricular necessitam ser valorizadas. O/a professor/a mediando a construção do conhecimento busca relacionar os acontecimentos atuais com diferentes eventos do passado, buscando realizar comparações entre eles.⁹¹

Importante mencionar que a qualidade da experiência educativa depende do engajamento do/a estudante, da abordagem pedagógica adotada, da qualidade dos materiais disponibilizados, da estrutura e da competência da mediação dos/as professores/as, tutores/a, monitores/as e equipe técnica, bem como das ferramentas e recursos tecnológicos empregados na construção do conhecimento histórico.⁹²

Reconhecer a própria inserção em uma comunidade, dentro de um determinado estrato social e em um contexto temporal específico, e compreender que não há apenas uma única interpretação da história são elementos essenciais para reduzir o estranhamento contemporâneo e promover a construção de identidades culturais, como no caso desta tese, que estuda a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 numa escola na qual a maioria dos/as estudantes são pomeranos. É importante compreender que as pessoas que viveram em épocas passadas não eram inferiores ou atrasadas, mas sim possuíam códigos de existência diferentes dos nossos atualmente. Essa perspectiva contribui para uma maior compreensão e aceitação das diferenças culturais, amenizando o estranhamento presente na sociedade contemporânea.⁹³

A inclusão das temáticas obrigatórias definidas pela legislação em vigor, como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve transcender meramente a linguagem retórica, permitindo, ao contrário, a defesa do estudo dessas populações como protagonistas da história do Brasil. A importância da história desses grupos reside na oportunidade para os estudantes compreenderem o papel das diversas perspectivas presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com essas perspectivas e reconhecerem que existem outros pontos de

⁹⁰ GOMES, Carla Renata Antunes de Souza, TRINDADE, Diulli. Adriane Lopes, ECOTEN, Márcia Cristina Furtado; BONETE, Wilian. *Metodologia do ensino de História*. Porto Alegre: SAGAH, 2016, p. 45.

⁹¹ BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 58.

⁹² GOMES; TRINDADE; ECOTEN; BONETE, 2016, p. 54.

⁹³ GOMES; TRINDADE; ECOTEN; BONETE, 2016, p. 54.

referência para a produção, difusão e transmissão de conhecimento, que podem se entrelaçar com aqueles tradicionalmente aceitos nos contextos formais de construção de saberes.⁹⁴

Diante disso, observa-se a importância das metodologias e abordagens pedagógicas necessárias para o ensino eficaz da história e cultura africana. Essa importância é reconhecida pela Lei n.º 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

2.2 A inclusão da Lei 10.639/03 - ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 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*. Assim, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, sendo que o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.⁹⁵

Nesse cenário, observa-se que os movimentos sociais, em especial o movimento negro, foram responsáveis por diversas ações que acarretaram o desenvolvimento e a implementação de instrumentos legais tidos como avanços para o acesso da população negra aos direitos da cidadania. Dentre eles, inclui-se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003⁹⁶. Nesse sentido, afirma Eugenia Marques:

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) e representa a concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e

⁹⁴ BRASIL, 2018, p. 403.

⁹⁵ BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. [online]

⁹⁶ FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019, p. 75.

curriculares que possibilitem questionar a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira.⁹⁷

Essa lei representa avanços e mudanças, principalmente no que diz respeito ao movimento negro de intensas lutas por reconhecimento e valorização ao longo de toda a história do país. Assim, considera-se como importante marco na luta dos movimentos negros, uma vez que “a inclusão do ensino sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar rompeu com o silêncio da escola sobre a subalternização dos saberes dos afro-brasileiros, o mito da democracia racial, o racismo e o preconceito racial”⁹⁸.

Nesse sentido, de acordo com Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez, a aprovação dessa lei é resultado de uma longa história de lutas pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, sendo visualizada como um marco do avanço no tratamento da temática⁹⁹. Isso porque a referida legislação questiona o currículo oficial, por meio do qual são escolhidas as prioridades do processo de ensino, permitindo que, por meio dele, sejam construídas representações aceitas. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 tem a capacidade de permitir aos estudantes negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira.¹⁰⁰

Com a lei, a escola reiterou o seu compromisso de não apenas permitir a construção formal do conhecimento, mas também permitir a socialização dos educandos, além de sua formação política, cidadã e cultural. Assim, a importância e a necessidade de valorizar formalmente a História do negro no Brasil foram reconhecidas, sendo a escola o local adequado para proporcionar essa valorização e reconhecimento.¹⁰¹

Além disso, referida legislação reconhece a diversidade cultural na sociedade brasileira, notadamente em decorrência do processo de formação e desenvolvimento do país. A pluralidade da sociedade brasileira pode ser explicada com a análise do contexto histórico de surgimento do próprio país. O processo de mestiçagem não significou o apagamento da

⁹⁷ MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei n. 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017, p. 53.

⁹⁸ MARQUES, 2017, p. 53.

⁹⁹ ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017, p. 56.

¹⁰⁰ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57.

¹⁰¹ GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003: e algumas de suas implicações. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 28, p. 211-226, 2019, p. 213.

heterogeneidade dos grupos culturais distintos, mas fez alargar e surgir inúmeros espaços socioculturais com diferentes visões de mundo. No que se refere especificamente à diversidade religiosa brasileira, não há registros apenas de casos isolados de intolerância que remontam a história do país, mas também apontam como grupos religiosos minoritários, marginalizados, segregados foram perseguidos por entidades religiosas hegemônicas.¹⁰²

Na medida em que o pluralismo simboliza atualmente a máxima da vida em sociedade, há distintas formas culturais de significar a vida individual e coletiva. Dessa maneira, a presença do pluralismo – não apenas cultural, mas também religioso – impossibilitou uma homogeneidade frente ao corpo social, tornando ineficaz uma epistemologia de caráter universalista como critério de juízo e de formação estrutural de uma sociedade.¹⁰³

De acordo com Claudio de Oliveira Ribeiro, o princípio pluralista se baseia na ideia de que todas as religiões têm valor e devem ser respeitadas, sem que nenhuma delas seja privilegiada ou dominante. Isso implica em uma abertura para o diálogo inter-religioso e para o reconhecimento da diversidade de práticas e crenças religiosas, sem que haja discriminação ou intolerância. O autor argumenta que a diversidade religiosa é uma característica fundamental da sociedade brasileira, que é marcada pela presença de diferentes religiões e crenças. Nesse contexto, a tolerância religiosa é uma condição essencial para a convivência pacífica entre as pessoas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.¹⁰⁴

Nesse sentido, o respeito à liberdade e à diversidade cultural implica na aceitação e no reconhecimento da diversidade como parte da realidade humana. O respeito à diversidade perpassa o aprendizado de superação dos preconceitos, discriminações e intolerâncias em que não se coloca o próprio sistema de valores e verdades como parâmetro de verdade universal para todas as pessoas.¹⁰⁵

Dessa maneira, a Lei n. 10.639/2003 representa a concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que possibilitem questionar

¹⁰² SCARANO, Renan Costa Valle; DORETO, Daniella Tech; ZUFFO, Sílvia; SCHEIFLER, Anderson Barbosa; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de; AFFONSO, Ligia Maria Fonseca; SCHOLZE, Martha Luciana. *Direitos humanos e diversidade*. Porto Alegre; SAGAH, 2018, p. 146.

¹⁰³ MÖBS, Adriane da Silva Machado. Antropologia no Brasil: construção da identidade brasileira. In: MÖBS, Adriane da Silva Machado; SOUZA, Alisson de; D'AMBOS, Bruno Uhlick; DIONIZIO, Mayara Joice; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; CANFIELD, Ráisa Lammel. *Antropologia da Religião*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2020, p. 180.

¹⁰⁴ RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *O princípio pluralista*. São Paulo: Loyola, 2020, p. 87.

¹⁰⁵ BRASIL, 2011, p. 69.

a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira.¹⁰⁶

Pensar o espaço escolar exige compreendê-lo como instrumento viabilizador de novas proposições e debates a respeito da importância de se repensar os conteúdos trabalhados e difundidos na sala de aula. Acredita-se que a efetivação da lei também passa pelo comprometimento de uma gestão que se reconheça condutora desse processo. Assim, é indispensável o papel da equipe gestora no trato das questões da diversidade e na condução da referida temática que deve perpassar o currículo e o projeto político pedagógico.¹⁰⁷

Isso porque as constantes tensões existentes nos espaços educacionais provocadas pelas complexas relações intensificadas nos últimos tempos – violência, indisciplina, relatos de maus-tratos, conflitos entre família e escola e outras situações – emergem a todo instante e exigem um atendimento cuidadoso e qualificado por parte dos profissionais da educação. Muitas dessas tensões estão relacionadas às demandas sociais que se apresentam nesse ambiente, provenientes, em grande parte, das desigualdades sociais, raciais, de gênero e sexualidades que permeiam a estrutura da sociedade brasileira.¹⁰⁸

Nesse sentido, a ausência de uma reflexão a respeito das relações raciais no planejamento escolar impede a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os sujeitos sociais que integram o cotidiano da escola. Assim, a ausência de debates sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo¹⁰⁹ entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais; mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores.¹¹⁰

¹⁰⁶ MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei n. 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*, Campinas, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017, p. 52.

¹⁰⁷ ONOFRE, Joelson Alves. Os desafios da implementação da Lei n. 10.639/03 sob a ótica da equipe gestora. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Anais...*2019. [online]. p. 2.

¹⁰⁸ GOMES, Ângela Cristina; COSTA, Josiane Alves; UCELLI, Marcelo Loureiro. Um currículo escolar que potencialize as condições do jovem gay. In: UCELLI, Marcelo Loureiro; SANTOS, Geraldo dos; VIDAL, Haroldo; LOPES, Marluce Leila. *Educação como processo de resistência*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021, p. 12.

¹⁰⁹ Fenótipo é um termo usado para descrever as características observáveis de um organismo, resultado da interação entre o seu genótipo (informação genética) e o ambiente em que ele se desenvolve. Em outras palavras, o fenótipo é a expressão visível e mensurável de genes específicos em um organismo, incluindo características morfológicas, fisiológicas e comportamentais (SILVA, Allan Robert da; LUCIO, Paulo Sérgio. *Algoritmo “em” e família exponencial generalizada: uma aplicação no equilíbrio de Hardy-Weinberg*. 2008. [online]).

¹¹⁰ CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005, p. 11.

Portanto, reconhece-se que a escola deve ser espaço de diálogo, de construção do conhecimento, mas também desenvolvimento integral do indivíduo como ser humano integrante de uma sociedade complexa e plural. Assim, o espaço escolar deve oportunizar debates a respeito de problemáticas contemporâneas da sociedade, aí incluídas as questões raciais. Nesse cenário, é imprescindível o estudo sobre a cultura africana, tendo em vista que essa cultura sofre um processo histórico de subjugação e opressão. Corroborando com essa ideia, Joelson Onofre aduz:

A discussão sobre o racismo é um compromisso de toda a sociedade brasileira, não sendo somente a população negra responsável por essa demanda [...]. A despeito desse cenário, a escola como socializadora de saberes e conhecimentos, se constitui em campo de debate e, principalmente, de conflitos, onde as realidades do cotidiano precisam ser tensionadas a todo instante a fim de proporcionar um salutar ambiente de conhecimento de uma outra história, não a oficial, tão difundida nos programas curriculares por meio de seus componentes, e sim de uma narrativa diversa a partir do olhar sobre a África e os africanos.¹¹¹

Portanto, a escola não pode se resumir a um espaço de simples transmissão de conhecimentos aos/às educandos/as, devendo ser instrumento de resistência e concretização de direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas. A intolerância de natureza religiosa, que se constitui em racismo religioso, e o preconceito racial, que se constitui em racismo estrutural, configuram as faces mais abjetas do cenário de desigualdade social e educacional no Brasil, mantendo-se intacta ao longo de toda a história, e resistindo, inclusive, ao processo de democratização, cujo marco fundamental foi a promulgação da Constituição em 1988. Silvio Almeida aponta

que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. [...] De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero.¹¹²

¹¹¹ ONOFRE, 2019, p. 4.

¹¹² ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 15.

É nesse contexto que a Lei 10.639/2003 surge, questionando o currículo das escolas e universidades brasileiras, que tem desconsiderado a contribuição do povo negro no desenvolvimento histórico-social-econômico brasileiro. O currículo é do âmbito da construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil¹¹³. Neste sentido, considerando a importância de transformações nos currículos, Silvio Almeida ressalta a importância

da Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história da África e cultura afro-brasileira em todas as escolas nacionais, e a Lei 12.288/2010, conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, que no artigo 1º dispõe que o Estatuto é [...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.¹¹⁴

Com relação a implementação dessa lei, diversos estudos buscaram analisar a sua concretização no sistema de ensino, bem como a sua efetividade e dificuldades encontradas. Nesse cenário, em pesquisa feita por Almeida e Sanchez, identificaram-se inúmeras políticas públicas federais com vistas a implementar a Lei 10.639/2003 durante os dez primeiros anos de sua vigência¹¹⁵. Os autores destacaram nove políticas públicas no eixo da regulamentação, sendo elas: Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Parecer 003/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana (Resolução 001/04); Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial; Comissão Técnica Nacional de Diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Estatuto da Igualdade Racial.¹¹⁶

Nesse mesmo cenário, Fagundes e Cardoso afirmam que, desde 2003, com a implementação da Lei, foram criadas políticas públicas, programas e projetos, com a finalidade de desenvolver materiais, guias curriculares, publicações, cursos de formação, fomento à

¹¹³ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57.

¹¹⁴ ALMEIDA, 2019, p. 89.

¹¹⁵ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 61-62.

¹¹⁶ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 59.

pesquisa, projetos de extensão, de arte, de cultura, visando apoiar e subsidiar a adequada e efetiva concretização dos preceitos legais da Lei n. 10.639/2003.¹¹⁷

Almeida e Sanchez destacam ainda outras políticas públicas relacionadas à promoção de formação de professores/as e profissionais do ensino: Fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior; Projeto “Geografia Afro-Brasileira – Educação e Planejamento do Território”; Projeto piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola; Sistema Universidade Aberta do Brasil; Formação de professores em História da Cultura Afro-Brasileira e Africana; Programa “Educação-Africanidades-Brasil”; Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.¹¹⁸

Eugenia Marques reitera que as políticas públicas voltadas à população negra foram possibilitadas e impulsionadas principalmente pelas lutas e movimentos negros. Estes, historicamente, buscaram um projeto educativo emancipatório visando subverter a construção do mito da democracia racial, da superação do racismo e do reconhecimento de que as desigualdades e a desvalorização da população negra ainda persistem na sociedade brasileira, apesar dos avanços ocorridos.¹¹⁹

São escassas as pesquisas a respeito da implementação da Lei n. 10.639/2003 em escolas municipais e ou estaduais no Estado do Espírito Santo. Em pesquisa realizada por Cristiane Teixeira, em Cariacica, verificou-se que existem políticas expressas em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica (SEME) de 2005 a 2011 a respeito da formação continuada de professores/as e diversidade étnico-racial, buscando a valorização e o respeito à população negra, descrevendo as principais reformas administrativas e procedimentos adotados para atingir as metas que dizem respeito a esta temática.¹²⁰

Além disso, na pesquisa realizada por Cristiane Teixeira, em Cariacica, foram identificados cursos, seminários, programas e ações com a finalidade de permitir a formação continuada dos/as professores/as, voltada à questão racial ofertada pela SEME. Assim, a autora explica:

A análise das formações se deu por meio da catalogação das capacitações em dois grupos: no primeiro estão os cursos avulsos, que são formações oferecidas com carga horária específica, com um número limitado de vagas, fora do horário de trabalho; no segundo estão os eventos, que são as participações de professores em congressos,

¹¹⁷ FAGUNDES; CARDOSO, 2019, p. 75.

¹¹⁸ ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 62-63.

¹¹⁹ MARQUES, 2017, p. 53.

¹²⁰ TEIXEIRA, 2012. p. 4.

seminários, e outras atividades realizadas pela SEME ou por meio de parcerias com outras instituições.¹²¹

Importante mencionar que a formação continuada dos docentes representa uma estratégia capaz de possibilitar o suprimento de lacunas e omissões acarretadas pela formação inicial, permitindo o aperfeiçoamento profissional. À vista disso, secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do Ministério da Educação e dos programas de formação continuada, vêm desenvolvendo estratégias para permitir a capacitação dos docentes sobre educação e relações étnico-raciais, tais como cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de execução da lei.¹²²

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) possui o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFES), responsável pela produção e disseminação de conhecimentos e saberes por meio da realização de projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão, referentes às questões da população negra, aos afrodescendentes, ao desenvolvimento de políticas de diversidade étnico-racial, promoção da igualdade racial e valorização das populações de origem africana e afro-brasileira, finalidades estas doravante mencionadas como afeitas à temática étnico-racial, nos termos do que dispõe o Regimento Interno de Estudos Afro-brasileiros – NEAB.¹²³

Esse Núcleo surgiu no ano de 1988 pelo então professor do Departamento de História do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN UFES), sua criação oficial se deu em 2006 e hoje ocupa um espaço físico no Centro de Educação da UFES, encontrando-se vinculado administrativamente à Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, com sede no Campus de Goiabeiras. Atualmente, constitui-se de docentes, pesquisadores dos diversos Centros de Ensino da UFES e de outras Universidades e Faculdades do Estado do Espírito Santo e do Brasil, discentes e colaboradores externos, mestres detentores de saberes tradicionais, bem como representantes de fóruns, sociedade civil organizada, entidades negras e movimentos negros do Espírito Santo.¹²⁴

O Núcleo tem desenvolvido atividades interdisciplinares, cursos de formação de professores/as da Educação Básica e Superior, bem como reuniões acadêmicas e políticas visando lutar contra o racismo e contribuir para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03, que

¹²¹ TEIXEIRA, 2012, p. 5.

¹²² MARQUES, 2017, p. 57.

¹²³ ESPÍRITO SANTO. Universidade Federal do Espírito Santo. *Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros*. [online].

¹²⁴ ESPÍRITO SANTO. [online].

determina para a educação brasileira o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana em todos os níveis¹²⁵. De acordo com o Regimento Interno do NEAB, há competências que precisam ser efetivadas, com vistas a concretizar a finalidade primordial do Núcleo, qual seja, disseminação de conhecimentos e saberes a respeito da população negra. Nesse sentido, uma das competências do Núcleo é “efetivar e manter relações junto a todas as instâncias da Universidade na realização de ações/projetos de implementação da Lei nº 10.639/2003, que acrescentou os Art.26-A e 79-B da LDB e da legislação brasileira referente à temática”¹²⁶.

A inclusão da Lei 10.639/03 no contexto educacional brasileiro representa um passo significativo para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, promovendo um reconhecimento mais amplo das contribuições desses grupos à sociedade. Essa legislação não apenas assegura que os conteúdos relacionados a essas culturas sejam abordados de forma sistemática, mas também enfatiza a importância de uma educação que respeite e celebre a diversidade.

Ao avançar para a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se evidente como essa diretriz educacional complementa e reforça a implementação da Lei 10.639/03, estabelecendo parâmetros que visam garantir uma abordagem integral e coerente do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino. Essa continuidade é essencial para consolidar um currículo que promova uma formação crítica e inclusiva, contribuindo para a construção de uma identidade nacional mais plural e representativa.

2.3 Base Nacional Comum Curricular e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

A BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, foi preparada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, apresentando-se como um documento contemporâneo e normativo, correspondendo às demandas do estudante desta época, com vistas a uma preparação futura¹²⁷. Nos termos do próprio documento, é possível compreendê-lo como:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica,

¹²⁵ ESPÍRITO SANTO. [online].

¹²⁶ ESPÍRITO SANTO. [online].

¹²⁷ BRASIL, 2018, p. 5.

de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).¹²⁸

Esse documento normativo é aplicável à educação básica, conforme definido no §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Ele é guiado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que buscam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).¹²⁹

É necessário compreender a BNCC como ponto de referência nacional para a elaboração dos currículos das redes escolares de todos os níveis governamentais, incluindo Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como para as propostas pedagógicas das instituições de ensino, em regime de colaboração. Ela desempenha um papel integrante na política educacional da Educação Básica e desempenha uma função fundamental na harmonização de outras políticas e iniciativas em níveis federal, estadual e municipal. Isso se estende à formação de professores/as, avaliação, desenvolvimento de conteúdos educacionais e estabelecimento de critérios para a provisão de infraestrutura adequada para apoiar o pleno desenvolvimento da educação.¹³⁰

Conforme a própria BNCC, após extensas discussões com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio concluirá possibilitará avançar no processo de ajuste dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas no país. Essa iniciativa teve início durante a homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a implementação da Base, é possível assegurar o conjunto de aprendizagens essenciais para os estudantes brasileiros, promovendo seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica. Isso proporcionará apoio às escolhas necessárias para a realização de seus projetos de vida e para a continuidade de seus estudos.¹³¹

Este é um documento que deve ser seguido por todos os Sistemas de Ensino em várias esferas federativas, bem como por todas as instituições e redes de ensino que atuam no nível da Educação Básica. Como resultado, possui alcance em todo o território nacional, englobando tanto o setor público quanto o privado da educação. Além disso, ela estabelece as diretrizes para a porção compartilhada do currículo.¹³²

¹²⁸ BRASIL, 2018, p. 7.

¹²⁹ BRASIL, 2018, p. 7.

¹³⁰ BRASIL, 2018, p. 7.

¹³¹ BRASIL, 2018, p. 5.

¹³² GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do Ensino Médio: reflexões a partir da Lei n. 10.639/2003. *Revista Fim do Mundo*, São Paulo, n. 7, p. 135-157, 2022, p. 139.

É importante mencionar que a primeira versão do documento era denominada Base Nacional Comum (BNC). Essa versão preliminar da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em 2015 e estava organizada por áreas. O documento normativo está baseado em princípios éticos, preparação para o mundo do trabalho, coletividade e respeito às diversas culturas, religiões e à diversidade que caracterizam a variedade de pessoas na educação básica, esse documento destaca a importância de integrar os diferentes componentes do currículo, com o propósito de contemplar as diversas realidades e características que compõem a sociedade brasileira.¹³³

O documento enfatiza a importância da incorporação de temas como elementos a serem integrados ao processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as características específicas de cada instituição de ensino em todo o país. Entre os temas integradores que podem ser mencionados estão: educação financeira e consumo; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; bem como culturas africanas e indígenas, devendo levar em consideração cada etapa de ensino, conforme o estágio de desenvolvimento dos estudantes.¹³⁴

Conforme aduz a BNCC, é de responsabilidade dos sistemas e redes de ensino e escolas, “em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”¹³⁵. Entre esses temas, o documento cita a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004).

Assim, nota-se que a legislação voltada para a educação das relações étnico-raciais tem progredido no sentido de assumir um papel interdisciplinar e transversal, conforme percebido por diversos grupos sociais e pelo Movimento Negro, no que diz respeito à incorporação da temática racial nos materiais curriculares. Esse avanço é claramente evidenciado nos documentos regulatórios que direcionam as abordagens pedagógicas em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil.¹³⁶

¹³³ BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valer Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 2, n. 21, p. 1-20, 2021.

¹³⁴ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 2.

¹³⁵ BRASIL, 2018, p. 19.

¹³⁶ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 2.

Pode-se deduzir que é fundamental direcionar a atenção para os assuntos relacionados à questão racial. Isso implica que o tema não deve ser abordado de forma isolada, mas sim dentro do contexto em que o debate se desenvolve. Muitos movimentos negros e acadêmicos têm enfatizado essa perspectiva, argumentando que, ao simplificar tudo sob o rótulo de "diversidade", discutindo muitas questões sem resolver nada, uma vez que as especificidades acabam sendo diluídas.¹³⁷

Através da BNCC, a expectativa é que os estudantes de todo o Brasil adquiram os mesmos conhecimentos, habilidades e competências, promovendo uma educação mais igualitária. É importante destacar que, nessa busca por uniformidade, não se faz distinção entre a rede pública e a rede privada de ensino. Contudo, tanto a rede pública quanto a rede privada mantêm uma margem de autonomia, contanto que respeitem as diretrizes estabelecidas pela BNCC.¹³⁸

A LBD, no art. 9º, inciso IV, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.¹³⁹

Neste artigo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) esclarece dois conceitos cruciais que têm grande impacto no desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, previamente indicado pela Constituição, estabelece a conexão entre o que é considerado básico-comum e o que é diverso, em termos de currículo, destacando que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo conceito aborda o foco do currículo. Ao afirmar que os conteúdos curriculares devem servir ao desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, indo além da mera prescrição de conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas concepções fundamentais que embasam a BNCC¹⁴⁰. Essa relação entre o que é básico-comum, e o que é diverso, é abordada no art. 26 da LDB, que determina que:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.¹⁴¹

¹³⁷ GOES, 2022, p. 141.

¹³⁸ FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 508.

¹³⁹ BRASIL, 1996. [online].

¹⁴⁰ BRASI, 2018, p. 9.

¹⁴¹ BRASIL, 1996. [online].

Durante o percurso da Educação Básica, é imperativo que as aprendizagens fundamentais estipuladas na BNCC contribuam para garantir aos estudantes o aprimoramento de dez competências gerais, as quais representam, no contexto pedagógico, os direitos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.¹⁴²

Ainda, a BNCC elenca 10 (dez) competências gerais da Educação Básica, as quais devem ser consideradas no tratamento didático proposto para todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Conforme Adriana Soares Ralejo, Rafaela Albergaria Mello e Mariana de Oliveira Amorim, essas competências podem ser resumidas em 10 ramos gerais: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.¹⁴³

São 10 as competências gerais da Educação Básica, que estão alinhadas com as competências específicas de cada componente curricular. As competências gerais da Educação Básica alinham-se com as competências específicas que o componente curricular necessita desenvolver. Com o objetivo de garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.¹⁴⁴

A BNCC assume compromisso com a educação integral, visando à formação e o desenvolvimento humano global, compreendendo a complexidade e a não linearidade, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva. Necessário se faz assumir uma visão plural, singular e integral do ser humano, em qualquer faixa etária, promovendo uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. A escola necessita ser um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, objetivando a prática de respeito às diferenças e diversidades, onde não há espaço para o preconceito e a discriminação.¹⁴⁵

¹⁴² BRASIL, 2018, p. 8.

¹⁴³ RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021, p. 12.

¹⁴⁴ BRASIL, 2018, p. 28.

¹⁴⁵ BRASIL, 2018, p. 14.

Ainda, a BNCC privilegia como objetivo principal para os anos iniciais do Ensino Fundamental a atenção e o amparo educacional para a construção do sujeito. No que diz respeito à área de ciências humanas, em especial ao domínio da história, a construção do sujeito deve começar a partir do reconhecimento do “eu”, do “outro” e dos “nós”¹⁴⁶. Assim, “o texto da base, ao avançar na historiografia do continente africano, trouxe uma abertura a temáticas que atendessem a legislação brasileira no que diz respeito às práticas plurais e antirracistas”¹⁴⁷.

Por exemplo, no Ensino Fundamental, os conteúdos de História abrangem a abordagem da comunidade, as diversas formas de registrar as experiências dessa comunidade, o trabalho realizado e as práticas de sustentabilidade desenvolvidas tanto pela comunidade quanto dentro dela. O objetivo é incentivar o aluno a questionar a história da sua comunidade, de si mesmo e dos outros. Além disso, é importante que o/a aluno/a reconheça a sua relação com a comunidade e seus membros. O papel do/a professor/a é estimular o/a aluno/a para buscar o conhecimento da história por meio dos relatos orais das pessoas sobre o local onde vivem e sobre as pessoas que fazem parte dessa comunidade.¹⁴⁸

Neste sentido, é fundamental que se supere “as desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias”¹⁴⁹. O foco das instituições escolares necessita estar voltado à equidade, isto é, o reconhecimento que as necessidades dos estudantes são diferentes¹⁵⁰. Neste sentido,

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX.¹⁵¹

As Diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira reconhecem a importância de políticas de ações afirmativas que garantam o direito à diversidade e que reconheçam as distintas identidades dos indivíduos no ambiente escolar. Portanto, a escola e

¹⁴⁶ BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 65.

¹⁴⁷ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 9.

¹⁴⁸ BAUER; OLIVEIRA; ALVES, 2018, p. 58.

¹⁴⁹ BRASIL, 2018, p. 15.

¹⁵⁰ BRASIL, 2018, p. 15.

¹⁵¹ BRASIL, 2018, p. 417.

os/as professores/as, em conformidade com o currículo, devem buscar maneiras de integrar esses princípios nos métodos de ensino e utilizá-los como base para suas práticas pedagógicas¹⁵². Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares”¹⁵³.

A área de Linguagens inclui os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Ensino Religioso e no 6º ao 9º ano inclui-se a Língua Inglesa. Matemática – componente curricular Matemáticas; Ciências da Natureza – componente curricular Ciências; Ciências da Natureza – componente curricular Geografia e História; Ensino Religioso – componente curricular Ensino Religioso.

Os componentes curriculares que orientam a Educação Básica, especialmente os relacionados às Ciências Humanas, têm como objetivo fundamental conectar diversas áreas de conhecimento, com a finalidade de promover princípios que valorizem as culturas presentes nas salas de aula¹⁵⁴. Nesse contexto, a valorização da cultura africana e afro-brasileira ocorrerá à medida que ambas forem examinadas, contextualizadas e relacionadas às experiências dos alunos. Portanto, abordar o tema da diversidade implica em dar voz às presenças que foram historicamente silenciadas, garantindo, por meio de leis, material didático, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica e da BNCC, os princípios da pluralidade cultural como um direito de aprendizado assegurado aos estudantes. Nesse sentido, é crucial realizar uma leitura crítica e cuidadosa dos conteúdos curriculares, considerando a contribuição histórica dos diferentes grupos étnicos para a construção da nação.¹⁵⁵

A BNCC reconhece a necessidade de implementar adequadamente a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, introduzindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Portanto, estabelece que, no Ensino Fundamental, ao explicar o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, deve abordar os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. Ainda, destaca que

¹⁵² FERREIRA; BRANDENBURG, 2019, p. 508.

¹⁵³ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28.

¹⁵⁴ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 6.

¹⁵⁵ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 6.

uma das habilidades do ensino da História deve ser “identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras”¹⁵⁶.

Com relação ao Ensino Fundamental – Anos Finais, objeto da presente tese, a BNCC esclarece que, no 8º ano, o enfoque está no século XIX e na configuração histórica do mundo contemporâneo, com destaque para os diversos processos que culminaram nas independências nas Américas, com especial ênfase no contexto brasileiro e seus desdobramentos. O estudo abrange também as regiões da África, Ásia e Europa, explorando temas como nacionalismo, imperialismo e as resistências a essas ideias e práticas. Já no 9º ano, o foco volta-se para a história republicana do Brasil até os dias atuais, incluindo as transformações ocorridas após a promulgação da Constituição de 1988, e enfatizando o protagonismo de diferentes grupos e agentes históricos. A análise abrange conflitos globais e nacionais, como as Guerras Mundiais, o nazismo, o fascismo, o conflito na Palestina, o colonialismo e a Revolução Russa, proporcionando uma compreensão detalhada das razões que levaram à criação da ONU. Destaca-se a relevância do debate sobre Direitos Humanos, com ênfase nas diversas identidades, especialmente nos tempos atuais.¹⁵⁷

A análise da BNCC revela um compromisso formal com a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e os desafios e impasses que ainda precisam ser enfrentados para a efetivação desse ensino nas salas de aula. Embora a BNCC forneça diretrizes fundamentais, a implementação prática dessas diretrizes pode ser comprometida por barreiras sociais e culturais, que limitam a plena valorização e o respeito às religiões de matriz africana nas instituições educacionais.

Nesse sentido, o próximo capítulo abordará esses impasses, analisando a realidade do município de Iconha e os desafios enfrentados para a inclusão efetiva dessas disciplinas. Através de uma perspectiva que contempla a localização e o povoamento da cidade, bem como a visão dos estudantes, busca-se entender os obstáculos que dificultam a realização de uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa. Além disso, serão apresentados os resultados e discussões do produto educacional desenvolvido, que visa contribuir para a reflexão e o avanço na abordagem das religiões de matriz africana nas escolas municipais.

¹⁵⁶ BRASIL, 2018, p. 453.

¹⁵⁷ BRASIL, 2018, p. 418.

3 O REAL: OS IMPASSES SOCIAIS E CULTURAIS DE SE MINISTRAR AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE ICONHA

Este capítulo se propõe a apresentar e analisar os desafios enfrentados no ensino das religiões de matriz africana nas instituições públicas de ensino do município de Iconha, no Espírito Santo. Através de uma pesquisa de campo realizada com dois professores de Ensino Religioso e dois pedagogos atuantes nas escolas locais, buscou-se compreender os entraves sociais e culturais que dificultam a abordagem deste conteúdo nas salas de aula, considerando tanto as políticas educacionais quanto as realidades históricas e culturais da região.

A seção 3.1 fará uma breve contextualização histórica e geográfica de Iconha, abordando sua formação territorial e os aspectos do povoamento que influenciam diretamente as práticas culturais e educacionais vigentes. Já a seção 3.2 trará à tona os principais impasses e desafios enfrentados no processo de ensino a partir da perspectiva discente, ou seja, como os alunos percebem e reagem ao ensino das religiões de matriz africana. Por fim, a seção 3.3 apresentará os resultados da pesquisa de campo, seguidos de uma análise crítica e discussão à luz dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa.

O objetivo deste capítulo é revelar as tensões existentes entre currículo, cultura local e práticas pedagógicas, e contribuir para uma reflexão sobre a necessidade de um Ensino Religioso mais inclusivo, que valorize a diversidade religiosa e combata o preconceito ainda presente nas instituições escolares.

3.1 A localização e o povoamento de Iconha

Iconha é um município localizado na região sul do Espírito Santo, cortado pela BR-101 e caracterizado por sua geografia montanhosa. A área foi particularmente atrativa para os imigrantes italianos, que encontraram na fertilidade do solo e nas condições climáticas ideais um ambiente propício para o cultivo de café e banana. O município ganhou notoriedade nacional por apresentar a maior proporção de caminhões e carretas por habitante no Brasil, o que deu origem à sua tradicional Festa dos Caminhoneiros.¹⁵⁸

A ocupação do território que hoje corresponde ao município de Iconha teve início a partir do litoral, avançando gradualmente em direção ao interior. As primeiras comunidades se formaram às margens dos rios e, à medida que as terras eram exploradas e cultivadas, a região

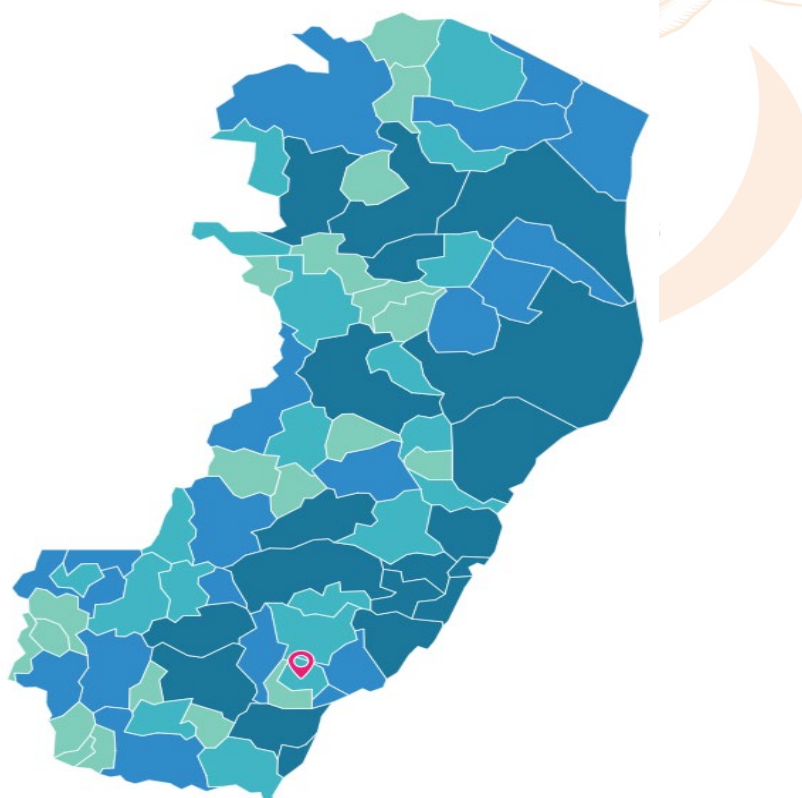
¹⁵⁸ Informação retirada do site oficial do Município de Iconha

experimentou um crescimento significativo, contribuindo para o desenvolvimento de Piúma, que era o centro mais expressivo da área naquela época.¹⁵⁹

Esse processo de interiorização resultou no surgimento do povoado de Iconha, por volta da metade do século XIX. Entre os primeiros responsáveis por essa fundação destacam-se o coronel Antônio José Duarte e José Gonçalves da Costa Beiriz. A elevação do povoado à condição de município ocorreu em 2 de janeiro de 1891, sob o nome de Piúma, sendo oficialmente instalado no dia 19 do mesmo mês, com território desmembrado de Benevente (atualmente chamado de Anchieta).¹⁶⁰

Posteriormente, por força da Lei Estadual nº 1.428, o município passou a ser denominado Iconha, nome originado da palavra "Inconho", que se refere a um tipo de formação geográfica – um morro conectado a outro – presente nas proximidades do principal rio da localidade.¹⁶¹

Figura 1 – Localização do Município de Iconha no Estado do Espírito Santo¹⁶²



¹⁵⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Iconha*. [online].

¹⁶⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Iconha*. [online].

¹⁶¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Iconha*. [online].

¹⁶² INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Iconha*. [online].

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Iconha registrou uma população de 12.326 habitantes no Censo Demográfico de 2022. Apesar de ser uma cidade de pequeno porte, Iconha apresenta indicadores socioeconômicos relevantes. Em 2021, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita do município foi estimado em R\$ 22.356,66, refletindo um desempenho econômico moderado em comparação a outras cidades da região. No que se refere à infraestrutura urbana, a área urbanizada de Iconha alcançava, em 2019, a marca de 3,30 km², evidenciando a predominância de uma estrutura urbana compacta, típica de municípios com forte presença de áreas rurais e grande influência das atividades ligadas ao campo e ao agroturismo.¹⁶³

A história da colonização de Iconha tem início no litoral, com expansão em direção ao interior, seguindo o curso dos rios. À medida que as terras eram ocupadas e cultivadas, a região progredia economicamente, influenciando positivamente municípios vizinhos como Piúma, um importante centro regional.¹⁶⁴

No que diz respeito à geografia, Iconha é conhecida por sua elevada qualidade de vida e foi classificada como a terceira melhor cidade do Espírito Santo nesse quesito. Situada a cerca de 90 km da capital Vitória e próxima a cidades como Cachoeiro de Itapemirim e Piúma, Iconha ocupa uma área de aproximadamente 190 km², com relevo predominantemente acidentado. Seu clima tropical apresenta uma média anual de temperatura em torno de 23°C e um regime de chuvas mais intenso entre os meses de outubro e janeiro.¹⁶⁵

A população local é majoritariamente descendente de italianos, o que se reflete na preservação de costumes, sotaques e tradições europeias, especialmente nas áreas rurais. Entre as serras que compõem o relevo estão a Serra de Nova Esperança — a mais elevada do município — além das serras Feia, Venezuela, Tapuio, Tocaia, Crubixá e Pontuda.

O turismo em Iconha se destaca pela forte presença da natureza, com roteiros rurais que margeiam o Rio Iconha e oferecem atrações como quedas d'água, cachoeiras e trilhas em meio à Mata Atlântica. O município também abriga uma rica produção artesanal, em especial o artesanato feito com fibras de bananeira, cujas peças decorativas são exportadas para diversos países.¹⁶⁶

A culinária típica, influenciada pela imigração italiana, valoriza vinhos, polenta, biscoitos e doces tradicionais. A herança cultural pode ser apreciada na Casa da Cultura, e a

¹⁶³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Iconha*. [online].

¹⁶⁴ Informação retirada do site oficial do Município de Iconha

¹⁶⁵ Informação retirada do site oficial do Município de Iconha

¹⁶⁶ Informação retirada do site oficial do Município de Iconha

hospitalidade do povo iconhense, aliada à beleza natural e à tranquilidade do campo, transforma o município em um destino turístico cada vez mais procurado por quem busca experiências autênticas no interior capixaba. Como define o próprio slogan turístico da cidade: "Natureza, cultura e vida".¹⁶⁷

Entre os principais atrativos destacam-se o agroturismo oferecido por propriedades como os sítios Tokaia do Vale e Vida, as cachoeiras Salto Grande e do Meio, o Alambique Cachaça Pedra D'Água e as práticas de voo livre na comunidade de Solidão. O município também conta com um Posto de Informações Turísticas (PIT), vinculado à Rota da Costa e da Imigração, reforçando seu potencial como destino turístico e cultural.¹⁶⁸

3.2 Impasses e desafios pelo olhar de professores e pedagogos

Para a realização da pesquisa, foram conduzidas entrevistas presenciais com dois professores de Ensino Religioso e duas pedagogas atuantes em duas escolas municipais localizada em Iconha/ES. A escolha desses profissionais deve-se ao papel central que desempenham na mediação dos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e às religiões de matriz africana, bem como na construção de práticas pedagógicas que favoreçam ou dificultem a aprendizagem significativa sobre o tema.

A justificativa para a amostragem é a possibilidade de relacionar a pesquisa feita com as professoras e a pesquisa feita com estudantes da mesma escola. As entrevistas foram aplicadas por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, com o intuito de captar tanto dados objetivos quanto percepções mais aprofundadas dos participantes. Cada entrevistado recebeu o tempo necessário para responder às questões de próprio punho, de forma individual e respeitando seu ritmo, garantindo, assim, a espontaneidade e a autenticidade das respostas fornecidas.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa¹⁶⁹

Participante	Disciplina que leciona	Tempo de experiência	Formação acadêmica	Religião
Professor 1	Ciências e Ensino Religioso	Ciências – 5 anos	Ciências Biológicas	Católica

¹⁶⁷ Informação retirada do site oficial do Município de Iconha

¹⁶⁸ Informação retirada do site oficial do Município de Iconha

¹⁶⁹ Elaborado pela autora.

		Ensino Religioso – 4 anos		
Professor 2	Ensino Religioso	1 ano e 6 meses	Licenciatura em Biologia	Cristã Maranata
Pedagoga 1	Não se aplica	2 anos	Pedagogia	Católica
Pedagoga 2	Não se aplica	4 anos	Letras e Pedagogia	Católica

Inicialmente, os participantes foram questionados a respeito de sua participação em cursos ou atividades sobre diversidade religiosa, a fim de verificar se possuem formação complementar ou vivências que os capacitem a abordar de maneira mais ampla e sensível as diferentes expressões religiosas presentes na sociedade. Essa indagação buscou compreender o nível de preparo dos profissionais da educação para lidar com questões relacionadas ao pluralismo religioso no ambiente escolar, especialmente no que se refere ao ensino das religiões de matriz africana. As respostas foram as seguintes:

Quadro 2 – Questionamento sobre participação em cursos ou atividades sobre diversidade religiosa

Professor 1	Nunca ou quase nunca
Professor 2	Algumas vezes
Pedagoga 1	Algumas vezes
Pedagoga 2	Nunca ou quase nunca

Essa distribuição evidencia que, embora haja algum nível de contato com a temática, ele ainda é esporádico e não representa uma prática formativa consolidada entre os profissionais entrevistados. Tal cenário reforça a importância de investimentos contínuos em formação docente que contemplem a pluralidade religiosa, especialmente no que se refere às religiões de matriz africana, historicamente marginalizadas nos espaços escolares.

Posteriormente, os participantes foram questionados sobre a importância de falar das religiões de matriz africana na escola. As respostas encontram-se sintetizadas no Quadro que se segue:

Quadro 3 – Questionamento acerca da importância de falar das religiões de matriz africana na escola

Professor 1	Sim, para minimizar a intolerância religiosa e a discriminação racial.
Professor 2	Sim, porém sem induzir os alunos a mudarem suas convicções (apenas para combater a intolerância religiosa)
Pedagoga 1	A ignorância é o maior gerador de racismo e discriminação. Dessa forma, considero importantíssimo tratar de assuntos que possam contribuir para a constituição de uma comunidade de respeito. A escola se torna um espaço próprio para essas discussões.
Pedagoga 2	Sim. Religião é cultura. Independentemente da religião de cada indivíduo, penso que conhecer as religiões de matriz africana é conhecer a história e a cultura afro-brasileira como consta na LDB e BNCC.

A análise das respostas evidencia uma percepção unânime entre os entrevistados quanto à importância de abordar as religiões de matriz africana no ambiente escolar, embora com diferentes ênfases e justificativas. O Professor 1 destaca a necessidade de se tratar do tema como estratégia para minimizar a intolerância religiosa e a discriminação racial, reconhecendo a relevância educacional dessa abordagem. Já o Professor 2 ressalta a preocupação em preservar a liberdade de crença dos alunos, afirmando que o ensino sobre essas religiões deve ter como foco o combate à intolerância religiosa, sem que isso implique tentativa de conversão ou mudança de convicções.

Por sua vez, a Pedagoga 1 oferece uma visão mais aprofundada, ao afirmar que a ignorância é a base do preconceito, reforçando a importância da escola como espaço de construção de uma comunidade respeitosa e informada, onde assuntos como o respeito à diversidade religiosa devem ser debatidos de forma crítica e construtiva. A Pedagoga 2, por fim, relaciona o ensino das religiões de matriz africana à valorização da história e cultura afro-brasileira, destacando que tal abordagem está respaldada tanto na LDB quanto na BNCC. Para ela, reconhecer a dimensão cultural dessas religiões é essencial para a formação cidadã e plural dos estudantes.

Essas respostas apontam para a compreensão, por parte dos profissionais, da função social e educativa da escola no combate ao preconceito e na promoção do respeito à diversidade religiosa e cultural.

Em seguida, os participantes foram questionados sobre o nível de conhecimento sobre as religiões de matriz africana.

Quadro 4 – Nível de conhecimento dos participantes sobre as religiões de matriz africana

Professor 1	Baixo
Professor 2	Muito alto
Pedagoga 1	Baixo
Pedagoga 2	Muito baixo

A análise das respostas dadas para esse questionamento evidencia uma discrepância significativa no nível de conhecimento dos participantes sobre as religiões de matriz africana. O Professor 2 é o único que declara possuir um conhecimento muito alto, o que pode explicar sua resposta mais articulada no quadro anterior, em que ressalta a importância de tratar o tema com respeito às convicções dos alunos. Em contraste, o Professor 1 e a Pedagoga 1 indicam possuir conhecimento baixo, enquanto a Pedagoga 2 relata um nível muito baixo de familiaridade com o assunto.

Esses dados sugerem que, embora haja consenso quanto à importância de abordar as religiões de matriz africana na escola, o conhecimento efetivo sobre o tema ainda é limitado entre os profissionais da educação, com exceção de um dos participantes. Isso aponta para a necessidade de formação continuada e capacitação docente que contemple a diversidade religiosa, especialmente no que diz respeito às tradições afro-brasileiras, conforme previsto na legislação educacional vigente.

Ao serem questionados a respeito de quais religiões de matriz africana eles têm conhecimento, o Professor 1 respondeu Candomblé e Umbanda; o professor 2 afirmou conhecer as religiões Candomblé, Kimbanda e Umbanda; a pedagoga 1 informou que conhecia as religiões Candomblé e Umbanda; por fim, a pedagoga 2 afirmou já ter ouvido falar sobre o Candomblé.

Quando questionados a respeito das principais características das religiões de matriz africana que consideram importantes, as respostas foram as seguintes:

Quadro 5 – Principais características das religiões de matriz africana que consideram importantes

Professor 1	Respeito aos ancestrais, relação com a natureza (conexão entre o ser humano e o meio ambiente) e culto aos Orixás
Professor 2	Vestimentas, rituais, comidas e doutrina
Pedagoga 1	A diversidade de culturas, a transmissão dessa cultura através das gerações, as regiões e suas variações de crença

Pedagoga 2	Não conheço
------------	-------------

Com relação ao professor 1, embora tenha relatado baixo conhecimento sobre religiões de matriz africana (Quadro 4), conseguiu identificar aspectos essenciais e simbólicos, como o respeito aos ancestrais, a relação com a natureza e o culto aos Orixás. Isso sugere uma sensibilização geral sobre o tema, ainda que superficial ou baseada em informações pontuais, o que reflete uma abertura ao aprendizado e à valorização dessas tradições.

Quanto ao professor 2, sua resposta menciona vestimentas, rituais, comidas e doutrina, o que denota uma familiaridade mais profunda com as manifestações externas e práticas culturais das religiões afro-brasileiras.

A pedagoga 1, mesmo com um conhecimento classificado como baixo, sua resposta é bastante rica: valoriza a diversidade de culturas e a transmissão intergeracional das crenças, sugerindo uma percepção cultural e educacionalmente significativa dessas religiões. Isso evidencia que, apesar da autopercepção de pouco conhecimento, há uma compreensão importante dos seus impactos sociais e formativos.

Por fim, a pedagoga 2 declarou não conhecer o tema, o que está em conformidade com seu autorrelato anterior. Essa ausência de conhecimento reforça a urgência de formações continuadas voltadas para o letramento religioso e cultural no contexto escolar.

Em seguida, os participantes foram questionados acerca dos principais desafios que enfrentam ao abordarem as religiões de matriz africana em suas aulas.

Quadro 6 – Principais desafios ao abordar as religiões de matriz africana nas aulas

Professor 1	O preconceito, uma vez um aluno achou que a minha religião era de matriz africana, pois estava abordando o tema e salientando o porquê é importante respeitar e erradicar o preconceito às religiões de matriz africana.
Professor 2	Imaturidade de alunos, medo dos alunos, falta de materiais didáticos imparciais
Pedagoga 1	Preconceito, discriminação, intolerância por parte da comunidade e de muitos profissionais
Pedagoga 2	Por mais que hoje eu seja adepta ao tema, devido à sua importância, nunca abordei em minhas aulas as religiões de matrizes africanas.

O conjunto de falas reforça a existência de um contexto marcado por preconceitos e desinformação, tanto entre alunos quanto entre profissionais da educação. Também revela a ausência de suporte didático e institucional para que os educadores trabalhem essas temáticas com segurança e legitimidade. Os dados dialogam com a literatura que denuncia a negligência histórica do Estado e da formação docente frente às religiões de matriz africana, e apontam para a necessidade de políticas públicas voltadas à formação continuada antirracista e à promoção da liberdade religiosa no ambiente escolar.

Posteriormente, os participantes foram perguntados sobre como lidam com o preconceito e a discriminação em relação às religiões de matriz africana. As respostas indicam diferentes estratégias adotadas pelos profissionais da educação, que refletem níveis variados de consciência, preparo e engajamento no combate às intolerâncias religiosas.

Quadro 7 – Como os participantes lidam com o preconceito e a discriminação em relação às religiões de matriz africana

Professor 1	Tento explicar o máximo a importância de respeitar todas as religiões, independentemente da crença de cada um.
Professor 2	Sou totalmente contra e procuro sempre reprimir esses comportamentos informando as consequências jurídicas
Pedagoga 1	Como não sou conhecedora/estudiosa dessa pauta, procuro ouvir, procurar ler, conversar com pessoas que tem conhecimento de causa, buscar informações para a partir daí, dialogar
Pedagoga 2	Acredito que o conhecimento a respeito quebra o preconceito. Ele é uma arma contra a ignorância. Outro fator importante para lidar com o preconceito e a discriminação, além do conhecimento, é a maturidade

O professor 1 ressalta a educação pelo respeito, buscando transmitir aos alunos a importância da tolerância religiosa, independentemente das crenças pessoais. Essa abordagem evidencia uma tentativa de formar valores éticos e de convivência plural, embora sem citar diretamente as especificidades das religiões de matriz africana, o que pode indicar uma postura mais generalista frente ao problema.

O professor 2 assume uma postura ativa e jurídica no enfrentamento ao preconceito, ressaltando as consequências legais dos atos discriminatórios. Essa estratégia mostra uma consciência do arcabouço legal de proteção à liberdade religiosa e sinaliza um papel mais firme do professor como agente de responsabilização social, algo que pode gerar maior impacto

disciplinar e educativo. Embora essa postura possa ser eficaz em dissuadir comportamentos discriminatórios explícitos e em informar sobre os limites legais, ela se concentra primariamente na regulação da conduta externa, negligenciando a dimensão subjetiva e a internalização de valores como alteridade e empatia. Ao priorizar a punição, a estratégia pode evitar a manifestação aberta do preconceito, mas corre o risco de não promover uma transformação genuína nas crenças e atitudes dos alunos. O medo da sanção legal pode levar à supressão do comportamento discriminatório, mas não necessariamente à eliminação do preconceito arraigado em suas formações subjetivas.

A pedagoga 1 reconhece suas limitações de conhecimento sobre o tema, mas busca superá-las por meio do diálogo, da escuta ativa e da busca de informação. Essa postura representa uma abertura epistemológica e pedagógica importante, pois demonstra disposição para aprender e para construir um ambiente escolar mais inclusivo a partir do saber compartilhado.

A pedagoga 2 afirma que o conhecimento é uma arma contra a ignorância, apontando para a educação crítica como ferramenta de combate ao preconceito. Além disso, destaca a maturidade como um fator essencial para lidar com a diversidade religiosa. Essa visão sinaliza uma consciência de que a luta contra a intolerância não se faz apenas com informação, mas também com desenvolvimento emocional e ético.

Em seguida, os participantes foram questionados a respeito dos recursos didáticos que utilizam para ensinar sobre as religiões de matriz africana. O professor 1 respondeu os seguintes: livro, folha impressa, sala de informática. Por outro lado, o professor 2 indicou os seguintes: televisão (vídeos), livro didático e conhecimento. A pedagoga 1, como não leciona, informou que, no acompanhamento que realiza, percebe o uso de histórias, notadamente pelos professores do Componente Curricular de História. A pedagoga 2 também informou que não utiliza tais recursos, mas que se fosse sugerir ou orientar enquanto pedagoga, seriam livros didáticos, rodas de conversa e reflexões sobre o tema, filmes, textos interativos, pesquisas/entrevistas, ferramentas tecnológicas como *google forms* etc.

Com base nas respostas dos participantes, é possível perceber uma diversidade de recursos didáticos utilizados ou sugeridos para o ensino sobre as religiões de matriz africana, o que revela diferentes níveis de apropriação e criatividade pedagógica frente ao tema. Observa-se que os professores que atuam diretamente em sala de aula se valem de instrumentos mais tradicionais, como livros didáticos e vídeos, além de recursos impressos e tecnológicos, como a sala de informática. Já as pedagogas, mesmo não estando diretamente envolvidas no ensino,

demonstram sensibilidade à importância de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a reflexão crítica e o uso de metodologias ativas.

Posteriormente, foi feito o seguinte questionamento aos participantes: “Você se sente preparado para abordar o tema das religiões de matriz africana em sala de aula? Por quê?”. As respostas encontram-se sintetizadas no seguinte Quadro:

Quadro 8 – Você se sente preparado para abordar o tema das religiões de matriz africana em sala de aula? Por quê

Professor 1	Não, porque é desafiador abordar uma religião em uma escola que a maioria dos alunos é da religião católica e com os pais conservadores
Professor 2	Sim, pois tenho domínio do assunto
Pedagoga 1	Infelizmente são poucos os profissionais preparados para abordar essa temática e vejo o racismo, o preconceito, a discriminação e a intolerância muito entranhada nas pessoas e demonstrada em ambientes como na escola, através do convívio entre os colegas. Eu não me sinto preparada para essa função
Pedagoga 2	Não, porque não tenho total apropriação do tema

As respostas dos participantes do Quadro 8 revelam um panorama de insegurança e insuficiência formativa quanto ao ensino das religiões de matriz africana nas escolas. Apenas um dos entrevistados afirmou sentir-se preparado para tratar do tema, justificando seu domínio sobre o assunto. Os demais apontaram dificuldades relacionadas tanto à falta de conhecimento aprofundado quanto ao contexto sociocultural em que a escola está inserida, marcado por forte influência do cristianismo e por visões conservadoras.

Esse cenário demonstra que o desafio não se resume à presença ou ausência de recursos didáticos, mas envolve sobretudo questões estruturais, como a formação inicial e continuada dos docentes, a resistência sociocultural enraizada no ambiente escolar e a ausência de um suporte institucional que legitime e incentive o trabalho com a diversidade religiosa. Assim, fica evidente a urgência de políticas educacionais e ações formativas que empoderem os profissionais da educação, promovendo uma abordagem crítica, respeitosa e comprometida com os princípios da laicidade, da equidade e da valorização das tradições afro-brasileiras no espaço escolar.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, os participantes foram questionados sobre os temas relacionados às religiões de matriz africana que são abordados durante as aulas.

Quadro 9 – Temas relacionados às religiões de matriz africana abordados em sala de aula

Professor 1	A história de quando e onde surgiu suas crenças, práticas, símbolos, intolerância religiosa, significados e representações dos Orixás
Professor 2	Todos os temas possíveis e procuro responder os questionamentos
Pedagoga 1	Presencio as seguintes abordagens: respeito a diversidade, compreensão da diversidade étnico-racial do nosso país
Pedagoga 2	Não abordava. Eu pensava que a temática era exclusiva das aulas de Ensino Religioso. Entretanto, eu focava apenas na parte de respeito à diversidade, preconceito e discriminação

As respostas do Quadro 9 evidenciam uma diversidade de posturas e níveis de aprofundamento quanto aos temas relacionados às religiões de matriz africana nas salas de aula. O Professor 1 demonstra uma abordagem mais estruturada e informativa, incluindo elementos históricos, culturais e simbólicos dessas religiões. O Professor 2 adota uma postura aberta e receptiva, mostrando disposição em abordar todos os temas possíveis e esclarecer dúvidas dos alunos.

Já entre as pedagogas, percebe-se uma atuação mais indireta: a Pedagoga 1 acompanha e valoriza práticas docentes que promovem o respeito à diversidade e à compreensão étnico-racial, enquanto a Pedagoga 2 admite uma percepção equivocada anterior, ao considerar que esse conteúdo era exclusivo do Ensino Religioso, restringindo sua atuação ao debate sobre respeito e preconceito.

Essas falas indicam avanços pontuais, mas também revelam lacunas formativas e conceituais que ainda limitam uma abordagem mais abrangente e sistematizada. Isso reforça a necessidade de formação continuada e de uma proposta curricular clara que assegure o tratamento pedagógico adequado das religiões de matriz africana, contribuindo para o enfrentamento da intolerância religiosa e para a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

Em seguida, os participantes foram perguntados a respeito de como promovem o diálogo e o respeito à diversidade religiosa em sala de aula.

Quadro 10 – Questionamento sobre a promoção do diálogo e o respeito à diversidade religiosa em sala de aula

Professor 1	Sempre enfatizo que se o respeito prevalecer em relação à diversidade religiosa, não existirão guerras em nome da religião
Professor 2	Através de aula dialogada, informo sempre sobre os direitos humanos e sobre as liberdades individuais
Pedagoga 1	Através da leitura de histórias africanas, apresentação dos personagens e suas lutas, textos formativos que retratam lutas e dores e sofrimento, com discussão, acompanhada pelo professor
Pedagoga 2	Sobre a religião em específico, não promovia diálogo, até porque, como dito, não tenho apropriação do tema

Os dados apresentados no Quadro 10 revelam diferentes posturas e níveis de engajamento dos(as) profissionais da educação quanto à promoção do diálogo e do respeito à diversidade religiosa em sala de aula. Observa-se, inicialmente, que os professores entrevistados demonstram uma abordagem mais ativa e consciente frente à temática. O Professor 1, por exemplo, associa diretamente o respeito à diversidade religiosa com a prevenção de conflitos, sugerindo uma visão crítica sobre os impactos sociais da intolerância religiosa. Sua fala evidencia um compromisso ético com a promoção de valores de convivência pacífica, refletindo uma prática docente pautada pela educação para a paz.

Já o Professor 2 adota uma estratégia pedagógica baseada no diálogo, integrando temas relacionados aos direitos humanos e às liberdades individuais. Essa postura está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino religioso no sentido de garantir uma abordagem plural e não proselitista, promovendo a cidadania e o respeito às diferenças.

Por outro lado, as falas das pedagogas revelam realidades distintas. A Pedagoga 1 apresenta uma prática que, embora não se refira diretamente à religião, contribui para a valorização das culturas africanas por meio de histórias, personagens e textos que retratam suas lutas e sofrimentos. Essa abordagem representa uma abertura ao diálogo intercultural e ao reconhecimento da diversidade étnico-racial, o que pode ser considerado um passo importante na desconstrução de preconceitos e na promoção de uma educação inclusiva.

Em contraste, a Pedagoga 2 expressa claramente uma limitação em sua atuação no que diz respeito ao ensino da temática religiosa, justificando sua ausência de diálogo pela falta de apropriação do tema. Essa resposta evidencia uma lacuna formativa que, infelizmente, ainda é comum entre muitos(as) profissionais da educação, especialmente quando se trata de conteúdos

sensíveis como a diversidade religiosa. Tal situação reforça a necessidade de formação continuada voltada ao Ensino Religioso, de modo a capacitar os(as) educadores(as) para abordar a temática de forma crítica, respeitosa e pedagógica.

Assim, os relatos analisados demonstram avanços significativos no que diz respeito à promoção de valores democráticos e do respeito à diversidade, mas também revelam desafios relacionados à formação docente e à segurança pedagógica para lidar com temas religiosos de forma apropriada. A pluralidade de respostas indica que, embora haja iniciativas positivas, ainda há um caminho a ser percorrido para que todas as escolas assegurem um ambiente verdadeiramente inclusivo e dialógico.

Posteriormente, os participantes foram questionados se utilizam algum material didático específico para o ensino das religiões de matriz africana. O professor 1 e a pedagoga 2 responderam à pergunta de maneira negativa. O professor 2 informou que utiliza livro didático intitulado de “Todo jeito de crer”. A pedagoga 1, por sua vez, informou que percebe um engajamento maior e mais comprometido do profissional que atua com o Componente Curricular de História em utilizar indicações de materiais disponibilizados.

A análise das respostas dos participantes à questão sobre o uso de materiais didáticos voltados especificamente ao ensino das religiões de matriz africana evidencia um panorama de práticas pedagógicas marcadas pela desigualdade na utilização de recursos e pela fragilidade da formação docente no que diz respeito a essa temática.

Assim, os dados analisados evidenciam que ainda há um percurso a ser trilhado no que tange à valorização e ao reconhecimento das religiões de matriz africana no contexto educacional, especialmente no que se refere ao fornecimento de instrumentos didáticos adequados e à capacitação dos(as) profissionais para utilizá-los de maneira crítica e respeitosa.

Em seguida, os entrevistados respondem a respeito do currículo escolar:

Quadro 11 – Você considera que o currículo escolar oferece as ferramentas necessárias para o ensino das religiões de matriz africana?

Professor 1	Não, falta material e ferramentas para trabalhar de forma lúdica
Professor 2	Sim, porém eu complemento com outros materiais
Pedagoga 1	Muito há a avançar. As discussões estão sendo apresentadas, os materiais sendo disponibilizados e os profissionais necessitam buscar conhecimento sobre o assunto, que deve ser tratado numa relação multidisciplinar

Pedagoga 2	O currículo da escola traz o que consta na LDB e BNCC que é o trabalho com a história e cultura afro-brasileira. Porém não especifica, mesmo fazendo parte, o trabalho com a religião de matriz africana para as demais disciplinas, fora Ensino Religioso, e não dá a base necessária para que esse ensino ocorra nas escolas
------------	--

As respostas coletadas no Quadro 11 revelam percepções distintas entre os(as) profissionais da educação sobre a capacidade do currículo escolar de fornecer as ferramentas necessárias ao ensino das religiões de matriz africana. De modo geral, prevalece uma visão crítica quanto às limitações do currículo atual, ainda que haja reconhecimentos pontuais de avanços.

O Professor 1 é direto ao afirmar que faltam materiais e ferramentas lúdicas, indicando uma ausência de recursos pedagógicos que possibilitem o ensino das religiões de matriz africana de maneira atrativa e acessível aos estudantes. Essa carência compromete a efetividade do ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, nos quais metodologias lúdicas são fundamentais para o engajamento dos alunos.

Por outro lado, o Professor 2 reconhece que o currículo contempla os conteúdos básicos, mas ressalta a necessidade de complementação com outros materiais. Essa prática, embora positiva por demonstrar proatividade docente, evidencia a fragilidade do currículo formal, que ainda se mostra insuficiente para garantir uma abordagem ampla e crítica sobre as tradições afro-religiosas. Quando o sucesso do ensino depende da iniciativa pessoal do educador, evidencia-se uma lacuna na estrutura curricular que precisa ser enfrentada por políticas educacionais mais consistentes.

A Pedagoga 1 apresenta uma visão mais esperançosa e construtiva. Segundo ela, embora ainda haja muito a avançar, as discussões estão sendo inseridas no ambiente escolar e os materiais começam a ser disponibilizados. Sua fala destaca a importância da formação docente continuada e da interdisciplinaridade para o enfrentamento do tema. A abordagem multidisciplinar aparece como uma estratégia importante para ampliar as possibilidades de tratamento pedagógico das religiões de matriz africana, integrando o tema em componentes como História, Arte e Literatura.

A análise da fala da Pedagoga 2, por sua vez, contribui com uma crítica mais estruturada ao currículo escolar. Ela reconhece que a LDB e a BNCC preveem o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira, mas pontua que o currículo não especifica o tratamento das religiões de matriz africana nas demais disciplinas, restringindo seu tratamento quase exclusivamente ao

Ensino Religioso. Essa limitação impede uma abordagem transversal e comprometida com a valorização da diversidade religiosa, uma vez que o ensino acaba sendo fragmentado e, muitas vezes, superficial. Além disso, sua fala destaca a ausência de uma base sólida para que o ensino efetivo dessas religiões ocorra na prática escolar.

Dessa forma, os depoimentos analisados apontam para um contexto em que, apesar das previsões legais e normativas, o currículo escolar ainda não oferece suporte pleno para o ensino das religiões de matriz africana. Há avanços, como a introdução do tema nas legislações educacionais e a crescente discussão nos espaços escolares, mas persiste a necessidade de investimentos em formação docente, elaboração de materiais didáticos específicos e desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares. Apenas assim será possível promover uma educação antirracista, plural e que contribua para o combate à intolerância religiosa no ambiente escolar.

Por fim, os participantes foram questionados a respeito das propostas para melhoria. As respostas foram as seguintes:

Quadro 12 – Propostas para melhoria sob a perspectiva dos participantes

	Quais ações você sugere para melhorar o ensino das religiões de matriz africana nas escolas?	Qual a importância de abordar as religiões de matriz africana no ensino básico?	Que tipo de formação continuada você considera necessário para os professores que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre as religiões de matriz africana?
Professor 1	Melhorar o currículo, ou seja, mais inclusivo e diversificado, capacitação dos educadores, diálogo e respeito entre os alunos; material didático apropriado; feitas culturais sobre arte, dança e	Para que os alunos, desde pequenos, possam respeitar e serem mais tolerantes em relação às religiões de matriz africana	Curso de extensão e pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado)

	culinária africana e parcerias com comunidades religiosas		
Professor 2	Realização de pesquisa em sala de informática e confecção de trabalhos	Evitar episódios de intolerância religiosa e desmistificar alguns preconceitos	Palestras e cursos
Pedagoga 1	Formação profissional, disposição de materiais adequados, interdisciplinaridade na abordagem escolar do assunto	Superar o racismo e as desigualdades, colaborar para uma sociedade mais igualitária	Formação para desconstruir rótulos e preconceitos, intervenções pedagógicas e práticas educativas, diversidade cultural
Pedagoga 2	Acrescentar ao currículo essa especificidade para todos os componentes curriculares, bem como formações e ensino sobre o tema	Não respondeu	Formação voltada para o ensino (prática) e apropriação das religiões de matriz africana

As respostas dos(as) participantes do estudo indicam uma compreensão sensível e crítica sobre os desafios e possibilidades para o aprimoramento do ensino das religiões de matriz africana nas escolas. Ao refletirem sobre ações concretas, a importância do tema e os caminhos formativos para docentes, os entrevistados apontam para a necessidade de uma transformação estrutural, curricular e formativa no âmbito da educação básica.

Além disso, nota-se que há uma compreensão ampla do papel da escola como espaço de enfrentamento à intolerância e ao preconceito, com a possibilidade de construção de uma cultura de paz, respeito e justiça social. Assim, os dados analisados reafirmam a urgência de políticas públicas educacionais que garantam formação docente continuada, produção e distribuição de materiais específicos, revisão curricular e ações intersetoriais que promovam a valorização das religiões de matriz africana como parte do patrimônio cultural brasileiro, conforme previsto na Lei 10.639/2003 e reafirmado pela BNCC.

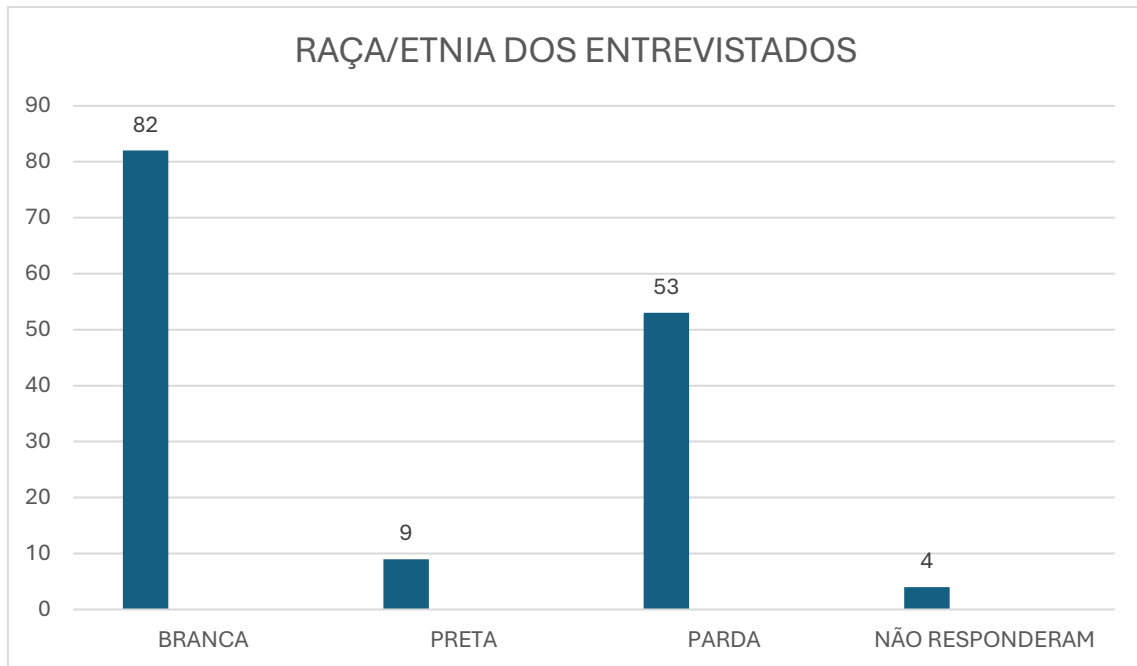
3.3 Impasses e desafios pelo olhar discente

O levantamento realizado com 148 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir de um universo de 177 discentes, possibilitou a construção de um panorama representativo do perfil étnico-racial e religioso dos alunos das instituições pesquisadas. A escolha dos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II como sujeitos da pesquisa se deveu ao fato de que, nessa etapa escolar, os discentes já possuem maior capacidade de reflexão crítica e abstração, o que favorece a compreensão e a manifestação de opiniões sobre temas socioculturais e religiosos. Além disso, essa faixa etária está no período em que o ensino de História, Geografia e demais componentes curriculares contempla com mais profundidade a temática da cultura afro-brasileira e das religiões de matriz africana, conforme as diretrizes da Lei nº 10.639/03.

A opção por contemplar quase a totalidade do universo pesquisado — 148 estudantes de um total de 177 — garantiu a obtenção de um panorama representativo do perfil étnico-racial e religioso do grupo, assegurando maior fidedignidade e consistência aos dados. A escolha de escolas municipais de Iconha/ES, município de fortes raízes europeias, permitiu ainda contextualizar a análise dentro de um cenário sociocultural específico, onde as tensões e desafios para a abordagem do tema em sala de aula podem se manifestar de forma mais evidente.

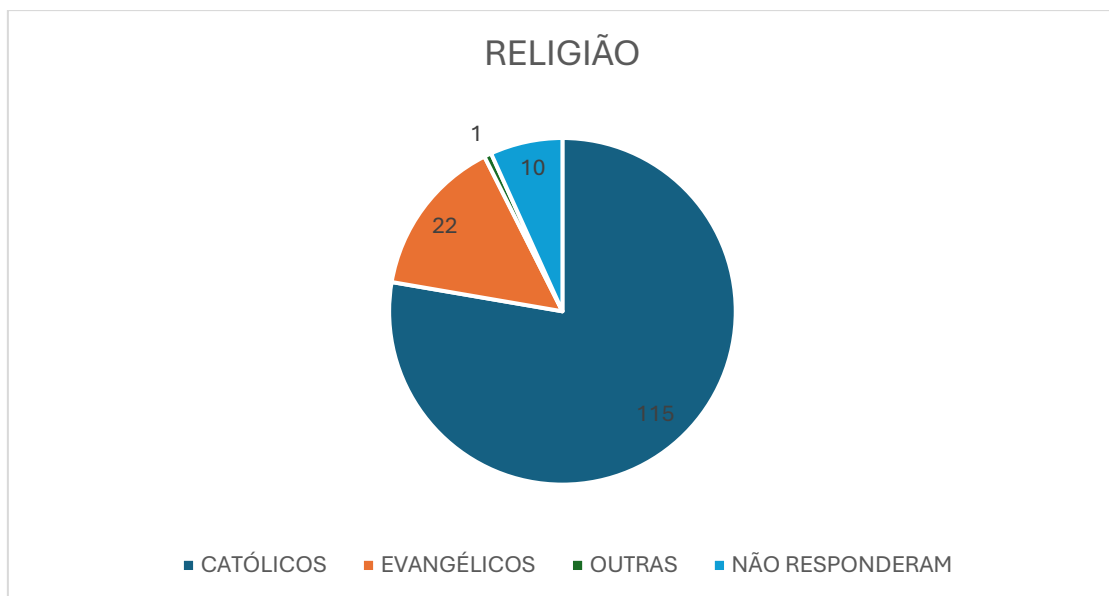
A análise dos Gráficos 01 e 02 revela dados significativos para a compreensão do contexto escolar e da importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e religiosa.

Gráfico 1 – Raça/etnia dos alunos entrevistados



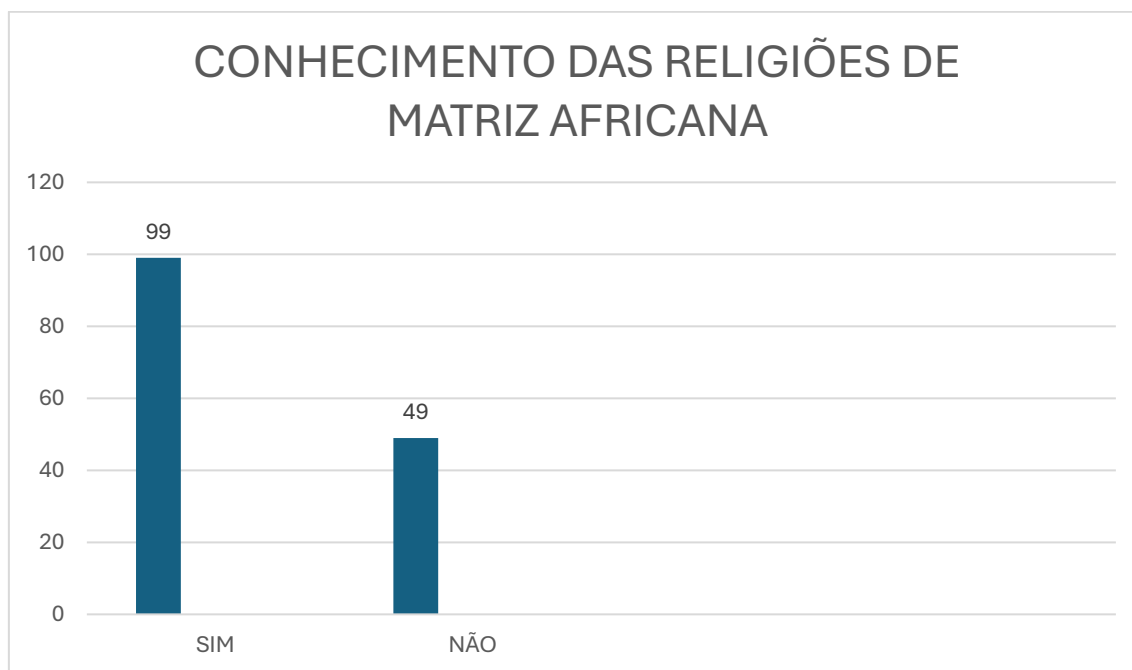
O gráfico permite identificar a predominância de alunos brancos, seguidos dos pardos. Apenas 09 alunos são negros. No que tange à religião declarada pelos estudantes, o Gráfico 02 aponta para uma predominância de religiões cristãs (católica e evangélica). Um dado interessante nesse questionamento é que uma quantidade significativa de alunos (10) não respondeu.

Gráfico 2 – Dados sobre a religião dos entrevistados



Posteriormente, os alunos foram perguntados se já tinham ouvido falar em religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda. Dos 148 participantes, 99 (66,9%) deles conheciam tais religiões, e 49 (33,1%) afirmaram não conhecer.

Gráfico 3 – Dados sobre o conhecimento das religiões de matriz africana



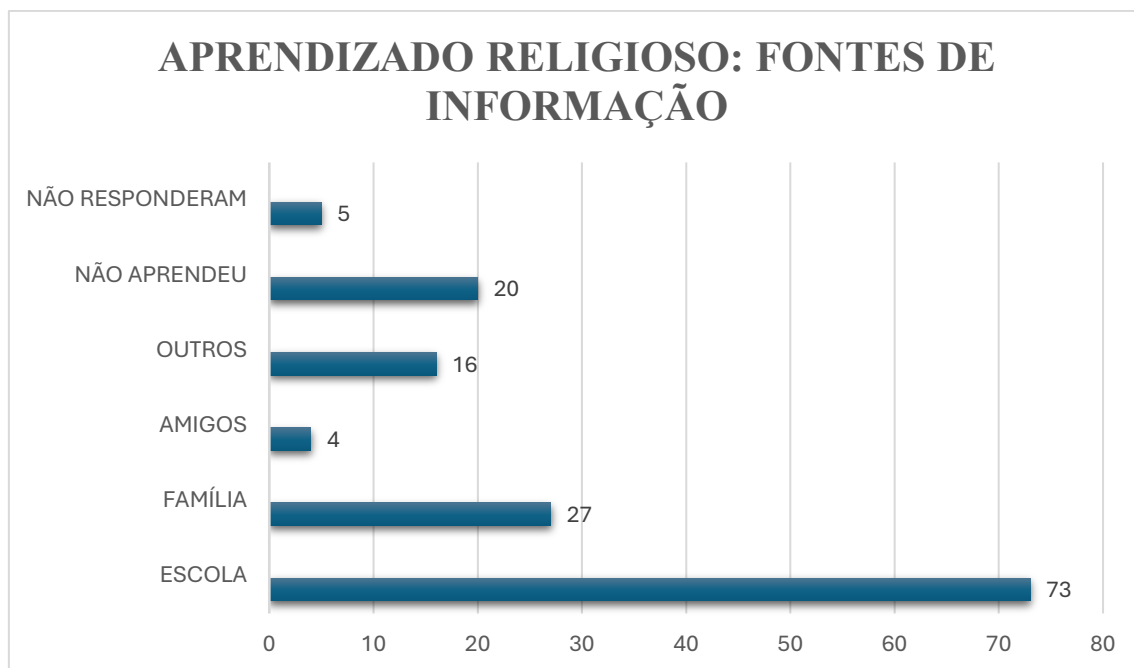
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ciências das Religiões

Esse resultado demonstra que, embora exista uma maioria que tem algum nível de conhecimento sobre as religiões afro-brasileiras, ainda há uma parcela significativa de estudantes (um terço da amostra) que não teve nenhum contato com o tema, o que levanta importantes reflexões sobre as lacunas formativas no espaço escolar.

Por um lado, o dado de 49 alunos sem qualquer familiaridade com as religiões de matriz africana aponta para fragilidades no currículo escolar, que ainda tende a invisibilizar ou negligenciar essas tradições religiosas, especialmente quando comparadas à centralidade que o cristianismo ocupa no imaginário educacional e cultural brasileiro. Isso também pode ser reflexo do preconceito social e religioso historicamente associado ao Candomblé e à Umbanda, que, muitas vezes, são alvo de estigmas, estereótipos e práticas de intolerância.

Por outro lado, o dado positivo de 99 alunos declarando conhecimento indica que há certa visibilidade dessas religiões. Questionados sobre onde aprenderam sobre essas religiões, os alunos responderam:

Gráfico 4 - Onde você aprendeu sobre essas religiões? (escola, família, amigos, outros)?

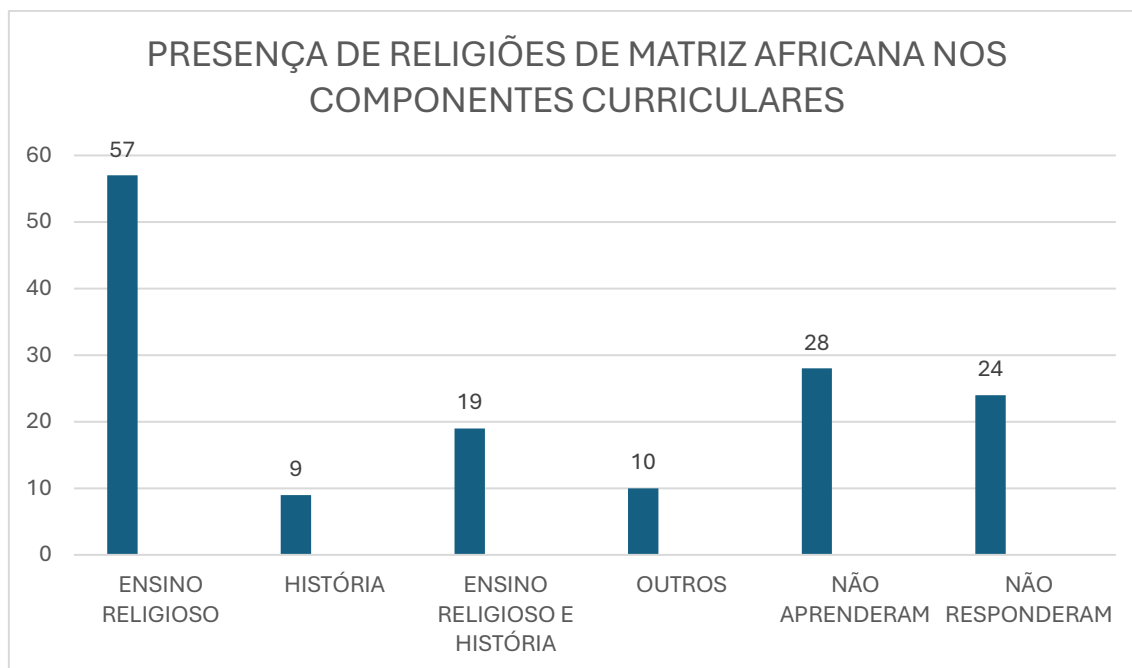


A escola se destaca como a principal fonte de aprendizado religioso, com um total de 73 respostas. Isso sugere que a instituição de ensino desempenha um papel significativo na transmissão de conhecimentos religiosos para esse grupo. A família também é uma fonte importante, com 27 respostas. Isso indica que o ambiente familiar tem uma influência considerável no aprendizado religioso dos indivíduos. A categoria "Outros" obteve 16 respostas, sugerindo que existem outras fontes de aprendizado religioso que não foram especificamente listadas (como líderes religiosos, livros, internet etc.).

Um número considerável de entrevistados (20) indicou que não aprendeu sobre religião através das fontes listadas. Ainda, um pequeno número de entrevistados (5) não respondeu a essa pergunta.

Ao serem perguntados sobre os componentes curriculares que abordem as religiões de matriz africana, tem-se as seguintes respostas:

Gráfico 5 - Em quais componentes curriculares você estudou sobre religiões de matriz africana?

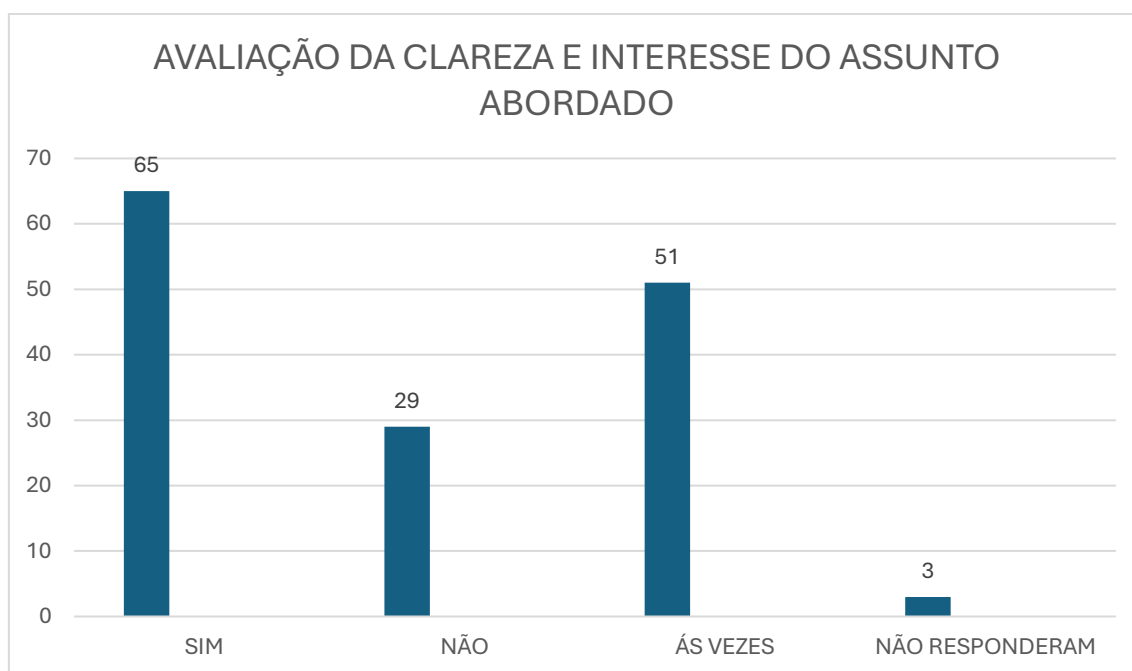


O Ensino Religioso é o componente curricular com a maior frequência de abordagem das religiões de matriz africana, com 57 respostas. Uma parcela menor, de 19 respostas, indica que as religiões de matriz africana também são abordadas na interface entre o Ensino Religioso e a disciplina de História. A disciplina de História, isoladamente, apresenta uma frequência bem menor, com apenas 9 respostas, sugerindo que a temática das religiões de matriz africana pode não ser tão explorada nesse componente curricular de forma isolada.

A categoria “Outros” obteve 10 respostas, indicando que existem outras formas ou componentes curriculares não especificados onde as religiões de matriz africana podem ser mencionadas. Um número significativo de entrevistados (28) afirma não ter aprendido sobre religiões de matriz africana nos componentes curriculares. Isso pode indicar uma lacuna no currículo ou uma falta de abordagem desses temas em sala de aula para uma parte dos estudantes. Um total de 24 entrevistados não respondeu a essa pergunta.

Para avaliar a clareza e o interesse dos alunos no assunto abordado, os alunos foram questionados:

Gráfico 06 – Você considera que o assunto foi abordado de forma clara e interessante?

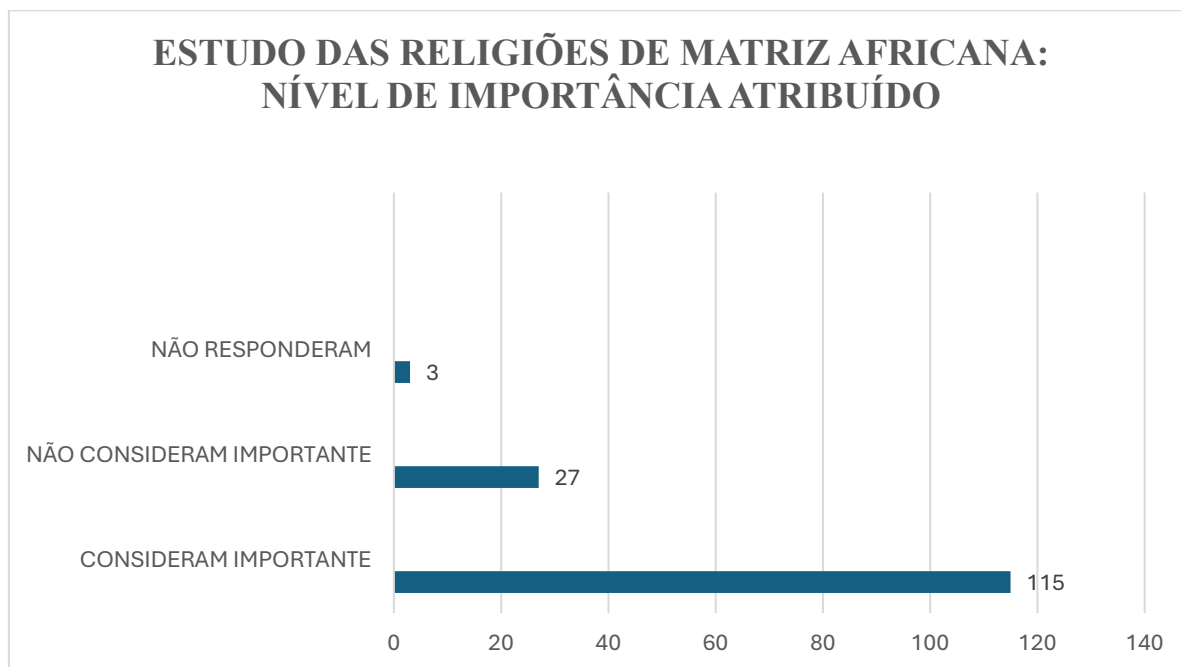


A maioria dos participantes, com 65 respostas, avaliou que o assunto abordado foi claro e de seu interesse. Isso indica uma recepção positiva em relação à forma como o tema foi apresentado e ao seu conteúdo. Um número considerável de entrevistados (51) respondeu que o assunto foi claro e de seu interesse às vezes. Essa resposta pode sugerir variações na clareza ou no interesse dependendo de aspectos específicos do assunto ou da forma como foi abordado em diferentes momentos. Uma parcela menor, com 29 respostas, indicou que o assunto não foi claro e de seu interesse. Isso aponta para possíveis dificuldades de compreensão ou falta de engajamento com o tema para esse grupo. Um pequeno número de participantes (3) não respondeu a essa pergunta.

O fato de a maioria dos participantes ter considerado o assunto claro e interessante evidencia que a abordagem adotada foi, em grande parte, bem-sucedida em despertar a atenção e o engajamento do público-alvo. Isso reforça a relevância do tema no contexto educacional e sua capacidade de gerar envolvimento quando bem apresentado. Contudo, o número expressivo de respostas "Às vezes" aponta para a existência de elementos que podem ter gerado ambiguidades ou variações na recepção — seja pela forma como o conteúdo foi transmitido, pelo nível de aprofundamento, ou mesmo pela diversidade de experiências e repertórios prévios dos alunos. Já as respostas negativas, embora minoritárias, merecem atenção, pois indicam possíveis lacunas na comunicação, acessibilidade ou conexão com a realidade dos estudantes.

Para analisar o nível de importância atribuído ao estudo das religiões de matriz africana, os estudantes foram questionados:

Gráfico 07 - Você acha importante estudar sobre as religiões de matriz africana?



Com relação a esse questionamento, destacam-se as justificativas de alguns alunos. Essas justificativas foram selecionadas de acordo com a frequência em que foram ditas pelos participantes:

- “Não, porque nós nascemos no Brasil e eu acho interessante aprender só sobre a nossa religião”.
- “Sim. Pois devemos aprender sobre todas as religiões”.
- “Eu acho extremamente importante estudar sobre, pois o conhecimento religioso é importante e fundamental”.
- “Sim, pois devemos aprender sobre todas as religiões”.
- “Sim. Porque devemos saber sobre as culturas que fazem parte do nosso país”.
- “Não sei, pois não tenho interesse, mas respeito”.
- “Sim. Porque com a ausência de conhecimento, vem o julgamento e a discriminação”.
- “Eu particularmente, não tenho interesse”.
- “Não. Porque não sou dessa religião”.

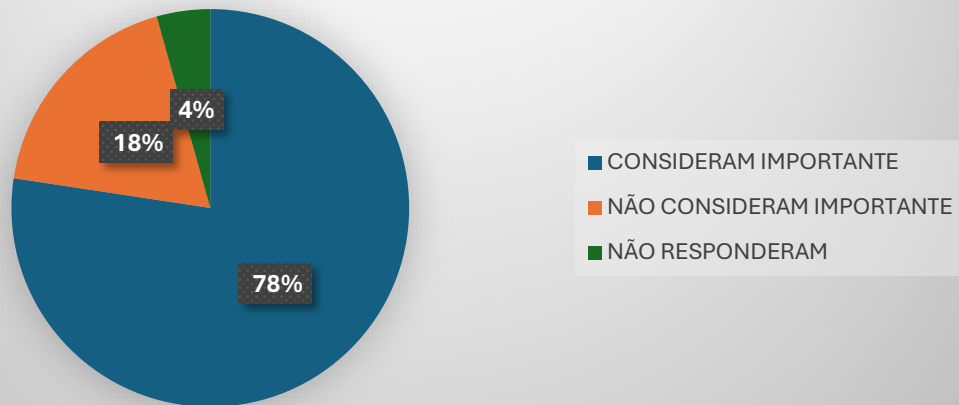
- “Sim. Eu acho importante e crucial entendermos de uma diversa gama de assuntos culturais, para crescermos como pessoas, entendermos melhor o assunto e evitar discriminação”.

- “Sim. Acho que devemos conhecer outras religiões e culturas e respeitar cada uma.”

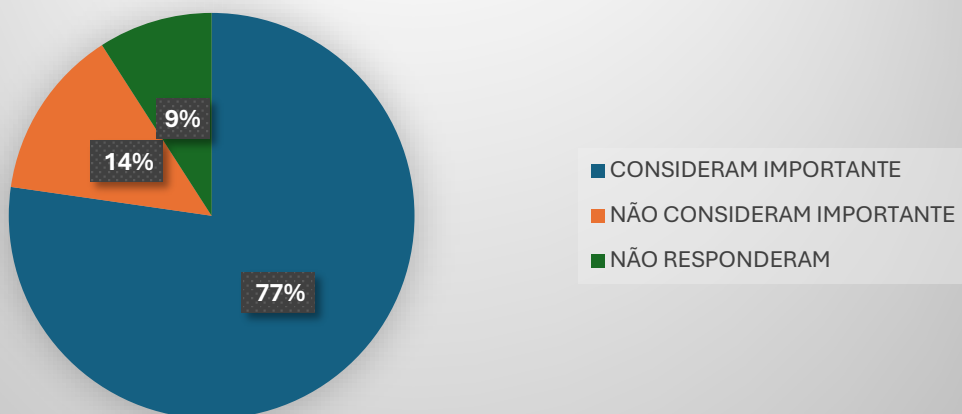
Ainda nesse questionamento, foi feita uma comparação entre os alunos católicos e evangélicos que responderam esse questionamento. Assim, observam-se os seguintes gráficos:

Gráficos 08 e 09 – Nível de importância atribuído entre católicos e evangélicos

ESTUDO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: NÍVEL DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO ENTRE OS CATÓLICOS



ESTUDO DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: NÍVEL DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO ENTRE OS EVANGÉLICOS



Ambos os gráficos revelam uma tendência significativa entre os grupos analisados em considerar as religiões de matriz africana como importantes. No entanto, ao observarmos a parcela dos que "Não Consideram Importante", notamos uma diferença, embora não drástica: católicos: 18% não consideram importante; evangélicos: 14% não consideram importante. Ainda que a maioria em ambos os grupos atribua importância às religiões de matriz africana, existe uma parcela considerável que não o faz.

No que tange ao conhecimento e respeito às religiões de matriz africana em Iconha/ES, 80 alunos consideram que as pessoas de Iconha conhecem e respeitam as religiões de matriz africana. Por outro lado, 48 participantes responderam negativamente, no sentido de não considerar que as pessoas de Iconha conhecem e respeitam as religiões de matriz africana. Seis pessoas não responderam ao questionamento.

Os dados coletados revelam um panorama que merece atenção no que se refere ao reconhecimento e respeito às religiões de matriz africana na cidade de Iconha/ES. Essa distribuição de respostas, ainda que majoritariamente positiva, não é conclusiva nem uniforme. O número expressivo de estudantes que não reconhecem um ambiente de respeito e conhecimento sobre essas religiões revela que a presença de preconceitos e da intolerância religiosa ainda persiste em determinados contextos sociais, mesmo que de forma velada. Isso aponta para a existência de tensões e disputas simbólicas no campo religioso, reflexo de um histórico de marginalização das tradições afro-brasileiras.

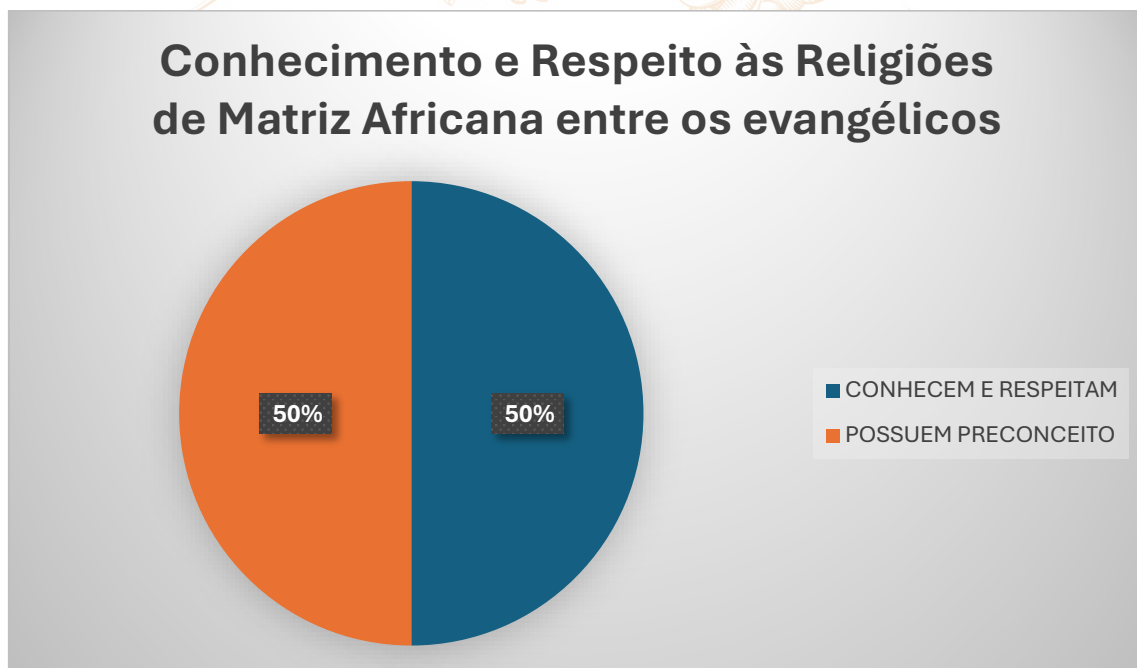
Com relação a esse questionamento, destacam-se as justificativas de alguns alunos:

- "Algumas pessoas julgam por ela ser conhecida como "macumba".
- "As pessoas conhecem, mas não respeitam, pois falam de forma preconceituosa".
- "Mais ou menos. Pois tem muitas pessoas que acham que algumas dessas religiões fazem "macumba" e tem preconceito".
- "Não. Pois a maioria do nosso município é evangélico ou católico, ou seja, por essa religião ser diferente, tem um pouco de preconceito".
- "Eles não respeitam, pois acreditam que a religião é ou faz "macumba".
- "Nem todas. Porque não existem muitas pessoas dessas religiões em nossa cidade, e as informações sobre elas são mais disponibilizadas nas escolas, mas especificamente nas aulas de Ensino Religioso".
- "Não, porque em Iconha não costumam ter "terrenos" de umbanda e candomblé".
- "Algumas sim e outras não. Tem muita gente que fala que não é coisa de Deus"

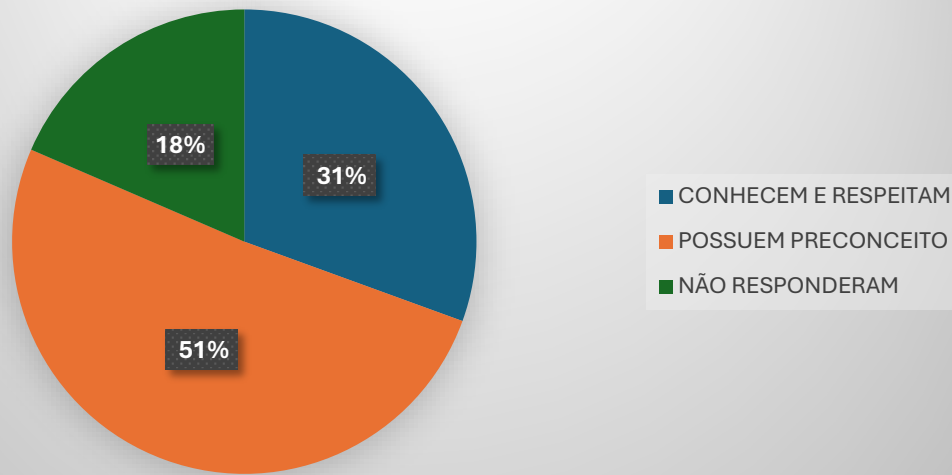
- “Eu acho que pecam no conhecimento da diversidade cultural, portanto, caracterizam a religião por achismo e propagam o racismo e preconceito, como o racismo estruturado na sociedade”.
- “Elas conhecem, mas muitas vezes não respeita, por conta de uma grande carga do catolicismo”.
- “Depende, acredito que as pessoas que moram mais no centro tenham mais conhecimento e respeito pela religião do que a população do interior, que muitas vezes não tem conhecimento do assunto e pensam que é macumba”
- “Não, pois é uma coisa que se vê pouco na região, eu mesmo nunca conheci ninguém que fosse de religião de matriz africana”.
- “Não. Porque eles acham que eles fazem “macumba” para outras pessoas”.

Também com relação a esse questionamento, foi feita a análise considerando os católicos e evangélicos:

Gráficos 09 e 10 – Conhecimento e respeito às religiões de matriz africana



Conhecimento e Respeito às Religiões de Matriz Africana entre os católicos

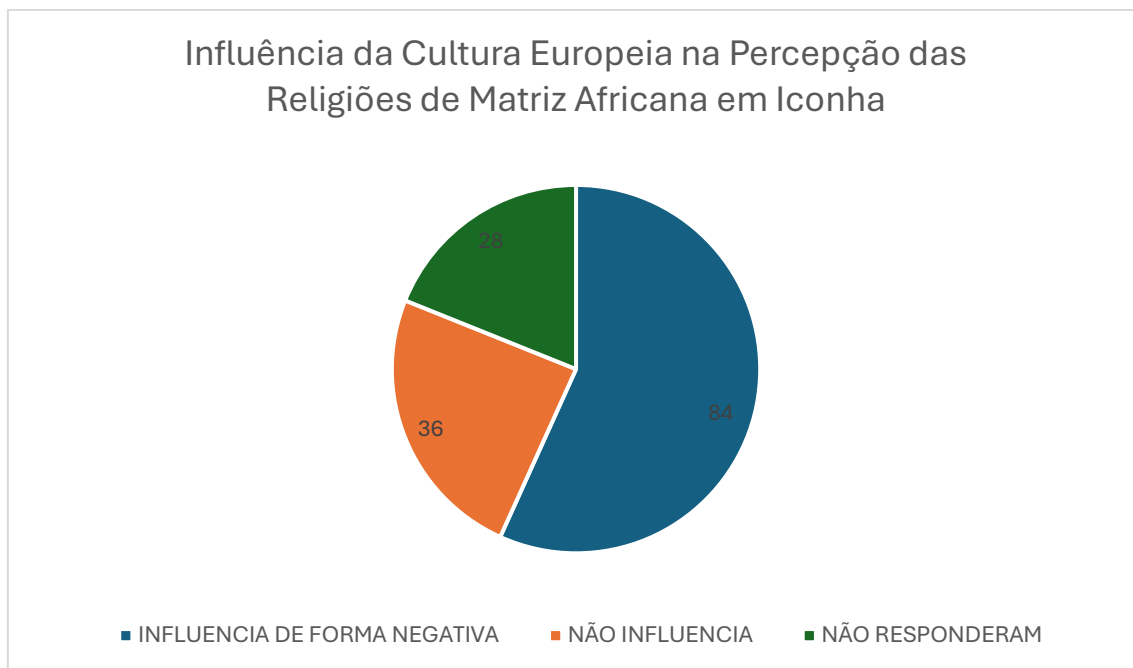


Entre os evangélicos, há uma divisão exata de 50% entre aqueles que afirmam conhecer e respeitar as religiões de matriz africana e aqueles que admitem ter preconceito. Essa polarização sugere uma forte divisão de opiniões dentro do grupo. Entre os católicos, a maioria (51%) dos católicos pesquisados admite ter preconceito em relação às religiões de matriz africana. Uma parcela menor (31%) afirma conhecer e respeitar, e uma quantidade significativa (18%) não respondeu à pergunta.

Esses gráficos reforçam a percepção de que existe, de fato, um nível significativo de **preconceito** em relação às religiões de matriz africana entre os cristãos (tanto evangélicos quanto católicos), o que pode ser um indicativo de intolerância. A admissão de "possuir preconceito" é um passo para reconhecer a existência de atitudes negativas.

Em seguida, os alunos foram perguntados sobre a Influência da Cultura Europeia na Percepção das Religiões de Matriz Africana em Iconha:

Gráfico 11 – Você acha que a cultura europeia presente em Iconha influencia a forma como as religiões de matriz africana são vistas e ensinadas?



A percepção dos estudantes entrevistados sobre a influência da cultura europeia na maneira como as religiões de matriz africana é vistas e ensinadas em Iconha/ES revela um dado significativo: a maioria (84 respondentes) acredita que essa influência ocorre de forma negativa. Por outro lado, 36 alunos afirmaram que essa herança cultural não exerce influência, enquanto 28 optaram por não responder à questão.

Esses resultados indicam que há uma compreensão crítica, por parte de grande parcela dos estudantes, de que a permanência de valores, símbolos e estruturas eurocêntricas no tecido social local contribui para o silenciamento, a marginalização ou a deturpação das tradições religiosas afro-brasileiras. Trata-se de um reflexo do processo histórico de colonização, em que o modelo civilizatório europeu foi imposto como hegemônico, relegando saberes e práticas de matriz africana à condição de inferioridade ou mesmo criminalização.

Essa percepção dos discentes sugere que a cultura europeia ainda ocupa um lugar de privilégio na construção identitária, cultural e educacional de Iconha, o que pode dificultar uma abordagem pedagógica mais equânime, crítica e plural no que tange à diversidade religiosa. Tal cenário pode se manifestar tanto na resistência de parte da comunidade escolar em abordar essas temáticas, quanto na ausência de materiais didáticos adequados ou na escassez de formações que preparem os docentes para lidar com o tema de forma respeitosa e fundamentada.

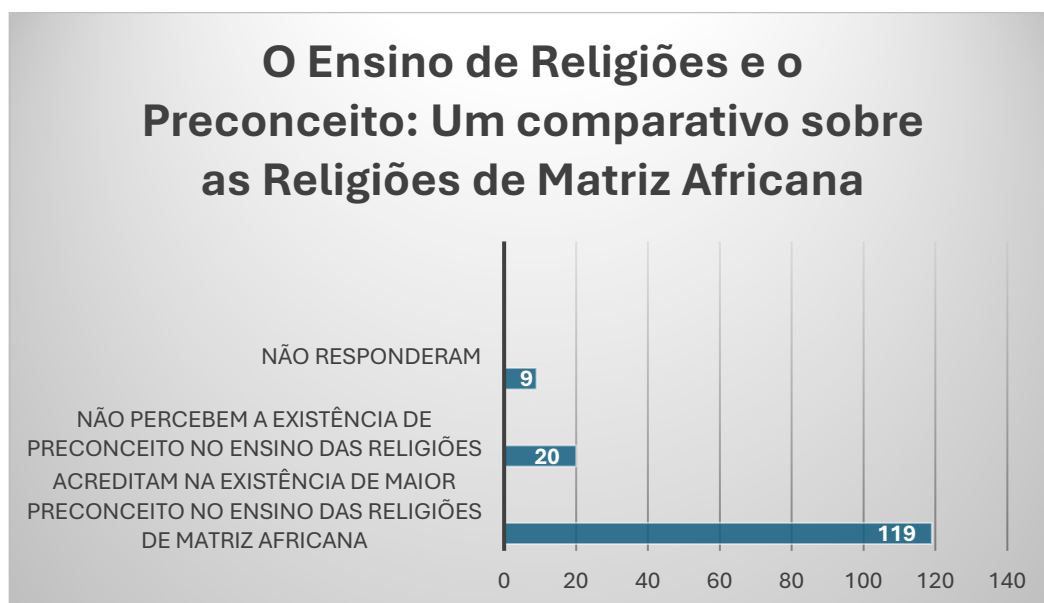
Por sua vez, os 36 alunos que não reconhecem essa influência podem representar uma parcela ainda não sensibilizada para essas dinâmicas culturais ou que vivencia o tema em contextos nos quais tais tensões não são tão evidentes. Já os 28 que não responderam à questão podem indicar falta de conhecimento, insegurança para se posicionar ou até mesmo desinteresse pelo tema, o que também aponta para a necessidade de fortalecimento das práticas educativas que promovam o debate sobre identidade, pertencimento e diversidade.

Diante dos dados levantados e das análises realizadas, é possível concluir que o ensino das religiões de matriz africana nas escolas do município de Iconha/ES ainda enfrenta diversos desafios, entre eles a escassez de materiais didáticos específicos, a necessidade de formação continuada dos docentes, e a persistente influência negativa da cultura eurocêntrica que ainda permeia o ambiente escolar.

Apesar disso, observa-se um movimento crescente de conscientização entre professores, pedagogos e alunos quanto à importância de abordar essas religiões com respeito, clareza e compromisso pedagógico, como forma de promover o diálogo, combater a intolerância religiosa e contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária. Nesse contexto, reforça-se a urgência de ações interdisciplinares e políticas educacionais que garantam o cumprimento efetivo da legislação vigente e valorizem as contribuições das culturas africanas para a identidade brasileira.

Os alunos foram questionados se acreditam que as religiões de matriz africana sofrem maior preconceito. As respostas foram:

Gráfico 12 - Realizando um comparativo sobre o ensino das religiões, você acredita que as religiões de matriz africana sofrem maior preconceito?



A maioria dos respondentes (119 pessoas) acredita que existe um maior preconceito no ensino das religiões de matriz africana. Este número é significativamente maior do que as outras categorias. Um total de 20 pessoas participantes da pesquisa não percebe a existência de preconceito no ensino das religiões. Uma pequena parcela dos respondentes (9 pessoas) não respondeu à questão. Algumas das justificativas apresentadas foram:

- “Sim. Pois é uma religião oposta a todas do cristianismo, como a maioria da população é cristão, acaba tendo um grande preconceito em torno dessa religião”.
- “Sim. Devido à falta de conhecimento sobre e pela grande maioria não fazer parte”.
- “Sim. Para poder aprender sobre, e também para não julgar as pessoas que são dessa religião”.
- “Sim. Porque são africanas.
- “Sim. Pois são vistas como religião do “diabo”, e por isso fazem preconceito”.
- “Sim. Por ter “macumbeiros”.
- “Sim. Porque muitas pessoas falam que não é de Deus”.
- “Sim. Por causa do racismo”.
- “Sim. Por serem seguidas com mais frequência por pessoas africanas”.
- “Sim. Pois as pessoas falam que as pessoas da Umbanda e Candomblé são pessoas más, e falam que os “terrenos” não fazem bem, também falam que os orixás são demônios”.
- “Sim. Porque fazem parte de uma minoria que já sofreu muito preconceito e ainda sofrem.”
- “Sim. Pois elas são muito julgadas por serem conhecidas por fazer “macumba”.
- “Sim. Pois são vistas como “macumba” e que fazem mal as pessoas jogando “maldição”.

Analisando os dois gráficos anteriores, é possível verificar que um número considerável de pessoas (84) compartilha da opinião de que tanto há um maior preconceito no ensino das religiões de matriz africana quanto de que a cultura europeia influencia negativamente a forma como essas religiões são vistas em Iconha. Isso sugere uma possível correlação entre essas duas percepções. É plausível que a influência da cultura europeia, com sua histórica visão de mundo e valores, possa contribuir para a formação de preconceitos em relação às religiões de matriz africana.

É importante notar que nem todas as pessoas que percebem o preconceito (119) necessariamente atribuem essa situação à influência negativa da cultura europeia (84). Outros fatores podem ser considerados como contribuintes para o preconceito, como o desconhecimento, a intolerância religiosa em geral ou outros aspectos históricos e sociais. Da mesma forma, algumas pessoas que não percebem a influência negativa da cultura europeia (36) ainda podem ou não perceber o preconceito no ensino religioso (precisaríamos de dados mais detalhados para afirmar isso).



CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidenciou que a abordagem das religiões de matriz africana nas escolas municipais de Iconha/ES ainda é marcada por uma série de desafios que limitam sua efetiva implementação no ambiente escolar. Entre esses desafios, destacam-se a ausência de materiais didáticos específicos, a carência de formação continuada voltada para o tema e a insegurança de parte dos profissionais em lidar com um conteúdo que, por vezes, ainda é cercado por tabus e preconceitos enraizados na sociedade.

Os dados coletados revelam que, embora haja reconhecimento da importância do respeito à diversidade religiosa por parte de professores e pedagogos, a abordagem das religiões afro-brasileiras ainda não se dá de forma sistemática, transversal e integrada ao currículo escolar. Muitos docentes, por falta de preparo ou de apoio institucional, evitam aprofundar-se nesse campo, restringindo o ensino religioso a generalizações que perpetuam estereótipos e invisibilizam práticas religiosas historicamente marginalizadas.

A influência da cultura europeia no contexto local de Iconha também se mostrou um fator relevante na forma como essas religiões são vistas e ensinadas. Conforme apontado pelos alunos, essa herança cultural eurocêntrica, presente em tradições, crenças e até mesmo nas práticas pedagógicas, contribui para a resistência à valorização e inclusão das religiões de matriz africana no espaço escolar. Esse cenário reforça a necessidade de uma revisão crítica do currículo e de práticas pedagógicas que promovam a equidade cultural e religiosa.

Apesar desses entraves, também foram identificadas possibilidades concretas de transformação. A abertura de alguns educadores para o diálogo, o uso de metodologias interdisciplinares e a valorização de manifestações culturais afro-brasileiras, como a dança, a culinária e a literatura, apontam para caminhos viáveis de superação. Essas práticas pedagógicas, quando bem fundamentadas e planejadas, contribuem significativamente para a desconstrução de preconceitos e para a formação cidadã dos estudantes.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi o interesse dos alunos pelo tema, ainda que, em muitos casos, o conhecimento prévio sobre as religiões de matriz africana seja limitado. Essa disposição estudantil à escuta e ao aprendizado aponta para um potencial educativo que pode ser explorado com maior intencionalidade pedagógica. Para isso, é fundamental que as escolas criem espaços de escuta, troca e valorização das experiências religiosas diversas.

A formação continuada dos professores emerge como um eixo central para o avanço dessa pauta nas escolas. Os participantes da pesquisa destacaram a importância de cursos,

palestras, especializações e práticas pedagógicas que os capacitem não apenas a transmitir conteúdos, mas também a mediar conflitos, valorizar saberes plurais e promover o respeito à diversidade religiosa como um princípio de justiça social e de direitos humanos.

Ademais, a inclusão efetiva das religiões de matriz africana nos planejamentos pedagógicos requer o compromisso institucional da gestão escolar e das políticas públicas educacionais. A atuação das secretarias municipais de educação, em parceria com universidades e movimentos sociais, pode fortalecer essa inserção por meio da produção de materiais, da oferta de formações e do acompanhamento de projetos pedagógicos voltados à temática.

O cumprimento do que estabelece a Lei nº 10.639/03, ampliada pela Lei nº 11.645/08, precisa ir além do aspecto formal e se tornar parte da prática cotidiana das escolas. Isso implica o enfrentamento do racismo estrutural presente na educação e a construção de ambientes que valorizem a diversidade como riqueza cultural e histórica, e não como ameaça à unidade ou à neutralidade educacional.

É importante ressaltar que a escola ocupa um lugar privilegiado na formação de valores e atitudes. Nesse sentido, trabalhar as religiões de matriz africana de forma crítica, ética e respeitosa é uma das formas mais potentes de educar para a convivência democrática, para a dignidade humana e para o reconhecimento do outro em sua singularidade.

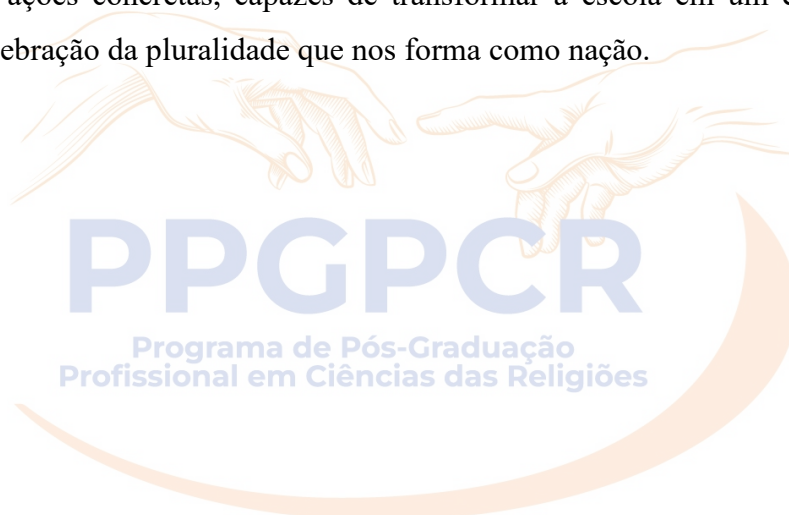
Conclui-se, portanto, que a abordagem docente das religiões de matriz africana nas escolas de Iconha/ES, embora desafiadora, é também carregada de possibilidades transformadoras. Com investimento em formação, revisão curricular, produção de materiais e comprometimento ético dos profissionais da educação, é possível consolidar uma prática pedagógica que reconheça, valorize e respeite a pluralidade religiosa do povo brasileiro — especialmente aquelas tradições que, historicamente, foram silenciadas. A educação, nesse contexto, assume seu papel como instrumento de justiça, inclusão e reparação histórica.

Diante das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, torna-se evidente a necessidade de iniciativas formativas que promovam uma abordagem mais crítica, sensível e comprometida com a valorização da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar. Com base nessa compreensão, foi elaborado um produto educacional que será apresentado a seguir: o curso “História e Cultura Afro-Brasileira: Novas Possibilidades e Práticas Educativas”, concebido como uma proposta formativa voltada à qualificação de práticas pedagógicas e ao fortalecimento da educação antirracista. Trata-se de uma materialização concreta das discussões teóricas aqui desenvolvidas, com o objetivo de oferecer subsídios práticos aos profissionais da educação.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa não encerra o debate, mas contribui para ampliá-

lo, estimulando novas investigações que possam aprofundar o entendimento sobre a presença (ou ausência) das religiões de matriz africana nos espaços escolares, especialmente em contextos de forte influência eurocêntrica. Espera-se que os resultados aqui apresentados inspirem ações efetivas de transformação, tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto na formulação de políticas públicas, de modo a garantir uma educação que, de fato, seja plural, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Mais do que cumprir uma exigência legal, trabalhar a história e as religiões de matriz africana no ambiente escolar significa reconhecer, valorizar e preservar um patrimônio cultural que é parte constitutiva da identidade brasileira. É assumir o compromisso ético de combater o racismo religioso e todas as formas de discriminação, oferecendo às novas gerações ferramentas para compreender e respeitar a diversidade. Que esta pesquisa possa servir como ponto de partida para ações concretas, capazes de transformar a escola em um espaço de encontro, diálogo e celebração da pluralidade que nos forma como nação.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BARROSO, Priscila Farfan; BONETE, Wilian; QUEIROZ, Ronaldo de Moraes. *Antropologia e Cultura*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2017.
- BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valer Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 2, n. 21, p. 1-20, 2021.
- BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira, religiosidade e mudança social*. 2. ed. Vitória: Unida, 2019.
- BORAU, José. *As religiões tradicionais*, Lisboa: Paulus Editora, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 out. 2024.
- BRASIL. *No Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, MDHC reforça canal de denúncias e compromisso com promoção da liberdade religiosa*. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/no-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-mdhc-reforca-canal-de-denuncias-e-compromisso-com-promocao-da-liberdade-religiosa>. Acesso em: 02 out. 2024.
- CAMPOS, Adriana Pereira. Escravidão, reprodução endógena e criouliização: o caso do Espírito Santo no Oitocentos. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 84-96, 2011.
- CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de Matriz Africana e a intolerância religiosa. *Laboratório de Antropologia e Arqueologia – Cadernos do Lepaarq*, v. 11, n. 22, 2014.
- CARNEIRO, João Luiz. *Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005.

DADALTO, Maria Cristina. Os rastros da diversidade da identidade capixaba. *SINAIS - Revista Eletrônica - Ciências Sociais*. Vitória: CCHN, UFES, Edição Especial de Lançamento, n. 1, v.1, p.57-74, 2007.

DIONIZIO, Mayara; MAIA, Alexsandro Alves da; SOUZA, Alisson de; FRANÇA, Bianca Luiza Freire de Castro; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; FERREIRA, Gabriel Bonesi; LACERDA, Tiago Eurico de. *História das Religiões*. Porto Alegre: SAGAH, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Colonização. In: GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO [site institucional] [s.d.]. Disponível em: <https://www.es.gov.br/historia/colonizacao>. Acesso em: 11 nov. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Universidade Federal do Espírito Santo. *Regimento do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros*. Disponível em: <https://neab.ufes.br/regimento>. Acesso em: 28 out. 2025.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019.

FRANCO, Gilciana Paula. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. *Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021.

GABATZ, Celso; HANKE, Ezequiel. O lugar das religiões no debate público da contemporaneidade: laicidade, diversidade e fundamentalismo (s). *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, 2019.

GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do Ensino Médio: reflexões a partir da Lei n. 10.639/2003. *Revista Fim do Mundo*, São Paulo, n. 7, p. 135-157, 2022.

GOMES, Ângela Cristina; COSTA, Josiane Alves; UCELLI, Marcelo Loureiro. Um currículo escolar que potencialize as condições do jovem gay. In: UCELLI, Marcelo Loureiro; SANTOS, Geraldo dos; VIDAL, Haroldo; LOPES, Marluce Leila. *Educação como processo de resistência*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

GOMES, Carla Renata Antunes de Souza, TRINDADE, Diulli. Adriane Lopes, ECOTEN, Márcia Cristina Furtado; BONETE, Wilian. *Metodologia do ensino de História*. Porto Alegre: SAGAH, 2016.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003: e algumas de suas implicações. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 28, p. 211-226, 2019.

GOULART, Mauricio. *A Escravidão Africana no Brasil: Das Origens à Extinção do Tráfico*. São Paulo: Editora Alfa Omega, 2005.

ICONHA. Câmara Municipal de Iconha – Espírito Santo. Dados do município. Disponível em: <https://iconha.es.leg.br/a-cidade/dados-do-municipio>. Acesso em: 23 jan. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Iconha. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/iconha/historico>. Acesso em: 02 fev. 2025.

MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

MACHADO, Laryssa da Silva. A Diáspora Negra e a presença de africanos escravizados em Itapemirim – ES (1860-1870). *Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 237-257, 2017.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei n. 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*, Campinas, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017.

MARQUES, Igor Emanuel de Souza. *A Diversidade religiosa no espaço escolar adventista do ABCD Paulista*. 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/METO_d6ea55719f19e47e3fd79e1056f5808b. Acesso em: 12 nov. 2024.

MATTOS, Regiane A. *História e cultura afro-brasileira*. Contexto: São Paulo, 2007.

MÖBS, Adriane da Silva Machado. Antropologia no Brasil: construção da identidade brasileira. In: MÖBS, Adriane da Silva Machado; SOUZA, Alisson de; D'AMBOS, Bruno Uhlick; DIONIZIO, Mayara Joice; SANTOS, Valter Borges dos; AFFONSO, Luciane Marina Zimerman; CANFIELD, Ráisa Lammel. *Antropologia da Religião*. Porto Alegre: SAGAH Educação, 2020.

MORAIS, Mariana Ramos de; JAYME, Juliana Gonzaga. Povos e comunidades tradicionais de matriz africana: uma análise sobre o processo de construção de uma categoria discursiva. *Civitas*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 268-283, 2017.

NUNES, Rafaela Domingos Lago. Africanos na Província do Espírito Santo: população escrava e tráfico ilegal. *Dimensões*, Vitória, v. 43, p. 63-83, 2019.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de. Igreja e escravidão africana no Brasil Colonial. Cadernos de *Ciências Humanas – Especiaria*, v. 10, n.18, p. 355-387, 2007.

OLIVEIRA, João Paulo de; SOUZA, Sérgio Ferreira de. Uma breve análise sobre o movimento “VIDAS PRETAS IMPORTAM”. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.6, p. 58957-58978, 2021, p. 58962.

ONOFRE, Joelson Alves. Os desafios da implementação da Lei n. 10.639/03 sob a ótica da equipe gestora. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Anais...2019*. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61855>. Acesso em: 12 out. 2024.

PETIT, Haydée Sandra. *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, 2004.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-19, 2021.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. *O princípio pluralista*. São Paulo: Loyola, 2020.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas *Topoi*, v. 5, n. 8, p. 170-198, 2004.

RODRIGUES, Robson Vinícius Gonçalves. *A influência das religiões de matriz africana na música popular brasileira*. Brasília, 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/30978/1/2021_RobsonViniciusGoncalvesRodrigues_tcc.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

SANTOS, Ubiraci Gonçalves dos. *Livros didáticos para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: instrumento necessário para a aplicação de leis federais*. Conteúdo Jurídico, 2008. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/28452/livros-didaticos-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-indigena-instrumento-necessario-para-a-aplicacao-de-leis-federais>, Acesso em: 12 nov. 2024.

SCARANO, Renan Costa Valle; DORETO, Daniella Tech; ZUFFO, Sílvia; SCHEIFLER, Anderson Barbosa; OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de; AFFONSO, Ligia Maria Fonseca; SCHOLZE, Martha Luciana. *Direitos humanos e diversidade*. Porto Alegre; SAGAH, 2018.

SILVA, Allan Robert da; LUCIO, Paulo Sérgio. *Algoritmo “em” e família exponencial generalizada: uma aplicação no equilíbrio de Hardy-Weinberg*. 2008.

SILVA, Chirstiano Robérito Batinga; SILVA, Roberval Santos da. A escravidão africana no Brasil e a Igreja Católica: posicionamentos no contexto de uma sociedade escravocrata. *RELACult –Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2021.

TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para diversidade étnico-racial da rede municipal de Cariacica. In: I CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES: ENSINO, PESQUISA, CRÍTICA, *Anais...*, Vitória, 2012.

ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Edeson dos Anjos. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés:(en)cruzilhadas a conhecer. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 27, n. 1. p. 105-119, jan./jun.2022.

WACHHOLZ, Wilhelm. Identidades Religiosas Brasileiras e seus exclusivismos. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 782-798, 2011.

APÊNDICE

PRODUTO EDUCACIONAL
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: NOVAS POSSIBILIDADES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS

1 DESCRIÇÃO GERAL

O presente produto educacional está diretamente vinculado ao propósito de promover uma educação que valorize a diversidade religiosa e cultural, por meio da formação continuada de professores da área de Humanas da Rede Municipal de Ensino de Iconha/ES. O curso, intitulado “*História e Cultura Afro-Brasileira: Novas Possibilidades e Práticas Educativas*”, será estruturado em quatro encontros, com carga horária total de 16 horas, abordando aspectos históricos, culturais, legais e metodológicos sobre as religiões de matriz africana. Tal iniciativa dialoga com os pressupostos da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar, e da Lei nº 11.645/2008, que estende esse conteúdo à temática indígena, representando um avanço legal importante para a efetivação de uma educação antirracista¹⁷⁰.

A motivação para o desenvolvimento deste curso surgiu da constatação, por meio da pesquisa de campo, de que muitos docentes ainda encontram dificuldades para trabalhar conteúdos ligados às religiões afro-brasileiras. Entre os principais obstáculos relatados estão a escassez de materiais didáticos adequados, a ausência de formação específica e a pressão de grupos sociais que manifestam intolerância religiosa, sobretudo no contexto de municípios com forte tradição cristã. Segundo Bittencourt Filho¹⁷¹, o predomínio histórico de uma matriz religiosa única no Brasil, sustentada por valores coloniais e eurocêntricos, contribuiu para a marginalização das religiões de matriz africana, que passaram a ser tratadas como heresia ou feitiçaria, desconsiderando sua legitimidade espiritual e cultural.

Para enfrentar esse cenário, o curso propõe uma abordagem que articule teoria e prática, com base em marcos legais, perspectivas históricas e estratégias metodológicas que promovam a valorização da cultura afro-brasileira e o combate ao racismo estrutural. Como destaca Almeida¹⁷², o racismo estrutural se manifesta não apenas nas instituições, mas também nos currículos escolares, que muitas vezes silenciam ou estereotipam a presença negra na formação da sociedade brasileira. Desse modo, capacitar professores para trabalhar de forma crítica e contextualizada essa temática é fundamental para a promoção de uma educação transformadora, que reconheça os saberes e valores das comunidades tradicionais de matriz africana.

¹⁷⁰ ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 89.

¹⁷¹ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira, religiosidade e mudança social*. 2.ed. Vitória: Unida, 2019, p. 16.

¹⁷² ALMEIDA, 2019, p. 89.

O curso será realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Iconha/ES, garantindo alinhamento com as políticas públicas locais. Serão quatro encontros, organizados de forma sequencial: o primeiro abordará o marco legal e curricular da educação das relações étnico-raciais; o segundo discutirá as religiões afro-brasileiras no contexto histórico e social; o terceiro será dedicado à apresentação e experimentação de práticas pedagógicas, com base no Miniguia Didático; e o quarto encontro será voltado à socialização das experiências docentes, após a aplicação de atividades com os estudantes. Essa estrutura busca atender aos princípios da formação continuada, conforme propõe Teixeira¹⁷³, ao articular reflexão, prática e avaliação em um processo cíclico e participativo.

O Miniguia Didático Interativo, parte integrante do produto, servirá como instrumento de apoio para os professores durante e após o curso. Elaborado a partir dos dados da pesquisa e da literatura especializada, o guia conterá sequências didáticas, jogos educativos, sugestões de vídeos, textos reflexivos, propostas de avaliação e indicações de atividades voltadas ao ensino das religiões afro-brasileiras. Seu conteúdo será construído com base nos temas integradores da BNCC, especialmente aqueles relacionados à educação para as relações étnico-raciais, diversidade religiosa e diálogo intercultural¹⁷⁴.

Dentre as atividades propostas no guia, destacam-se o jogo da memória dos orixás, debates sobre sincretismo religioso, leitura de trechos de mitologias africanas, análise de manifestações culturais como a Lavagem do Bonfim e atividades com vídeos e músicas de inspiração afro-religiosa. Essas práticas foram selecionadas com base na sua capacidade de promover empatia, conhecimento histórico e reflexão crítica sobre o preconceito religioso. Como destacam Campos e Rubert¹⁷⁵, o reconhecimento das religiões afro-brasileiras como elementos legítimos da cultura nacional é um passo necessário para a superação da intolerância religiosa e para a construção de uma sociedade mais plural.

Cada professor participante será estimulado a escolher uma das práticas apresentadas no guia e aplicá-la em sua sala de aula. A experiência deverá ser registrada em um relatório reflexivo, que incluirá os resultados observados, os desafios enfrentados e o retorno dos alunos. Esse processo de aplicação prática é essencial para que o conteúdo da formação extrapole o

¹⁷³ TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para diversidade étnico-racial da rede municipal de Cariacica. In: I CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES: ENSINO, PESQUISA, CRÍTICA, *Anais...*, Vitória, 2012, p. 04.

¹⁷⁴ BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valer Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 2, n. 21, 2021, p. 02.

¹⁷⁵ CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de Matriz Africana e a intolerância religiosa. *Laboratório de Antropologia e Arqueologia – Cadernos do Lepaarq*, v. 11, n. 22, 2014.

campo teórico e produza mudanças reais na prática docente, valorizando o protagonismo dos professores como mediadores culturais. A sistematização desses relatos também permitirá à Secretaria Municipal de Educação mapear as estratégias mais eficazes e planejar futuras formações com base em dados concretos.

O produto educacional também se configura como uma resposta aos desafios enfrentados na implementação das leis federais que tratam da história e cultura afro-brasileira. Como apontam Fagundes e Cardoso¹⁷⁶, mesmo após mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/2003, muitos sistemas de ensino ainda encontram dificuldades na formação de professores e na produção de materiais que contemplem adequadamente essa temática. Ao propor um curso com base em uma realidade municipal específica, esta iniciativa busca contribuir para o cumprimento efetivo da legislação e para a construção de um currículo mais justo e representativo.

O curso de formação continuada e o Miniguia Didático propostos neste trabalho têm como finalidade ampliar o repertório teórico-metodológico dos professores de Humanas da Rede Municipal de Ensino de Iconha/ES, no que se refere ao ensino das religiões de matriz africana. A proposta está fundamentada em marcos legais, diagnósticos locais e referências da literatura especializada, com foco na superação da intolerância religiosa, na valorização da diversidade cultural e na construção de uma educação mais inclusiva, democrática e plural. Ao dialogar com a realidade concreta da escola pública e com as vozes dos docentes que nela atuam, o produto educacional se consolida como um instrumento de resistência e transformação.

2 OBJETIVOS DO PRODUTO

- Contribuir para a formação docente continuada, com foco na valorização das culturas africana e afro-brasileira.
- Propor práticas educativas concretas para o ensino das religiões de matriz africana em sala de aula.
- Auxiliar na superação da intolerância religiosa e do preconceito racial por meio da educação.
- Estimular o uso de recursos didáticos interativos e inclusivos.

¹⁷⁶ FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019, p. 59.

3 ESTRUTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO

O curso de formação continuada proposto neste projeto foi planejado com o objetivo de promover uma abordagem qualificada e crítica sobre o ensino das religiões de matriz africana, a partir de fundamentos legais, históricos, culturais e pedagógicos. Estruturado em quatro encontros temáticos, o curso busca integrar teoria e prática, promovendo a reflexão sobre o papel do professor como agente de transformação social no enfrentamento ao racismo e à intolerância religiosa no ambiente escolar. A dinâmica dos encontros será participativa, com atividades formativas, oficinas, debates, vídeos e momentos de aplicação prática.

O primeiro encontro abordará os fundamentos legais e curriculares do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e das religiões de matriz africana, com base nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O segundo encontro será dedicado à contextualização histórica e cultural das religiões afro-brasileiras, suas origens, rituais, símbolos e manifestações, bem como à análise das contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira. Ambos os encontros terão apoio de textos, documentários e estudos de caso.

No terceiro encontro, os participantes terão acesso ao Miniguia Didático Interativo, com propostas de atividades pedagógicas para aplicação em sala de aula. Serão realizadas oficinas práticas, como o jogo da memória dos orixás, análise de vídeos sobre mitologia iorubá e debates sobre sincretismo religioso. Os professores escolherão uma das práticas para aplicar com seus alunos antes do quarto encontro. Este último será destinado à socialização das experiências, com apresentação de relatórios reflexivos pelos docentes, discussão dos resultados e avaliação coletiva do processo formativo. Ao final, os participantes receberão certificado e serão convidados a contribuir com sugestões para futuras formações, consolidando o curso como uma proposta contínua e colaborativa.

Encontro 1 – Bases Legais e o Ensino da Cultura Afro-Brasileira

O primeiro encontro do curso de formação continuada tem como objetivo central apresentar e discutir os fundamentos legais que sustentam a obrigatoriedade da inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar. A Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, é o principal marco legal debatido neste momento. Essa legislação representou um avanço

importante no reconhecimento da contribuição dos povos africanos na formação da identidade nacional, sendo uma resposta às demandas históricas dos movimentos negros organizados¹⁷⁷.

Durante o encontro, será realizada uma leitura crítica da Lei nº 10.639/03 e suas implicações práticas para a educação básica. Os participantes serão convidados a refletir sobre a aplicabilidade da legislação em seus contextos escolares e sobre os fatores que ainda dificultam sua efetiva implementação. Como apontam Fagundes e Cardoso¹⁷⁸, muitos professores desconhecem o conteúdo da lei ou não foram preparados para trabalhar com essa temática de forma significativa, o que limita a efetividade da política pública.

Além disso, será analisado o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na consolidação dos princípios da educação antirracista. A BNCC, ao prever a valorização da diversidade cultural e a promoção dos direitos humanos, reforça a necessidade de trabalhar a temática étnico-racial de forma transversal nas disciplinas escolares, especialmente em História e Ensino Religioso¹⁷⁹. O documento orienta que as escolas assumam a responsabilidade pela desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma abordagem curricular inclusiva e plural.

A abordagem das religiões de matriz africana será discutida como um aspecto essencial da implementação da Lei 10.639/03, considerando que essas expressões religiosas integram o patrimônio cultural afro-brasileiro. No entanto, como apontam Campos e Rubert¹⁸⁰, o preconceito religioso e o racismo institucional ainda são barreiras significativas para que o tema seja tratado de forma legítima nas escolas. Por isso, este encontro também será um espaço para desconstrução de mitos e enfrentamento das resistências.

Durante a formação, os docentes serão incentivados a compartilhar experiências pessoais e institucionais relacionadas ao ensino da temática afro-brasileira. Essa troca possibilitará a identificação de boas práticas, mas também de fragilidades comuns, como a ausência de materiais didáticos adequados ou a insegurança diante da reação de familiares e da comunidade escolar. Como apontam Gonçalves e Silva¹⁸¹, muitos professores evitam abordar o tema por receio de represálias ou conflitos com grupos religiosos locais.

¹⁷⁷ ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, Campinas, v. 28, n. 1, 2017, p. 57.

¹⁷⁸ FAGUNDES, CARDOSO, 2019, p. 60.

¹⁷⁹ BHERING; FONSECA; SILVA, 2021, p. 2.

¹⁸⁰ CAMPOS, RUBERT, 2014, p. 296.

¹⁸¹ GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003: e algumas de suas implicações. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 28, p. 211-226, 2019.

A atividade formativa incluirá ainda a análise de trechos do parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 11/2010), que apresenta orientações claras sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Segundo o documento, cabe à escola desenvolver propostas pedagógicas que contemplem a história e cultura dos afrodescendentes, considerando o contexto local e a formação continuada dos professores¹⁸².

Outro ponto de reflexão será a relação entre a educação e o racismo estrutural, conceito fundamental para compreender a persistência da exclusão simbólica e material das populações negras no espaço escolar. Como explica Almeida¹⁸³, o racismo está entranhado nas instituições e práticas sociais, e sua superação exige ações afirmativas e transformações curriculares profundas. Assim, o papel do professor na promoção da equidade racial será destacado como essencial.

A formação buscará, portanto, sensibilizar os participantes para a importância da abordagem das religiões de matriz africana nas escolas não apenas como conteúdo curricular, mas como forma de promover o respeito à diversidade e a valorização dos saberes ancestrais africanos. Como enfatiza Bittencourt Filho¹⁸⁴, a invisibilidade das práticas religiosas afro-brasileiras nos espaços educacionais reforça uma lógica de apagamento histórico e simbólico, que precisa ser combatida.

Será realizada uma dinâmica coletiva de sistematização das reflexões do encontro, por meio da elaboração de cartazes, painéis ou mapas conceituais que relacionem os fundamentos legais à prática docente. Essa atividade servirá como ponto de partida para os próximos encontros, nos quais serão exploradas as dimensões históricas, culturais e pedagógicas das religiões afro-brasileiras e suas possibilidades de inserção no cotidiano escolar.

A análise dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada com professores da Rede Municipal de Ensino de Iconha/ES revelou uma realidade marcada por desafios significativos quanto à aplicação da Lei nº 10.639/2003. Embora a legislação complete mais de vinte anos de vigência, ainda são muitas as resistências, omissões e lacunas formativas que dificultam sua efetivação. A maioria dos professores entrevistados reconhece a importância do tema, mas aponta falta de formação específica, insegurança quanto ao conteúdo e ausência de materiais

¹⁸² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010.

¹⁸³ ALMEIDA, 2019. p. 98.

¹⁸⁴ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira, religiosidade e mudança social*. 2.ed. Vitória: Unida, 2019, p. 17.

pedagógicos como principais entraves para trabalhar as religiões de matriz africana em sala de aula¹⁸⁵.

O contexto local é atravessado por aspectos históricos, culturais e religiosos próprios, que influenciam diretamente a prática docente. Iconha, localizada no Espírito Santo, é uma cidade de pequeno porte, com forte presença de valores cristãos tradicionais e pouca representatividade das religiões afro-brasileiras em espaços públicos. Esse fator contribui para a manutenção de estigmas e preconceitos relacionados a essas religiões, o que repercute no ambiente escolar como medo de retaliações e autocensura dos docentes, conforme também apontado por Franco¹⁸⁶, ao tratar da resistência e invisibilidade das religiões de matriz africana no Brasil.

Os relatos dos participantes da pesquisa indicam que, em geral, as escolas ainda tratam a diversidade religiosa de maneira superficial, centrando-se em datas comemorativas cristãs e evitando abordagens mais profundas sobre as expressões religiosas afro-brasileiras. Esse padrão evidencia a permanência de um currículo monocultural, que ignora os princípios da laicidade do Estado e a função social da escola como espaço de promoção da igualdade¹⁸⁷.

O despreparo dos professores reflete um problema estrutural, conforme apontado por Almeida¹⁸⁸, que analisa o racismo como uma lógica sistêmica que se reproduz nas instituições, inclusive na escola. A falta de formação antirracista no processo inicial e continuado do magistério perpetua práticas educativas que negligenciam as contribuições dos povos africanos e de suas manifestações culturais e religiosas. A pesquisa revelou que muitos docentes sequer estudaram profundamente a Lei 10.639/03 em sua formação universitária, o que compromete sua aplicação consciente e crítica.

A ausência de um planejamento pedagógico institucionalizado que inclua a temática também contribui para sua negligência. Não se trata apenas de uma responsabilidade individual dos professores, mas da necessidade de compromisso coletivo da escola e da gestão pública

¹⁸⁵ BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

¹⁸⁶ FRANCO, Gilciana Paula. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. *Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021, p. 31.

¹⁸⁷ CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005.

¹⁸⁸ ALMEIDA, 2019, p. 91.

com a educação antirracista. Como destacam Fagundes e Cardoso¹⁸⁹, a efetivação da Lei exige políticas pedagógicas integradas, com planejamento, formação e acompanhamento.

Apesar das dificuldades, alguns professores relataram experiências positivas, ainda que isoladas, como a realização de rodas de conversa, trabalhos interdisciplinares e atividades com vídeos e músicas afro-brasileiras. Essas ações demonstram que há possibilidades de inserção da temática mesmo em contextos adversos, desde que os educadores estejam sensibilizados e munidos de recursos adequados¹⁹⁰. Tais práticas, no entanto, ainda ocorrem à margem do currículo oficial e dependem da iniciativa pessoal dos docentes.

Portanto, a realidade diagnosticada em Iconha/ES revela a urgência de ações formativas sistematizadas que ampliem o conhecimento docente sobre as religiões afro-brasileiras, ofereçam suporte metodológico e contribuam para a transformação do currículo escolar em um instrumento de combate ao racismo. A proposta do curso de formação continuada e do guia didático surge como resposta concreta a essa demanda, articulando teoria e prática em um esforço coletivo por uma educação mais inclusiva e plural.

Encontro 2 – Religiões de Matriz Africana: História, Resistência e Identidade

Este segundo encontro do curso de formação continuada será dedicado ao aprofundamento histórico, cultural e simbólico das religiões de matriz africana, com ênfase em suas raízes ancestrais, processos de resistência e expressões contemporâneas. Para inaugurar a discussão, será promovida uma palestra com especialista convidado, com experiência em estudos afro-religiosos, que contribuirá com fundamentos teóricos sobre o papel dessas religiões na formação da identidade cultural brasileira. A presença de um(a) convidado(a) externo(a) trará à formação um olhar ampliado e atualizado sobre o tema, além de oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais embasadas.

A exposição dialogará com a trajetória da diáspora africana no Brasil, enfatizando como os povos trazidos à força do continente africano recriaram no território brasileiro práticas religiosas que garantiram a continuidade de seus vínculos espirituais e de suas cosmologias. Como destacam Ulrich, Lacerda e Silva¹⁹¹, o candomblé, por exemplo, representa uma das mais

¹⁸⁹ FAGUNDES, CARDOSO, 2019, p. 75.

¹⁹⁰ FRANCO, 2021, p. 31.

¹⁹¹ ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Edeson dos Anjos. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés:(en)cruzilhadas a conhecer. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 27, n. 1. p. 105-119, jan./jun.2022 p.110-111.

fortes expressões de resistência cultural e ancestralidade negra, ressignificando o espaço religioso enquanto território de luta, preservação e pertencimento.

Para ampliar a reflexão, será exibido o vídeo *Itan – A Criação do Mundo Iorubá*, que apresenta, de forma didática e sensível, a cosmogonia iorubana. A partir dessa narrativa audiovisual, os professores serão convidados a analisar como os mitos de origem africanos diferem das narrativas judaico-cristãs comumente ensinadas nas escolas e como isso pode ser abordado de maneira plural e respeitosa no Ensino Religioso. A atividade também busca romper com o exotismo frequentemente associado às religiões afro-brasileiras, mostrando-as como sistemas teológicos estruturados e profundos¹⁹².

Na sequência, os participantes terão acesso a textos temáticos, como trechos de *Religiões Afro-Brasileiras: uma construção teológica*, de Carneiro¹⁹³, e excertos do artigo de Maciel¹⁹⁴, que aborda a presença negra no Espírito Santo. Esses materiais fornecem aportes históricos regionais e nacionais que sustentam o reconhecimento das matrizes africanas como constituintes da cultura brasileira. Essa vinculação entre o local e o nacional é essencial para contextualizar o ensino da temática na realidade dos professores de Iconha.

Além disso, será discutido como os conteúdos relacionados às religiões de matriz africana estão (ou não) contemplados na Base Nacional Comum Curricular. Como aponta Goes¹⁹⁵, mesmo após a promulgação da BNCC e da Lei 10.639/03, a abordagem da cultura afro-brasileira nas escolas ainda é marcada por superficialidade e lacunas conceituais. Assim, este encontro pretende auxiliar os educadores a identificar os pontos da BNCC que favorecem a inserção dessa temática e a formular estratégias didáticas coerentes e fundamentadas.

As discussões também contemplarão os desafios vividos na gestão escolar quando se trata de implementar práticas pedagógicas com enfoque étnico-racial. Onofre¹⁹⁶ observa que muitas vezes a equipe gestora não oferece o suporte necessário ou não compreende a importância política e pedagógica de abordar as religiões afro-brasileiras de forma estruturada. Por isso, o curso também visa sensibilizar os educadores quanto ao papel da gestão na promoção de uma escola antirracista e plural.

¹⁹² CARNEIRO, João Luiz. *Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014, p. 54.

¹⁹³ CARNEIRO, 2014, p. 54.

¹⁹⁴ MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016, p. 80.

¹⁹⁵ GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do Ensino Médio: reflexões a partir da Lei n. 10.639/2003. *Revista Fim do Mundo*, São Paulo, n. 7, p. 135-157, 2022, p. 139.

¹⁹⁶ ONOFRE, Joelson Alves. Os desafios da implementação da Lei n. 10.639/03 sob a ótica da equipe gestora. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, *Anais...*2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61855>. Acesso em: 12 out. 2024, p. 2.

Será proposto, ainda, um debate sobre como a ancestralidade pode ser tratada pedagogicamente de modo transversal, dialogando com conteúdos de História, Literatura e Artes. A tradição oral africana, os símbolos religiosos e os valores como coletividade, respeito aos mais velhos e conexão com a natureza são aspectos que enriquecem o currículo e fortalecem uma educação humanizadora. A referência à ancestralidade não deve ser apenas simbólica, mas prática e presente nos modos de ensinar e aprender¹⁹⁷.

Durante o encontro, os participantes poderão compartilhar percepções e experiências relacionadas à abordagem (ou ausência) das religiões afro-brasileiras em suas práticas pedagógicas. Essa troca de vivências contribuirá para a identificação de resistências institucionais e culturais que ainda dificultam o cumprimento da Lei 10.639/03. Como destaca Teixeira¹⁹⁸, a formação continuada de professores precisa ser contextualizada e construída a partir das demandas reais da escola, valorizando os saberes docentes e promovendo espaços de escuta e criação.

Ao final do encontro, será realizada uma atividade de síntese coletiva, na qual os professores organizarão, em pequenos grupos, ideias para a elaboração de uma sequência didática a ser desenvolvida em sala de aula. Essa proposta será retomada nos encontros seguintes, com o auxílio do Miniguia Didático. A intencionalidade pedagógica do segundo encontro, portanto, é não apenas promover o conhecimento histórico e cultural sobre as religiões de matriz africana, mas também estimular a construção de práticas pedagógicas transformadoras, comprometidas com a valorização da diversidade.

A discussão sobre o sincretismo religioso no contexto brasileiro é essencial para compreender a complexidade e a riqueza das práticas culturais afro-brasileiras. O sincretismo é um fenômeno social e religioso que se manifestou fortemente durante o período colonial, especialmente como forma de resistência dos povos africanos escravizados, que encontraram nos santos católicos uma maneira de ressignificar e manter vivos seus orixás e rituais, mesmo sob a vigilância das instituições coloniais e religiosas. Como aponta Franco¹⁹⁹, o sincretismo foi uma estratégia de sobrevivência e afirmação identitária, em um contexto de opressão, apagamento e violência cultural.

Durante o curso de formação, este tema será abordado com ênfase na compreensão de como o sincretismo ajudou a manter vivas práticas religiosas que compõem hoje o que chamamos de religiosidade afro-brasileira. Rituais como os do candomblé e da umbanda não

¹⁹⁷ ULRICH, LACERDA, SILVA, 2022, p.113.

¹⁹⁸ TEIXEIRA, 2012, p. 05.

¹⁹⁹ FRANCO, 2021, p. 31.

apenas resistiram, mas também se reinventaram dentro de um contexto cristão dominante. Essa reinvenção permitiu que os praticantes mantivessem a conexão com sua ancestralidade e espiritualidade. Como afirma Gomes²⁰⁰, a cultura negra sempre esteve em disputa por visibilidade e legitimidade, sendo o sincretismo uma das formas pelas quais ela resistiu ao apagamento.

Ao trabalhar esse conteúdo com os professores, é fundamental destacar que o sincretismo não significa fusão ou perda de identidade, mas sim uma adaptação estratégica. O exemplo da associação entre Oxum e Nossa Senhora da Conceição ou de Iemanjá com Nossa Senhora dos Navegantes revela como as religiões de matriz africana encontraram espaços de expressão dentro de uma estrutura católica, impondo-se de maneira simbólica e cultural. Essa compreensão ajuda a combater preconceitos e interpretações equivocadas, muitas vezes enraizadas no senso comum.

No ambiente escolar, o sincretismo religioso pode ser abordado como tema transversal que une história, religião, sociologia e arte. A proposta do curso é oferecer aos professores materiais e estratégias para tratar do assunto de forma crítica e respeitosa, valorizando o conhecimento ancestral e as práticas culturais afro-brasileiras. Como destaca Teixeira²⁰¹, a formação continuada deve capacitar o educador para lidar com a diversidade em sala de aula, combatendo preconceitos e promovendo o respeito mútuo.

A prática cultural afro-brasileira vai além do aspecto religioso, envolvendo expressões artísticas, linguísticas, gastronômicas e corporais que compõem a identidade nacional. A capoeira, o samba, as festas populares e os saberes das comunidades tradicionais são exemplos dessa presença afro-brasileira na cultura do país. Contudo, como observado por Franco²⁰², essas manifestações ainda são muitas vezes exotizadas ou reduzidas a folclore, sendo necessário resgatar seu valor político, histórico e espiritual.

Outro aspecto importante abordado neste capítulo será a articulação entre práticas culturais e currículo escolar. A Lei nº 10.639/2003 estabelece que o ensino da história e cultura afro-brasileira deve perpassar o currículo, o que inclui o reconhecimento das práticas culturais como conteúdos legítimos. No entanto, como observam Fagundes e Cardoso²⁰³, a implementação da lei encontra barreiras estruturais, entre elas a resistência ideológica de setores escolares e a falta de apoio institucional.

²⁰⁰ GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011, p. 135.

²⁰¹ TEIXEIRA, 2012, p. 10.

²⁰² FRANCO, 2021, p. 31.

²⁰³ FAGUNDES, CARDOSO, 2019, p. 79.

A proposta de discutir o sincretismo religioso dentro do curso parte da premissa de que compreender essa dinâmica é essencial para desmistificar as religiões afro-brasileiras e combater a intolerância religiosa. Além disso, permite que os professores se apropriem de uma narrativa mais completa sobre a formação da identidade brasileira, marcada pelo encontro de matrizes culturais diversas. A ausência dessa abordagem no currículo escolar contribui para perpetuar estigmas e hierarquizações culturais.

A discussão sobre o sincretismo religioso e as práticas culturais afro-brasileiras no curso se apresenta como um convite à escuta, à revisão de paradigmas e à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a diversidade e a inclusão. Ao reconhecer o valor dessas expressões culturais e religiosas, o educador contribui ativamente para o enfrentamento ao racismo religioso e à negação da identidade afro-brasileira no espaço escolar.

Encontro 3 – Práticas Educativas no Ensino Religioso

O terceiro encontro do curso de formação será dedicado à aplicação prática dos conhecimentos abordados nas etapas anteriores, com foco na apresentação do *Miniguia Didático Interativo*. Este material foi elaborado para fornecer aos professores subsídios metodológicos e pedagógicos que permitam a abordagem das religiões de matriz africana em sala de aula de forma crítica, criativa e respeitosa. O guia propõe atividades contextualizadas, acessíveis e alinhadas às diretrizes curriculares, visando garantir a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar²⁰⁴.

A abertura do encontro será marcada pela apresentação detalhada do Miniguia, destacando sua estrutura, objetivos e possibilidades de uso. O guia está dividido em eixos temáticos que abordam fundamentos teóricos, sugestões de sequências didáticas, atividades lúdicas e propostas de avaliação. Entre os recursos propostos, destaca-se o Jogo da Memória dos Orixás, uma ferramenta lúdica que permite aos estudantes aprenderem sobre as divindades africanas de maneira envolvente e significativa, promovendo a valorização da ancestralidade africana²⁰⁵.

As oficinas práticas proporcionarão aos professores um momento de imersão nas atividades sugeridas. Na primeira oficina, será feita a vivência do jogo da memória com os

²⁰⁴ MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei n. 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*, Campinas, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017, p. 53.

²⁰⁵ ULRICH, LACERDA, SILVA, 2022, p.117.

orixás, permitindo aos participantes experimentar a atividade como os alunos fariam. Em seguida, será realizada uma leitura dirigida de textos reflexivos, selecionados do próprio guia e de autores como Prandi²⁰⁶, que discutem a diversidade e a complexidade das religiões afro-brasileiras. Essa leitura será ponto de partida para debates sobre identidade, respeito e pluralidade religiosa.

Além dos jogos e textos, o encontro contará com uma oficina de elaboração de sequências didáticas, na qual os professores, divididos em grupos, serão orientados a planejar atividades pedagógicas com base em conteúdos e objetivos da BNCC relacionados à diversidade cultural e religiosa. A proposta é que cada grupo desenvolva uma sequência que possa ser aplicada em sua escola, adaptando os recursos do guia à sua realidade²⁰⁷.

A importância dessa abordagem prática se fundamenta na premissa de que o ensino religioso deve promover o respeito à diversidade e contribuir para a formação ética e cidadã dos estudantes. Como defendem Gabatz e Hanke²⁰⁸, é papel da escola oferecer um espaço laico que valorize o pluralismo religioso, sem proselitismo, mas com compromisso pedagógico com os direitos humanos. Trabalhar com as religiões de matriz africana nesse contexto é também combater a intolerância e a marginalização histórica que esses saberes sofreram.

Outro aspecto relevante será a discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores ao planejar atividades que envolvam religiões afro-brasileiras. Muitos relataram, durante os encontros anteriores, insegurança quanto à aceitação por parte da comunidade escolar. Essa preocupação será abordada de forma coletiva, buscando estratégias de diálogo com famílias, equipes gestoras e estudantes, reforçando o papel da escola como promotora de cultura e justiça social²⁰⁹.

Ao final do encontro, os grupos apresentarão suas sequências didáticas para a turma, promovendo a troca de experiências e sugestões. As propostas serão posteriormente aplicadas em sala de aula pelos professores participantes, como parte das atividades previstas no curso. Esse momento marca a transição entre a formação teórica e a ação pedagógica, reforçando a importância de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e o reconhecimento da cultura afro-brasileira como parte fundamental da identidade nacional.

²⁰⁶ PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, 2004, p. 229.

²⁰⁷ GOES, 2022, p. 141.

²⁰⁸ GABATZ, Celso; HANKE, Ezequiel. O lugar das religiões no debate público da contemporaneidade: laicidade, diversidade e fundamentalismo (s). *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, 2019, p. 15.

²⁰⁹ MARQUES, 2017, p. 55.

Encontro 4 – Compartilhando Experiências e Avaliação

O quarto e último encontro do curso de formação será um espaço dedicado à socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, com base nos conteúdos e atividades do Miniguia Didático. Cada participante será convidado a apresentar o plano de aula que implementou, compartilhar os resultados obtidos, relatar os desafios enfrentados e refletir sobre o impacto da experiência no processo de ensino-aprendizagem. Essa etapa valoriza a escuta ativa, a construção coletiva do conhecimento e a sistematização das aprendizagens vividas ao longo do percurso formativo.

A socialização será organizada em pequenos grupos, nos quais os professores apresentarão suas práticas e, posteriormente, abrirão espaço para comentários e sugestões dos colegas. Essa dinâmica fortalece o sentimento de pertencimento à rede, além de criar uma ambiência colaborativa e horizontal de formação continuada. Como observa Cavalleiro²¹⁰, formações que estimulam a troca de experiências contribuem significativamente para o empoderamento docente e a criação de uma cultura pedagógica antirracista.

A escuta das experiências revelou que, embora muitos professores tenham relatado insegurança inicial para abordar as religiões afro-brasileiras em sala de aula, a formação contribuiu para uma mudança de postura e maior confiança em tratar do tema de maneira crítica e respeitosa. Práticas como o uso do jogo da memória dos orixás, debates com base em vídeos como *Itan – A Criação do Mundo Iorubá* e trabalhos com textos reflexivos mostraram-se eficazes na promoção do respeito à diversidade religiosa e no engajamento dos alunos, conforme relatado por diversos participantes.

A roda de conversa também proporcionará um momento para reflexão sobre os desafios institucionais enfrentados na aplicação das atividades. Muitos professores indicaram resistência por parte da gestão escolar ou das famílias, o que reafirma a necessidade de ações formativas voltadas também para coordenadores, diretores e conselhos escolares. Onofre²¹¹ destaca que a gestão escolar é um ator estratégico na implementação da Lei nº 10.639/2003 e que sua omissão pode comprometer todo o processo pedagógico.

Outro ponto levantado nas rodas de conversa será a dificuldade de acesso a materiais didáticos de qualidade, atualizados e sensíveis à abordagem da religiosidade afro-brasileira. Nesse sentido, o Miniguia Didático foi elogiado por oferecer sugestões acessíveis e adaptáveis à realidade escolar. No entanto, os professores ressaltaram que o apoio das Secretarias de

²¹⁰ CAVALLEIRO, 2005, p. 12.

²¹¹ ONOFRE, 2019, p. 2.

Educação é fundamental para ampliar o alcance desses recursos e para legitimar institucionalmente as práticas antirracistas e de valorização das culturas afrodescendentes²¹².

Será discutido também como as atividades influenciaram a percepção dos próprios alunos sobre as religiões de matriz africana. Diversos relatos apontaram que muitos estudantes demonstraram surpresa e interesse ao conhecer a mitologia iorubá, os rituais do candomblé e os valores transmitidos por essas tradições. A partir disso, os docentes perceberam a importância de romper com o silêncio curricular que, historicamente, invisibiliza essas expressões religiosas²¹³.

Para sustentar essas reflexões, serão retomadas as contribuições de autores como Prandi²¹⁴, que analisam o papel das religiões afro-brasileiras na construção da identidade nacional, e Moraes e Jayme²¹⁵, que discutem a luta dos povos de matriz africana pela afirmação de seus territórios discursivos e religiosos. Essas leituras ajudarão os professores a entender que o ensino dessa temática é também uma forma de resistência simbólica e afirmação cultural.

Além disso, os professores refletirão sobre como ampliar a abordagem do tema para além das aulas de Ensino Religioso, propondo projetos interdisciplinares com Artes, História e Língua Portuguesa, por exemplo. A proposta é consolidar uma prática curricular integrada que valorize a diversidade e enfrente as desigualdades raciais no ambiente escolar. Gabatz e Hanke²¹⁶ argumentam que o debate sobre laicidade e diversidade religiosa deve atravessar o currículo, posicionando a escola como espaço de pluralidade e democracia.

Os relatos e reflexões dos participantes serão sistematizados pela equipe formadora em um documento final, que poderá ser compartilhado com a Secretaria Municipal de Educação como parte do relatório do curso. Essa sistematização permitirá visibilidade às práticas bem-sucedidas, identificação de obstáculos recorrentes e construção de diretrizes futuras para novas formações, consolidando o curso como uma política pública de valorização das relações étnico-raciais e da diversidade religiosa na escola.

O encerramento do curso de formação continuada foi marcado pela aplicação de um questionário de autoavaliação destinado a promover uma reflexão crítica por parte dos professores sobre sua trajetória formativa, os conhecimentos adquiridos e os desafios enfrentados durante o processo. A autoavaliação foi concebida não como instrumento

²¹² CAMPOS, RUBERT, 2014, p. 295.

²¹³ MACIEL, 2016, p. 82.

²¹⁴ PRANDI, 2004, p. 233.

²¹⁵ MORAIS, Mariana Ramos de; JAYME, Juliana Gonzaga. Povos e comunidades tradicionais de matriz africana: uma análise sobre o processo de construção de uma categoria discursiva. *Civitas*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 268-283, 2017, p. 271.

²¹⁶ GABATZ, HANKE, 2019, p. 17.

meramente burocrático, mas como uma oportunidade de diálogo com a própria prática, possibilitando aos docentes repensarem suas ações pedagógicas sob a ótica da diversidade religiosa e da educação antirracista²¹⁷.

O questionário contemplou questões abertas e fechadas, organizadas em três blocos: (1) percepção sobre os conhecimentos teóricos abordados; (2) avaliação da aplicabilidade das atividades propostas pelo Miniguia Didático; e (3) sugestões para aprofundamento e continuidade da formação. Essa estrutura permitiu identificar tanto os avanços quanto as fragilidades que ainda precisam ser trabalhadas no cotidiano escolar, além de valorizar a escuta dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional²¹⁸.

As respostas revelaram um aumento significativo na segurança dos professores em abordar temas relacionados às religiões de matriz africana, ainda que persistam receios em relação à aceitação desses conteúdos por parte da comunidade escolar. Como afirmam Almeida e Sanchez²¹⁹, a formação docente é um processo contínuo e essencial para que as leis educacionais voltadas à valorização da cultura afro-brasileira sejam efetivamente implementadas, superando os limites de uma aplicação superficial e pontual.

A aplicação do questionário também possibilitou mapear demandas específicas por formação em avaliação antirracista, elaboração de projetos integradores e uso de metodologias ativas com temáticas étnico-raciais. Muitos docentes afirmaram que o curso contribuiu para uma mudança de postura e para o reposicionamento do seu papel enquanto agentes de transformação social. Como aponta Almeida²²⁰, reconhecer o racismo estrutural nas práticas escolares é o primeiro passo para combatê-lo com ações concretas e conscientes.

4 MINIGUIA DIDÁTICO INTERATIVO

O *Miniguia Didático Interativo* foi concebido como um material complementar e essencial ao curso de formação continuada proposto. Ele será disponibilizado em versões impressa e digital, visando facilitar o acesso e a reutilização pelos professores em diferentes contextos pedagógicos. Trata-se de um caderno que reúne fundamentos teóricos, propostas metodológicas e instrumentos práticos voltados ao ensino das religiões de matriz africana, com

²¹⁷ CAVALLEIRO, 2005, p. 12.

²¹⁸ MARQUES, 2017, p. 59.

²¹⁹ ALMEIDA, SANCHEZ, 2017, p. 64.

²²⁰ ALMEIDA, 2019, p. 96.

foco na valorização da cultura afro-brasileira e no combate à intolerância religiosa no ambiente escolar.

O guia parte do pressuposto de que materiais didáticos contextualizados e bem elaborados são fundamentais para garantir a efetivação da Lei nº 10.639/2003 em sala de aula. Ele apresenta uma linguagem acessível, organizada em seções temáticas que respeitam os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sua estrutura possibilita o uso tanto em aulas regulares de Ensino Religioso quanto em projetos interdisciplinares, semanas temáticas ou oficinas culturais.

Entre os principais recursos do guia estão os textos de apoio sobre diversidade religiosa e cultura afro-brasileira, elaborados a partir de autores consagrados no campo da educação antirracista, da antropologia das religiões e da história africana. Esses textos fornecem ao professor embasamento teórico para mediar discussões em sala de aula, abordando temas como ancestralidade, orixás, sincretismo religioso, resistência negra e racismo estrutural. Cada texto é acompanhado de glossário e sugestões de abordagem para diferentes faixas etárias.

O material inclui também roteiros de aulas temáticas prontos para aplicação, com objetivos específicos, conteúdos, estratégias metodológicas, recursos sugeridos e formas de avaliação. Esses roteiros servem como ponto de partida para o planejamento docente, permitindo a personalização conforme o contexto escolar. Dentre os temas abordados, destacam-se: “Quem são os orixás?”, “Religiões afro-brasileiras e respeito à diversidade”, “A presença africana na formação do Brasil” e “Intolerância religiosa: causas e enfrentamentos”.

Outro destaque do guia são as sugestões de vídeos, jogos e atividades interativas, que estimulam o aprendizado por meio de metodologias ativas. Entre os recursos indicados, estão o vídeo *Itan: a criação do mundo iorubá*, o *Jogo da Memória dos Orixás*, dramatizações, construção de murais temáticos e leitura de mitos africanos. Essas atividades visam facilitar a mediação de conteúdos complexos de forma lúdica e envolvente, promovendo a participação ativa dos estudantes.

A fim de estimular a reflexão crítica dos alunos, o guia inclui questões reflexivas e atividades avaliativas, organizadas ao final de cada roteiro de aula. Essas questões foram elaboradas com base em competências da BNCC e visam desenvolver habilidades como empatia, respeito às diferenças, pensamento crítico e argumentação ética. São propostas perguntas abertas, produção de textos, debates guiados, painéis coletivos e registros pessoais.

O guia também reserva um espaço para registro da prática docente, no qual os professores poderão anotar observações sobre a aplicação das atividades, adaptação dos

conteúdos, respostas dos estudantes e desafios enfrentados. Essa seção tem como função promover o acompanhamento reflexivo da prática e fortalecer a autonomia docente, contribuindo para a construção de um portfólio pedagógico autoral e contínuo.

Outro diferencial do material é a seção de avaliação da aplicação, onde os professores poderão preencher um quadro de autoavaliação após cada aula, identificando pontos fortes, fragilidades e sugestões de melhoria. Esse processo visa reforçar a formação crítica do educador e fomentar uma cultura de avaliação formativa, na qual o foco está no aprendizado coletivo e na melhoria constante das práticas educativas.

O *Miniguia Didático Interativo* não se limita a ser um repositório de atividades, mas assume o papel de instrumento pedagógico estruturante, voltado para a transformação do fazer docente. Ele fortalece a presença das culturas africanas no currículo escolar, fomenta a construção de uma escola antirracista e valoriza o papel do professor como mediador de saberes plurais e libertadores. Assim, o guia integra teoria e prática, formando um legado formativo que poderá ser replicado e ampliado em diferentes contextos da educação básica.

5 AVALIAÇÃO E APLICAÇÃO PRÁTICA

A etapa de avaliação e aplicação prática do curso de formação representa o momento em que os conhecimentos adquiridos pelos professores se concretizam em ações pedagógicas dentro das salas de aula. Cada participante será convidado a selecionar uma das práticas propostas no *Miniguia Didático Interativo* e aplicá-la com seus alunos, respeitando a realidade e o nível de ensino em que atua. Essa atividade visa aproximar a formação continuada do cotidiano escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática de maneira crítica e reflexiva.

A escolha da prática a ser aplicada será feita de forma autônoma, levando em consideração os interesses da turma, os conteúdos curriculares em andamento e a viabilidade pedagógica. O professor poderá optar por utilizar jogos, vídeos, leituras, roteiros de aula, dramatizações ou outras atividades sugeridas no guia. A aplicação deverá seguir os princípios de valorização da diversidade religiosa, respeito à pluralidade cultural e combate à intolerância, que nortearam toda a proposta do curso.

Após a realização da prática, cada professor deverá elaborar um relatório descritivo sobre a experiência, com base em um modelo disponibilizado pela equipe formadora. Esse relatório deverá conter informações como: objetivo da atividade aplicada, descrição da metodologia utilizada, perfil da turma, reação dos alunos, resultados alcançados, dificuldades

encontradas e sugestões para aprimoramento. O foco está na observação pedagógica e no desenvolvimento profissional contínuo.

Essa produção individual será considerada não apenas como uma forma de avaliação da aprendizagem do professor, mas também como um recurso de sistematização e compartilhamento de experiências. A intenção é valorizar os saberes docentes, possibilitando que os participantes reflitam sobre os efeitos da prática em sua sala de aula e sobre como os temas tratados podem ser incorporados de forma permanente em seus planejamentos futuros.

Os relatórios produzidos pelos professores serão reunidos e analisados pela equipe organizadora do curso, compondo um documento final de sistematização da experiência formativa. Esse material será entregue à Secretaria Municipal de Educação de Iconha/ES e poderá servir como base para o desenvolvimento de novas ações formativas, orientações pedagógicas e políticas públicas voltadas à implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 no município.

A sistematização dos resultados permitirá identificar tendências, boas práticas e desafios comuns enfrentados pelas escolas na abordagem das religiões de matriz africana. Isso contribui para a construção de um diagnóstico coletivo e fundamentado, capaz de subsidiar decisões educacionais mais eficazes e sensíveis às demandas locais. Além disso, fortalece o compromisso da rede municipal com a educação antirracista, plural e inclusiva.

Esse processo avaliativo também será uma oportunidade para discutir a importância da avaliação formativa na educação, entendida não como punição ou verificação isolada, mas como parte do processo de construção de saberes. Ao refletirem sobre suas práticas, os professores exercitam a autonomia, a autoria e o pensamento crítico, contribuindo para sua própria formação continuada e para a transformação da escola em um espaço de justiça social.

A participação ativa dos professores nesta etapa final do curso reforça o caráter colaborativo e emancipador da formação proposta. O ato de escrever sobre a própria prática amplia a consciência pedagógica do educador e estimula a criação de novas estratégias de ensino, respeitando as especificidades culturais e territoriais dos estudantes. Além disso, promove um olhar mais sensível às manifestações religiosas afro-brasileiras, historicamente silenciadas nos ambientes escolares.

Portanto, a avaliação e a aplicação prática não encerram a formação, mas abrem possibilidades para sua continuidade. A partir dos relatos docentes e do envolvimento institucional, será possível construir uma política educacional mais consistente, que reconheça as contribuições africanas para a cultura brasileira e promova o respeito à diversidade religiosa.

Este produto educacional, ao estimular a prática reflexiva e coletiva, contribui para uma escola mais justa, democrática e antirracista.

6 CONCLUSÃO

A elaboração e execução deste curso de formação continuada, acompanhada pelo *Miniguia Didático Interativo*, representa um passo significativo na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade religiosa e da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Ao promover a reflexão crítica, o compartilhamento de experiências e a produção de conhecimentos aplicáveis ao cotidiano docente, a formação se alinha aos princípios da educação antirracista, propondo um enfrentamento direto ao silenciamento histórico das religiões de matriz africana nas escolas. A aplicação prática das atividades e os relatos dos professores evidenciaram o potencial transformador de uma proposta formativa que articula teoria e prática, respeita o contexto local e fortalece o protagonismo docente.

Além de contribuir para o cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/2003, este produto educacional reforça a importância de políticas públicas de formação continuada que sejam contínuas, dialógicas e sensíveis à realidade das redes municipais. Os materiais produzidos, os planos de aula aplicados e os relatórios de experiência compõem um acervo valioso que poderá subsidiar futuras ações da Secretaria Municipal de Educação de Iconha/ES. Espera-se, assim, que este projeto inspire novas iniciativas voltadas à construção de uma escola mais inclusiva, plural e comprometida com a justiça social e o respeito à diversidade cultural e religiosa do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Proposições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BHERING, Marilane de Souza; FONSECA, Valer Machado da; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei 10.639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 2, n. 21, p. 1-20, 2021.

BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira, religiosidade e mudança social*. 2. ed. Vitória: Unida, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 03 out. 2024.

CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de Matriz Africana e a intolerância religiosa. *Laboratório de Antropologia e Arqueologia – Cadernos do Lepaarq*, v. 11, n. 22, 2014.

CARNEIRO, João Luiz. *Religiões afro-brasileiras: uma construção teológica*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

DIONIZIO, Mayara et al. *História das religiões*. Porto Alegre: SAGAH, 2020.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos da implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019.

FRANCO, Gilciana Paula. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. *Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021.

GABATZ, Celso; HANKE, Ezequiel. O lugar das religiões no debate público da contemporaneidade: laicidade, diversidade e fundamentalismo(s). *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 45, n. 1, 2019.

GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do Ensino Médio: reflexões a partir da Lei n. 10.639/2003. *Revista Fim do Mundo*, São Paulo, n. 7, p. 135-157, 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003: e algumas de suas implicações. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 28, p. 211-226, 2019.

MACIEL, Cleber. *Negros no Espírito Santo*. 2. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei n. 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. *Revista Contemporânea de Educação*, Campinas, v. 12, n. 23, p. 51-68, 2017.

MATTOS, Regiane A. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.

MORAIS, Mariana Ramos de; JAYME, Juliana Gonzaga. Povos e comunidades tradicionais de matriz africana: uma análise sobre o processo de construção de uma categoria discursiva. *Civitas*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 268-283, 2017.

ONOFRE, Joelson Alves. Os desafios da implementação da Lei n. 10.639/03 sob a ótica da equipe gestora. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Anais... 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61855>. Acesso em: 12 out. 2024.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 223-238, 2004.

TEIXEIRA, Cristiane Ramos. Formação continuada de professores para diversidade étnico-racial da rede municipal de Cariacica. In: I CONGRESSO NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES: ENSINO, PESQUISA, CRÍTICA, Anais... Vitória, 2012.

ULRICH, Claudete Beise; LACERDA, Geisa Hupp Fernandes; SILVA, Edeson dos Anjos. Diáspora africana, ancestralidade e a tradição religiosa dos candomblés: (en)cruzilhadas a conhecer. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 27, n. 1, p. 105-119, jan./jun. 2022.

