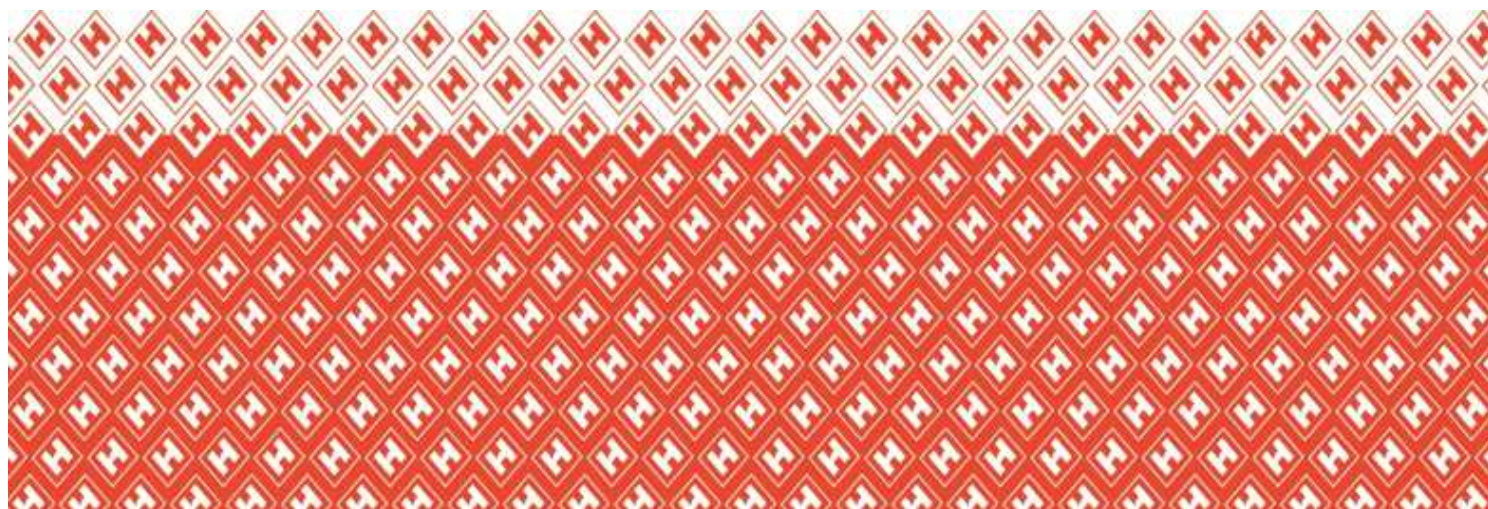


Vanessa Monteiro de Abreu

**A pedagogia da escuta e do respeito ancestral:
desafios e práticas para uma educação
antirracista no Ensino de História.**

UNIRIO 2026



Vanessa Monteiro de Abreu

A pedagogia da escuta e do respeito ancestral: desafios e práticas para uma educação antirracista no Ensino de História.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Santos da Silva

A162p Abreu, Vanessa Monteiro de
A pedagogia da escuta e do respeito ancestral: desafios e práticas para uma educação antirracista no Ensino de História. / Vanessa Monteiro de Abreu. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2026.
119

Orientador: Jane Santos da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2026.

1. Educação . 2. Antirracismo. 3. religião de matrizes africanas. I. Silva, Jane Santos da, orient. II. Título.

Vanessa Monteiro de Abreu

A pedagogia da escuta e do respeito ancestral: desafios e práticas para uma educação antirracista no ensino de História.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jane Santos da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Profa. Dra. Vera Lúcia Bogéa Borges
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Jose Damiro de Moraes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Agradecimentos

Ao chegar ao final desta caminhada, compreendo que esta dissertação não foi construída apenas por minhas mãos. Ela é resultado dos caminhos abertos por aqueles que vieram antes de mim, das palavras de incentivo recebidas ao longo da trajetória e da força ancestral que sustentou cada passo dado até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço aos Orixás, que iluminam meus caminhos e me ensinam diariamente sobre paciência, coragem, sabedoria e perseverança. Agradeço especialmente à minha mãe Oxum, senhora das águas doces, do acolhimento, da fertilidade e da sensibilidade, por cuidar de mim nos momentos de incerteza, por me ensinar a enxergar beleza mesmo diante das dificuldades e por renovar minhas forças quando o cansaço parecia maior do que a vontade de continuar.

Agradeço à minha ancestralidade, aos que vieram antes de mim e que, com suas lutas, resistências e ensinamentos, tornaram possível que eu chegasse até este lugar. Carrego comigo a certeza de que nenhum caminho é percorrido sozinho e que cada conquista individual é também uma conquista coletiva daqueles que abriram estradas para que hoje pudéssemos sonhar mais longe.

À minha mãe de santo, Iyalorixá Marlene Medrado, expresso minha mais profunda gratidão. Foi a primeira pessoa a acreditar que este sonho era possível e a me incentivar a ingressar no mestrado. Suas palavras de confiança chegaram antes mesmo que eu própria acreditasse plenamente na minha capacidade. Seu apoio, seu acolhimento e seus ensinamentos ultrapassam os limites da religiosidade e alcançam a dimensão do cuidado, da escuta e da formação humana. Muito obrigada por caminhar ao meu lado e por me ensinar, através do exemplo, a importância do compromisso com a comunidade, com a ancestralidade e com o conhecimento.

À minha família, agradeço por cada gesto de carinho, por cada palavra de incentivo e por nunca deixarem de acreditar em mim. Nos momentos mais difíceis, foram vocês que me lembraram das razões pelas quais eu deveria continuar. Esta conquista também pertence a vocês, que celebraram cada pequena vitória e compreenderam as ausências necessárias para que este trabalho fosse concluído.

À minha orientadora, Professora Doutora Jane Santos da Silva, expresso minha sincera e profunda gratidão pela generosidade, pelo respeito e pela sensibilidade com que conduziu todo o processo de orientação desta pesquisa. Sua escuta atenta, suas contribuições

sempre criteriosas e sua confiança em minhas escolhas tornaram este percurso mais leve e enriquecedor. Em nenhum momento me senti desautorizada em minhas ideias; ao contrário, encontrei uma orientação comprometida com o diálogo, com o rigor acadêmico e, sobretudo, com o respeito à minha trajetória, às minhas vivências e às especificidades deste trabalho. Muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos com tanta humanidade e por tornar esta caminhada um processo de aprendizado, crescimento e fortalecimento intelectual.

À direção da escola onde exerço minha prática docente, especialmente à diretora da unidade, Professora Elisangela Correa Cruz, registro meu sincero agradecimento pela confiança depositada em meu trabalho ao longo de todos esses anos. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse desenvolver os projetos que deram origem a esta pesquisa e encontrar, dentro do próprio espaço escolar, as condições necessárias para refletir, escrever e construir esta dissertação. Em tempos em que a educação enfrenta tantos desafios, ter a confiança da gestão escolar representa um incentivo valioso para continuar acreditando no poder transformador da escola pública.

Agradeço também aos meus estudantes, razão maior desta pesquisa. Foram suas perguntas, inquietações, experiências e narrativas que me conduziram até este tema. Com eles aprendi que ensinar é, antes de tudo, um exercício permanente de escuta. Cada atividade desenvolvida, cada debate realizado e cada história compartilhada ajudaram a construir não apenas este trabalho, mas também a professora que me tornei.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para esta trajetória. Que este trabalho honre os ensinamentos recebidos, valorize os saberes ancestrais que o inspiraram e fortaleça a luta por uma educação comprometida com o respeito, com a diversidade e com a construção de uma sociedade mais justa.

Mojubá aos ancestrais.

Abreu, Vanessa Monteiro de. A pedagogia da escuta e do respeito ancestral: desafios e práticas para uma educação antirracista no Ensino de História. 2026. 119 f. Dissertação de mestrado em Ensino de História - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2026.

RESUMO

Esta dissertação investiga o racismo religioso no ambiente escolar e suas implicações para a construção de uma educação antirracista no Ensino de História. Partindo da compreensão de que a escola é um espaço de disputas simbólicas, mas também de acolhimento, formação cidadã e transformação social, o trabalho analisa os desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo religioso. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da educação crítica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e em estudos sobre as religiões de matriz africana, a cultura afro-brasileira e os saberes produzidos nos terreiros, compreendidos como espaços de produção de conhecimento, preservação da memória, resistência e fortalecimento identitário. Ao reconhecer a contribuição histórica e cultural dos povos iorubás para a formação da sociedade brasileira, a pesquisa evidencia a necessidade de que seus conhecimentos, valores, tradições e cosmologias sejam incorporados ao currículo escolar como parte constitutiva da História do Brasil. Defende-se que a inclusão do candomblé no ensino, sob uma perspectiva histórica, cultural e patrimonial, constitui um importante instrumento para a desconstrução de estereótipos, a valorização da diversidade religiosa e o enfrentamento do racismo contra religiões de matrizes africanas, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. Como resultado, foi elaborada e aplicada uma sequência didática que culminou na produção de uma peça teatral inspirada nos itans iorubás, possibilitando reflexões sobre ancestralidade, diversidade, pertencimento e respeito às diferenças no Ensino de História.

Palavras-chave: Racismo religioso; Cultura afro-brasileira; Itans iorubás; Ensino de História; Educação das Relações Étnico-Raciais.

Abreu, Vanessa Monteiro de. The Pedagogy of Listening and Ancestral Respect: Challenges and Practices for an Anti-Racist Education in History Teaching. 2026. 119 p. Master's Dissertation in History Teaching – Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2026.

ABSTRACT

This dissertation investigates religious racism in the school environment and its implications for the construction of an anti-racist education in History teaching. Based on the understanding that the school is a space of symbolic disputes, but also of inclusion, citizenship education, and social transformation, this study analyzes the challenges involved in implementing pedagogical practices committed to combating religious racism. The research is grounded in the perspective of critical education, the Brazilian National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Education, and studies on Afro-Brazilian religions, Afro-Brazilian culture, and the knowledge produced in terreiros, understood as spaces for the production of knowledge, preservation of memory, resistance, and the strengthening of identity. By recognizing the historical and cultural contributions of the Yoruba people to the formation of Brazilian society, this research highlights the need for their knowledge, values, traditions, and cosmologies to be incorporated into the school curriculum as a constitutive part of Brazil's history. It argues that the inclusion of Candomblé in education, from a historical, cultural, and heritage perspective, constitutes an important tool for dismantling stereotypes, promoting religious diversity, and combating racism against Afro-Brazilian religions, thereby contributing to the consolidation of pedagogical practices committed to anti-racist education. As a result, a didactic sequence was designed and implemented, culminating in the production of a theatrical play inspired by Yoruba *itans*, fostering reflections on ancestry, diversity, belonging, and respect for differences in History teaching.

Keywords: Religious Racism; Afro-Brazilian Culture; Yoruba Itans; History Education; Ethnic-Racial Relations Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1. Exu - Acervo do Museu AfroBrasil – SP	38
Retrato 1. Leitura dos casos	82
Retrato 2. Leitura dos casos	82
Retrato 3. Analisando os casos	83
Retrato 4. Analisando os casos	83
Retrato 5. Análise das reportagens	86
Retrato 6: Resumo da reportagem	87
Figura 1. Texto de apoio para realização de atividade	87
Figura 2. Texto de apoio para realização da atividade	88
Retrato 7. Produção dos estudantes	88
Retratos 8, 9,10 e 11. Painel com paramentas dos Orixás	95
Retrato 12. Alimentação sagrada	95
Retrato 13. Apresentação dos Orixás	96
Retrato 14. Prova de roupas para apresentação	101
Retrato 15. Entrada de Orunmilá	103
Retrato 16. Entrada de Obatalá	103
Retrato 17. Entrada Oduduá	104
Retrato 18. Obatalá faz gesto de reverência	104
Retrato 19. Exu entra em cena	105
Retrato 20. Exu caminha ao redor de Obatalá	105
Retrato 21. Obatalá faz gesto de beber com Exu sempre por perto	106
Retrato 22. Oduduá cria o mundo	107
Retrato 23. Oxalá tenta criar os seres humanos usando ferro e madeira	107
Retrato 24. Nanã entra em cena	108
Retrato 25. Todos os personagens do palco	108
Retrato 26. Apresentação dos alunos	113
Retrato 27. Apresentação dos alunos	113
Retrato 28. Apresentação dos Alunos	114
Retrato 29. Apresentação dos alunos	114
Retrato 30. Apresentação dos alunos	115
Retrato 31. Apresentação dos alunos	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Mapeamento da participação discente em práticas religiosas de matriz africana	76
Tabela 2. Mapeamento do quantitativo de discentes autodeclarados pretos ou pardos	77
Tabela 3. Orixás do Panteão Iorubano no Brasil	92
Tabela 4. Planilha Avaliativa - Sarau Literário - 2º trimestre	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alerj - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

Anpuh - Associação Nacional dos Professores Universitários de História

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MNU - Movimento Negro Unificado

MP - Mestrado Profissional

PE - Produto Educacional

SEEDUC-RJ - Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Capítulo I: Os Saberes dos Terreiros	29
1.1 Itan: A bússola ioruba	31
1.2 Exu: O princípio de tudo	34
1.2.1 Desafios diante da resistência de alunos e professores com o trabalho com o Exu	37
1.3 O Culto aos Orixás no Rio de Janeiro	40
1.3.1 O deslocamento dos terreiros para a Baixada Fluminense	48
1.4 A cultura de terreiro e sua relação com a escola	54
2 Capítulo II: Uma análise crítica da BNCC à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e da Lei 10.639/03	57
2.1 Silêncios Curriculares	58
2.2 A Formação docente e escuta pedagógica	70
2.2.1 Lições de Exu ao Lado de Oxalá	71
2.2.2 A escuta como ponto de partida para o ensino	72
2.2.3 Escutar é se abrir para o conflito	73
3 Capítulo III: A construção do produto educacional: a montagem teatral do Itan da Criação dos Seres humanos	78
3.1 1ª Etapa: Sensibilização	79
3.1.1 Formas de avaliar a atividade	84
3.2 2ª Etapa: Estudo de casos	84
3.2.1 Formas de avaliar a atividade	89
3.3 3ª etapa: Começando a conhecer o Candomblé	89
3.3.1 A importância da oralidade	89
3.3.2 Formas de avaliar a atividade	91
3.4 4ª etapa: Entrando no universo do candomblé	91
3.4.1 Formas de avaliar a atividade	96
3.5 5ª etapa: Apresentação do itan sobre a criação dos seres humanos	98
3.6 6ª etapa: etapa final - Montagem da peça teatral	100
Considerações finais: Ciclos de Renovação e Melhora	109
Referências Bibliográficas	116

Introdução

Comecei minha carreira como professora da Educação Básica no ano de 2010 com a convocação, quase ao mesmo tempo, para a prefeitura de Pirai e para a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) para atuar na “Metropolitana V¹” que corresponde ao município de Duque de Caxias localizado na Baixada Fluminense². Em Pirai fui alocada na Escola Municipal Eptácio Campos, localizada no bairro chamando Caiçara, às margens da Rodovia Presidente Dutra, no topo da Serra das Araras, sentido Rio-SP. Lecionei nesta Unidade entre 2010 e 2023 e vivenciei ao longo desses 13 anos de forma intensa e profunda as desigualdades que atravessam a vida de muitas crianças, jovens e adultos brasileiros. A escola, pequena em estrutura, contando com apenas 4 salas para atender o segundo segmento do ensino fundamental regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), era imensa em significados. Seu cotidiano refletia³ com clareza os desafios sociais enfrentados por seus estudantes, que carregavam em suas trajetórias as marcas de um sistema que negligencia populações periféricas.

Quando assumi o cargo em 2010, a Eptácio Campos funcionava nos três turnos: pela manhã, abrigava quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental; à tarde, recebia os anos iniciais e Educação Infantil; à noite, funcionava com três turmas multisseriadas da EJA, sendo uma voltada aos anos iniciais e duas aos anos finais. No entanto, o turno noturno foi encerrado no final do ano seguinte ao meu ingresso na rede, em 2011, sob a justificativa do baixo número de alunos matriculados. Os estudantes remanescentes foram realocados para a escola noturna mais próxima, localizada no centro da cidade, a mais de 10 quilômetros de distância do bairro onde fica situada a unidade, com transporte escolar oferecido pela prefeitura. Mas a proposta revelou-se ineficaz. A distância, o tempo de deslocamento, o medo, a falta de infraestrutura do transporte e a sobrecarga da rotina inviabilizaram o acesso.

¹ As escolas da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) estão divididas em 14 regionais pedagógico-administrativas. São elas: Baixadas Litorâneas, Centro Sul, Serrana I e II, Norte Fluminense, Noroeste Fluminense, Sul Fluminense (Médio Paraíba) e Metropolitana I, II, III, IV, V, VI, VII. Para consulta, segue link com mapa das regionais:

<https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/mapa-das-regionais>

² Geograficamente a região da Baixada Fluminense abrange um território muito extenso que compreende o município de Campos até Itaguaí. No entanto, esse território possui outras marcações que inclui. Considerarei, neste trabalho, a concepção histórica defendida por José Claudio de Souza Alves em Dos Barões ao exterminio: uma história de violência na Baixada Fluminense que associa a região ao antigo território do município de Iguaçu e aos municípios dele desmembrados ao longo do século XX. Nessa perspectiva, a região compreende, fundamentalmente, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados, Japeri e Mesquita, constituindo uma periferia metropolitana marcada por processos históricos de urbanização, desigualdade social e concentração de poder local (Alves, 2003, p. 15-28).

³ Ao falar de minha experiência nesta escola optei por utilizar verbos no passado pois trata-se de algo que foi percebido durante o tempo em que lecionei na unidade.

Para muitos, o fim da EJA noturna na Escola Municipal Eptácio Campos foi também o fim da possibilidade de dar continuidade aos estudos. O mesmo problema enfrentado pelos alunos da EJA era enfrentado pelos estudantes do 9º ano que, ao concluírem o Ensino Fundamental precisavam se deslocar, no mínimo, os mesmo 10 quilômetros para darem continuidade aos seus estudos. Devido às questões já relatadas, muitos estudantes abandonavam a escola antes de concluir todas as etapas da educação básica.

O problema com a mobilidade urbana em Pirai atingia a população da cidade também de outras formas e resultava, entre outras coisas, na ausência de oportunidades formais de trabalho. Com poucas alternativas, os jovens se inseriam no comércio informal que crescia ao longo da rodovia, em postos de gasolina, pequenos bares, padarias e oficinas. A juventude da Serra das Araras se via sem opções de lazer, cultura, formação ou futuro. A precariedade do acesso à internet agravava ainda mais o isolamento social, cultural e educacional dessas comunidades. Nesse contexto, a escola se apresentava muito mais do que um espaço de ensino: era o único lugar de escuta, acolhimento, alimentação regular, afeto e orientação para os jovens da região. Era o lugar onde eles podiam, ainda que por algumas horas, sonhar. Em meio à escassez de recursos e ao abandono institucional, a escola resistia como podia.

Ainda durante minha experiência em Pirai tive a oportunidade, no ano de 2012, por questões de quadro de horário, de desenvolver uma pesquisa sobre a história da cidade, seu passado ligado ao café e à escravidão em seu Arquivo Municipal. Cabe ressaltar aqui que o acervo existente no local era riquíssimo, consultado por inúmeros pesquisadores das mais variadas universidades todos os anos e que sua organização e preservação era de responsabilidade de um único servidor chamado José Maria Campos Lemos que também encampava solitariamente projetos de tombamento dos prédios e monumentos históricos da cidade. A proposta era catalogar o material que serviria para criar ferramentas sobre história local que seriam utilizadas por educadores do Ensino Fundamental do município a partir das fontes históricas existentes na cidade. No entanto, por questões burocráticas entre secretarias, o Arquivo Municipal pertencia a secretaria de cultura e eu estava vinculada a secretaria de educação, o levantamento não durou muito tempo e no mesmo ano tive que interromper as pesquisas. Mesmo com o pouco tempo de trabalho, dessa experiência surgiu um artigo que apresentei no simpósio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) do ano de 2013⁴. Essa pesquisa girava em torno da história local da cidade, sua

⁴ O título do artigo é A formação de Pirai: Cidade destaque no apogeu do café. Disponível em: https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364747167_ARQUIVO_AformacaodePiraicidadedestaque noapogeudocafe.pdf

formação e desenvolvimento, mas cheguei para as apresentações carregada de críticas sobre a relação entre a academia e sua relação com a Educação Básica ao perceber os inúmeros trabalhos que são desenvolvidos por acadêmicos que não chegam às escolas, não viram ferramentas para os professores, traduzindo seus achados em linguagens, formatos e contextos que dialoguem com as urgências do chão da escola. E os professores da Educação Básica, por sua vez imersos no cotidiano de salas superlotadas, currículos engessados e demandas imediatas, raramente encontram tempo ou canais para acessar, questionar e se apropriar do conhecimento produzido na academia.

É nesse espaço de lacuna que o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) se revela fundamental. Ao contrário de uma pós-graduação voltada exclusivamente à formação de pesquisadores acadêmicos, o ProfHistória tem como foco o professor em exercício, valorizando sua experiência, escutando suas demandas e oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas que possam ser imediatamente aplicadas no contexto escolar. Ou seja, para além de transferir conhecimento, a proposta do mestrado profissional promove um diálogo de mão dupla: os professores trazem para a universidade questões reais do ensino, relatos de práticas e reflexões sobre sua vivência, enquanto a academia oferece aprofundamento conceitual, acesso a novas pesquisas e acompanhamento na elaboração de materiais e estratégias didáticas. O resultado é uma formação que entrelaça teoria e prática, favorecendo que os produtos do mestrado, sejam sequências didáticas, materiais educativos, propostas curriculares ou recursos digitais, voltem para a escola transformados em ações concretas.

Em Duque de Caxias me destinaram para lecionar no Colégio Estadual Dr. Ignácio Bezerra de Menezes, localizado no bairro Periquitos, nas imediações da conhecida comunidade da Mangueirinha, onde trabalho até a escrita desta dissertação. Aqui deparei-me também com muitas questões que refletem o abandono da população pelo estado. No entanto, o que predomina neste caso é a urgência da sobrevivência cotidiana. A escola onde trabalho possui oito salas de aula, atendendo alunos do Ensino Médio pela manhã, segundo segmento do Ensino Fundamental à tarde e, até recentemente, também à noite, oferecendo o Ensino Médio regular, pois em 2024, o turno da noite foi encerrado oficialmente por conta do baixo número de estudantes. Por trás dessa justificativa administrativa, existe uma realidade muito mais complexa, marcada por abandono, medo e sobrevivência. Os alunos que frequentavam o turno da noite e que lotaram as oito salas da escola foram desistindo pouco a pouco, vencidos por justificativas que vão além do desinteresse, incluindo condições socioeconômicas severas e a violência que domina o território.

Os estudantes do Bezerra, como o colégio é conhecido na região, moram nas imediações da escola ou em bairros da cidade vizinha de São João de Meriti, todos marcados pelo domínio de facções criminosas. As dificuldades enfrentadas por esses alunos extrapolam os muros da escola: a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias, a constante exposição à violência e à instabilidade social acabam por tornar a continuidade dos estudos uma atividade quase impossível.

A escola está cercada por barricadas erguidas pelo crime organizado. São objetos colocados em pontos estratégicos para travar e/ou dificultar o avanço de forças policiais e marcar o domínio e poder do tráfico local. No caminho para a escola, os estudantes cruzam territórios controlados por diferentes grupos e, muitas vezes, se veem no meio de confrontos armados entre facções rivais ou entre estas e a polícia. Em dias assim, em geral, a escola se mantém aberta, mas os corredores ficam vazios e as faltas dos alunos e professores são abonadas. No entanto, mesmo nessas situações alguns estudantes preferem estar na escola. Em meio ao caos urbano e à ameaça constante da violência, a sala de aula se transforma em refúgio. A escola, mesmo com suas limitações, torna-se o lugar mais seguro. É onde há acolhimento, onde há comida, onde há escuta, onde há esperança de um cotidiano um pouco menos ameaçador. É um espaço de pausa no conflito, de silêncio em meio ao barulho dos tiros e das sirenes. Em um desses dias atípicos, mas cada vez mais presentes do cotidiano escolar, uma professora da Unidade relatou em sua rede social o seguinte texto como legenda de uma foto dos alunos jogando cartas no pátio da escola no ano de 2023:

Hoje é um dia atípico em uma das escolas em que trabalho. Por motivo de violência, pouquíssimos alunos vieram para escola. Assim, foi permitida uma liberdade maior para os alunos. Ocuparam um espaço onde jogam para se distrair, conversar e esquecer um pouco da violência lá de fora. De longe os observo e fico feliz, por conseguirem nesse espaço se blindarem. Ouço os sorrisos e isso me faz feliz. Sim, consigo me sentir feliz com a simplicidade desses momentos. Tantos boatos de ameaças de massacres dentro das escolas⁵ e eles ali, vivendo esse momento de alegria. Amo o magistério. (Érida Soares de Brito, em sua página do Facebook em 15/04/2023)

As dificuldades econômicas também atravessam o cotidiano escolar. Entre os estudantes do Ensino Médio, o abandono dos estudos cresce e o quantitativo de alunos presentes nas turmas diminui a cada ano. Durante a busca ativa⁶, realizada pela Orientação

⁵ Durante o mês de abril de 2023 ocorreu uma onda de boatos nas redes sociais de invasões às escolas gerando medo e terror aos estudantes e suas famílias. Sobre esse fato consultar: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/04/mais-de-oito-mil-denuncias-sobre-ameacas-a-escolas-foram-enviadas-ao-ministerio-da-justica-desde-ataque-a-creche.ghtml>

⁶ A Busca Ativa nas escolas estaduais do Rio de Janeiro visa garantir que todas as crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória tenham acesso à educação e permaneçam na escola. Para isso, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) orienta que cada Unidade Escolar desenvolva ações de busca ativa, identificando e acompanhando alunos em risco de evasão ou que já abandonaram a escola.

Educacional da Unidade Escolar, sempre que é notada a infrequência⁷ do estudante, a justificativa é quase sempre que o aluno está trabalhando e não consegue conciliar com os estudos. Muitos jovens trocam os livros por trabalhos informais e mal remunerados, pressionados por uma realidade que não lhes permite o luxo de esperar o futuro. Em anos eleitorais, esse movimento se acentua. Alunos desaparecem das salas para atuar como cabos eleitorais, numa engrenagem precária e temporária que, embora ofereça algum dinheiro imediato, posterga ou até interrompe projetos de vida mais duradouros. A evasão não é escolha. A violência não é paisagem. O abandono escolar é reflexo direto de um país profundamente desigual e de um Estado que, onde mais deveria estar presente, se faz ausente ou se faz presente apenas pelo medo e pela repressão.

Nesses contextos, a relação entre professor e aluno é muitas vezes moldada por estruturas hierárquicas e distanciadas, que reforçam a impessoalidade e dificultam o processo de aprendizagem. No entanto, lecionar nesses espaços exige muito mais do que domínio de conteúdo. Exige presença, sensibilidade, firmeza e escuta. A escola pública, seja no interior do estado ou na Baixada Fluminense, não é apenas lugar de ensino. É abrigo, proteção, canal de afeto, de orientação, de cuidado. É o lugar onde muitos alunos ouvem, talvez pela primeira vez, que têm valor. Daí vem a importância de conhecer de maneira mais profunda a história dos estudantes tal como defende bell hooks (1994) ao valorizar o perfil de suas professoras na escola para negros em que cursou o Ensino Fundamental: *“Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a igreja que íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava”* (hooks, 1994. p. 03).

Chegar em 2010 nesses espaços complexos completamente sem experiência, após ter pisado em sala de aula somente durante o estágio da minha graduação, concluída em 2005 trouxe a necessidade de apurar o sentido da observação. Para conseguir fazer com que aquilo que eu tinha para levar aos estudantes fizesse sentido, foi necessário parar, respirar, olhar para aqueles jovens e entender um pouco do que eles trariam para a escola. Por isso, desde que comecei minha carreira a escuta e a observação sempre foram minhas melhores ferramentas para entender os alunos em suas especificidades e individualidades. Além disso, o interesse

⁷ Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 24, inciso I, a carga horária mínima anual é de 800 horas para o Ensino Fundamental e de 1.000 horas para o Ensino Médio. Em consonância com a legislação federal, artigo 24, inciso VI, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) adota o critério de frequência mínima de 75% da carga horária anual para aprovação do estudante. A frequência é acompanhada e registrada pela unidade escolar e, quando o percentual de faltas se aproxima do limite legal, o estudante passa a ser considerado em situação de infrequência, sendo adotadas medidas de acompanhamento, tais como a comunicação aos responsáveis e, quando necessário, o encaminhamento do caso ao Conselho Tutelar.

pela história da África e o encantamento pelos mitos⁸ africanos caminharam lado a lado com minha formação. Tais referências atuaram como lentes por meio das quais passei a compreender o mundo e a educação, orientando decisões pedagógicas e posicionamentos em sala de aula.

As experiências vividas ao longo desses anos de docência em Duque de Caxias também me levaram a refletir sobre outro aspecto presente no cotidiano escolar: a relação entre a escola e as diferentes manifestações religiosas existentes no território. Inserida em uma região que concentra um número expressivo de casas de religiões de matriz africana, a escola convive diariamente com tensões, conflitos e disputas que atravessam a questão da liberdade religiosa e do respeito à diversidade. Nesse contexto, tanto a escola quanto os terreiros podem ser compreendidos como espaços de acolhimento, construção de identidades e resistência diante das múltiplas formas de exclusão que atingem a população da Baixada Fluminense.

O município de Duque de Caxias, cidade em que leciono, fica localizado na região da Baixada Fluminense, que é a região que abriga o maior número de casas de religiões de matrizes africanas do estado do Rio de Janeiro⁹. A cidade abrigou o famoso Terreiro da Gomeia, casa de candomblé de Angola¹⁰ liderada pelo Babalorixá¹¹ Joãozinho da Gomeia. O terreiro foi uma importante casa de candomblé fixada na região sudeste do Brasil ainda na década de 1940. Seu líder tinha fama e destaque e recebia nas festividades figuras políticas, personalidades artísticas, membros da alta sociedade e diplomatas estrangeiros (Noronha, 2017, p.101).

Mesmo com esse histórico, outra característica controversa marca a cidade de Duque de Caxias hoje: o município, segundo o relatório final da CPI da intolerância religiosa da Alerj de 2021, concentra o maior número de denúncias de preconceito entre os municípios da Baixada Fluminense. No relatório da Dra. Renata Tavares que atuou na Defensoria Pública

⁸ Segundo Reginaldo Prandi (2001) *para a sociedade tradicional iorubá é pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida* (2001, p.25). Neste trabalho optei por usar majoritariamente o termo Itan que segundo a tradição iorubá está ligado a narrativas míticas que transmitem valores, éticos, história, identidade e pertencimento de tempos imemoriais transmitidos oralmente de uma geração para outra. (Juana Ebein dos Santos *apud* Pova, 2004, n.p.)

⁹ Sobre esses dados Tais Fernanda Noronha em Joãozinho da Gomeia: Memórias do Babalorixá em Duque de Caxias (1914-1971) (2017) salienta que o fato de que Baixada Fluminense abrigar o maior número de terreiros do estado do Rio de Janeiro está intimamente ligado a política sanitária do bota abaixo de Pereira Passos que obrigou que camadas populares e negras que habitava na região central da cidade se transferir para regiões mais distantes do centro (2017, p.83).

¹⁰ O Candomblé Angola é uma das vertentes do Candomblé que tem suas raízes nas tradições africanas, especialmente das etnias bantu, praticadas em Angola e no Congo.

¹¹ Babalorixá é o título dado a um sacerdote do Candomblé, Umbanda e Quimbanda, religiões afro-brasileiras.

do Estado do Rio de Janeiro descreve algumas situações vivenciadas durante sua ação junto a cidade de Duque de Caxias:

Segundo a Defensora, o dia foi muito triste, por ter ouvido as pessoas reclamarem que os terreiros estão sendo invadidos e que elas não podem mais professarem os seus sagrados. A mesma afirma que, após ouvir os relatos, o seu gabinete, através de uma investigação defensiva, descobriu a existência de um grande traficante que domina aquela região (Saracuruna e Taquara) e nesses territórios as pessoas não poderiam tocar macumba. A defensora teria tentado falar com o traficante, que se encontrava na cadeia, mas sem obter sucesso.

Informa que chegou a visitar uma unidade prisional para conversar com um traficante sobre proibição de cultos de matriz africana, que teriam sido ordenadas por ele. Relata que em determinados territórios, esse traficante age como se fosse o “dono” e as pessoas não podem professar a sua fé, se não forem evangélicos.

E por último, é o caso do babalorixá Marcos, que foi expulso da sua casa. Um dia, bateram na porta dele dizendo que ele deveria sair do local. A defensora aponta que não se tratava apenas de permanecer no local sem a sua prática religiosa, como “tocar”, mas sim o ir e vir do próprio, ou seja, ele não poderia mais habitar naquela casa. Ele vendeu a casa¹². (BRASIL, 2021, P. 51).

O relato evidencia que os casos de intolerância religiosa na região de Duque de Caxias ultrapassam o âmbito de conflitos simbólicos ou preconceitos individuais, configurando-se como situações de violência concreta e de violação de direitos fundamentais. A proibição do exercício religioso, a imposição de práticas de fé específicas e, em casos mais extremos, a expulsão de moradores de seus próprios lares revelam a atuação de poderes paralelos que controlam territórios e cerceiam a liberdade de culto, atingindo diretamente praticantes de religiões de matriz africana, como o Candomblé.

Essas ocorrências demonstram que o racismo religioso se articula com dinâmicas mais amplas de exclusão social e de fragilidade do Estado em determinados espaços urbanos, criando um cenário em que a garantia constitucional da liberdade religiosa não se efetiva na prática. Assim, o elevado número de denúncias expõe a gravidade da situação e reforça a urgência de políticas públicas e ações institucionais que assegurem a proteção dessas comunidades, reconhecendo seus territórios e suas práticas como legítimos e dignos de respeito.

Em minha prática docente sempre estiveram presentes atividades em que os alunos pudessem entender como a teoria desenvolvida em sala de aula afetaria sua vida prática, apresentando suas experiências e opiniões sobre os temas abordados através de seminários e

¹² A relação entre o aumento de casos de intolerância religiosa e o narcotráfico não é o meu mote. Essa questão envolve fatores sociais, culturais e econômicos que se entrelaçam de várias maneiras. As religiões neopentecostais vêm atraindo muitos fiéis com uma abordagem mais moderna, focada em prosperidade, cura e sucesso material. Nesse contexto, o narcotráfico se insere como uma questão social mais ampla. Muitas comunidades afetadas pelo tráfico de drogas enfrentam violência, pobreza e exclusão social, fatores que também alimentam a intolerância religiosa e o fortalecimento de certos grupos religiosos que prometem soluções rápidas ou oferecem uma sensação de pertencimento. Para aprofundamento do assunto consultar a tese de Carolina Rocha Silva, *A culpa é do Diabo: as políticas de existência na encruzilhada entre neopentecostalismo, varejo de drogas ilícitas e terreiros em favelas do Rio de Janeiro* (2021).

debates. Durante apresentações de trabalhos desenvolvidos por alunos ao longo de todo período em que estou na unidade surgiam, em inúmeras vezes, angústias ligadas a questões raciais, sociais ou de gênero. Por esse motivo, a primeira atividade desenvolvida no âmbito deste produto educacional consistiu na escuta ativa de relatos sobre casos de racismo religioso vivenciados por estudantes, bem como no levantamento dos conhecimentos prévios que esses alunos possuíam acerca dessa temática. Ouvir aquilo que os alunos trazem como experiências de vida enriquece o ambiente de aprendizagem uma vez que dá voz e valoriza o conhecimento empírico do estudante naquilo que Paulo Freire (1996) afirma:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (Freire, 1996, P. 17)

A partir desta perspectiva freireana, o presente trabalho tem por objetivo abordar a maneira que as tradições do candomblé são tratadas no ensino de História desde as legislações de âmbito nacional, até o trabalho realizado pelo professor em sala de aula de maneira a apresentar e discutir práticas capazes de minimizar os tabus e preconceitos que giram em torno da temática, cujo desenvolvimento desta proposta fundamenta-se nos recorrentes casos de racismo religioso direcionados às religiões de matriz africana no ambiente escolar, bem como na presença expressiva de estudantes, sobretudo do Ensino Médio, que se declaram praticantes ou que possuem algum tipo de vivência com essas tradições. Diante desse cenário, torna-se necessário compreender como essas experiências se manifestam no cotidiano escolar.

Pautados na educação dialógica defendida por Freire (2024) que afirma que *não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão* (2024, p. 108) iniciarei a dissertação com a compreensão de que formação histórica e cultural do povo brasileiro exige o reconhecimento da profunda contribuição dos povos africanos, entre os quais se destaca o povo iorubá, cuja herança permanece viva nas práticas religiosas, culturais e filosóficas presentes no Brasil. Originários da região correspondente, em grande parte, à atual Nigéria e áreas do Benin (Santos 2012, p. 12), os iorubás desenvolveram complexos sistemas de organização social, política e espiritual, fundamentados na ancestralidade, na oralidade e na centralidade das relações comunitárias. Suas tradições, transmitidas por meio dos itans, dos rituais e da memória coletiva, constituem um importante patrimônio civilizatório que ultrapassou as fronteiras do continente africano e se reconfigurou no contexto da diáspora, tal como afirma Prandi (2001) *é pelo mito que se alcança o passado e*

se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida (2001, p. 24).

No Brasil, especialmente a partir do século XIX, essa herança foi decisiva para a construção das religiões de matriz africana, como o Candomblé Ketu¹³, que se consolidou como espaço de preservação de saberes, acolhimento e resistência diante da violência da escravidão e do racismo estrutural. Mais do que uma expressão religiosa, esses espaços constituíram territórios de resistência negra, nos quais a espiritualidade, a ancestralidade e a coletividade se articularam como formas de afirmação identitária e de enfrentamento das exclusões impostas pela sociedade. Nesse sentido, a filosofia iorubá e as epistemologias afro-diaspóricas oferecem contribuições fundamentais para o campo educacional. Ao serem incorporadas ao ambiente escolar, possibilitam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, o combate ao racismo e o reconhecimento de múltiplas formas de produção de conhecimento. Assim, discutir o povo iorubá, suas tradições e sua religiosidade no espaço escolar significa também problematizar as bases eurocêntricas do currículo e abrir caminhos para uma educação antirracista, decolonial e socialmente transformadora.

A justificativa para este trabalho está diretamente relacionada ao contexto em que a escola está inserida, e às vivências compartilhadas pelos estudantes em relação ao tema. Nesse sentido, entende-se que a educação escolar e o ensino de história desempenham um papel fundamental na valorização das diferentes tradições culturais e religiosas, contribuindo para a construção de um ambiente mais seguro, acolhedor e respeitoso para todos. A partir dessa perspectiva, os terreiros serão compreendidos como espaços de acolhimento, preservação cultural e resistência, estabelecendo um diálogo com o papel social desempenhado pela escola. Além disso, busca-se promover a compreensão sobre o processo histórico de construção do racismo religioso e refletir sobre possibilidades de enfrentamento dessa prática no cotidiano escolar. Para isso, foi considerado que as religiões de matriz africana, trazidas e recriadas pelos africanos escravizados no Brasil desde o século XVI, constituíram importantes formas de resistência ao sistema escravista e permanecem, ainda hoje, como expressões de memória, identidade e luta por reconhecimento.

As divindades africanas presentes nas religiões afro-brasileiras, como no Candomblé, emergiram no continente americano como sincretismos religiosos que preservaram diversos elementos de África. Essas divindades, no entanto, não são as únicas marcas de religiosidade

¹³ *Modalidade religiosa de origem iorubá no Brasil* (Lopes, 2020, p. 36).

africana no Brasil. Podemos verificar a presença negra nas irmandades católicas surgidas no século XVII e XVIII e no culto a Nossa Senhora do Rosário, por exemplo. Pois mesmo que a conversão dos africanos a crença cristã tenha se dado de modo compulsório, ela ocorreu nos moldes que os escravizados vivenciavam, inculcando neste culto suas influências. E foi a partir da organização dentro dessas irmandades que se estruturaram os mais importantes terreiros de candomblé do Brasil. Essas práticas culturais eram formas de afirmação identitária e resistência à tentativa de imposição da cultura europeia pelos senhores.

A construção dessa religiosidade, no entanto, não deve ser abordada de modo individualizado, sem contexto e sim como parte de um movimento contínuo de resistência que influenciou significativamente a trajetória histórica do país, desafiando diretamente o sistema escravocrata, influenciando de alguma forma para mudanças na legislação brasileira sobre os escravos e na assinatura da Lei Áurea, contribuindo para a formação de uma cultura afro-brasileira rica e diversificada.

Foi justamente a partir da realidade encontrada em Duque de Caxias que o tema desta pesquisa começou a ganhar forma. Ao longo dos anos, em atividades realizadas em sala de aula, seminários, debates e projetos escolares, tornaram-se frequentes os relatos de estudantes e professores sobre situações de preconceito relacionadas às religiões de matriz africana. Algumas dessas experiências apareceram de forma espontânea durante as aulas; outras emergiram em conversas informais, reuniões pedagógicas ou projetos desenvolvidos pela escola. Em comum, todas revelavam a permanência de estigmas e discriminações que afetam diretamente a vida escolar dos sujeitos envolvidos.

O racismo religioso e a desinformação se manifestam cotidianamente no espaço escolar, assumindo formas diversas, sendo explícitas ou sutis, de resistência ao trabalho com conteúdos afro-brasileiros e às religiões de matrizes africanas. Longe de se configurarem como episódios isolados, tais situações revelam tensões estruturais que atravessam a prática pedagógica, o currículo e as relações interpessoais no interior da escola pública. Ao serem analisados, esses casos permitem compreender como discursos universalistas, leituras religiosas exclusivistas e interpretações equivocadas da laicidade do Estado operam para silenciar, deslegitimar ou marginalizar saberes afro-diaspóricos, mesmo diante de marcos legais que garantem sua presença no currículo. A análise parte da perspectiva de que a escola é um território de disputas simbólicas, no qual se confrontam projetos distintos de educação e de sociedade, e dialoga com a concepção de educação como prática histórica e política, conforme defendido por Paulo Freire, ao reconhecer que o ato de educar é um ato político e, assim o sendo, não pode haver neutralidade (Diário do Povo, 1980, p. 6). Assim, os episódios

aqui descritos são compreendidos como expressões de resistência ao avanço de uma educação antirracista e também como oportunidades pedagógicas de problematização, escuta e enfrentamento crítico do preconceito.

As situações apontadas aqui ocorreram na escola em que trabalho em Duque de Caxias, o Colégio Estadual Dr. Ignácio Bezerra de Menezes, durante os anos de 2021 e 2025. Algumas dessas situações ocorreram diretamente comigo enquanto professora regente e outras chegaram a mim devido ao cargo de coordenadora pedagógica que exerço concomitantemente ao exercício como docente. Os fatos listados revelam diferentes formas de resistência ao trabalho com conteúdos afro-brasileiros e à abordagem das religiões de matriz africana.

O primeiro caso ocorreu durante o planejamento do projeto escolar voltado ao Dia da Consciência Negra. Uma professora realizou uma breve pesquisa na internet e, após isso, apresentou à coordenação pedagógica a proposta de substituir o título do projeto para “Consciência Humana”. A justificativa era de que o termo “Consciência Negra” seria excludente e que o foco deveria ser em uma “consciência universal”. Tal posicionamento foi entendido pela equipe como expressão de resistência a uma perspectiva antirracista e como negação simbólica dos avanços conquistados pela luta do movimento negro. Essa atitude revela o descompasso entre o discurso sobre a igualdade e a prática efetiva de valorização das identidades raciais e culturais negras, além de evidenciar a falta de atualização profissional sobre as discussões contemporâneas em torno da educação decolonial e da equidade racial, além da reprodução de discursos conservadores. Neste contexto a docente nega as especificidades da luta antirracista, diluindo o debate racial em uma abstração universalista. Essa postura pode ser relacionada ao que Paulo Freire (2024) chama de educação bancária, em que o professor não se vê como sujeito histórico, mas como transmissor de verdades neutras (2024, p. 81).

O segundo caso ocorreu durante o desenvolvimento de uma atividade sobre o maculelê com uma turma do 7º ano. Uma estudante manifestou desconforto com o tema e, ao chegar em casa, pesquisou por conta própria sobre a dança afro-brasileira e encontrou informações distorcidas na internet, o que reforçou sua aversão ao conteúdo. Posteriormente, a aluna relatou o caso ao pai, que foi à escola questionar o trabalho proposto. O professor, ao dialogar com o responsável, explicou que a atividade estava amparada pela Lei nº 10.639/2003 e que o conteúdo não possuía relação direta com religiosidade, mas com manifestações culturais afro-brasileiras. O caso evidencia o impacto da desinformação que dificulta a implementação efetiva da lei e o desenvolvimento de uma educação antirracista A

pesquisa isolada da aluna na internet reforçou preconceitos, demonstrando a urgência de uma atuação docente pautada pela escuta, pelo diálogo e pela intencionalidade pedagógica, conforme defende bell hooks (2013) ao enfatizar a importância da amorosidade e da linguagem como construção de mundos possíveis.

O Caso 3, que descreve a experiência de um aluno impedido de realizar uma prova de vestibular com suas vestimentas religiosas, expondo o caráter institucional do racismo religioso. O estudante, aluno do 3º ano do Ensino Médio, iniciado recentemente no candomblé, participou do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ seguindo as orientações de sua religião: vestia-se de branco e mantinha a cabeça coberta. Ao chegar ao local da prova, foi abordado e impedido de realizar o exame com seus trajes religiosos. O aluno buscou diálogo com a coordenação da banca, argumentando sobre o direito de liberdade religiosa, mas o pedido foi negado. Uma das aplicadoras chegou a orientá-lo a “pedir agô¹⁴” e retirar sua proteção de cabeça, expressão que banalizou e desrespeitou o significado espiritual do gesto.

O episódio revela a institucionalização do racismo religioso, uma vez que a negativa partiu de uma autoridade educacional, violando um direito constitucional. O impedimento de cumprir um preceito de fé em nome de uma suposta neutralidade laica demonstra como o Estado e suas instituições ainda não compreendem plenamente a liberdade religiosa em sua dimensão plural. A orientação para “tirar sua proteção de cabeça” constitui uma violência simbólica que nega a corporeidade e a espiritualidade afro-brasileira.

O quarto caso que trago fala sobre a recusa de alunos da 3ª série do Ensino Médio de realizarem o trabalho sobre os orixás do panteão iorubá. Durante o desenvolvimento do projeto escolar da Consciência Negra os estudantes construíram o tema “As divindades do panteão iorubá”. Inicialmente, a proposta foi bem recebida, mas logo surgiram resistências. Uma estudante solicitou a realização do trabalho com outra turma, alegando desconforto com o tema. O professor que orientava a turma no projeto não tomou partido da mudança e informou a coordenação, que não concordou com a proposta e decidiu ampliar o trabalho incluindo cartazes sobre combate à intolerância religiosa. Posteriormente, outros dois alunos também se declararam insatisfeitos, propondo substituir o tema por um seminário sobre intolerância religiosa que abordasse “também casos em Israel”. A coordenação escolar esclareceu que o foco do projeto deveria permanecer no contexto afro-brasileiro, conforme o escopo da Lei nº 10.639/2003. O caso ilustra como resistências ao trabalho baseado em

¹⁴ Segundo José Beniste em Dicionário Yorubá - Português, a palavra “agô” (*àgò*) refere-se a uma forma de pedir licença (2011, p.51).

crenças pessoais frequentemente buscam diluir o debate racial e religioso, desviando o foco das discussões sobre as religiões de matriz africana e seus significados culturais.

Por fim, o quinto caso fala sobre a atitude de uma professora de inglês, declaradamente evangélica, que se nega a participar de atividades ligadas ao Halloween, apontando para resistências ideológicas baseadas em leituras religiosas. Durante as atividades de um evento escolar temático sobre o Halloween, a docente, recusou-se a participar da programação sob a justificativa de que a festa estaria “ligada a forças malignas”. Mesmo diante da solicitação da gestão escolar para que se responsabilizasse por uma turma, a docente permaneceu isolada em sala de aula, com sua bolsa no ombro durante todo o evento, sem interagir com os alunos. Esse caso demonstra como a adesão a ideologias religiosas exclusivistas que partem do pressuposto de que apenas uma determinada tradição detém a verdade absoluta, desconsiderando ou deslegitimando outras formas de experiência religiosa pode interferir na prática pedagógica, comprometendo o princípio da laicidade do ensino público e a função educativa de respeito à diversidade cultural e religiosa.

Nesses contextos, tanto a postura docente quanto a discente encontra-se frequentemente atravessada por visões teológicas que associam as religiões afro-brasileiras ao “mal”, reproduzindo estigmas historicamente construídos. Tal discurso não é recente, mas remonta ao período colonial, quando foi mobilizado como estratégia de dominação simbólica, contribuindo para a deslegitimação dos sistemas religiosos africanos e para a imposição de uma lógica euro cristã como referência única de espiritualidade. Ao longo do tempo, essa perspectiva foi sendo naturalizada e incorporada ao imaginário social, perpetuando formas de racismo religioso que ainda se manifestam no ambiente escolar.

No caso do Candomblé, essa associação negativa resulta em silenciamento, invisibilização e violência simbólica contra estudantes que se identificam com essas práticas. Diante disso, o presente trabalho assume como um de seus objetivos centrais a desconstrução dessas narrativas, propondo uma abordagem que reconheça a legitimidade das religiões de matriz africana como sistemas complexos de pensamento, ética e organização social. Trata-se, portanto, de promover uma educação comprometida com o respeito à diversidade religiosa e com o enfrentamento das estruturas que sustentam o racismo no espaço escolar.

Os episódios observados no cotidiano escolar, entretanto, não podem ser compreendidos apenas como situações isoladas. Eles também suscitam reflexões sobre a maneira como a história da África, dos africanos, afro-brasileiros e das religiões de matriz africana tem sido abordada pela educação brasileira. Por essa razão, além de analisar as experiências vividas pelos estudantes, este trabalho também busca discutir os limites e as

possibilidades presentes nos documentos curriculares que orientam o ensino, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, procurando compreender de que forma esses referenciais contribuem para a construção de práticas efetivamente antirracistas. Este trabalho, então, avança para um segundo momento de análise, dedicado ao exame crítico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, traçando paralelos entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial. O objetivo dessa etapa é problematizar a forma como a base curricular aborda a África, os africanos e os afrodescendentes na formação histórica e cultural do Brasil, evidenciando silenciamentos e limitações que impactam diretamente a prática pedagógica. Ao analisar a BNCC, no que se refere à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observa-se a presença de lacunas significativas no tratamento da história africana e afro-brasileira. Embora o documento afirme como princípio daquela área do conhecimento o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, tal progressão revela-se frágil quando se considera o percurso da Educação Básica como um todo. A mais evidente deficiência reside na redução da presença africana no currículo quase exclusivamente à experiência da escravidão, o que limita a compreensão do africano como sujeito histórico pleno, produtor de saberes, culturas e formas próprias de organização social. Essa abordagem restritiva compromete a construção de uma leitura crítica sobre as contribuições africanas para a sociedade brasileira e dificulta a efetivação de uma educação antirracista que ultrapasse narrativas de subalternização.

No entanto, é preciso pontuar que o documento, homologado em 2018, é um marco importante na educação brasileira, pois é possível perceber que há um movimento no sentido de respeito à diversidade na qual se baseia a construção da sociedade brasileira. Mas, para que uma proposta de trabalho diversificado diante do que é elencado pela BNCC seja eficaz, é fundamental investir na formação continuada de professores, preparando-os para lidar com temas complexos e, muitas vezes, sensíveis. Os educadores precisam de suporte e recursos adequados para ensinar sobre a resistência dos escravizados de maneira informada e sensível, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. É necessário aprofundar a contextualização histórica, ampliar a diversidade de narrativas abordadas e investir na formação de professores. Apenas assim será possível garantir uma educação que não só reconheça, mas também celebre e aprenda com a resistência dos escravizados e afrodescendentes contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso este tema deve ser abordado com profundidade e sensibilidade, enriquecendo o

conhecimento histórico dos alunos e promovendo reflexões amplas sobre justiça, direitos humanos e a construção de uma sociedade igualitária.

Por fim, uma das grandes queixas dos professores no ambiente escolar é a ausência de soluções concretas para diversas questões escolares, tais como a defasagem de aprendizagem, dificuldade de acesso a recursos tecnológicos e barreiras criadas pela desinformação e pelo preconceito. Segundo Nóvoa (2009) *a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas* (2009, p. 34). No entanto, a prática docente é acompanhada por rotinas burocráticas que ultrapassam os diversos saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua formação. Diante disto, como Produto Educacional produzimos uma peça teatral baseada na cultura afro diaspórica ancorada nos mitos iorubás. Os registros, nesse cenário, foram de grande importância na composição dessa prática, pois promovem a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a avaliação desses registros são elementos centrais para o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pelo professor (Nóvoa, 2009).

A construção desta peça teatral foi conduzida por uma sequência didática iniciada com um itan que fala da figura de Exu, que dentro da ritualística das afro religiões é a primeira divindade a ser homenageada, trabalhando com os movimentos de resistência dos escravizados no Brasil ligada à religiosidade de matriz africana, analisando a abordagem sobre a temática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as propostas de práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Essa produção teve como temática central os itans iorubás, que são os mitos que narram os feitos dos orixás e a formação do mundo, constituindo-se como textos sagrados da tradição africana. Para Prandi os itans funcionam como a principal fonte de origem das religiões de matriz africana, fornecendo os fundamentos teológicos e éticos que regem o culto e a vida dos devotos (Prandi, 2001, p. 20-21). A proposta inicial para compartilhar nesta dissertação foi um trabalho realizado pelos alunos da turma 3002, 3ª série do ensino médio, no ano de 2023, que a partir do estudo dos mitos produziram como trabalho final, uma peça teatral inspirada em um dos itans africanos: o itan das Águas de Oxalá, que foi o recurso pedagógico para a construção de uma educação antirracista, fundamentada na escuta, no respeito e no acolhimento das diferenças no que se refere às religiões de matrizes africanas, especialmente o candomblé no contexto da escola pública. No entanto, como esse trabalho de 2023 não foi pensado, desde seu início, como um instrumento para ser compartilhado no ProfHistória, alguns registros das atividades realizadas não foram devidamente catalogados. Desta forma, para que houvesse melhor orientação aos colegas, um novo trabalho, com a mesma estrutura e objetivos foi organizado no ano de 2024 com a turma

2002, 2ª série do ensino médio, utilizando um novo itan que explica a criação dos seres humanos por Obatalá¹⁵, indo de encontro ao que afirma Rôças, Moreira e Pereira (2018 *apud* Rizzatti e outros, 2020) quando aponta os objetivos dos mestrados profissionais:

o principal produto de um curso de MP não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE. O mestrando, autor do PE, envolve-se no processo de identificação do problema (de ordem prática), como base em referencial teórico-metodológico consistente e coerente, reflete, propõe encaminhamentos / soluções para abordar o problema identificado, aplica e testa o PE, retomando criticamente a primeira versão para compor a versão final que acompanha o texto dissertativo (2020, p. 9).

Ao apresentar o referido itan como eixo simbólico e pedagógico, propus refletir sobre a escuta como fundamento do ensinar, aprendendo com o silêncio, com a espera e com o erro, entendendo que ato educativo exige desaceleração, sensibilidade e abertura ao outro. Dessa forma, o trabalho contribuiu para a construção de práticas educativas que buscam combater o racismo contra as religiões de matrizes africanas de modo geral e afirmam a pluralidade cultural e religiosa presente na escola pública brasileira.

Considerando a natureza temática desta dissertação, que se debruça sobre o universo cultural, filosófico e religioso do povo iorubá, é importante destacar que diversos termos originários dessa língua estarão presentes ao longo do texto. Tais expressões carregam significados específicos e profundamente vinculados às práticas e concepções aqui analisadas. No entanto, com o objetivo de garantir maior fluidez na leitura e facilitar a compreensão por parte do público leitor, optei por adotar a grafia desses termos de acordo com as normas da língua portuguesa, sem o uso sistemático de marcações fonéticas ou sinais diacríticos próprios da língua iorubá. Essa escolha busca equilibrar o rigor conceitual com a acessibilidade do texto, preservando o sentido dos termos e favorecendo sua compreensão por leitores que não possuem familiaridade com o idioma. Além disso, considerando que não possuo formação específica nem domínio da língua iorubá, entendo que a utilização dos sinais diacríticos exigiria um conhecimento linguístico mais aprofundado, de modo a evitar possíveis inadequações ou inconsistências na escrita dos termos. Cabe destacar, ainda, que autores reconhecidos nos estudos das religiões afro-brasileiras e que utilizo como fonte neste trabalho, como Reginaldo Prandi e Agenor Miranda Rocha, também adotam, em diversas de suas obras, a grafia aportuguesada de palavras de origem iorubá, privilegiando a circulação e a compreensão dos conceitos no contexto da língua portuguesa. Dessa forma, a opção adotada nesta dissertação não representa uma desconsideração da riqueza linguística da

¹⁵ Segundo o Dicionário escolar afro-brasileiro de Nei Lopes, Obatalá é um Orixá superior iorubano, criador da Terra e dos seres humanos (2015, p. 124).

tradição iorubá, mas uma escolha metodológica voltada à coerência textual e à acessibilidade da leitura.

1 . Capítulo I

Os Saberes dos Terreiros

Este capítulo propõe analisar o processo de consolidação e o deslocamento das práticas do Candomblé Ketu no Rio de Janeiro a partir de meados do século XIX até a primeira metade do século XX, compreendendo-o como parte de uma dinâmica histórica marcada pela diáspora africana, pelas relações de poder e pelas estratégias de resistência da população negra. A escrita busca evidenciar os terreiros como espaços de produção de conhecimento, nos quais a ancestralidade se manifesta por meio da oralidade, especialmente através dos itans, narrativas míticas que organizam valores, orientam práticas e estruturam modos de existência. Para tal, este capítulo fundamenta-se em um conjunto de referenciais teóricos que possibilitam compreender as relações entre ensino de história, racismo religioso, cultura afro-brasileira e religiosidades de matriz africana. No campo educacional, dialoga-se com a perspectiva crítica de Paulo Freire, entendendo a escola como espaço de problematização da realidade, valorização dos saberes dos sujeitos e construção de práticas comprometidas com a transformação social. Tal compreensão é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), que reconhecem a necessidade de enfrentar o racismo e promover o reconhecimento da contribuição histórica e cultural das populações africanas e afro-brasileiras para a formação da sociedade brasileira.

Para a compreensão das tradições religiosas de matriz africana, especialmente do Candomblé e a importância da figura de Exu, este trabalho apoia-se nos estudos de Reginaldo Prandi (2001), Juana Elbein dos Santos (2012), Agenor Miranda Rocha (2000), Roberto Moura (1995) e Nei Lopes (2015), autores que contribuem para a análise das cosmogonias africanas, dos processos de formação das religiões afro-brasileiras e de sua inserção histórica no contexto da diáspora negra. Da mesma forma, as reflexões de Luiz Antonio Simas (2025) e Ronaldo Vainfas (1986) auxiliam na compreensão dos mecanismos históricos de desqualificação dos saberes africanos e da construção do racismo religioso no Brasil. Também dialogam com esta pesquisa as contribuições dos estudos decoloniais, especialmente a partir de Ramón Grosfoguel (2016), que problematiza a permanência de hierarquias de conhecimento produzidas pelo colonialismo e defendem a existência e o reconhecimento de epistemologias que foram historicamente subalternizadas. A partir desse conjunto de

referências, busca-se compreender os terreiros como espaços de resistência, acolhimento e produção de conhecimentos, bem como refletir sobre as possibilidades de aproximação entre cultura de terreiro e escola na construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista.

Nesse universo permeado por inúmeros simbolismos, destaca-se a centralidade da figura de Exu, compreendido como princípio da comunicação, do movimento e da mediação entre mundos, cuja presença reafirma a importância da palavra, da escuta e da troca como fundamentos epistemológicos das tradições religiosas de matrizes africanas, sobretudo do candomblé. Assim, ao considerar os itans e a atuação de Exu, o capítulo propõe um diálogo com o campo educacional, tensionando modelos pedagógicos hegemônicos e abrindo espaço para outras formas de ensinar e aprender, baseadas na experiência, na coletividade e na valorização da diversidade cultural.

Ao longo da análise, serão discutidos os fatores que influenciaram a presença e o deslocamento dos terreiros de candomblé no Rio de Janeiro, desde sua fixação nas regiões centrais até sua expansão para áreas periféricas, como os subúrbios e a Baixada Fluminense, em decorrência de políticas excludentes e do racismo estrutural. Nesse percurso, evidencia-se que tais espaços não apenas resistiram, mas se reinventaram, consolidando-se como territórios educativos fundamentais.

Dessa forma, este capítulo estabelece uma ponte entre o terreiro onde se praticam as tradições religiosas africanas com a escola, ambos entendidos enquanto instituições sociais responsáveis pela formação de sujeitos. Os saberes que circulam nos terreiros são múltiplos e desempenham papel fundamental na formação dos indivíduos, articulando dimensões éticas, sociais e espirituais. Nesses espaços, aprende-se o respeito à hierarquia, a valorização da experiência dos mais velhos, a importância da tradição e o fortalecimento da identidade coletiva e individual. Tais princípios não se limitam ao campo religioso, constituem formas de organização do conhecimento e da vida em comunidade, baseadas na escuta, na oralidade e na responsabilidade com o outro. No Candomblé, esses valores são continuamente transmitidos por meio das práticas cotidianas, dos rituais e das narrativas ancestrais, como os itans. Ao serem reconhecidos como saberes legítimos, esses elementos podem contribuir de maneira significativa para o campo educacional. Incorporá-los como referência para práticas pedagógicas implica promover uma educação mais sensível à diversidade cultural, capaz de valorizar outras epistemologias e de fortalecer o pertencimento dos estudantes. Nesse sentido, o diálogo entre escola e cultura de terreiro possibilita a construção de estratégias educativas que priorizem o respeito, a coletividade, a memória e a identidade, aspectos essenciais para

uma formação integral e para o enfrentamento das desigualdades e preconceitos ainda presentes no ambiente escolar.

Ou seja, ao reconhecer os saberes produzidos nos terreiros e sua relevância para a construção de uma educação antirracista, busca-se afirmar a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com essas epistemologias, em consonância com as diretrizes legais que orientam o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Trata-se, portanto, de compreender que a relação entre cultura de terreiro e educação não é apenas possível, mas necessária para a construção de uma escola mais plural, inclusiva e comprometida com a valorização das múltiplas matrizes que constituem a sociedade brasileira.

1.1 Itan: A bússola iorubá

Nenhum povo e nenhuma cultura formam-se como realidade histórica, sem imagem e sem símbolo, sem teologia capaz de definir e sustentar os valores morais e religiosos, sem organização social e política; enfim, sem uma visão definida do mundo. O mito é essencialmente uma revelação e é desenvolvido para sustentar a crença religiosa. (Beniste, 2020, p. 13)

Segundo Nei Lopes (2015) a tradição iorubá é *a face mais visível das civilizações africanas no Brasil* (2015, p. 84). Esse povo fixava-se na região da atual Nigéria e foi entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do XIX que conflitos envolvendo os reinos iorubás e seus vizinhos do Daomé (atual Benin), provocaram a dispersão forçada de um expressivo contingente de populações iorubás para o Brasil, tal como afirma Juana Elbein dos Santos (2012):

Os ataques contínuos dos daomeanos dirigidos contra seus vizinhos do Sul, do Norte e do leste, e pressão Fulani sobre Oyó, a capital do reino Iorubá, impedindo seus exércitos de defender territórios mais distantes do seu império, tiveram como resultado a captura e, em seguida, a venda de numerosos grupos Egbá, Egbado e Sabé, particularmente dos Ketu, embarcados em Huida (Ajuda) e em Cotonu (Santos, 2012, p. 27).

Esse deslocamento, embora marcado pela violência do tráfico atlântico, resultou, paradoxalmente, na possibilidade de preservação relativamente consistente de matrizes culturais e religiosas, pois ocorreu em um período próximo a transformações que, ainda que limitadas, incidiram sobre a vida da população negra escravizada e liberta, tal como afirma Juana Elbein dos Santos (2012, p. 84). A chegada da Família Real Portuguesa em 1808, por exemplo, foi responsável por um grande processo de urbanização em Salvador e no Rio de Janeiro, ampliando os espaços de sociabilidade entre africanos e seus descendentes, favorecendo a circulação de práticas culturais e religiosas entre diferentes grupos étnicos. É

nesse cenário que o Candomblé se consolida como uma das expressões mais estruturadas da herança iorubá no Brasil, tornando-se referência para outras tradições afro-diaspóricas aqui radicadas, pela preservação ritual e pela centralidade da palavra narrada como fundamento de transmissão de conhecimento e de formação comunitária (Beniste, 2020, p. 36).

Desse modo, o processo histórico que possibilitou a preservação e a reconfiguração das matrizes iorubás no Brasil, especialmente no que diz respeito ao Candomblé, exige o reconhecimento do papel estruturante dos mitos como fundamento dessa continuidade cultural. No contexto das tradições oriundas da região da atual Nigéria, esses relatos, conhecidos como itans, não apenas acompanham a formação dessas comunidades, mas constituem o próprio eixo de organização simbólica, ética e cosmológica que sustenta suas práticas e modos de vida. Os itans, para a cultura afro-diaspórica, é como são chamados os mitos cosmogônicos que têm como propósito contar a história da constituição de um povo a partir do universo da ancestralidade. Por conseguinte, este trabalho fundamentou-se na interpretação de diversos itans iorubás, que conduziram as análises e reflexões aqui propostas. Essa cosmogonia apresenta explicações fundamentadas na mística ancestral sobre a origem e a ordenação do mundo, mediadas pela atuação das divindades. Ao abordar os itans no contexto das tradições iorubás, é necessário compreendê-los para além de simples narrativas míticas ou registros simbólicos do passado. Essas histórias constituem sistemas de pensamento e comportamento, organizando valores, orientando práticas e estruturando modos de existência. Nesse sentido, o itan “Os orixás¹⁶ adquirem seus poderes”, apresentado por Beniste (2020), oferece uma reflexão significativa sobre a constituição das forças que regem o universo iorubá. Na narrativa, Orunmilá é confrontado pelos demais orixás, que desejam adquirir poderes específicos para atuar no mundo. Diante desse impasse, ele se vê diante da responsabilidade de distribuir essas forças, mas, ao buscar orientação, recorre à sabedoria de um camaleão, figura simbólica associada à observação¹⁷, à adaptação e à prudência. Seguindo o conselho do animal, Orunmilá decide não centralizar a distribuição dos poderes, mas permitir que cada orixá os obtenha conforme suas próprias ações, trajetórias e relações com o mundo. Assim, a aquisição dos poderes passa a estar ligada à experiência, ao movimento e à própria dinâmica da existência (Beniste, 2020, p. 65-68). A conclusão da história segundo Beniste é a seguinte:

¹⁶ Segundo Nei Lopes (2015), o termo Orixá refere-se a cada uma das entidades sobrenaturais, ligadas às forças da natureza que *guiam a consciência dos seres vivos e protegem as atividades de manutenção da comunidade* (2015, p. 125).

¹⁷ Beniste (2020) explica que na construção dos mitos *escolhe-se um animal ou elemento dotado de comportamento parecido com o que se deseja condenar ou elogiar para se dar oportunidade de uma reflexão diante de certas atitudes humanas* (2020, p. 15).

A busca de poderes pelos Òrisà lembra que todos os seres são portadores de poderes e que todos esses poderes são dados pelo Ser Supremo. Não se admite a passividade com o intuito de aguardar que o sucesso e as coisas boas da vida caíam nas mãos sem esforço algum. É preciso operar nesse sentido, com ações que objetivem despertar todos os poderes existentes no ser humano (Beniste, 2020, p. 69).

A conclusão do mito, conforme interpretada por Beniste (2020), revela uma concepção profundamente relacional e não hierárquica do poder, na qual as capacidades dos orixás não são impostas de forma arbitrária, mas construídas a partir de processos vividos. Essa narrativa reforça valores como a autonomia, a responsabilidade e a interdependência, ao mesmo tempo em que oferece uma explicação mítica para a diversidade de atribuições dos orixás. Desse modo, o itan não apenas explica a origem dos poderes divinos, mas também orienta modos de pensar e agir, evidenciando como a tradição iorubá articula conhecimento, ética e prática em um mesmo sistema simbólico.

Nesse sentido, os itans atuam como dispositivos vivos de transmissão de saberes, articulando ética, espiritualidade e vida cotidiana. Segundo Beniste (2020), é a partir dessa perspectiva que se pode reconhecer o papel central do mito enquanto fundamento de uma racionalidade própria, enraizada na ancestralidade e na experiência coletiva:

O que deve ser entendido é que há sempre um mito, um exemplo capaz de justificar qualquer teoria e qualquer prática, e que não deve ser interpretado como curiosidade científica mas sim como o reviver de uma mentalidade primordial. Nas civilizações africanas, o mito desempenha uma função indispensável: exprime, enaltece e codifica a crença, revela e impõe princípios morais, garante a eficácia dos rituais e oferece regras práticas para a orientação humana (Beniste, 2020, p. 11-12).

No contexto da cultura do povo iorubá trazida para o Brasil, essas histórias, anteriores a qualquer registro escrito, foram, e continuam sendo, transmitidas pela oralidade. Essa transmissão sustenta a preservação e a continuidade de toda uma tradição ancestral, trazida pelos africanos que foram forçados ao deslocamento e submetidos ao trabalho escravizado nesta terra. Nesse processo, destaca-se a importância de figuras dos griots, que atuam como guardiões da memória coletiva, responsáveis por narrar, ensinar e atualizar os saberes herdados. O termo griot, segundo Lopes (2015) tem origem *franco-africana*, criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite história de personagens e famílias importantes das quais, em geral, está a serviço (2015, p. 75). Assim, esses narradores desempenhavam papel fundamental junto às cortes reais, aconselhando governantes, mediando conflitos e legitimando linhagens por meio do conhecimento genealógico. A formação de um griot era longa e rigorosa,

transmitida de geração em geração, o que reforçava seu estatuto como depositário de saberes ancestrais.

No Brasil, os sujeitos responsáveis pelo não apagamento dessas histórias, estarão presentes nas comunidades afro-diaspóricas, desempenhando um papel fundamental na manutenção das narrativas, dos valores e das cosmologias que estruturam essas tradições. Por meio da palavra falada, dos cantos, dos rituais e das práticas cotidianas, asseguram a continuidade de identidades e formas de existência que resistem ao apagamento histórico, reafirmando a centralidade da ancestralidade na construção da experiência coletiva. Mais tarde, a partir do século XIX essas narrativas começam a ganhar registros escritos, tal como afirma Prandi (2001):

Na diáspora africana, os mitos iorubás reproduziram-se na América, especialmente cultivados pelos seguidores das religiões dos Orixás do Brasil e em Cuba. A partir do século XIX, primeiramente estudiosos estrangeiros, sobretudo europeus, e mais tarde letrados iorubás iniciaram a compilação desse vasto patrimônio (Prandi, 2001, p. 24-25).

No contexto da compilação temos a figura importante de Agenor Miranda Rocha que segundo Prandi (2001) foi o responsável pelo *primeiro documento escrito contendo mitos da arte oracular*, datado de 1928, mas *trazido à luz mais de meio século depois de ter sido escrito* (2001, p. 25). No contexto desse trabalho, conhecer os itans significa reconhecer a existência de formas legítimas de produção e circulação do conhecimento historicamente marginalizadas pelas perspectivas eurocêntricas. Ao trazer para o campo educacional essas narrativas e os saberes nelas contidos, abre-se a possibilidade de ampliar as referências culturais presentes na escola e de contribuir para a valorização das matrizes africanas que historicamente compõem a sociedade brasileira.

1.2 Exu: O princípio de tudo

Exu, senhor das encruzilhadas, princípio do movimento e da comunicação, aquele que abre caminhos, a ti dirijo esta escrita como quem pede licença antes de atravessar.

Que esta carta seja compreendida como gesto político. Na liturgia do candomblé, nada se inicia sem Exu. Nenhuma palavra circula, nenhum conhecimento se movimenta, nenhuma relação se estabelece sem que ele seja lembrado, saudado e autorizado. É Exu quem guarda a passagem entre mundos, quem traduz, quem desloca,

quem provoca. Por isso, iniciar este capítulo sem antes dirigir-lhe a palavra seria negar o próprio fundamento daquilo que acredito e que aqui se pretende discutir.

Peço autorização para escrever sobre ti, Exu, sabendo que toda tentativa de fixação corre o risco de empobrecer o que é movimento. Peço licença para falar de sua função primordial na tradição iorubá, reconhecendo que não se trata de um conceito fechado, mas de uma força dinâmica, múltipla e relacional. Exu não é apenas um orixá entre outros; é condição de possibilidades. É aquele que faz circular o axé, que garante a comunicação entre humanos e divindades, entre o visível e o invisível, entre o dito e o silenciado. Sem Exu, não há ritual; sem Exu, não há palavra; sem Exu, não há aprendizagem.

Esta dissertação se inscreve no campo do Ensino de História e, por isso, aproxima Exu do ato educativo. Ao fazê-lo, reconhece que educar é também estar na encruzilhada: entre saberes, culturas, histórias, corpos e linguagens. Exu ensina que o conhecimento não é linear, neutro ou desincorporado. Ele nasce do encontro, do conflito, da escuta atenta e da observação cuidadosa. Ensina que toda pedagogia que se pretende viva precisa lidar com o imprevisível, com o erro, com a pergunta que desestabiliza.

Peço licença, Exu, para escrever contra os silêncios impostos a jovens negros periféricos e às religiões de matrizes africanas, historicamente marginalizadas no campo educacional. Que tua presença neste texto não seja folclorizada nem reduzida à metáfora vazia, mas reconhecida como fundamento ético e pedagógico. Que tua palavra inspire uma educação que dialogue, que escute, que se movimente, que reconheça a pluralidade dos modos de saber e existir.

Se esta escrita tropeçar, que o tropeço ensine. Se provocar incômodo, que o incômodo gere reflexão. Se abrir caminhos, que seja porque Exu assim permitiu.

Laroyê, Exu.

Com respeito, início.¹⁸

Antes que houvesse caminhos definidos, antes que a palavra encontrasse repouso, Orunmilá desejou um filho. Foi então a Olodumare que Orunmilá recorreu, insistente, repetidas vezes, pedindo que lhe fosse concedida a experiência da geração. Após longa insistência, Olodumare consente: Exu será esse filho.

Mas ao nascer, Exu não conhece saciedade. Sua fome não distingue o permitido do interdito, o próximo do distante, o sagrado do cotidiano. Come tudo o que encontra, atravessa limites, devora inclusive a própria mãe. Diante do espanto e do perigo que essa força representa, Olodumare ergue a espada e persegue Exu. Cada golpe, porém, não o aniquila: divide-o. A cada parte cortada, um novo Exu surge. Ao final, Exu não é mais um, mas muitos, duzentos, espalhados por todo o Orun, infiltrando-se em cada fresta da existência.

Este itan, narrado por Juana Elbein dos Santos¹⁹ em *Os Nagô e a Morte* (2012, p. 143-148), não descreve um castigo nem uma falha da criação, mas a afirmação de um princípio: Exu não pode ser contido, fixado ou eliminado. Ele se multiplica no movimento, na divisão, no conflito e na passagem.

Na obra, Juana Elbein dos Santos (2012) apresenta Exu como uma entidade plural, recusando leituras simplificadoras ou moralizantes. Exu é Okoto, representado por uma concha em formato de caracol e ligado ao crescimento, evolução; é Exu Yangi, materializado na pedra laterita; é Exu Onan, guardião dos caminhos; é Exu Enugbarijo, boca que tudo come, princípio da comunicação. Cada Exu manifesta uma função específica, mas todos compartilham a mesma lógica: a da circulação, da troca e da comunicação. Exu é aquele que faz o mundo funcionar porque o mantém em deslocamento. Onde há encruzilhada, há Exu; onde há linguagem, há Exu; onde há possibilidade de interpretação, há Exu.

Nesta lógica, pensar a educação escolar a partir de Exu implica, antes de tudo, deslocar a ideia de ensino como transmissão linear de conteúdos. Exu ensina que aprender é atravessar, negociar sentidos, errar caminhos e refazê-los. O princípio exusíaco²⁰ rompe com

¹⁸ A carta é de minha autoria inspirada no projeto da FLUP (Feira Literária das Periferias) do ano de 2024 que selecionou autores e autoras para produção do livro do festival. Dos textos enviados para a seleção foi publicado o livro “Laroye, Cartas para Exu”.

¹⁹ Segundo Reginaldo Prandi em seu artigo Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu publicado na Revista USP, edição nº 50 do ano de 2001, Juana Elbein dos Santos em sua obra *Os Nagôs e a Morte* de 1976 foi *praticamente a primeira pesquisadora no Brasil a se interessar pela recuperação dos atributos originais africanos de Exu* que, segundo o autor neste mesmo artigo desde o século XVIII era uma divindade iorubá vinculada a aspectos demoníacos.

²⁰ Termo cunhado pelo historiador Luiz Antonio Simas, presente em sua obra *Crônicas Exusíacas e Estilhaços Pelintras* de 2021.

a lógica da rigidez curricular, do saber encerrado em disciplinas estanques e da palavra única do professor. Assim como Exu se multiplica ao ser cortado, o conhecimento se amplia quando é problematizado, debatido, reinterpretado e compartilhado. A tentativa de silenciar o conflito, a dúvida ou a divergência na escola equivale à tentativa de eliminar Exu, e sem ele *a vida não se desenvolveria* (2012, p.141).

Inspirando-se na tradição iorubá, a educação escolar no Brasil pode assumir o movimento trazido por Exu como valor pedagógico, a comunicação como prática ética e a multiplicidade como riqueza intercultural. Exu, longe de ser uma figura marginal, revela-se como fundamento de uma pedagogia que reconhece protagonismos, a vida como processo, e o aprender como travessia.

1.2.1 Desafios diante da resistência de alunos e professores com o trabalho com o Exu

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCN's (2004) apontam que as formas de discriminação de qualquer natureza não têm sua origem na escola; no entanto, o racismo, as desigualdades e as práticas discriminatórias presentes na sociedade atravessam o espaço escolar e nele se manifestam de diferentes maneiras (BRASIL, 2004, p. 14). Desta forma, a escola é uma instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todos os cidadãos, torna-se imprescindível reconhecer seu papel político no enfrentamento das desigualdades (BRASIL, 2004, p. 16). Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida como uma instituição neutra, mas como um ambiente em que tais tensões são reproduzidas e, ao mesmo tempo, podem ser problematizadas e transformadas por meio de práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a equidade. O racismo contra manifestações culturais e religiosas ligadas às matrizes africanas, como o candomblé, se manifesta tencionando o papel da educação como espaço de emancipação e de reconhecimento da diversidade cultural e religiosa. Apesar da existência de marcos legais, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda se observam resistências de estudantes, famílias e docentes na abordagem desses conteúdos.

A proposta de levar a figura de Exu para a sala de aula constitui um duplo e profundo desafio pedagógico. De um lado, implica enfrentar o racismo religioso historicamente dirigido ao candomblé; de outro, exige a desconstrução de uma imagem amplamente difundida que associa Exu a uma figura demoníaca, maligna e perigosa construída até mesmo dentro das vertentes religiosas de matrizes africanas. Tal representação não é fruto de um

equívoco isolado, mas resultado de um longo processo histórico de leitura e interpretação colonial, religiosa, política e social. Para compreender essa construção, torna-se necessário um movimento de retorno ao passado, analisando o primeiro contato entre os colonizadores europeus e os povos africanos de diferentes etnias. Conforme aponta Reginaldo Prandi, no artigo Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu (2001), os missionários cristãos, ao se depararem com Exu, representado com feições fálicas, conforme imagem 1, e com qualificações ligadas, entre outras coisas, a sexualidade e a reprodução humana interpretaram-no a partir de seus próprios referenciais simbólicos e morais, profundamente marcados pela cosmovisão cristã europeia (2001, p.46-65).

Imagem 1: Exu - Acervo do Museu AfroBrasil - SP



Fonte: <https://museuafrobrasil.org.br/acervo/insignia-de-exu/>

Entre os elementos que causaram maior estranhamento estava a presença explícita do falo nas representações de Exu, símbolo de vitalidade, fertilidade e potência criadora do universo e suas características relacionadas a desordem e ao caos, essencial para a circulação e movimentação do mundo e presente em muitos itans que contam sua história:

Um rei e sua família deixaram de prestar
as homenagens devidas a Exu.
Exu não se deu por vencido.
Haveriam de pagar bem caro pela ofensa!
Exu procurou a rainha,
que vivia enciumada por que o rei
só se interessava pela esposa mais nova.

Disse-lhe que faria um feitiço
para ela voltar a ter a preferência do marido.
Deu a ela uma faca e disse que cortasse
um fio da barba do rei
para fazer tal trabalho.
Exu foi à casa do príncipe herdeiro e disse
que o pai queria vê-lo aquela noite;
que fosse ao palácio e levasse seus guerreiros.
Exu foi ao rei e disse que tomasse cuidado,
porque a rainha planejava matá-lo aquela noite.

O rei se recolheu aquela noite,
mas ficou acordado, esperando.
Viu então a rainha entrar no quarto
e dele se aproximar com uma faca na mão.
Imaginou que ela prendia matá-lo
e engalfinhou-se com ela numa luta feroz.
O príncipe, que chegava ao palácio com seus homens,
ouviu o barulho e correu a camara real com os soldados.
Viu o rei com faca na mão,
faca que tirara da rainha na luta,
e pensou que o rei ia matar a rainha sua mãe.
Invadiu o quarto com os soldados.
Seguiu-se grande mortandade.
O preço foi pago, e alto.
Exu cantava.
Exu dançava.
Exu estava vingado. (Prandi, 2001, p.52-53)

O itan, presente na obra *Mitologia dos Orixás* de Reginaldo Prandi (2001), representa bem a figura de Exu na cultura iorubá. Entretanto, para os europeus cristãos, cuja relação com a sexualidade, a vingança e ao poder transformador de Exu, era atravessada por interditos, culpa e repressão e foi imediatamente associado ao pecado, à desordem moral e àquilo que deveria ser combatido. Prandi (2001) destaca que, nesse processo de tradução forçada, Exu passa de mensageiro e mediador a entidade demoníaca, aproximada da figura do diabo cristão.

Essa demonização, entretanto, não pode ser compreendida apenas como um mal-entendido religioso. Ela cumpre uma função política fundamental no contexto da colonização e da escravização de povos africanos. A desvalorização simbólica das culturas africanas, de seus saberes, cosmologias e divindades, operou como um dos mecanismos de legitimação da escravidão. Ao classificar as religiões africanas como primitivas, demoníacas ou inferiores, o sistema colonial produzia uma justificativa moral para a exploração e a violência. Desqualificar Exu, nesse sentido, era também desqualificar os sujeitos que com ele se relacionavam. Além de ser compreendida como resultado do olhar cristão ou como uma imposição direta do processo de colonização, a associação de Exu ao mal, como ressaltava Reginaldo Prandi (2001), em determinados contextos históricos, foi também apropriada e

reelaborada no interior das próprias religiões de matriz africana que se constituíram no Brasil. Com a sistematização da umbanda no início do século XX²¹ e a incorporação de um modelo fortemente sincrético em sua estrutura ritual e doutrinária, Exu passou a ocupar, em algumas de suas vertentes, o lugar simbólico do diabo, assumindo atributos associados ao mal, à desordem e ao inferno. Nesse mesmo movimento, Oxalá, o Grande Orixá para cultura iorubá²², foi alçado à condição de divindade suprema, sincretizado com a figura de Jesus Cristo, estabelecendo-se uma lógica binária de oposição entre bem e mal que não corresponde à cosmologia iorubá tradicional.

Assim, a imagem de Exu como entidade maléfica não é originária das cosmologias africanas, mas resultado de um processo histórico de traduções coloniais, interesses políticos e reapropriações estratégicas. Como define Prandi (2001) Exu é a divindade da comunicação que faz a ponte entre o mundo dos humanos (Ayê) e o mundo dos orixás (Orum):

Exu propicia essa comunicação, traz suas mensagens, é o mensageiro. É fundamental para a sobrevivência dos mortais receber as determinações e os conselhos que os orixás enviam do Aiê. Exu é o portador das orientações e ordens, é o porta-voz dos deuses e entre os deuses (2001, p. 50).

Reconhecer esse percurso é fundamental para qualquer proposta educativa que se disponha a trabalhar Exu no espaço escolar. Significa, portanto, mais do que corrigir uma informação equivocada: trata-se de um gesto político-pedagógico que confronta o racismo contra as religiões de matrizes africanas, questiona heranças coloniais ainda presentes no currículo e reafirma a legitimidade das tradições de matrizes africanas. Nesse movimento, a educação se aproxima da perspectiva freiriana ao assumir a necessidade de uma leitura crítica do mundo, aproximando a escola da realidade do estudante, capaz de revelar e combater as estruturas históricas que produzem opressão e silenciamento.

1.3 O Culto aos Orixás no Rio de Janeiro

O estudo sobre o culto aos orixás no Rio de Janeiro não se orientará, neste trabalho, por uma perspectiva meramente descritiva ou catalográfica das casas religiosas constituídas na cidade. Ao contrário, busca-se compreender o papel fundamental dessas práticas na garantia da sobrevivência material, simbólica e espiritual da população negra, sobretudo em

²¹ Em 1908 o médium Zélio de Moraes fundou o centro espírita nomeado como Tenda Espírita Nossa Senhora da Piedade, segundo Simas (2025) marcou *para alguns adeptos de certa umbanda, o início da codificação de uma tradição vigorosamente marcada pelo cristianismo e pelo espiritismo kardecista* (2025, p. 98).

²² Oxalá vem da junção de duas palavras iorubás Orixá Nla que na tradução para o português é Grande Orixá, Oxalá.

contextos marcados pela exclusão e pela violência racial. Nesse sentido, os terreiros devem ser entendidos como espaços de acolhimento, resistência e reconstrução identitária, nos quais a ancestralidade e a religiosidade operam como fundamentos da organização da vida coletiva. Além disso, pretende-se analisar os deslocamentos dessas casas ao longo do tempo, evidenciando como, pressionadas pelo racismo estrutural e por políticas de controle e marginalização, foram sendo progressivamente afastadas das regiões centrais em direção a áreas mais periféricas. Esse movimento, longe de significar enfraquecimento, revela a capacidade de adaptação e resistência dessas tradições, que continuam a se reinventar e a afirmar sua centralidade na experiência afro-diaspórica.

A vinda forçada de um amplo contingente de africanos para o Brasil, a partir do século XVI, produziu, no território colonial, configurações sociais e culturais que dificilmente ocorreriam no próprio continente africano. Povos de diferentes regiões, línguas e tradições, que, em muitos casos, jamais teriam se encontrado em seus contextos de origem, foram reunidos de maneira compulsória no espaço da diáspora, conforme assinala Agenor Miranda Rocha (2000):

O tráfico negreiro foi, no período colonial, responsável pela transferência da África para o Brasil de um grande contingente de mão de obra escrava. Esse verdadeiro movimento migratório forçado trouxe, como consequência, populações de procedências diversas que, por meio de suas crenças e práticas religiosas, deram origem ao que se convencionou denominar genericamente de religiões africanas no Brasil. É evidente que esses grupos não formavam um conjunto único; havia povos de línguas, costumes e crenças diferentes (Rocha, 2000, p. 21).

Esse processo de sincretismo interafricano ocorrido no Brasil, embora marcado pela violência do sistema escravista, possibilitou a constituição de novas formas de sociabilidade e de articulação cultural, resultantes do encontro e da interação entre distintas matrizes africanas em solo brasileiro. No caso do Rio de Janeiro, essa dinâmica assume contornos específicos, uma vez que a população escravizada que chega ao porto da cidade, sobretudo a partir do século XVIII, em função da intensificação das atividades econômicas impulsionadas pela mineração, é majoritariamente de origem bantu, oriunda de regiões correspondentes ao Congo, Angola e Moçambique (Lopes, 2015, p. 29). Esses grupos traziam consigo sistemas culturais e religiosos próprios, marcados por cosmologias, idiomas, divindades e práticas rituais distintas daquelas desenvolvidas pelos povos iorubás. Sendo assim, é possível afirmar que o Rio de Janeiro é, em sua base histórica e cultural, profundamente marcado por matrizes banto. Essa afirmativa pode ser reforçada à luz do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira para o Carnaval do Rio de Janeiro de 2025, composta por Lequinho, Júnior Fionda, Gabriel Machado, Júlio Alves, Guilherme Sá e Paulinho Bandolim:

Samba-Enredo 2025 - À Flor da Terra – No Rio da Negritude Entre Dores e Paixões
G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira (RJ)

Oya, Oya, Oya ê
Oya Matamba de kakoroká zingue
Oya, Oya, Oya ê ô
Oya Matamba de Kakoroká zingue ô

É de arerê, força de Matamba
É dela o trono onde reina o samba
É de arerê, força de Matamba
É dela o trono onde reina o samba

Sou a voz do gueto, dona das multidões
Matriarca das paixões, Mangueira
O povo banto que floresce nas vielas
Orgulho de ser favela
Sou a voz do gueto, dona das multidões
Matriarca das paixões, Mangueira
O povo banto que floresce nas vielas
Orgulho de ser favela

Sou Luanda e Benguela
A dor que se rebela, morte e vida no oceano
Resistência quilombola
Dos pretos novos de Angola
De Cabinda, suburbano
Tronco forte em ribanceira
Flor da terra de Mangueira
Revel do Santo Cristo que condena
Mistério das calungas ancestrais
Que o tempo revelou no cais
E fez do Rio minha África pequena

Ê malungo, que bate tambor de Congo
Faz macumba, dança jongo, ginga na capoeira
Ê malungo, o samba estancou teu sangue
De verde e rosa, renasce a nação de Zambi

Bate folha pra benzer, Pombelê, Kaiango
Guia meu camutuê, Mãe Preta ensinou
Bate folha pra benzer, Pombelê, Kaiango
Sob a cruz do seu altar, inquice incorporou

Forjado no arrepio
Da lei que me fez vadio
Liberto na senzala social
Malandro, arengueiro, marginal
Na gira, jogo de ronda e lundu
Onde a escola de vida é zungu
Fui risco iminente
O alvo que a bala insiste em achar
Lamento informar
Um sobrevivente

Meu som, por você criticado
Sempre censurado pela burguesia
Tomou a cidade de assalto
E hoje, no asfalto
A moda é ser cria

Quer imitar meu riscado
 Descolorir o cabelo
 Bater cabeça no meu terreiro

É de arerê, força de Matamba
 É dela o trono onde reina o samba
 É de arerê, força de Matamba
 É dela o trono onde reina o samba (Mangueira, 2025)

Nesse sentido, o samba da Mangueira dialoga com a historiografia ao reconhecer que, antes da chegada mais expressiva dos iorubás no século XIX, já havia no Rio de Janeiro uma presença banto consolidada, responsável por estruturar práticas culturais que se tornaram centrais na vida da cidade.

É nesse cenário que, posteriormente, o culto aos orixás, de origem Iorubá, passa a se inserir e a se consolidar no Rio de Janeiro, resultado de novos fluxos populacionais, sobretudo vindos de Salvador, e da circulação de saberes religiosos que redefiniram o campo afrorreligioso na cidade. Tal diversidade evidencia que as religiões de matriz africana no Brasil não se constituíram de forma homogênea, mas a partir de múltiplas matrizes culturais que dialogaram, tensionaram e se reinventaram no contexto da diáspora.

A estruturação do candomblé de origem iorubá, o chamado Candomblé Ketu, enquanto religião de matriz africana vai ocorrer em Salvador na Bahia a partir do século XIX, conduzida sobretudo pelas tradições do povo iorubano do reino de Ketu cuja história, segundo Juana Elbein dos Santos (2012):

é preciosa como referência direta no que concerne à herança afro-baiana. Foram os Ketu que implantaram com maior intensidade sua cultura na Bahia, reconstituindo suas instituições e adaptando-se ao novo meio, com tão grande fidelidade aos valores mais específicos de sua cultura de origem, que ainda hoje elas constituem o baluarte dinâmico dos valores afro-brasileiros (2012, p.28).

Foi a partir da irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, advinda da Igreja da Barroquinha na antiga capital da colônia que se constituíram os principais terreiros de candomblé baiano, sendo o primeiro deles o Ilê Axé Iya Nassô Oká, conhecido como Casa Branca do Engenho Velho, fundado no ano de 1830 com o nome de Candomblé da Barroquinha, sendo transferido para o bairro do Engenho Velho da Federação onde encontra-se até os dias de hoje. A casa foi fundada por Iyá Nassô, mulher negra liberta de origem iorubá, conhecida pelo nome cristão de Francisca da Silva. A data de criação do Candomblé da Barroquinha, no entanto, chega até os dias de hoje através da tradição oral. Segundo Renato Silveira em *O Candomblé: processo de construção do primeiro terreiro baiano de Keto* (2006) *não há mais como saber exatamente quando foi fundado o Candomblé da Barroquinha, as tradições orais mais seguras não indicam nada preciso, nem se quer*

arriscam uma data qualquer (2006, p. 372). No entanto, é possível, segundo o próprio autor cruzar informações contidas nas tradições orais, nas histórias de reinos africanos e em registro cartorário para construir um contexto histórico aproximado (2006, p. 373). Um desses autores é o professor Agenor Miranda Rocha, conhecido como Pai Agenor, figura amplamente respeitada no universo das tradições do Candomblé e pioneiro na produção de registros escritos sobre essa religiosidade no Brasil. Sua obra destaca-se por sistematizar conhecimentos tradicionalmente transmitidos pela oralidade, contribuindo para a preservação e a difusão dos saberes afrorreligiosos, ao mesmo tempo em que oferece importantes reflexões sobre a formação e o desenvolvimento do Candomblé no contexto brasileiro, ao afirmar que:

Segundo conta a tradição, o “Engenho Velho” foi fundado em Salvador, Bahia, no início do século XIX. A tradição fala de três mulheres, escravas libertadas de muito valor e conhecimento, vinculadas à Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, da qual fazia parte a elite dos negros baianos. Essas três mulheres reunidas teriam fundado esse terreiro, denominado Iya Omi Axé Airá Ontile (ou Intile), situado próximo a igreja da Boa Morte, no bairro da Barroquinha. A casa ficou conhecida como Ilê Iya Nassô em homenagem à Iya Nassô, uma das suas fundadoras. Esta casa mudou-se várias vezes de lugar até se instalar na Avenida Vasco da Gama, no bairro do Engenho Velho, onde está até hoje (2000, p. 22).

O terreiro²³ por ela estabelecido desempenhou papel fundamental na estruturação de uma forma de Candomblé que, segundo Moura (1995):

é, de uma forma, um culto novo, pois compensa as lacunas na cosmogonia nagô ocasionadas pela escravatura com uma nova organização ritual, incorporando num só terreiro os cultos das principais cidades iorubas, diversamente do que ocorria na África, onde eles se davam em templos separados. O terreiro toma a forma simbólica do próprio continente africano, os orixás das cidades com seus assentamentos no barracão, enquanto as entidades do céu aberto são cultuadas em sua mata. O próprio termo candomblé, só aqui teria o significado de culto, ou casa religiosa, e a forma acabada do Ilê Iya Nassô, do Gantois, do Ilê Apô Afonjá²⁴ e dos outros terreiros tradicionais, se manteria como estrutura central das organizações religiosas negras no Brasil (Moura, 1995, p. 24-25).

A chegada das tradições religiosas de origem nagô²⁵ que constituem do Candomblé Ketu, ao Rio de Janeiro, vão ocorrer em grande proporção a partir do século XIX e insere-se em um contexto marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas, sobretudo aquelas relacionadas à reorganização das populações negras no espaço urbano. Entre os acontecimentos que impulsionaram essas mudanças, destaca-se a Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador em janeiro do ano de 1835. Após a repressão ao levante, as autoridades da província da Bahia passaram a adotar medidas mais rígidas de controle sobre a população

²³ Santos (2012) explica que a palavra “terreiro” advém de terreno que se tornou *sinônimo da associação e do lugar onde se pratica a religião tradicional africana* (2012, p. 32).

²⁴ Importantes terreiros fundados em Salvador advindos da Casa Branca do Engenho Velho.

²⁵ Nome pelo qual se tornaram conhecidos no Brasil os africanos de origem iorubá (Lopes, 2015, p. 119).

negra, culminando em dispositivos legais que restringiam a permanência de africanos livres e libertos no território, como a promulgação da Lei nº 9 de 13 de maio de 1835 que em seus artigos determinava que:

Art. 1º O governo fica authorisado a fazer sahir para fora da Provincia, quanto antes, e ainda mesmo á custa da Fazenda Publica, quaesquer Africanos forros dse um e outro sexo, que se fizerem suspeitos de promover, de algum modo, a insurreição de escravos; e poderá ordenar, que sejam recolhidos á prisao, até que sejam reexportados.

Art 4º Os Africanos importados como escravos, depois da prohibiçao do trafico, e que tiverem sido, ou forem aprehendidos, deveraõ ser tambem immediatamente reexportados para Africa; e a mesma medida se tornara geralmente extensiva á todos os Africanos libertos, inda mesmo naõ suspeito, logo que se tenha designado um lugar para sua reexportaçãõ, salva excepção do art. 9.

Art. 8º Os Africanos forros de qualquer sexo, que residirem, ou forem achados na Provincia, ficaram sujeitos à imposição annual de dez mil rês (Lei nº 9 de 13 de maio de 1835).

Tais medidas, formalizadas em legislação provincial de caráter repressivo, não só forçaram o retorno de parte dessa população negra livre ou liberta ao continente africano, mas também estimularam a migração para outras regiões do Império, como o Rio de Janeiro. A repressão institucionalizada a partir dessa medida legal tornou-se uma marca significativa da província da Bahia pós Malês e ao longo do século XIX. A região já vinha sendo atravessada por sucessivas tensões sociais desde o final do século anterior, com destaque para a Conjuração dos Alfaiates, que expressou a insatisfação de amplos setores da população, incluindo negros livres e libertos no ano de 1798. Nesse contexto de instabilidade e vigilância crescente, intensificaram-se processos migratórios de populações negras em direção ao Rio de Janeiro, então capital do Império. Essa movimentação esteve diretamente relacionada tanto à fuga da repressão e da perseguição policial quanto à busca por melhores condições de vida, contribuindo para a reconfiguração das dinâmicas sociais, culturais e religiosas no espaço urbano carioca. Outro fator decisivo para o deslocamento da população negra de Salvador para o Rio de Janeiro foi a crise econômica que atingiu a província baiana ao longo do século XIX, somada às transformações no sistema escravista decorrentes da pressão britânica pelo fim do tráfico atlântico, sobretudo após a independência de Portugal em 1822. Esse processo migratório foi formalmente consolidado com a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, em 1850, que proibiu definitivamente o tráfico transatlântico de africanos escravizados. Como consequência, intensificou-se o tráfico interno de pessoas escravizadas, redirecionando a mão de obra escravizada para as regiões de maior dinamismo econômico, especialmente para as áreas de expansão da cafeicultura no Sudeste (1995, p. 27). Nesse contexto, o Rio de Janeiro, enquanto centro político e econômico do Império, passou a

concentrar não apenas contingentes de trabalhadores escravizados, mas também populações negras livres e libertas, contribuindo para a reconfiguração social, cultural e demográfica da cidade, como afirma Moura (1995):

A província do Rio de Janeiro, de 119.141 escravos em 1844, no início da década de 1870 passa a contar com mais de trezentos mil, dos quais grande parte havia chegado da África dos portos do Nordeste, muitos vindos de Salvador, podendo imaginar que também sudaneses da Costa da Mina e do golfo do Benin foram vendidos para essas bandas (Moura, 1995, p.28).

Já no final do século XIX, ainda no bojo desse movimento migratório, chega ao Rio de Janeiro uma figura de grande relevância para a cultura afro-brasileira: Hilária Batista de Almeida. Proveniente da Bahia, sua trajetória articula de forma significativa o universo do samba e com o candomblé, religião na qual é iniciada. Conhecida como Tia Ciata, ela é descrita por Serra (2008) como filha de Oxum, iniciada no tradicional Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho. Sua presença no Rio de Janeiro não apenas reforça a circulação de saberes e práticas religiosas oriundas da Bahia, como também evidencia o papel central dessas lideranças femininas na consolidação de redes culturais, espirituais e comunitárias no espaço urbano carioca. O descolamento da população negra advinda da Bahia contribuiu significativamente para a circulação de saberes, práticas culturais e tradições religiosas, favorecendo a consolidação e a reconfiguração do Candomblé Ketu em solo carioca. Muitos indivíduos que vinham do Nordeste buscaram na capital do Império oportunidades de reconstrução de suas vidas em um novo contexto urbano. Esse deslocamento, porém, não significou ruptura com suas tradições de origem; ao contrário, implicou a recriação e a adaptação de saberes ancestrais no novo território.

Esses contingentes populacionais que chegam ao Rio de Janeiro passam a se fixar majoritariamente nas áreas próximas à região portuária, onde o custo das moradias era mais acessível, especialmente no bairro da Saúde (Moura, 1995, p. 45). Ao final do século XIX e início do século XX, essa área se consolidou como um importante pólo de efervescência cultural negra, reunindo práticas religiosas, musicais e formas de sociabilidade herdadas de diferentes matrizes africanas. Esse território, marcado pela intensa circulação de saberes e pela presença de lideranças religiosas e culturais, ficou conhecido como Pequena África, denominação atribuída por Heitor dos Prazeres²⁶. Nesse espaço, a população negra não

²⁶ Heitor dos Prazeres foi compositor, cantor, instrumentista e pintor brasileiro, reconhecido como um dos pioneiros do samba urbano carioca e participante da fundação das primeiras escolas de samba do Rio de Janeiro. Sua obra pictórica retrata o cotidiano das populações negras, as festas populares, o carnaval e as rodas de samba, constituindo importante registro da cultura afro-brasileira (FUNART, 2022).

apenas reconstruiu suas referências identitárias, mas também produziu formas de resistência e criação cultural que foram fundamentais para a constituição da identidade urbana carioca.

Nesse cenário, a região central do Rio de Janeiro tornou-se um espaço privilegiado para a formação de redes de sociabilidade negra, nas quais se destacam as primeiras casas de Candomblé. Essas redes de sociabilidade desempenhavam um papel fundamental no acolhimento daqueles que chegavam ao porto em condições extremamente precárias, muitas vezes sem recursos básicos para a subsistência, como vestuário e alimentação. Por meio dessas conexões, estruturadas a partir de vínculos comunitários, religiosos e culturais, os recém-chegados ao Rio de Janeiro encontravam apoio para sua inserção na vida urbana, obtendo indicações de trabalho, possibilidades de moradia e acesso a espaços de proteção e pertencimento. Era nesse circuito solidário que se construíam estratégias coletivas de sobrevivência e integração, fundamentais para a reorganização da população negra no contexto da cidade, tal como afirma Moura (1995):

Os primeiros que conseguem uma situação na capital, um lugar para morar e cultivar os orixás e uma forma de trabalho, não hesitam em fornecer comida e moradia aos que vão chegando, o que permitiu um fluxo migratório regular até a passagem do século, garantindo forte presença de baianos no Rio de Janeiro (Moura, 1995, p. 86).

Neste contexto, os espaços religiosos surgiram como territórios de resistência e continuidade cultural, onde práticas, rituais e cosmologias africanas puderam ser preservadas e ressignificadas. A presença de lideranças religiosas vindas da Bahia foi fundamental nesse processo, uma vez que trouxeram consigo conhecimentos ritualísticos, linhagens iniciáticas e formas de organização comunitária já estruturadas, tal como afirma Serra (2008) a presença de João de Alabá, babalorixá de origem nagô, apontado pelo autor como precursor do candomblé Ketu no Rio de Janeiro (2008. p. 8).

Assim, a criação das casas de Candomblé no centro da capital imperial e mais tarde capital da república não pode ser compreendida de forma isolada, mas como resultado direto desse movimento migratório e das estratégias de sobrevivência e afirmação cultural da população negra. Mais do que espaços de culto, os terreiros constituíram-se como núcleos de acolhimento, proteção e reconstrução identitária, contribuindo para a consolidação de uma presença afro-brasileira ativa e resistente no tecido urbano carioca. Nesse cenário, as religiões de matriz africana desempenharam um papel fundamental não apenas na preservação de saberes ancestrais, mas também na construção de redes de sociabilidade, solidariedade e resistência. Os terreiros constituíram-se como espaços de acolhimento para a população preta,

sobretudo aquela situada nas periferias, oferecendo suporte espiritual e formas de organização comunitária capazes de enfrentar as múltiplas exclusões impostas pela sociedade.

1.3.1 O deslocamento dos terreiros para a Baixada Fluminense

No estender do século XX, o processo de territorialização religiosa ultrapassou os limites da capital e alcançou regiões como a Baixada Fluminense, onde os terreiros passaram a ocupar um papel ainda mais central na vida das comunidades locais. Nesses espaços, a religiosidade afro-brasileira se articula com práticas culturais, educativas e assistenciais, reafirmando identidades e fortalecendo vínculos coletivos. No entanto, essa presença também tem sido historicamente atravessada por tensões, expressas em episódios recorrentes de intolerância religiosa e perseguição, que revelam a persistência do racismo estrutural e da desvalorização das tradições de origem africana. A consolidação da região da Baixada Fluminense como sede de inúmeros terreiros de Candomblé pode ser compreendida a partir da articulação de três fatores principais. O primeiro diz respeito à própria configuração histórica da Baixada, marcada pela presença de inúmeras fazendas que, até o final do século XIX, onde utilizavam mão de obra escravizada, o que contribuiu para a formação de um expressivo contingente populacional negro na região (Torres, 2004, p. 82-94). Esse dado foi fundamental para a posterior constituição de redes comunitárias e religiosas nesses territórios. Segundo Torres (2004), a região da Baixada Fluminense já vinha sendo ocupada por unidades produtoras desde o século XVI, com destaque para a Fazenda de São Bento do Iguaçu, *considerada a primeira, a maior e a mais antiga propriedade da Ordem Beneditina no Brasil* (2004, p. 83), localizada na área correspondente ao atual bairro de São Bento, no município de Duque de Caxias. A partir do século XVIII, o aumento significativo da extração aurífera nas Minas Gerais gerou a necessidade de estabelecer rotas mais rápidas e seguras para o escoamento da produção, que até então se realizava pelo porto de Paraty. Nesse contexto, a abertura do chamado Caminho Novo, passando pela Baixada Fluminense, com desembarque nos portos de Estrela e de Nossa Senhora da Piedade de Iguaçu, intensificou a circulação de pessoas, mercadorias e capitais na região. Como consequência, verificou-se uma expansão do número de propriedades rurais e, simultaneamente, do contingente de trabalhadores escravizados. Entre as principais unidades produtoras destacam-se o Engenho de Gericinó, o Engenho do Pantanal, a Fazenda dos Telles, a Fazenda da Cordoaria, a Fazenda São Paulo, a Fazenda Mandioca e a Fazenda São Matheus, distribuídas em áreas que atualmente

correspondem aos municípios de São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu e Duque de Caxias (Torres, 2004, p. 82-94).

O segundo e o terceiro fatores estão diretamente relacionados às dinâmicas de exclusão e ao racismo estrutural no período pós-abolição e ao longo da consolidação do regime republicano no Brasil. Após a Proclamação da República do Brasil, foram estabelecidos importantes marcos legais, como o Código Penal de 1890 e, em seguida, a Constituição Brasileira de 1891. Esta última instituiu formalmente o Estado laico e garantiu, em seu texto, a liberdade de culto religioso:

Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, nos termos seguintes:

§ 3º Todos os individuos e confissões religiosas podem exercer publica e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito commum.

§ 7º Nenhum culto ou igreja gosará de subvenção official, nem terá relações de dependencia ou alliança com o Governo da União, ou o dos Estados. A representação diplomatica do Brasil junto á Santa Sé não implica violação deste principio (BRASIL, 1891).

Além da Constituição Brasileira de 1891, o Código Penal de 1890 também previa, em seus artigos, a punição daqueles que praticassem perseguição por motivos religiosos ou que impedissem o livre exercício de cultos e celebrações, reforçando, no plano legal, a garantia da liberdade religiosa:

Art. 179. Perseguir alguém por motivo religioso ou político:

Pena de prisão celllular por um a seis mezes, além das mais em que possa incorrer.

Art. 185. Ultrajar qualquer confissão religiosa vilipendiando acto ou objecto de seu culto, desacatando ou profanando os seus symbolos publicamente:

Pena - de prisão celllular por um a seis mezes.

Art. 186. Impedir, por qualquer modo, a celebração de ceremonias religiosas, solemnidades e ritos de qualquer confissão religiosa, ou perturbar-a no exercicio de seu culto:

Pena - de prisão celllular por dous mezes a um anno.

Art. 187. Usar de ameaças, ou injurias, contra os ministros de qualquer confissão religiosa, no exercicio de suas funcções:

Pena - de prisão celllular por seis mezes a um anno.

Art. 188. Sempre que o facto for acompanhado de violencias contra a pessoa, a pena será augmentada de um terço, sem prejuizo da correspondente ao acto de violência praticado, na qual tambem o criminoso incorrerá (BRASIL, 1890).

A promulgação do Código Penal de 1890, em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Brasileira posteriormente em 1891, parecia, à primeira vista, reafirmar o compromisso do novo regime republicano com a liberdade religiosa, uma vez que ambos os dispositivos reconheciam formalmente o direito ao livre exercício de cultos. No entanto, essa garantia jurídica conviveu com uma prática sistemática de repressão às religiões de matriz africana, evidenciando uma profunda contradição entre o discurso legal e sua

aplicação concreta. Na prática, artigos do próprio Código Penal foram utilizados para criminalizar práticas associadas ao Candomblé e a outras expressões religiosas afro-brasileiras, frequentemente enquadradas como curandeirismo, feitiçaria ou atentado à ordem pública. Conforme analisa Edmar Ferreira Santos (2009), a partir do século XIX ocorre uma associação das religiões de matrizes africanas às chamadas práticas fetichistas²⁷ constituindo um dos principais mecanismos discursivos utilizados pelas elites políticas, jurídicas e intelectuais da Primeira República para deslegitimar essas manifestações religiosas. Fundamentada em concepções raciais e evolucionistas então predominantes, a noção de fetichismo classificava os cultos afro-brasileiros como expressões primitivas, irracionais e incompatíveis com o ideal de civilização defendido pelo Estado republicano.

O Código Penal de 1890 forneceu os instrumentos jurídicos para a repressão dessas práticas, enquadrando terreiros e seus dirigentes nos crimes de curandeirismo, espiritismo, feitiçaria e atentado à saúde ou à ordem pública. Mais do que combater delitos efetivos, tais dispositivos legais funcionaram como mecanismos de controle social e racial, visando restringir a presença pública das tradições religiosas afro-brasileiras. Dessa forma, enquanto o Estado afirmava a laicidade e a liberdade de culto em seus textos normativos, promovia, direta ou indiretamente, a marginalização e perseguição dessas tradições, revelando o caráter seletivo e racializado da aplicação da lei no período:

Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilegios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de odio ou amor, inculcar cura de molestias curaveis ou incuraveis, emfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica:

Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

§ 1º Si por influencia, ou em consecuencia de qualquer destes meios, resultar ao paciente privação, ou alteração temporaria ou permanente, das faculdades psychicas:

Penas - de prisão cellular por um a seis annos e multa de 200\$ a 500\$000.

Art. 158. Ministrar, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer fôrma preparada, substancia de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o offício do denominado curandeiro:

Penas - de prisão cellular por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

Paragrapho unico. Si o emprego de qualquer substancia resultar á pessoa privação, ou alteração temporaria ou permanente de suas faculdades psychicas ou funcções physiologicas, deformidade, ou inhabilitação do exercicio de órgão ou aparelho organico, ou, em summa, alguma enfermidade:

Penas - de prisão cellular por um a seis annos e multa de 200\$ a 500\$000.

Si resultar a morte:

Pena - de prisão cellular por seis a vinte e quatro annos (BRASIL, 1890).

²⁷ Segundo Edmar Ferreira Santos, o termo “práticas fetichistas” foi amplamente utilizado no final do século XIX e início do século XX para designar, de forma pejorativa, as práticas religiosas de matrizes africanas. Fundamentada em teorias evolucionistas e raciais então predominantes, essa categoria associava, por exemplo, os cultos afrobrasileiros à crença em objetos dotados de poderes sobrenaturais, classificando-os como manifestações religiosas primitivas e inferiores em relação ao cristianismo e às religiões consideradas civilizadas (Santos, 2009, p. 72-77).

Logo, apesar desse reconhecimento jurídico, a prática social e institucional revelou profundas contradições e as religiões de matriz africana continuaram sendo alvo de perseguição, controle policial e estigmatização, evidenciando o descompasso entre o princípio legal e sua efetiva aplicação no cotidiano. Mesmo com a promulgação da Constituição Brasileira de 1934, o fim da vigência do Código Penal de 1890 e a posterior aprovação de uma nova legislação penal, materializada no Código Penal de 1940, ainda se observavam, em seus dispositivos, elementos que permitiam a restrição e a criminalização indireta de práticas associadas às religiões de matriz africana. Tais normativas, ao manterem categorias amplas e passíveis de interpretação, continuaram a ser utilizadas como instrumentos de controle e repressão sobre manifestações como o Candomblé, evidenciando a permanência de mecanismos legais que sustentavam a exclusão dessas práticas no espaço público, tal como aponta Simas (2025):

Art. 284 - exercer curandeirismo:

I - perscrevendo, minstrando ou aplicando habitualmente qualquer substância;

II - usando gestos, palavras ou qualquer outro meio;

III - fazendo diagnósticos:

Pena - detenção, de seis meses a dois anos.

parágrafo único - Se o crime é praticado mediante remuneração, o agente fica também sujeito à multa (Simas, 2025, p. 100).

Como último fator a ser elencado como responsável pela fixação de terreiros na região da Baixada Fluminense, destacam-se as políticas de reforma urbana empreendidas no Rio de Janeiro, especialmente no início do século XX. Sob a gestão do prefeito Pereira Passos, a cidade passou por um intenso processo de reestruturação conhecido como política do “bota abaixo”, inspirado em modelos urbanísticos europeus e pautado em ideais de modernização, saneamento e civilidade. Esse projeto implicou a demolição de cortiços, habitações populares e espaços coletivos localizados na região central, considerados incompatíveis com a imagem de uma capital republicana “civilizada”.

Na prática, essa política atingiu diretamente a população negra e pobre, que historicamente ocupava essas áreas, promovendo um processo de expulsão territorial que aprofundou desigualdades sociais e raciais. Nesse contexto, não apenas moradias foram destruídas, mas também espaços de sociabilidade e religiosidade, como o terreiro de João Alabá, anteriormente mencionado. Diante dessa expulsão, grande parte dessa população viu-se obrigada a buscar novas formas de ocupação do espaço urbano, deslocando-se para os subúrbios e para a Baixada Fluminense, onde os custos eram mais baixos e havia maior possibilidade de reorganização comunitária.

Entretanto, esse deslocamento não ocorreu de forma homogênea. As limitações impostas pelo acesso precário ao transporte fizeram com que muitos permanecessem nas proximidades do centro, ocupando áreas de moradia informal, nas favelas e subúrbio cariocas. Assim, o processo de higienização urbana redefiniu a geografia da cidade e contribuiu para a marginalização espacial da população negra e para a reconfiguração dos territórios de resistência, nos quais os terreiros de Candomblé continuaram a desempenhar papel central na vida social, cultural e espiritual dessas comunidades.

O deslocamento das casas de candomblé para fora da região central da cidade sua realocação no subúrbio a partir da primeira década do século XX foi acompanhada de tensões e conflitos como podemos observar nas reportagens do Jornal O Globo da década de 1920:

Os “Candomblés”

Um, em Ramos, que não deixa ninguém dormir

[...] Pratica barulhenta, apparatosa, seguida de cantos e incomoda a ninguém permite o precioso silencio noturno [...] (O Globo, 1926).

Polícia esvaziou o “Candomblé”

Por varias vezes a delegacia do 19º districto tem sido levadas queixas contra a casa na rua Dias da Cruz n. 553, residência de uma tal “Bahiana”.

Os queixosos declaram que, ali, perturbando a pacatez da localidade vários individuos, frequentadores da referida casa, faziam grande algazarra, cantando e tocando ate altas horas da madrugada.

Hontes esses factos se reproduziram e, então, o comissário de serviço ali foi ter, fazendo com que os perturbadores da ordem, cujo numero era vultado, abandonassem a casa em questão (O Globo, 1926).

Com autoridades do 19º districto

Um “candomblé” no Engenho Novo

Os moradores da rua Martins Lage, no engenho Novo, pedem providencias contra um conhecido “candomblé” existente naquella rua, que, segundo os nossos reclamantes incommoda bastante toda vizinhança. Aqui fica a reclamação, para as devidas providencias (O Globo, 1928).

O inferno dos “candomblés” em Quintino Bocaiuva

Os moradores da rua Clarimundo de Mello, na estação de Quintino Bocayuva, proximo á Escola 15 de Novembro, chamam, oor nosso intermedio a attenção das autoridades do 20º districto para os ‘candomblés” ali existentes. O escandalo provocado pelos componentes desses “candomblés” é de tal natureza, que chegam a vir para a via publica, de noite, bater pandeiros, tirando o socego aos moradores (O Globo, 1929).

Nesses registros, os candomblés aparecem frequentemente associados a reclamações de moradores que denunciavam o som dos atabaques, cantos e reuniões noturnas como perturbações da ordem e do sossego público, mobilizando a atuação policial para o fechamento ou fiscalização desses espaços. Observa-se, então, em consonância com as reclamações a implementação de legislações e práticas institucionais restringiam a atuação das religiões de matriz africana no espaço urbano, associando-as à criminalidade e à desordem, tal como apresenta Simas (2025):

Getúlio Vargas assinou o decreto-lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941, que versava sobre contravenções penais. O capítulo IV do decreto falava especificamente sobre contravenções referentes à paz pública e, no artigo 42, previa a pena de prisão simples, pelo período de quinze dias a três meses, ou multa de duzentos mil-réis a dois contos de réis, para quem perturbasse o trabalho ou o sossego alheio com gritaria ou algazarra; exercendo profissão incômoda ou ruidosa, em desacordo com as prescrições legais; abusando de instrumentos sonoros ou sinais acústicos; provocando ou não procurando impedir barulho produzido por animal de que tem a guarda. A perturbação da paz pública foi constantemente evocada para reprimir terreiros, sobretudo aqueles que realizavam os ritos com instrumentos de percussão e cantos (Simas, 2025, p. 111).

Apesar de a legislação vigente no Brasil desde o início da República assegurar formalmente a liberdade de culto, brechas nesses mesmos dispositivos legais possibilitavam a inviabilização prática das religiões de matriz africana. O referido decreto ao prever punições para aqueles que perturbassem o trabalho ou o sossego alheio com “gritaria” ou “algazarra”, exercessem atividades consideradas incômodas ou ruidosas, ou abusassem de instrumentos sonoros, criava dispositivos que podiam ser facilmente mobilizados contra as práticas do Candomblé. Ou seja, rituais marcados pelo uso de atabaques, cantos e celebrações coletivas eram frequentemente enquadrados como perturbação da ordem pública. Tal interpretação jurídica legitimava ações repressivas e reforçava um comportamento social excludente, no qual os terreiros não eram bem-vindos nas áreas urbanas, evidenciando a contradição entre a garantia legal da liberdade religiosa e sua efetiva aplicação no cotidiano, tal como afirma Agenor Miranda da Rocha (2000):

Conta a tradição do Axé Opô Afonjá que, um dia, por ocasião de uma obrigação, Xangô, dono do Axé, preveniu Mãe Agripina de que “não queria mais comer calado, porque já tinha uma roça”. O Axé, então localizado na rua Bela, em São Cristóvão, foi transferido para Coelho da Rocha. Esse episódio ilustra bem os problemas da permanência das casas de candomblé na cidade, na década de 1940, quando, devido à perseguição policial, não se podia cantar alto ou tocar atabaques (Rocha, 2000, p. 29).

Tal contexto revela que, embora os cultos afro-brasileiros já tivessem se afastado das áreas centrais da cidade em razão da repressão estatal e das reformas urbanas iniciadas no começo do século XX, sua permanência nos subúrbios continuava sendo alvo de vigilância e hostilidade social. A recorrência dessas pressões, associada à expansão urbana e ao aumento da ocupação dos bairros suburbanos, contribuiu para um movimento gradual de deslocamento de parte dessas casas religiosas para áreas mais periféricas da Região Metropolitana, especialmente a Baixada Fluminense. Nessa região, caracterizada por menor densidade urbana, maior disponibilidade de terrenos e reduzida fiscalização estatal, muitos terreiros encontraram condições mais favoráveis para a realização de seus rituais, consolidando a

Baixada, ao longo do século XX, como um dos principais territórios de preservação e expansão das religiões de matriz africana no estado do Rio de Janeiro.

Assim, o deslocamento dos terreiros não foi um movimento espontâneo, mas resultado de pressões sociais, políticas e urbanísticas que empurraram as populações negras e suas práticas culturais para as margens da cidade, sobretudo, para a Baixada Fluminense. No entanto, esse movimento, longe de representar um enfraquecimento da religiosidade, acabou por criar condições mais favoráveis à realização dos rituais. Em seus novos territórios, os terreiros passaram a dispor de maior espaço físico, menor vigilância estatal e mais liberdade para o uso de elementos essenciais ao culto, como os toques de atabaque, celebrações coletivas e estrutura para seus fundamentos. Como aponta José Flávio Pessoa de Barros:

uma vez que o processo de constituição e implementação dos Terreiros de candomblé supõe, ao mesmo tempo, a urbe – espaço construído –, e a floresta – espaço-mato –, o deslocamento imposto, se trouxe algumas dificuldades e problemas, também favoreceu o estreito relacionamento dessas duas dimensões tão importantes no imaginário religioso do povo-de-santo. O espaço-mato tornando-se mais evidente e próximo, reforçou os laços entre o homem e a natureza, ao mesmo tempo em que circunscrevia o grupo religioso e o protegia da curiosidade dos não-adeptos (Barros, 2000, *apud* Conduru, 2010, p. 193).

A Baixada Fluminense, nesse sentido, consolidou-se como um território de resistência, onde o Candomblé pôde se reorganizar e continuar a desempenhar seu papel central na vida das comunidades afrodescendentes.

1.4 A cultura de terreiro e sua relação com a escola

A relação entre a cultura de terreiros e a escola insere-se em um campo das possibilidades e disputas em torno do reconhecimento de saberes historicamente marginalizados. As tradições vinculadas ao Candomblé e a outras religiões de matrizes africanas constituem sistemas complexos de produção de conhecimento, fundamentados na oralidade, na ancestralidade, na experiência coletiva e na relação entre corpo, natureza e espiritualidade. No entanto, tais epistemologias foram e ainda são invisibilizadas ou deslegitimadas no espaço escolar, em grande medida devido à predominância de um currículo eurocêntrico que hierarquiza saberes e exclui outras formas de compreender o mundo.

Nesse contexto, pensar a aproximação entre cultura de terreiros e escola implica reconhecer os terreiros não apenas como espaços religiosos, mas também como territórios educativos, nos quais se produzem e se transmitem conhecimentos, valores éticos, práticas

comunitárias e formas de organização social. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância diante das diretrizes legais que orientam a educação brasileira, como a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, abrindo caminhos para a incorporação dessas experiências no ambiente escolar.

Este é o âmago desse trabalho: o diálogo entre esses dois espaços formativos, problematizando as barreiras impostas pelo preconceito religioso e pelo racismo estrutural, ao mesmo tempo em que busca evidenciar as contribuições da cultura de terreiros para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, plurais e comprometidas com uma educação antirracista. Trata-se, portanto, de reconhecer que os saberes produzidos nos terreiros podem dialogar com a escola, ampliando suas formas de ensinar, aprender e compreender a diversidade cultural brasileira.

A construção do Brasil enquanto território colonizado por portugueses e estruturado a partir do trabalho escravizado foi atravessada por práticas políticas, sociais e disputas de poder que sistematicamente colocaram os sujeitos dominados, e tudo aquilo a eles associado, em uma posição de desvalorização. Para legitimar a escravização de populações africanas, não bastaram interesses econômicos: foi fundamental a atuação da Igreja Católica, que desempenhou papel central na construção de justificativas morais e religiosas para a migração forçada de milhares de pessoas para a América. Sob o argumento da salvação de indivíduos considerados desprovidos de alma, instituiu-se uma lógica de desumanização que sustentou e naturalizou a violência do sistema escravista. Segundo a Igreja seria necessário classificar quem estaria destinado a pagar pelo pecado original e ser escravo. A explicação encontrava-se no Gênesis, mais precisamente no episódio do dilúvio. Ronaldo Vainfas cita o sacerdote Jorge Benci que encontra na maldição de Cam o povo que seria herdeiro do pecado original (1986):

(os escravos) deviam andar todos despidos, visto que a servidão e cativo teve sua primeira origem do ludíbrio, que fez Cam, da desnudez de Noé seu pai. Sabido é, que dormindo este patriarca com menos decência descoberto, vendo Cam, e escarnecendo desta desnudez, a foi publicar logo a seus irmãos; e em castigo deste abominável atrevimento foi amaldiçoado do Pai toda a sua descendência, que no sentir de muitos é a mesma geração dos pretos que nos servem, e aprovando Deus esta maldição, foi condenada a escravidão e cativo (...). Justo era logo, que tivessem os escravos, e singularmente os pretos, em lugar do vestido a desnudez, para ludíbrio seu e exemplar castigo da culpa cometida por seu primeiro pai (Vainfas, 1986, p. 95).

Nesse contexto, afirma Simas (2023), o racismo construído no Brasil ultrapassa as dimensões fenotípicas, enraizando-se também em aspectos culturais, religiosos e epistemológicos, que continuam a hierarquizar saberes e modos de existência até os dias atuais.

Não custa lembrar que o racismo herdado do colonialismo se manifesta explicitamente pelo viés das características físicas, mas não apenas assim. A discriminação também se estabelece pela desqualificação das crenças, danças, visões de mundo, formas de celebrar a vida, de enterrar os mortos, de educar as crianças e assim por diante.

O discurso do colonizador europeu sobre os indígenas e os povos da África, fortalecido pela expansão imperialista da segunda metade do século XIX, atribuiu a estes a pecha de naturalmente atrasados, primitivos, despossuídos de história, dependentes de elementos externos - como a ciência, o cristianismo, a democracia representativa, a escola ocidental - que poderiam inseri-los subalternamente no processo civilizatório (Simas, 2023, p. 18).

O racismo religioso possui raízes profundas no processo colonial e pode ser compreendido como uma forma específica de discriminação que hierarquiza sistemas de crença, inferiorizando e demonizando as tradições religiosas de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda. Como explica Grosfoguel (2016), *nas Américas os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou de praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento* (2016, p.40).

No contexto brasileiro, esse processo foi acompanhado pela imposição de uma epistemologia euro cristã, que se constituiu como padrão universal de verdade, civilização e religiosidade. Desde o período colonial, conforme defendido por Prandi (2001) anteriormente, diferentes instituições políticas e religiosas contribuíram para a desqualificação das práticas culturais e religiosas africanas, classificando-as como superstição, feitiçaria ou manifestações demoníacas. Posteriormente, determinadas interpretações cristãs, especialmente aquelas difundidas por segmentos pentecostais e neopentecostais, reforçaram discursos que associam entidades e símbolos das religiões afro-brasileiras ao mal, contribuindo para a permanência de estigmas e para a reprodução do racismo religioso na sociedade contemporânea (Prandi, 2001, p. 19-21).

A escola, enquanto instituição moderna e espaço atravessado por relações de poder, herdou parte dessas estruturas simbólicas e, muitas vezes, reproduz preconceitos e mecanismos de exclusão. A ausência ou a abordagem estereotipada do candomblé nos currículos escolares contribui para a manutenção de narrativas que deslegitimam os saberes produzidos nos terreiros e invisibilizam a contribuição histórica e cultural das populações negras para a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção de uma educação antirracista exige o reconhecimento da pluralidade religiosa e a problematização das matrizes históricas que sustentam a demonização das tradições afro-brasileiras.

2. Capítulo II

Uma análise crítica da BNCC à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e da Lei 10.639/03

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolidou plenamente a educação como direito universal em seu artigo 205 afirmando que *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1988), a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), iniciada em 2017 e concluída em 2018, se destaca por seu alcance e pela influência que exerce sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Entretanto, a experiência cotidiana em sala de aula e os desafios enfrentados na construção de uma educação comprometida com a diversidade suscitam importantes questionamentos sobre como as questões étnico-raciais têm sido contempladas nesse documento. Essa compreensão ganha ainda mais relevância quando consideramos a histórica desigualdade racial que estrutura a sociedade brasileira e que, muitas vezes, se manifesta também nos espaços escolares.

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um importante marco nesse processo ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a educação básica. Posteriormente, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais vieram abrindo caminho para esse debate, oferecendo orientações para que as escolas desenvolvessem práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para a formação do país e com o enfrentamento do racismo em suas diferentes formas.

Diante desse cenário, torna-se necessário analisar em que medida a BNCC dialoga com os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Mais do que verificar a presença ou ausência de determinados conteúdos, trata-se de refletir sobre os sentidos atribuídos à educação antirracista no currículo oficial e sobre os desafios que permanecem para sua efetivação no cotidiano escolar.

Este capítulo propõe realizar uma análise crítica da BNCC, buscando compreender seus avanços, limites e possíveis silenciamentos em relação à promoção da educação das relações étnico-raciais. A partir desse diálogo, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a construção de práticas educativas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo

da sociedade brasileira e reafirmem o compromisso da escola com a equidade racial e a valorização das diferentes matrizes culturais que compõem nossa história.

2.1 Silêncios Curriculares

O debate sobre educação étnico-racial, a crítica sobre currículos e a necessidade de revisá-los começou a ganhar corpo com a criação do Plano de Ação criado pelo Movimento Negro Unificado em 1982, momento em que as pautas do movimento se voltam para questão educacional. É nesse momento que o Movimento Negro Unificado (MNU), especialmente a partir de seu programa de ação de 1982, que passa a se defender explicitamente a inclusão da História da África e da população negra no Brasil nos currículos escolares e discutir certas verdades históricas a cerca da presença do africano no Brasil veiculada pelos livros didáticos²⁸ (Domingues, 2007, p. 114). Essa agenda articulava diferentes frentes: a revisão de conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, a formação continuada de professores e a reavaliação crítica do papel histórico atribuído à população negra, até então frequentemente marginalizado ou distorcido. Antes da criação do plano esses debates defendiam a ideia de que no Brasil houve uma fusão de três etnias, responsável pela construção da sociedade brasileira, reforçando a ideia de uniformização cultural em detrimento das diferentes contribuições dos grupos étnicos que foram arrancados forçadamente de seu território e, como defende Abreu (2008), carregavam *consigo suas ideias, tecnologias, conhecimentos e crenças* (2008, p. 98). Assim, a diversidade cultural existente no Brasil deve ser encarada, *levando-se em consideração os intercâmbios e trocas culturais, de forma a colocar em evidência a pluralidade da própria experiência negra no país* (Abreu, 2008, p. 17).

Mesmo com a consolidação de um aparato legal que passa a incidir sobre os sistemas educacionais a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em

²⁸ Antes do debate levantado pelo Movimento Negro, era muito comum que os livros didáticos brasileiros apresentassem os africanos e afrodescendentes de forma limitada e profundamente marcada por uma visão eurocêntrica. Em minha experiência em sala de aula, ao analisar materiais antigos com estudantes, percebe-se que a África quase sempre aparecia apenas vinculada ao tráfico negreiro e à escravidão, como se o continente não possuísse história, culturas, reinos e conhecimentos próprios antes da chegada dos europeus. Os sujeitos negros eram retratados, em geral, como passivos e submissos, enquanto suas formas de resistência, como os quilombos, as revoltas e as estratégias de preservação cultural, recebiam pouca ou nenhuma atenção. Além disso, a escravidão era frequentemente tratada de maneira branda, por vezes naturalizada como necessidade econômica da colonização. As contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira também eram reduzidas a aspectos folclóricos, sem o devido reconhecimento de sua influência na construção cultural, econômica, linguística e social do país. Essas abordagens ajudaram, por muito tempo, a reforçar estereótipos raciais e o mito da democracia racial presente no imaginário brasileiro.

1996, as lacunas na abordagem curricular contribuíram para a permanência de interpretações historicamente construídas desde o período colonial. Entre elas, destaca-se a ideia equivocada de que a escravização de africanos teria sido favorecida por uma suposta passividade desses povos e teorias religiosas como a do Padre Antonio Vieira que pretendia justificar a escravização africana afirmando que negro estava tingido de preto por ter pecado e permanecer no pecado induzindo o senhor branco a pecar. Os castigos aplicados eram justificados pela percepção do branco de que o negro teria, estaria ou viria a pecar (Vainfas, 1986, p. 125). Tais teorias vão de encontro ao que Grosfogel (2016) afirma chamar-se “racismo religioso”, que vem antes do “racismo de cor”, que dava direito ao europeu, cristão a dominar os povos ditos sem religião pois estes eram considerados povos sem alma (2016, p. 36). A ausência de uma problematização crítica destas narrativas no ambiente escolar reforça estereótipos e invisibiliza as múltiplas formas de resistência, organização e agência das populações africanas e afrodescendentes, perpetuando visões distorcidas sobre seu papel na história.

Diante disto, é importante levar os alunos a pensar que somos o país mais negro fora da África e que esse fato, por si só é de grande importância para construção da identidade individual e coletiva. Logo, a construção de um modelo curricular sem colocar na abordagem das aulas de História do Brasil a problematização da questão racial denota que a aula de história não é um espaço de construção de identidade e de memórias. Desta forma, pensando na desconstrução dessas teorias e analisando criticamente o currículo nacional é necessária uma articulação do docente a fim de preencher a lacuna curricular. Uma dessas ações é a abordagem de maneira mais significativa da organização social e política dos escravizados no Brasil colocando-o em posição de sujeito ativo e protagonista de sua história, desconstruindo o imaginário coletivo de que restava ao escravizado apenas o trabalho forçado e a tortura, apresentando aos estudantes que este grupo era capaz de organizar núcleos de ajuda mútua e a partir deles realizar ações como compras de alforrias, festas para manutenção de suas crenças, articular fugas e revoltas.

Como aponteí acima, outro avanço importante para o ensino de História da África, dos africanos e afrodescendentes foi a promulgação da Lei 10.639/03 que representou um marco na luta por uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em toda a educação básica. Posteriormente, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) consolidaram princípios, orientações e fundamentos para a implementação dessa perspectiva nos sistemas de ensino, reafirmando a

centralidade de uma educação antirracista: *é importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira* (BRASIL, 2004, p. 17).

No entanto, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, homologada em 2018, revela um descompasso significativo em relação aos marcos legais e pareceres que orientam a educação antirracista no Brasil. Enquanto a LDB, a Lei 10639/03 e as DCN's representam avanços fundamentais ao estabelecer e orientar a obrigatoriedade do ensino de História da África, dos africanos e de seus descendentes, bem como ao defender a valorização dessas matrizes sem hierarquização dos saberes, a BNCC não incorpora tais princípios de forma consistente em sua estrutura curricular, bem como a formação docente nas universidades ainda não se apropriou das determinações, fato que pode ser observado nas diminutas disciplinas sobre História da África nas grades curriculares das Universidades dos cursos de licenciatura. Neste sentido as DCN's orientam que:

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos o material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p. 18).

Ou seja, encaminham que:

Cabe aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (BRASIL, 2004, p. 18).

A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais partem de uma perspectiva que busca romper com a centralidade eurocêntrica historicamente presente na educação brasileira, propondo uma abordagem que reconheça a pluralidade de experiências e a importância das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do país. Nesse sentido, tais documentos orientam para a construção de um currículo que valorize diferentes epistemologias e promova uma educação comprometida com a equidade racial. Entretanto, ao examinar a BNCC do Ensino Médio, observa-se a permanência de uma lógica curricular que privilegia majoritariamente conteúdos vinculados à história europeia e à sua influência na formação do Brasil. Essa constatação dialoga diretamente com a percepção de que há a permanência de uma lógica curricular que privilegia majoritariamente conteúdos vinculados à

história europeia e à sua influência na constituição do Brasil. Dessa forma, a limitação na diversidade de perspectivas não apenas restringe a compreensão da pluralidade cultural brasileira, mas também reforça uma hierarquização de saberes que invisibiliza outras matrizes formadoras, como as africanas e afro-brasileiras, comprometendo a construção de uma narrativa histórica mais ampla, crítica e representativa.

É possível perceber essa influência quando, ao tratar de tema *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética*, o documento lança como referência os *primeiros pensadores gregos* (BRASIL, 2018, p. 553), ou quando fala de *Política e Trabalho* utiliza como exemplo a Grécia Antiga onde *o exercício da argumentação e a discussão sobre os destinos das cidades e suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o debate em torno do bem comum* (BRASIL, 2018, p. 556). A escolha de referências europeias na Base Nacional Comum Curricular, como a centralidade dos pensadores gregos para discutir indivíduo, natureza, sociedade, cultura, ética, política e trabalho, evidencia uma limitação no reconhecimento da pluralidade de matrizes intelectuais que poderiam fundamentar esses mesmos temas. Simas (2025) considera essas ações como perversidades:

o discurso canônico tenta convencer os inferiorizados da suposta supremacia natural de alguns saberes. Com requintes de devastação, inclusive no campo emocional, ele faz como que a vítima em potencial introjete como uma verdade absoluta a visão que inferioriza. nas escolas, continuamos, em geral, ensinando às nossas crianças que quem produziu arte foi o Renascimento europeu, quem filosofou foram apenas os gregos e quem tem mitologia são os gregos, romanos, germânicos e escandinavos (Simas, 2025, p. 19).

Há um amplo repertório de tradições não europeias que poderiam ser mobilizadas para enriquecer e diversificar essa abordagem. No caso da relação entre indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, por exemplo, a BNCC poderia recorrer às cosmologias africanas, especialmente às tradições iorubás, nas quais a noção de pessoa está profundamente vinculada à coletividade, à ancestralidade e ao equilíbrio com a natureza. Conceitos presentes nos itans e nas filosofias africanas, como a ideia de interdependência entre os seres e a responsabilidade ética comunitária, oferecem perspectivas que contrastam com o individualismo característico de parte do pensamento ocidental.

Da mesma forma, ao tratar de política e trabalho, em vez de restringir-se à experiência da Grécia Antiga, seria possível incorporar referências às formas de organização política de sociedades africanas pré-coloniais, como as civilizações Mali, Songhai, do Congo, do Zimbabwe ou os sistemas políticos descentralizados de diversos povos bantu, nos quais decisões eram frequentemente tomadas por meio de conselhos, assembleias e práticas

coletivas de deliberação. Essas experiências demonstram que o exercício da argumentação, da negociação e da construção do bem comum não é uma exclusividade europeia.

Além das referências territoriais ligadas a Europa, os autores utilizados ao tratar do tópico *Trabalho* são apenas pensadores europeus: Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim (BRASIL, 2018, p. 556 - 557), evidenciando uma limitação epistemológica que pode ser superada por meio da ampliação de referências teóricas. É possível estabelecer diálogos com pensadores não europeus, incorporando perspectivas africanas, afro-diaspóricas e latino-americanas que compreendem o trabalho para além de sua dimensão estritamente econômica. Nessas abordagens, o trabalho pode ser entendido como prática social vinculada à coletividade, à ancestralidade e à reprodução da vida, tensionando a centralidade do modelo capitalista ocidental. Autores como Frantz Fanon, citado na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial e Sueli Carneiro contribuem para uma leitura crítica que articula trabalho, raça, colonialismo e desigualdade, permitindo compreender como as relações laborais foram historicamente racializadas. A dominação colonial não se limitou à exploração econômica e à subjugação física dos povos negros, mas também promoveu a destruição simbólica de seus sistemas de conhecimento, relegando-os a posições marginais no campo educacional. Dessa forma, a inclusão, ou ao menos o diálogo, com esses referenciais possibilita a construção de uma análise mais plural, crítica e alinhada às múltiplas experiências que constituem a realidade social brasileira.

Ao incorporar essas e outras referências não europeias, a BNCC poderia contribuir para a construção de uma educação mais plural, crítica e alinhada à diversidade histórica e cultural que constitui o Brasil. No entanto, a presença da África e da população afrodescendente aparece de forma secundária, muitas vezes limitada a recortes específicos e desarticulados, o que compromete a compreensão de sua centralidade nos processos históricos globais e nacionais. Essa configuração evidencia a manutenção de uma hierarquia de saberes, ainda que de forma implícita, contrariando as orientações estabelecidas pelos marcos legais anteriores.

Tal cenário aponta para a existência de lacunas estruturais no currículo, que não apenas reduzem a visibilidade das histórias africanas e afro-brasileiras, mas também dificultam a construção de uma educação efetivamente antirracista. Ao não integrar de forma prioritária, nem transversal tais conteúdos, a BNCC acaba por reforçar uma narrativa histórica parcial, que privilegia determinados sujeitos e experiências em detrimento de outros.

Dessa forma, a crítica à BNCC não se limita à ausência quantitativa de conteúdos, mas envolve, sobretudo, uma problematização de sua orientação epistemológica. A

persistência de referenciais eurocêntricos indica que, apesar dos avanços legais conquistados, ainda há desafios significativos na implementação de um currículo que contemple, de maneira equitativa, a diversidade de matrizes que constituem a sociedade brasileira. Para tal, torna-se fundamental repensar a organização curricular a partir de perspectivas que valorizem a História da África e de seus descendentes como elementos centrais, e não periféricos, na formação histórica e cultural do Brasil.

A BNCC, enquanto documento de referência curricular nacional, tem o objetivo de organizar conteúdos e competências e delimitar quais conhecimentos são legitimados no espaço escolar, sendo assim, capaz de conduzir processos de visibilização e apagamento. Entretanto, é fundamental destacar que tais ausências não se originam no Ensino Médio, mas são produzidas ao longo de toda a trajetória escolar, desde o ensino fundamental, uma vez que, segundo a BNCC, o currículo do Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estabelece que os conteúdos a serem desenvolvidos nesta etapa da educação básica têm como finalidade assegurar a continuidade e o aprofundamento dos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental, promovendo não apenas sua ampliação, mas também uma abordagem mais crítica, reflexiva e articulada das experiências históricas, sociais e culturais.

No entanto, no Ensino Fundamental já se identificam abordagens pontuais, descontextualizadas e frequentemente subordinadas a narrativas históricas eurocentradas. Ao analisar a abordagem da África, dos africanos, dos afrodescendentes e da cultura afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, é possível perceber tensões significativas entre os avanços legais conquistados nas últimas décadas e sua efetiva materialização no currículo. A Lei 10.639/2003 é um marco importante nesse processo, ao reconhecer que a escola desempenhava papel central na reprodução de desigualdades raciais, sobretudo ao privilegiar referenciais eurocêntricos e marginalizar outras matrizes culturais. Nesse sentido, a lei emerge como resposta às demandas históricas do movimento negro por uma educação mais equitativa e representativa.

Entretanto, uma leitura atenta da BNCC, evidencia que tais avanços ainda não se traduzem de forma consistente na organização dos conteúdos. De modo geral, observa-se que a presença da população negra e de suas origens é tratada de forma reduzida e frequentemente associada quase exclusivamente ao tema da escravidão, limitando a compreensão de sua complexidade histórica e cultural. No 6º ano, embora haja uma abertura inicial para o estudo da África, com temas como os povos da Antiguidade africana, as

diferentes formas de organização política e o Mediterrâneo como espaço de interação entre África, Europa e Oriente Médio, essa abordagem ainda é quantitativamente limitada. Dos quinze objetos de conhecimento previstos, apenas quatro fazem referência direta ao continente africano. Ainda assim, este é praticamente o único momento, no currículo do Ensino Fundamental, em que a África aparece de forma menos subordinada à narrativa europeia. Em contraste, conteúdos relacionados à Antiguidade clássica, como aspectos culturais e noções de cidadania em Grécia e Roma, recebem maior destaque e aprofundamento, evidenciando um desequilíbrio na valorização das matrizes civilizatórias. Esse contraste não é apenas uma questão de quantidade de tópicos, mas revela uma hierarquização implícita dos saberes. A centralidade atribuída às experiências greco-romanas como referência para conceitos universais, como cidadania e cultura, acaba por naturalizar uma perspectiva eurocêntrica e ao não explorar conceitos políticos e sociais africanos com a mesma profundidade, a BNCC perde a oportunidade de ampliar o repertório analítico dos estudantes e de promover uma compreensão mais plural das formas de organização humana.

Ao detalhar os objetos de conhecimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular para o 6º ano do Ensino Fundamental, torna-se ainda mais evidente o desequilíbrio na abordagem entre as sociedades da Antiguidade clássica e aquelas do continente africano. No conjunto de conteúdos previstos, observa-se que temas como “aspectos da cultura na Grécia Antiga e em Roma Antiga” e “noções de cidadania em Grécia e Roma” são tratados de forma estruturada, com foco na organização política, nas práticas culturais, na filosofia e nas bases da participação cívica, conforme observado no documento:

As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma

- Domínios e expansão das culturas grega e romana
- Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política

As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias (BRASIL, 2017, p. 420)

Esses conteúdos aparecem como referências centrais para a compreensão de conceitos considerados fundamentais, como democracia, cidadania e vida em sociedade, sendo frequentemente apresentados como marcos inaugurais da experiência política ocidental. Em contraste, os tópicos relacionados ao continente africano, como “*povos da Antiguidade na África*”, “*diferentes formas de organização política*” e a inserção da África nas dinâmicas do Mediterrâneo, aparecem de forma mais sintética e com menor aprofundamento conceitual.

Quando partimos para a análise das habilidades constatamos que quando se trata da Antiguidade Greco-Romana as habilidades propostas tendem a enfatizar processos mais analíticos e interpretativos. Os estudantes são frequentemente convidados a compreender e

discutir conceitos como cidadania, democracia, organização política e participação social, além de estabelecer relações entre essas experiências e o mundo contemporâneo. Há, portanto, um estímulo à problematização, à comparação e à construção de argumentos, o que confere a esses conteúdos um caráter formativo central dentro do currículo:

(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.

(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas (BRASIL, 2017, p. 421).

Em contraste, as habilidades relacionadas ao estudo da África aparecem, em grande medida, associadas a ações mais descritivas, como identificar, reconhecer ou caracterizar povos e formas de organização. Embora essas habilidades sejam importantes, elas não são acompanhadas, na mesma proporção, de propostas que incentivem a análise crítica ou a articulação conceitual mais aprofundada:

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades (BRASIL, 2017, p.421).

Essa diferença sugere uma hierarquização implícita: enquanto a Antiguidade clássica é tratada como fonte de conceitos universais e ferramentas analíticas, a África é frequentemente apresentada como objeto de conhecimento a ser descrito, e não como produtora de teorias, práticas e sistemas complexos que também poderiam fundamentar análises críticas. Como consequência, o estudante é levado a desenvolver competências mais sofisticadas ao lidar com conteúdos europeus, ao passo que, no caso africano, sua aprendizagem tende a permanecer em um nível mais introdutório.

No 7º ano, a presença da África no currículo torna-se ainda mais problemática. Os conteúdos propostos, como os saberes dos povos africanos e as lógicas internas dessas sociedades, sugerem uma abordagem genérica que tende à homogeneização do continente, desconsiderando sua vasta diversidade histórica, cultural e política. Ao não especificar contextos, regiões ou experiências concretas, o currículo corre o risco de apresentar a África como uma unidade indistinta, o que empobrece a compreensão dos estudantes e reforça estereótipos. Além disso, a África passa a ser inserida majoritariamente como pano de fundo para a expansão marítimo-comercial européia, sendo tratada mais como espaço a ser explorado do que como sujeito histórico autônomo. A ênfase recai, portanto, nas dinâmicas

européias, enquanto as sociedades africanas são deslocadas para um papel secundário, raramente sendo tratadas como sujeitos históricos autônomos, com processos próprios e protagonismo nas relações estabelecidas. Quando se observa a articulação dos conteúdos sobre a África com outros tópicos como a expansão marítimo-comercial européia, a formação do sistema colonial e as dinâmicas do comércio atlântico, o continente africano é frequentemente mobilizado como parte do cenário dessas transformações, sendo associado ao fornecimento de mão de obra escravizada e às rotas comerciais estabelecidas pelos europeus. Não se observa, por exemplo, assim como no 6º ano, a exploração sistemática de formas específicas de organização política africana, como reinos, impérios ou sistemas descentralizados, nem a valorização de seus sistemas de conhecimento como referenciais legítimos para a compreensão da sociedade. Com isso, perde-se a oportunidade de apresentar a África como produtora de saberes e experiências históricas complexas. Novamente o currículo quando trata da expansão marítimo-comercial européia, a formação do sistema colonial e as transformações econômicas e políticas do período moderno os estudantes são instigados a analisar, explicar, comparar, relacionar e avaliar diferentes contextos históricos, muitas vezes articulando-os a questões contemporâneas. Há, portanto, um incentivo mais consistente ao desenvolvimento do pensamento crítico e à compreensão das dinâmicas históricas em sua complexidade. Ao passo que os conteúdos africanos permanecem, em grande medida, no campo da descrição:

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente (BRASIL, 2017, p. 423).

Superar essa desigualdade implicaria não apenas ampliar a presença da África no currículo, mas também qualificar as habilidades a ela associadas, promovendo um tratamento mais equilibrado e crítico entre os diferentes contextos históricos.

Já no 8º ano, a abordagem da temática afro assume um recorte ainda mais restritivo, centrado quase exclusivamente na escravidão e nas relações de dominação. Temas como o escravismo no século XIX, as revoltas de pessoas escravizadas, o lugar da economia africana nas dinâmicas globais e o imperialismo no continente reforçam uma narrativa marcada pela subalternização, na qual a experiência africana e afrodescendente aparece predominantemente vinculada à violência e à exploração. Assim, a BNCC, ao tratar a temática afro no 8º ano de maneira predominantemente vinculada à escravidão e à dominação, acaba por reproduzir uma visão parcial e limitada da história, em desacordo com os princípios de valorização da

diversidade e de superação de hierarquias de saberes. Superar essa limitação exige não apenas ampliar os conteúdos abordados, mas também reconfigurar a perspectiva a partir da qual essas histórias são narradas, reconhecendo o protagonismo, a complexidade e a diversidade das experiências africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, seria possível tratar das dinâmicas culturais e intelectuais africanas, incluindo sistemas de conhecimento, tradições orais, filosofias, religiosidades e produções artísticas. Nesse ponto, seria possível abordar, por exemplo, a centralidade da oralidade, a função social dos griôs e a riqueza das cosmologias africanas, estabelecendo conexões com a formação das culturas afro-diaspóricas no Brasil, como o Candomblé. Desta forma, ao abordar a escravidão, esta poderia ser tratada de forma contextualizada, enfatizando não apenas a violência do sistema, mas também as estratégias de resistência, as formas de organização comunitária e os processos de reinvenção cultural na diáspora. Assim, a experiência afrodescendente deixaria de ser apresentada apenas como passiva, passando a ser compreendida em sua dimensão ativa e criadora.

No 9º ano, observa-se uma ampliação temática, incluindo discussões sobre o pós-abolição, o movimento negro, a população negra durante a ditadura, a descolonização africana e a Constituição de 1988. Ainda assim, essa abordagem tende a ser superficial diante da extensão do currículo, que é majoritariamente dedicado à história do Brasil sob uma perspectiva mais ampla. As questões relacionadas à população negra aparecem de forma pontual, sem o aprofundamento necessário para compreender sua centralidade na formação econômica, política e social do país. Outro aspecto relevante é que, ao concentrar a discussão sobre a população negra em momentos específicos, como o pós-abolição ou a redemocratização, o currículo pode reforçar a ideia de que sua participação na história se restringe a determinados períodos, desconsiderando seu protagonismo contínuo na construção do país. Essa fragmentação dificulta a construção de uma narrativa histórica integrada, na qual a presença negra seja reconhecida como elemento constitutivo e permanente.

De modo geral, não se identifica, ao longo dos diferentes anos de escolaridade, uma abordagem consistente e estruturada da cultura africana em sua diversidade, tampouco de sua influência direta na constituição da sociedade brasileira. Essa ausência torna-se ainda mais evidente quando comparada ao tratamento dado à cultura europeia, amplamente explorada e detalhada em diferentes momentos do currículo. Assim, a BNCC, embora represente um avanço normativo, ainda reproduz, em sua organização interna, hierarquias de saber que contribuem para a manutenção de uma perspectiva eurocentrada no ensino de História, evidenciando a necessidade de revisões que contemplem, de forma mais equânime e crítica, as múltiplas matrizes que constituem a experiência histórica brasileira. Pouco se discute, por

exemplo, sobre a complexa organização social, política e cultural dos povos africanos que foram forçadamente trazidos para o Brasil, tampouco sobre as múltiplas formas de resistência por eles engendradas frente à condição escravizada. Tal ausência pode ser marcada por uma lógica curricular fortemente ocidentalizada, na qual, conforme argumenta Ramón Grosfoguel (2016, p.27), resultando na invisibilização de saberes e protagonismos não europeus. Essa continuidade de silenciamentos contribui para a naturalização de uma visão de mundo que invisibiliza protagonismos negros e reforça hierarquias raciais.

A análise dos aparatos legais que orientam a educação brasileira evidencia que, embora haja avanços significativos no reconhecimento da diversidade cultural e na inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira, a efetividade dessas leis e diretrizes depende, em grande medida, da atuação docente. Em outras palavras, a materialização dessas propostas no cotidiano escolar está diretamente vinculada à forma como os professores interpretam e constroem o conhecimento a partir dessas normativas.

Nesse contexto, como apontado anteriormente, ainda se observa significativa resistência por parte de alguns docentes em reconhecer as transformações conceituais necessárias para uma educação antirracista. É recorrente, por exemplo, a adoção de uma perspectiva baseada na ideia de que “somos todos iguais” ou “todos pertencemos a uma mesma raça, a raça humana”, ancorada em um conceito biológico de raça. Embora, à primeira vista, essa abordagem pareça promover igualdade, ela acaba por invisibilizar as desigualdades históricas e sociais, contribuindo para a manutenção do racismo estrutural, tal como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004):

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejadamente superado. Cabe estabelecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

A postura de desconsiderar as especificidades das experiências da população negra, dificulta a construção de identidades positivas e o reconhecimento da diversidade, elementos fundamentais para uma educação comprometida com a equidade. Dessa forma, torna-se imprescindível reconhecer que a sociedade brasileira está longe de constituir uma democracia racial, que ainda se apresenta como um mito segundo as DCNs (2004) difundindo *a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de*

competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 12). A escola, nesse cenário, deve assumir um papel ativo no enfrentamento do preconceito e da discriminação, por meio da construção de práticas pedagógicas que promovam o respeito, a valorização das diferenças e o diálogo intercultural. Para que isso se efetive, o planejamento pedagógico é condição essencial. Para obter êxito não basta a inserção pontual de conteúdos relacionados à temática afro-brasileira; é necessário que tais conteúdos sejam trabalhados de maneira sistemática e crítica:

A escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educacionais e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de metodologias que articulem o conhecimento escolar às vivências cotidianas dos estudantes e ao reconhecimento do valor do saber ancestral, elemento central nas culturas africanas e afro-diaspóricas. A ancestralidade, nesse sentido, pode ser mobilizada como eixo estruturante para o trabalho pedagógico, permitindo abordar dimensões como a espiritualidade africana, a formação das religiões afro-brasileiras e as diversas formas de resistência cultural. Além disso, contribui para a construção de uma identidade nacional mais plural, ao evidenciar o protagonismo da população afrodescendente na formação histórica, social e cultural do Brasil, contrapondo-se a visões estereotipadas que a associam à passividade ou à incapacidade histórica.

Os estudos sobre África e cultura afro-brasileira, portanto, devem partir de uma abordagem que privilegie o continente africano em sua complexidade anterior ao processo de colonização, destacando seus impérios, sistemas políticos e formas de organização social. Essa mudança de perspectiva é fundamental para romper com a narrativa que associa a África exclusivamente à escravidão, promovendo a construção de uma identidade negra positiva. Tal proposta se opõe diretamente a discursos historicamente disseminados que induziram a população negra à negação de si mesma como estratégia de aceitação social.

Para que esses documentos cumpram sua função social e educativa, é fundamental que dialoguem com a realidade concreta dos estudantes e com as múltiplas identidades que compõem o cotidiano escolar. Nesse sentido, a valorização da diversidade cultural e religiosa presente na escola constitui um elemento central para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito às diferenças e o enfrentamento de preconceitos

historicamente enraizados na sociedade brasileira. Tal perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se considera a persistência da intolerância religiosa dirigida às religiões de matriz africana, frequentemente associada a processos de discriminação racial.

2.2 A Formação docente e escuta pedagógica

A vivências nas escolas e o contato constante com experiências racistas evidenciam a necessidade de formação docente continuada voltada à educação antirracista. Segundo Nilma Lino Gomes (2017), a formação de professores deve incluir a reflexão sobre as próprias identidades raciais e religiosas, possibilitando o reconhecimento das violências simbólicas presentes nas práticas cotidianas.

Além da dimensão técnica, é fundamental que a formação promova o exercício da escuta, conceito caro à pedagogia freireana, como ferramenta de diálogo e transformação. Escutar, no sentido freiriano, é reconhecer o outro como sujeito de saber e de história. Essa escuta implica disposição para o encontro com o diferente, rompendo o silêncio que encobre o racismo religioso.

Uma proposta decolonial, conforme orienta Ramón Grosfoguel (2016), exige o reconhecimento das epistemologias subalternizadas e o questionamento dos discursos que naturalizam a superioridade de certas culturas ou religiões. Nesse sentido, combater o racismo religioso implica também decolonizar o currículo, os métodos pedagógicos e as práticas escolares. Em minha experiência no ambiente escolar pude me deparar ao longo dos anos com diversos casos de intolerância e racismo ligados sobretudo ao fundamentalismo religioso cristão e, a falta de formação continuada do professor ou o que nas palavras de bell hooks em *Ensinando a transgredir* (2024) pode ser classificado ausência de autoatualização. Desta forma, este capítulo tem como objetivo discutir os desafios e bloqueios enfrentados pelo corpo docente no enfrentamento ao racismo religioso. Busca-se refletir sobre o papel da escola na desconstrução de estereótipos, a importância da formação docente e o compromisso ético-político com uma educação decolonial e antirracista.

As práticas racistas que são voltadas para as religiões de matrizes se manifestam não apenas por meio de agressões diretas às pessoas pertencentes a determinadas tradições religiosas, mas, sobretudo, tal como afirma Luiz Antonio Simas (2023), *pela desqualificação sistemática de crenças, práticas corporais, visões de mundo, formas de celebrar a vida, de enterrar os mortos e de educar as crianças e assim por diante* (2023, p. 18). Trata-se de um

processo histórico que hierarquiza culturas e espiritualidades, definindo quais modos de existência são considerados legítimos, civilizados e dignos de reconhecimento.

No contexto escolar, o racismo religioso assume contornos ainda mais delicados, pois a escola é um espaço central de produção de sentidos, valores e narrativas sobre o mundo. Quando determinadas tradições religiosas, especialmente as de matriz africana e indígena, são silenciadas, estigmatizadas ou tratadas como folclore, superstição ou atraso, a escola contribui para a reprodução de violências simbólicas que afetam profundamente a constituição identitária de crianças e jovens.

Para enfrentar o racismo religioso na escola é preciso desenvolver práticas pedagógicas que afirmem a pluralidade religiosa como valor democrático e que questionem a centralidade eurocêntrica na formação escolar. Alguns caminhos possíveis incluem: inserir nos planejamentos discussões sobre religiosidade africana sob a perspectiva cultural e filosófica; fortalecer a formação docente em história e cultura afro-brasileira; criar protocolos institucionais para lidar com situações de intolerância.

Os casos listados na introdução deste trabalho revelam que o racismo religioso permanece como um desafio profundo na escola brasileira. Ele não se expressa apenas em gestos explícitos de preconceito, mas também em silenciamentos, resistências e omissões pedagógicas. Superá-lo exige uma postura ética e política de educadores comprometidos com uma educação libertadora.

2.2.1 Lições de Exu ao Lado de Oxalá

Em um passado não tão remoto, em terras iorubás, diziam os mais velhos que Exu, senhor dos caminhos e da comunicação, passou dezesseis anos ao lado de Oxalá, o mais velho dos Orixás, em completo silêncio. Não porque lhe faltassem palavras, mas porque lhe sobrava sabedoria para escutá-las primeiro. Nesse tempo, Exu não falou, observou. Não opinou, aprendeu. Cada gesto de Oxalá, cada pausa entre suas palavras, cada decisão tomada sem pressa, era um ensinamento que penetrava fundo na alma do jovem Orixá.

Foi nesse longo período de convivência silenciosa que Exu compreendeu que a verdadeira força da comunicação não está no falar, mas no saber ouvir. Aprendeu que antes de abrir caminhos para outros, era preciso conhecer os próprios trilhos, e que só a escuta atenta revela as veredas ocultas.

O silêncio de Exu ao lado de Oxalá não foi vazio, foi fértil. Ali, nasceu o dom da escuta profunda, a arte da paciência e o olhar que enxerga o invisível. Porque observar é mais

do que ver, e escutar é mais do que ouvir: é mergulhar no outro com respeito, é perceber o que não foi dito, é compreender o tempo do outro e do mundo²⁹.

Os anos em que Exu viveu ao lado de Oxalá nos ensina que há sabedoria no tempo de escutar. Que o falar vem depois da escuta, e o ensinar, depois da observação. No contexto da sala de aula Exu é o professor que se permite a essa escuta profunda se aproxima mais da essência do educar, não como transmissão de saberes prontos, mas como construção conjunta, respeitosa e sensível do conhecimento. No exercício da docência, há um ensinamento profundo nesse gesto de Exu: antes de ensinar, é preciso escutar. Antes de conduzir, é preciso observar. O professor é um mediador de caminhos. Mas para abrir os caminhos do conhecimento, ele precisa reconhecer os passos dos seus alunos, suas dúvidas, silêncios, resistências e potências. Isso só é possível quando o educador compreende que observar não é apenas olhar, mas perceber os sinais sutis que a fala não revela. Escutar não é apenas ouvir palavras, mas acolher as histórias que ecoam por trás delas.

O silêncio de Exu, diante da sabedoria de Oxalá, nos convida a repensar a postura docente como uma escuta ativa e permanente. Cada sala de aula é um espaço sagrado onde falas e silêncios se entrelaçam. E o professor que sabe escutar, como Exu aprendeu, se torna mais do que transmissor de conteúdo: torna-se parte da transformação do outro.

Nesta seção, vamos explorar um ensinamento ancestral africano: a importância da escuta e da observação como caminhos de sabedoria, transformação e respeito, aprendendo que antes de falar com o mundo, é preciso primeiro escutar. Iremos propor uma reflexão sobre o papel da escuta e da observação como práticas pedagógicas essenciais. Veremos como cultivar a escuta é também um ato de ensinar com sensibilidade, respeito e transgressão.

2.2.2 A escuta como ponto de partida para o ensino

No itan Exu não apenas escutava Oxalá, ele o observava. Aprendia com os gestos, com o tempo de cada decisão, com a sabedoria que se revela no cotidiano. Da mesma forma, a sala de aula é um espaço onde as falas, as nuances, os olhares desviados, os silêncios prolongados, os risos tímidos, revelam mais do que os conteúdos escritos no quadro. O professor que observa e escuta cuidadosamente é capaz de identificar esses sinais e

²⁹ Essas palavras foram inspiradas em um mito de Exu: extraído do livro *Mitologia dos Orixás* de Reginaldo Prandi (2001).

transformar sua prática. Escutar é uma das primeiras habilidades que o professor precisa cultivar, especialmente nos contextos em que a diversidade de experiências e saberes é uma constante e em inúmeras situações o estudante não possui esse espaço de escuta nos lugares que ocupa. O educador precisa reconhecer que cada aluno é específico e que só o olhar atento pode revelar as necessidades que nem sempre são ditas diretamente e, a partir disso, pode também encontrar caminhos alternativos para integrar o estudante ao processo de aprendizagem, seja com atividades escritas, momentos de escuta em pequenos grupos, ou incentivo gradual à exposição oral por exemplo.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2024), quando fala de uma educação libertadora insiste que a escuta e o diálogo, junto com a consciência crítica e a participação ativa de todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo funcionam como elemento central de uma aprendizagem significativa. Para Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão entre si”. O diálogo que educa é aquele que nasce da escuta recíproca, não da imposição do saber (Freire, 2024. P. 71).

Desta forma, o docente precisa silenciar suas certezas para acolher os saberes dos alunos, muitas vezes desvalorizados por uma educação bancária, em que o estudante aparece apenas como um repositório onde o professor deposita informações que devem ser decoradas, e excludente. Escutar é, portanto, um gesto de amor, resistência e transgressão. O professor, como Exu, é um comunicador por excelência, mas antes de falar, ele precisa aprender a escutar. E escutar, aqui, não é passividade, é potência. É nesse silêncio fértil, que observa, acolhe e compreende, que nasce o verdadeiro ensino. Exu nos ensina que quem escuta bem, fala com sabedoria. E quem observa com cuidado, ensina com verdade.

2.2.3 Escutar é se abrir para o conflito

Além de Exu, outro guia desse trabalho é Paulo Freire que se posiciona em diversas obras contra práticas pedagógicas autoritárias e verticalizadas, propondo abordagens que não apenas valorizam os múltiplos saberes dos estudantes como também constroem novos conhecimentos a partir deles, fazendo com que o processo educativo se torne mais eficaz e prazeroso. Freire (1996) entende que todos os educandos, independente de suas origens, trazem consigo uma bagagem cultural e experiencial que precisa ser considerada no processo educativo. Ignorar esses saberes equivale a desrespeitar a identidade do sujeito e a minar o potencial crítico da aprendizagem. O ato de ensinar implica humildade, afeto e abertura por

parte do educador, que deve estar disposto a aprender com seus alunos, reconhecendo-se também como um ser inacabado e em constante formação.

Desta forma, para que a escola seja um espaço realmente significativo e acolhedor, o educador precisa se reinventar constantemente, tanto em suas práticas pedagógicas quanto em sua forma de se relacionar com os estudantes. É o que bell hooks (1994) chama de professor autoatualizado que é um educador comprometido não apenas com a formação do outro, mas também com o seu próprio processo contínuo de crescimento e transformação. Significa reconhecer-se como sujeito inacabado, em permanente movimento de aprendizagem e reinvenção. Esse inacabamento do ser humano é outra questão levantada por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996). Ele entende que estamos em permanente movimento de procura. A inconclusão não é, portanto, um ponto negativo e sim uma condição positiva, pois implica que estamos sempre nos construindo a partir de novas experiências, saberes e relações. Nesse sentido, a educação é um ato de formação contínua, tanto para o educando quanto para o educador.

hooks (1994) reflete sobre a docência como prática de liberdade, convidando professores a repensarem seu papel não apenas como transmissores de conteúdo, mas como agentes de transformação. Ao defender uma pedagogia que acolha e valorize a diversidade cultural, ela revela um ponto sensível: muitos educadores resistem a modificar suas metodologias, mesmo quando reconhecem que o modelo tradicional já não responde às necessidades dos estudantes. Ao longo dos meus 15 anos de experiência na Educação Básica pude ter contato com professores que resistem a qualquer tipo de abordagem que o tire da condição de líder hierárquico daquele grupo. Há uma formação docente ainda muito marcada por paradigmas tradicionais, que reforçam a ideia do professor como detentor do saber, e não como sujeito em constante construção.

O ambiente escolar permanece muito conservador sobretudo quando se trata de trabalhar com escuta e ter de lidar com questões relativas ao preconceito racial. Ainda hoje é possível encontrar docentes que em suas falas defendem, por exemplo, que somos todos iguais, pertencentes a uma mesma raça, a raça humana, utilizando apenas o conceito biológico de raça, defendendo, talvez por falta de conhecimento, o mito da democracia racial e acreditando que estão realizando um bom trabalho. No entanto, essa tentativa de igualar toda população, ao contrário do que se pretende, reforça ainda mais a existência do preconceito, da discriminação e da desigualdade uma vez que não contribui para construir naquele estudante sua identidade e reconhecer e respeitar a identidade do outro. A autoatualização proposta por hooks (1994) pretende romper com essa lógica: ela exige que o

professor reconheça seus limites, reveja crenças, aceite o desconforto e esteja disposto a aprender com os próprios alunos. Esse convite ao desaprender pode gerar insegurança e resistência, especialmente em contextos escolares que ainda valorizam a autoridade rígida e a neutralidade ilusória.

É necessário pontuar para além da vontade do professor, outros fatores devem concorrer para que a autoatualização docente seja uma realidade. Uma grande dificuldade está nas condições estruturais do trabalho docente. Professores sobrecarregados, mal remunerados, atuando em múltiplas escolas e em contextos de precariedade, encontram pouco espaço material e simbólico para refletir sobre si mesmos, suas práticas e suas relações com os estudantes. A precariedade estrutural rouba do professor o tempo e a energia necessários para sua autoatualização, para a escuta atenta dos estudantes, para a criação de propostas pedagógicas inovadoras. Em vez disso, ele é empurrado para uma atuação mecânica, fragmentada, muitas vezes pautada apenas pela sobrevivência profissional. O ensino, então, deixa de ser um processo de criação coletiva e passa a ser um ato técnico, desprovido de sentido. Essa lógica vai afetar diretamente os alunos, pois em uma escola onde o professor é tratado como mero executor de tarefas, o estudante corre o risco de ser visto como um número, um dado estatístico ou um problema disciplinar. A relação pedagógica se esvazia, e com ela se perdem oportunidades de aprendizagem significativa, de construção de identidade, de emancipação.

Na tentativa de fugir dessas condições impostas à educação no Rio de Janeiro, existem alguns caminhos possíveis. Ao iniciar qualquer trabalho com estudantes é de grande importância criar momentos em que os alunos possam expressar suas percepções, sentimentos ou dúvidas, seja por meio da escrita ou da oralidade. É uma forma de abrir espaço para que as subjetividades se manifestem. Essa ação deve ser constante ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem e, para que isso ocorra, durante as aulas, o professor deve criar espaços regulares para que os alunos falem sobre suas experiências e percepções sem serem interrompidos ou julgados, realizando pequenas anotações sobre a participação, os humores, e as reações dos alunos, buscando padrões que revelem o que está funcionando ou não no processo de ensino. Desta forma, ao invés de avaliar apenas com notas e provas, o docente pode utilizar a observação e a proposta momentos de conversa sobre o que e de que forma os alunos aprenderam, como se sentiram e o que ainda têm dificuldade. Isso fortalece a escuta como parte da aprendizagem. Há momentos em que o professor deve apenas observar: como os alunos interagem entre si, como reagem diante dos conteúdos, onde se mostram mais

autônomos ou resistentes. Essa escuta silenciosa é uma ferramenta poderosa para ajustar as práticas pedagógicas.

Com o objetivo de “escutar” melhor a realidade no contexto da escola envolvida na pesquisa, realizei dois levantamentos com alunos das turmas 1001, 1002, 2001, 2002, 2003 e 3003, no ano letivo de 2024: um acerca das práticas religiosas dos estudantes, cujos resultados estão apresentados na tabela 1 e outro mapeando o quantitativo de alunos autodeclarados pretos ou pardos apresentados na tabela 2. Tais mapeamentos permitiram dimensionar a presença dessas religiosidades no espaço escolar, evidenciar a importância de ações pedagógicas que promovam a valorização da cultura afro-brasileira, o reconhecimento identitário e o combate ao racismo no ambiente escolar, subsidiando reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem essa diversidade.

Tabela 1: Mapeamento da participação discente em práticas religiosas de matriz africana³⁰

Turmas	Total de Alunos	Praticantes ³¹	Simpatizantes ³²
1001	38	3	15
1002	37	2	7
2001	30	2	5
2002	33	3	10
2003	32	2	6
3003	23	1	10

Fonte: autor (2024)

³⁰ A pesquisa realizada baseou-se na autodeclaração dos estudantes. No entanto, é possível que os dados obtidos não representem integralmente a realidade, uma vez que o receio de sofrer preconceito, já evidenciado ao longo deste trabalho, pode ter influenciado parte dos alunos a não declarar sua vinculação com religiões de matriz africana.

³¹ Considera-se como praticante o estudante que vivencia de forma ativa a religiosidade de matriz africana, participando de seus rituais e cumprindo as obrigações próprias da tradição, como no caso do filho de santo.

³² Considera-se como praticante o estudante que vivencia de forma ativa a religiosidade de matriz africana, participando de seus rituais e cumprindo as obrigações próprias da tradição, como no caso do filho de santo.

Tabela 2: Mapeamento do quantitativo de discente autodeclarados pretos ou pardos

Turmas	Total de Alunos	Alunos Pretos	Alunos pardos	Percentual da turma
1001	38	20	12	84,20%
1002	37	23	8	83,70%
2001	30	16	9	83,30%
2002	33	17	16	100%
2003	32	21	5	81,20%
3003	23	12	5	73,90%

Fonte: Autor (2024)

Embora não haja uma pesquisa anterior que possibilitasse estabelecer uma comparação direta com os dados obtidos, o quantitativo de estudantes que se autodeclararam praticantes ou simpatizantes de religiões de matriz africana mostrou-se bastante expressivo. Em algumas turmas, como a 1001, esse número chega a se aproximar de 50% dos alunos, o que evidencia a relevância do tema no contexto escolar e a necessidade de enfoques pedagógicos que considerem essa realidade. Por isso é importante adotar uma abordagem respeitosa e inclusiva, que valorize suas crenças e tradições e que os educadores e os demais profissionais da educação estejam preparados para ouvir e respeitar as diferentes perspectivas, promovendo um clima de empatia e compreensão. A educação deverá, então, partir da realidade concreta dos estudantes para que estes se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

Por fim, é importante destacar que as transformações no ensino não devem se limitar ao espaço escolar, mas exigem uma reconfiguração mais ampla no campo da formação docente. Trata-se de um movimento que deve ocorrer “de dentro para fora”, a partir das universidades, responsáveis por formar professores capazes de realizar a transposição didática do conhecimento acadêmico de maneira crítica e contextualizada. Isso implica superar referenciais eurocêtricos e incorporar perspectivas decoloniais, que reconheçam e valorizem a pluralidade de saberes e experiências históricas, contribuindo para a construção

de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. Trata-se, portanto, de interrogar os processos de produção, legitimação e circulação do conhecimento, evidenciando aquilo que Gosfoguel (2016) denomina como epistemicídio, ou seja, a desqualificação sistemática de saberes não hegemônicos.

3. Capítulo III

A construção do produto educacional: a montagem teatral do Itan da Criação dos Seres humanos

A partir da perspectiva dialógica, o presente trabalho tem por objetivo abordar a maneira que as tradições do candomblé são tratadas no ensino de História desde as legislações de âmbito nacional, até o trabalho realizado pelo professor em sala de aula de maneira a apresentar e discutir práticas capazes de minimizar os tabus e preconceitos que giram em torno da temática, cujo desenvolvimento desta proposta fundamenta-se nos recorrentes casos de racismo religioso direcionados às religiões de matriz africana no ambiente escolar, bem como na presença expressiva de estudantes, sobretudo do Ensino Médio, que se declaram praticantes ou que possuem algum tipo de vivência com essas tradições. Diante desse cenário, torna-se necessário compreender como essas experiências se manifestam no cotidiano escolar.

A metodologia adotada nesta pesquisa, bem como na elaboração do Produto Educacional, fundamentou-se nas características da unidade escolar e nas necessidades apresentadas por seu corpo discente, articulando-se às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, sobretudo, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que estabelecem princípios voltados à valorização da diversidade étnico-racial e ao enfrentamento das desigualdades produzidas pelo racismo. Nesse sentido, as Diretrizes determinam que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas - estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino - de diferentes culturas

interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (BRASIL, 2004, p. 20-21).

Desta forma, esta seção apresenta a construção do Produto Educacional, concebido a partir da prática docente e das demandas concretas do cotidiano escolar. A proposta consistiu na elaboração de uma sequência didática pautada nas atividades desenvolvidas que resultaram na montagem de uma peça teatral inspirada no Itan da Criação do Universo e dos Seres humanos, compreendendo o itan como uma potente ferramenta pedagógica para o trabalho com a educação antirracista com a turma 2002 de 2ª série do Ensino Médio. Ao tomar o itan como eixo estruturante da prática, o produto articulou história, religiosidade de matriz africana, teatro e escuta, reconhecendo o corpo, a oralidade e a experiência dos estudantes como dimensões fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. A escolha pela linguagem teatral justificou-se por sua capacidade de promover o envolvimento coletivo, a construção de sentidos compartilhados e a problematização de temas sensíveis como o racismo contra praticantes do candomblé, vertente religiosa com grande número de adeptos na região onde localiza-se a escola³³ de forma crítica, sensível e dialógica. Assim, o produto educacional aqui apresentado buscou não apenas ampliar o repertório histórico-cultural dos estudantes, mas também afirmou a escola como espaço de acolhimento, resistência, construção de identidade e produção de saberes plurais.

As atividades que culminaram na apresentação da peça teatral tiveram início no segundo semestre do ano de 2024 e se estenderam até a semana do Dia da Consciência Negra resultando em um total de 19 semanas de aprendizado. A cada semana, composta por duas aulas de 50 minutos, uma nova proposta de discussão era apresentada para que a partir do debate e de atividades práticas o produto final fosse construído. As etapas da sequência didática foi planejada para ampliar gradativamente a compreensão dos estudantes acerca das tradições do candomblé, da história das religiões de matriz africana e das diferentes formas de manifestação do racismo religioso, culminando na produção de uma experiência artística que sintetizou os conhecimentos construídos ao longo de todo o processo.

3.1 1ª Etapa: Sensibilização - 2 semanas (4 aulas de 50 minutos)

Como aula inaugural sobre o tema foi muito importante que houvesse uma troca entre professor e alunos sobre qual o nível de conhecimento da turma sobre a diversidade religiosa existente na sociedade da qual eles fazem parte, refletindo sobre respeito e preconceito.

³³ Ver informações sobre o candomblé na Baixada Fluminense desenvolvida no Capítulo I.

Foram lançadas as seguintes perguntas: “quais religiões ou crenças vocês conhecem?”, “todas são respeitadas?”, “por que determinadas crenças não têm o mesmo tipo de respeito de outras?”, cujo objetivo era praticar a escuta, sem correção ou julgamento. Esse momento teve como finalidade identificar conhecimentos prévios e percepções iniciais dos estudantes acerca da diversidade religiosa. Finalizada a semana de duas aulas com as questões disparadoras, na segunda semana de atividades, os alunos foram encaminhados para o posicionamento crítico, orientandos pelo seguinte roteiro:

Dinâmica de posicionamento

Materiais necessários

- Cartolinas ou folhas grandes;
- Canetas ou pincéis atômicos;
- Três cartazes contendo as expressões: Respeito, Preconceito, Não sei
- Fita adesiva.

Algumas situações relacionadas ao candomblé e seus praticantes foram apresentadas aos estudantes (retrato 1 e 2) que deveriam se posicionar próximos ao cartaz que representa sua opinião sobre cada uma delas: Respeito, Preconceito ou Não sei.

Situações que foram apresentadas:

- Uma escola decide trabalhar religiões de matriz africana apenas no mês da Consciência Negra, sem retomar o tema ao longo do ano.
- Um professor afirma que respeita todas as religiões, mas evita falar sobre Candomblé em aula para “não gerar polêmica”.
- Uma pessoa diz que não tem preconceito, mas que “não se sente confortável” em entrar em um terreiro.
- Um programa de TV convida um praticante de Candomblé, mas edita a entrevista de forma sensacionalista para aumentar a audiência.
- Uma escola aborda religiões afro-brasileiras apenas como “folclore” ou manifestação cultural, sem reconhecê-las como religiões.
- Um aluno afirma que não acredita em religiões de matriz africana, mas defende que elas devem ser respeitadas.
- Um livro didático menciona religiões afro-brasileiras, mas traz informações superficiais ou estereotipadas.

- Um aluno diz que não segue religiões de matriz africana, mas demonstra interesse em aprender sobre elas sem julgamento.
- Estudantes escutam o relato de um colega sobre sua vivência no Candomblé sem interromper, rir ou julgar.
- Uma escola intervém quando há comentários preconceituosos, promovendo diálogo em vez de apenas punição.
- Uma escola convida representantes religiosos, mas coloca mais tempo de fala para líderes cristãos do que para representantes de religiões afro-brasileiras.
- Uma pessoa evita compartilhar conteúdos nas redes sociais sobre religiões afro-brasileiras sem verificar a veracidade.
- Uma pessoa compartilha nas redes sociais uma imagem de orixás, mas com informações incorretas ou estereotipadas, dizendo que é “homenagem”.
- Um estudante defende um colega que sofre preconceito religioso, mas usa termos inadequados ou estereotipados ao tentar ajudar.
- Uma pessoa defende um colega que sofre preconceito religioso, mesmo sem conhecer profundamente aquela religião.
- Uma família permite que a criança estude sobre Candomblé na escola, mas proíbe qualquer contato fora do ambiente escolar.
- Um professor ensina sobre diversidade religiosa, mas apresenta as religiões afro-brasileiras sempre em comparação com o cristianismo.
- Uma pessoa afirma que respeita o Candomblé, mas acredita que deveria ser praticado “em lugares mais afastados”.
- Um professor corrige, de forma cuidadosa, um aluno que usou o termo “macumba” de maneira pejorativa, explicando seu significado e contexto.
- Uma escola inclui conteúdos sobre religiões afro-brasileiras, mas apenas em disciplinas como artes ou história, sem diálogo com outras áreas.
- Um colega não faz comentários ofensivos, mas se afasta quando o assunto é religião de matriz africana.
- Uma pessoa diz que “todas as religiões são iguais”, ignorando as diferenças culturais e históricas entre elas.
- Estudantes organizam um trabalho sobre orixás e se preocupam em usar fontes confiáveis e, se possível, ouvir praticantes dessas religiões.

- Um estudante faz um trabalho sobre orixás, mas usa fontes da internet sem verificar se são confiáveis.

Retrato 1 : Leitura dos casos



Fonte: Autor (2024)

Retrato 2: Leitura dos casos



Fonte: Autor (2024)

Após cada situação era proposta uma breve reflexão, convidando cada estudante a explicar os motivos de sua escolha, conforme retrato 3 e 4. Esse momento foi fundamental para estimular a argumentação e a escuta entre os participantes. Ao final do primeiro e segundo momentos foi possível constatar que os estudantes reconheceram que determinadas atitudes, muitas vezes naturalizadas em diferentes espaços sociais, constituem práticas

racistas. Outro resultado importante refere-se à identificação das percepções prévias dos estudantes sobre as religiões de matrizes africanas, especialmente o Candomblé. Ao permitir que os alunos expressassem suas opiniões e se posicionassem diante de diferentes situações, a atividade possibilitou compreender concepções, estereótipos e possíveis preconceitos existentes no grupo, elementos que se mostraram fundamentais para o planejamento das etapas seguintes da intervenção pedagógica.

Retrato 3: Analisando os casos



Fonte: Autor (2024)

Retrato 4: Analisando os casos



Fonte: Autor (2024)

Outro aspecto relevante diz respeito à introdução do conceito de racismo religioso. Ao compreender que o racismo dirigido às religiões de matrizes africanas está profundamente relacionada ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira, os estudantes foram convidados a refletir sobre os processos históricos de marginalização cultural que atingem essas tradições religiosas. Dessa forma, a atividade contribuiu para ampliar a compreensão dos alunos sobre as dimensões sociais e históricas que envolvem o tema. Por fim, essa atividade inicial estabeleceu as bases para o desenvolvimento das etapas subsequentes do produto educacional. Ao promover a sensibilização dos estudantes e estimular a reflexão sobre o respeito à diversidade religiosa, a proposta preparou o grupo para o aprofundamento das discussões sobre o Candomblé, suas práticas culturais e simbólicas, bem como para o contato com as narrativas da tradição oral africana, entre elas o itan da Criação do Universo e dos Seres humanos, que foi trabalhado posteriormente como elemento central da intervenção pedagógica.

3.1.1 Formas de avaliação da atividade

A avaliação da atividade proposta considerou não apenas a participação dos estudantes durante a dinâmica, mas também os processos de escuta, reflexão, diálogo e construção coletiva de conhecimentos acerca da diversidade religiosa e do racismo contra religiões de matrizes africanas. Desta forma, o instrumento de avaliação desta etapa do trabalho consistiu na observação dos participantes realizada pelo professor durante o desenvolvimento da atividade. Nesse momento, foram observados aspectos como o nível de envolvimento dos estudantes, a forma como se posicionam diante das situações propostas, as argumentações apresentadas durante os debates e as possíveis mudanças de posicionamento ao longo da discussão coletiva.

3.2 2ª Etapa: Estudo de casos - 2 semana (4 aulas de 50 minutos)

Dando segmento a sequência didática que compõe o produto educacional, a próxima proposta de atividade foi centrada na análise de reportagens que abordam casos de intolerância e racismo contra religiões de matrizes africanas no Brasil. A escolha desse recurso pedagógico fundamentou-se na perspectiva de utilização de diferentes linguagens e fontes no ensino, defendida por Circe Bittencourt em *O saber histórico em sala de aula* (2017), que destaca a importância de trabalhar com documentos e materiais do cotidiano

social como forma de aproximar os estudantes das problemáticas históricas e sociais presentes na realidade contemporânea e argumenta que o uso de materiais provenientes da mídia, como reportagens e notícias, possibilita ao professor explorar temas atuais e estimular a análise crítica das informações divulgadas socialmente. Para Bittencourt (2017), esses materiais podem ser compreendidos como fontes que permitem aos estudantes problematizar acontecimentos e desenvolver habilidades de interpretação e posicionamento diante dos fatos.

Com o objetivo de aprofundar a discussão iniciada nos encontros anteriores acerca da diversidade religiosa e das manifestações de racismo contra religiões de matrizes africanas na sociedade brasileira, foram selecionadas reportagens que abordaram práticas racistas envolvendo religiões de matrizes africanas, especialmente o Candomblé, na Baixada Fluminense permitindo que os estudantes entrassem em contato com situações concretas que evidenciam a permanência dessas práticas discriminatórias na contemporaneidade. As reportagens utilizadas para a atividades foram as seguintes:

Caso 1: “Berço da Grande Rio, Duque de Caxias concentra o maior número de casos de preconceito religioso na Baixada Fluminense”. Reportagem publicada no g1 em 27/04/2022, aponta Duque de Caxias como o município da Baixada Fluminense com o maior número de denúncias de racismo contra religiões de matrizes africanas da região³⁴.

Caso 2: “Terreiro de candomblé é destruído em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense”. Publicada no g1 em 12/07/2019 que denunciou que traficantes invadiram o terreiro e obrigaram sacerdotisa a destruir objetos religiosos³⁵.

Caso 3: “Terreiro de candomblé é depredado em Nova Iguaçu e religiosos são expulsos”. Publicada no g1 em 29/03/2019 denuncia depredação de terreiro em Nova Iguaçu e expulsão dos religiosos³⁶.

³⁴

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/04/27/berco-da-grande-rio-duque-de-caxias-concentra-o-maior-numero-de-casos-de-preconceito-religioso-na-baixada-fluminense.ghtml>

³⁵

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/07/12/terreiro-de-candomble-e-destruido-em-duque-de-caxias-na-baixada-fluminense.ghtml>

³⁶

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/03/29/terreiro-de-candomble-e-depredado-em-nova-iguacu-religiosos-foram-expulsos.ghtml>

Caso 4: “Traficantes dão ordem para fechar terreiros na Baixada Fluminense”. Publicada no g1 em 27/05/2019 a reportagem faz um levantamento dos casos de fechamento de terreiros por exigência de traficantes locais³⁷.

Para a apropriação das reportagens, os estudantes foram organizados em quatro grupos, compostos por 6 a 8 integrantes. A escolha das reportagens que cada grupo iria trabalhar ocorreu de forma democrática, possibilitando maior engajamento dos participantes no processo. Em seguida, os grupos utilizaram tablets para a leitura e análise das situações selecionadas, conforme ilustrado no retrato 5. A realização dessa atividade demandou um tempo de 50 minutos. Cada grupo foi orientado a realizar a leitura coletiva da reportagem e discutir algumas questões orientadoras, tais como: o que ocorreu na situação apresentada, quem foram os envolvidos, quais formas de preconceito podem ser identificadas na narrativa e quais poderiam ser possíveis formas de enfrentamento dessas práticas e foram orientados a registrarem essas informações em relatório manuscrito que seria utilizado para compartilhar as respostas obtidas com a turma, conforme retrato 6, atividade realizada também em uma aula de 50 minutos. Na semana seguinte, utilizei mais duas aulas de 50 minutos para retomarmos a discussão e os grupos foram orientados a registrarem suas reflexões na construção de um texto dissertativo argumentativo, nos moldes do Enem, conforme figuras 1 e 2 e no retrato 7. Para a construção deste texto, desenvolvi um material com textos de apoio formado por um compilado de imagens e resumo das reportagens analisadas, após a conclusão do trabalho os alunos compartilharam o resultado com a turma.

Retrato 5: Análise das reportagens

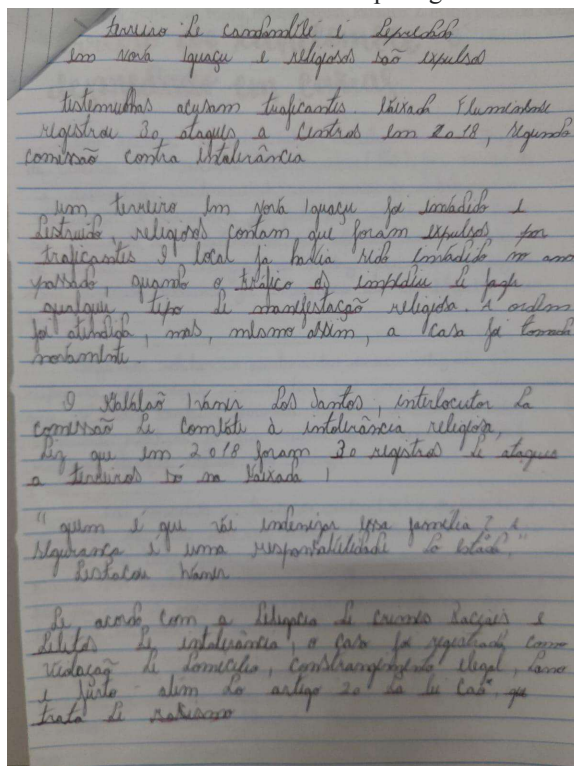


Fonte: Autor (2024)

37

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/05/27/traficantes-dao-ordem-para-fechar-terreiros-na-baixada-fluminense.ghtml>

Retrato 6: Resumo da reportagem



Fonte: Autor (2024)

Figura 1: Texto de apoio para realização de atividade

O Candomblé na Baixada Fluminense sob ataque



Reportagem do G1 denuncia que traficantes impuseram o fechamento de terreiros na Baixada Fluminense, proibindo práticas religiosas de matriz africana em áreas sob seu controle. Esse cenário demonstra a interferência do crime organizado na liberdade religiosa.



Reportagem do portal G1 relata que, em 2019, um terreiro de candomblé foi invadido e depredado em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Criminosos destruíram objetos sagrados e expulsaram os praticantes do local. O caso evidencia a violência direta contra religiões de matriz africana, frequentemente associada à ação de grupos armados na região.



Outra reportagem do G1 mostra a destruição de um terreiro em Duque de Caxias, também na Baixada Fluminense. O episódio reforça a recorrência de ataques a espaços religiosos afro-brasileiros, indicando que tais práticas não são isoladas, mas parte de um padrão de intolerância.

Fonte: Autor (2024)

Figura 2: Texto de apoio para realização da atividade



Segundo levantamento citado pelo G1, Duque de Caxias concentra o maior número de denúncias de preconceito religioso na Baixada Fluminense. Isso revela a dimensão do problema na região e aponta para a necessidade de políticas públicas eficazes de enfrentamento.

□

A intolerância religiosa no Brasil possui raízes históricas ligadas ao período colonial, quando religiões africanas foram perseguidas e marginalizadas. Ainda hoje, essas manifestações são alvo frequente de discriminação e violência, configurando um problema estrutural da sociedade brasileira.

Além disso, dados indicam que regiões como a Baixada Fluminense concentram altos índices de intolerância religiosa, muitas vezes agravados pela atuação de grupos criminosos e pela ausência do Estado.

A partir da leitura dos textos motivadores e com base em seus conhecimentos e no que já foi trabalhado em sala de aula, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma-padrão da língua portuguesa sobre o tema:

“Os desafios para o combate à intolerância religiosa na Baixada Fluminense”

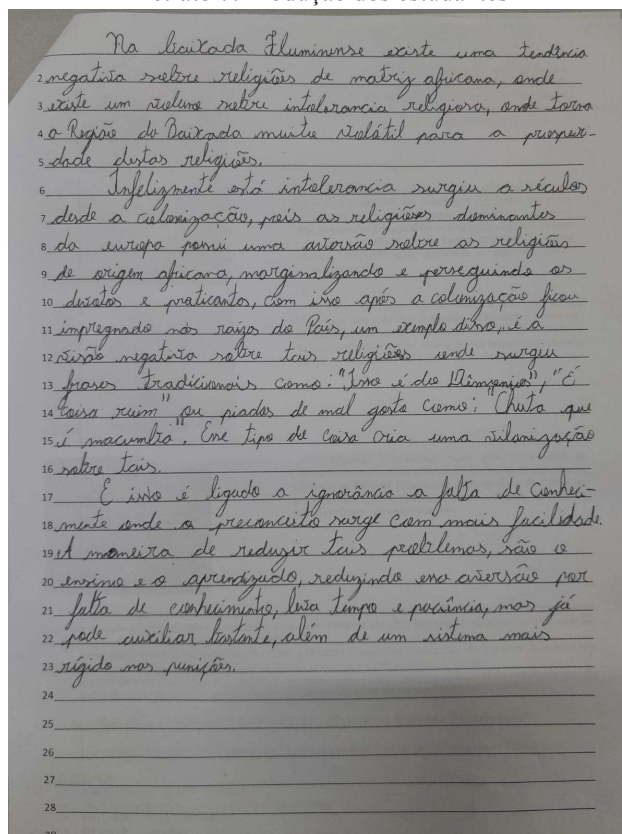
Apresente: uma tese clara, argumentos consistentes e uma proposta de intervenção, respeitando os direitos humanos.

INSTRUÇÕES

- O texto deve ter entre 7 e 30 linhas.
- Deve ser escrito em prosa (não em forma de poema).
- Não copie os textos motivadores.
- Dê um título opcional.

Fonte: Autor (2024)

Retrato 7: Produção dos estudantes



Fonte: Autor (2024)

Esta atividade ampliou a compreensão dos estudantes sobre o racismo contra as religiões de matrizes africanas, possibilitou o exercício de leitura crítica da mídia e contribuiu para a construção de uma postura reflexiva diante das representações sociais sobre as religiões de matrizes africanas, contribuindo também para a preparação do grupo para as atividades posteriores do produto educacional, nas quais serão explorados aspectos históricos, culturais e simbólicos do Candomblé e as narrativas da tradição oral africana, culminando com o trabalho pedagógico em torno do itan da Criação do Universo e dos Seres humanos.

3.2.1 Formas de avaliar a atividade

O aspecto que pode ser considerado na avaliação refere-se às análises produzidas pelos grupos a partir das reportagens trabalhadas. Os registros escritos elaborados pelos estudantes permitiram identificar como os estudantes interpretaram as situações apresentadas, quais elementos de racismo religioso foram reconhecidos e quais estratégias de enfrentamento foram sugeridas pelos participantes. Tais produções constituíram indicativos relevantes do processo de compreensão e reflexão desenvolvido durante a atividade.

3.3 3ª etapa: Começando a conhecer o Candomblé (2 aulas de 50 minutos)

A partir desta 3ª etapa do trabalho o objetivo foi apresentar aos estudantes elementos fundamentais e constitutivos do Candomblé, destacando sua dimensão histórica, social, cultural e religiosa. Buscou-se, com as tarefas, ampliar o conhecimento dos alunos sobre essa tradição religiosa, contribuindo para a desconstrução de estereótipos historicamente associados ao candomblé e promovendo a valorização de suas práticas e saberes.

3.3.1 A importância da oralidade

Entre os povos de tradição iorubá, a oralidade ocupa um papel central na transmissão dos conhecimentos, das histórias e dos valores culturais. Diferentemente das sociedades que privilegiam predominantemente a escrita como forma de registro do conhecimento, culturas tradicionais africanas desenvolveram complexos sistemas de transmissão oral, nos quais as narrativas, as cantigas, os provérbios e os ensinamentos são preservados e transmitidos de geração em geração (Prandi, 2001, p. 24). Nesse contexto, destaca-se a figura de sacerdotes e

cultuadores dos orixás, preparados para memorizar e transmitir milhares de itans, rezas, cânticos, genealogias, rituais e ensinamentos relacionados às divindades (informação verbal)³⁸. Esses especialistas da tradição oral eram responsáveis por assegurar a continuidade dos conhecimentos ancestrais por meio da oralidade, preservando a memória religiosa, histórica e cultural que, posteriormente, seria recriada e ressignificada nos terreiros brasileiros.

Na construção e manutenção do candomblé no Brasil, a oralidade foi e continua sendo um elemento fundamental na preservação dos saberes religiosos e culturais. Os ensinamentos são transmitidos, em grande parte, por meio da palavra falada, da escuta e da convivência comunitária. Dessa forma, trabalhar pedagogicamente com a oralidade e com as narrativas da tradição iorubá permite valorizar formas de produção de conhecimento historicamente marginalizadas no espaço escolar. Para trabalhar esta proposta com os alunos, assumi o papel de narrador e contei oralmente um breve itan sobre a criação da Terra, sem utilizar a leitura direta de um texto. A escolha deste itan se faz importante pois traz à luz uma cosmologia diferente do que a maioria dos estudantes estão acostumados a lidar que vem de uma perspectiva judaico-cristã. Segue o itan descrito por Prandi (2001):

Orixanlá cria a Terra
 No começo, o mundo era todo pantanoso e cheio d'água,
 um lugar inóspito, sem nenhuma serventia.
 Acima dele havia o Céu, onde viviam Olorum e todos os orixás,
 que às vezes desciam para brincar nos pântanos insalubres.
 Desciam por teia de aranha penduradas no vazio.
 Ainda não havia terra firme, nem homem existia.
 Um dia Olorum chamou à sua presença Orixalá, o Grande Orixá.
 Disse-lhe que queria criar terra firme lá embaixo
 e pediu-lhe que realizasse tal tarefa.
 Para a missão, deu-lhe uma concha marinha com terra,
 uma pomba e uma galinha com pés de 5 dedos.
 Orixanlá desceu ao pantano e depositou a terra da concha.
 Sobre a terra pos a pomba e a galinha
 e ambas começaram a ciscar.
 Foram assim espalhando a terra que viera da concha
 até que terra firme se formou por toda parte.
 Orixanlá voltou a Olorum e relatou-lhe o sucedido.
 Olorum enviou um camaleão para inspecionar a obra de Oxalá
 e ele não pode andar sobre o solo que ainda não era firme.
 O camaleão voltou dizendo que a Terra era ampla,
 mas ainda não suficientemente seca.
 Numa segunda viagem o camaleão trouxe a notícia
 de que a Terra era ampla e suficientemente sólida,
 podendo-se agora viver em sua superfície.
 O lugar mais tarde foi chamado de Ifê, que quer dizer ampla morada.
 Depois Olorum mandou Orixanlá de volta à Terra
 para plantar árvores e dar alimentos e riquezas ao homem.

³⁸ Informação gentilmente fornecida pelo Prof. Dr. José Damiro de Moraes durante a arguição da defesa desta dissertação em 09/07/2026.

E veio a chuva para regar as árvores.
 Foi assim que tudo começou.
 Foi ali, em Ifê, durante uma semana de quatro dias,
 que Orixá Nlá criou o mundo e tudo que nele existe. (Prandi, 2001, p. 502-503)

Após a narrativa, propus algumas perguntas para estimular a reflexão: “O que vocês lembram da história?”, “Qual foi a parte que mais chamou atenção?”, “O que essa história ensina?”. Posteriormente, os estudantes foram organizados em pequenos grupos e convidados a reconstruir oralmente a narrativa que ouviram. Cada grupo discutiu e organizou a forma como iriam contar novamente a história para os colegas, assumindo simbolicamente o papel de griots a fim de praticar a oralidade tão necessária para a prática da manutenção da memória das tradições iorubá.

Ao final da atividade, os estudantes compreenderam a importância da oralidade como forma legítima de produção e transmissão de conhecimento nas culturas africanas, reconhecendo o papel dos griots como guardiões da memória e da história de seus povos. Além disso, os alunos perceberam que as narrativas presentes nas religiões de matrizes africanas, como os itans, fazem parte de um amplo sistema cultural de transmissão de saberes que valoriza a escuta, a memória e a convivência comunitária. Essa compreensão constituiu um passo importante para o desenvolvimento das atividades subsequentes do produto educacional, nas quais será trabalhado de forma mais aprofundada o itan da Criação dos Seres humanos, narrativa que serviu de base para a construção da peça teatral que representou a culminância do percurso pedagógico proposto.

3.3.2 Formas de avaliar a atividade

Foram considerados os processos de reconstrução narrativa realizados pelos grupos, observando-se a forma como os estudantes se apropriaram da história e os elementos que destacaram durante sua apresentação.

3.4 4ª etapa: Entrando no universo do candomblé - 5 semanas (10 aulas de 50 minutos)

Nesta fase das atividades os alunos foram convidados a vivenciar processos de aprendizagem que extrapolam os limites do currículo prescrito na Base Nacional Comum Curricular. A proposta buscou promover o contato com saberes ancestrais de matriz africana, compreendidos como fundamentais para a preservação da memória e da identidade da

população afro-brasileira, historicamente marginalizada no contexto educacional. A atividade teve como foco o estudo das divindades que compõem o panteão Iorubá³⁹, partindo do conhecimento prévio sobre os itans, desenvolvido na etapa anterior. O objetivo desta proposta foi apresentar as origens das divindades iorubanas, desconstruindo a ideia equivocada de que estariam associadas a forças demoníacas. Buscou-se evidenciar sua profunda relação com a natureza, bem como seu papel essencial na organização da vida cotidiana dos povos que as cultuavam, destacando como essas divindades estavam integradas às práticas sociais, culturais e espirituais dessas comunidades. Para isso, iniciante a atividade foi apresentada uma explanação simplificada dessas divindades, sua relação com a natureza e suas características gerais, conforme tabela 3:

Tabela 3: Orixás do Panteão Iorubano no Brasil

Orixá	Relação com a natureza	Características gerais
Exu	Caminhos, encruzilhadas, movimento	Mensageiro, comunicador, dinamismo, transformação; não é “mal”, mas ligado às escolhas
Ogum	Ferro, metal, tecnologia, guerra	Guerreiro, trabalhador, desbravador, ligado ao progresso e às ferramentas
Oxóssi	Florestas, caça, biodiversidade	Caçador, conhecimento, fartura, conexão com a natureza e sabedoria prática
Xangô	Raios, trovões, fogo	Justiça, liderança, equilíbrio, autoridade e responsabilidade
Iemanjá	Mares e oceanos	Maternidade, cuidado, proteção, origem da vida
Oxum	Rios e águas doces	Amor, beleza, fertilidade, sensibilidade e diplomacia
Iansã (Oyá)	Ventos, tempestades	Mudança, coragem, intensidade, transformação

³⁹ Os orixás selecionados para a explanação foram aqueles mais cultuados nas casas de candomblé ketu no Rio de Janeiro, considerando que a atividade tinha como principal objetivo instigar a curiosidade dos estudantes e incentivá-los à pesquisa, em vez de esgotar todas as informações em um primeiro momento. De acordo com Rocha (2000), as divindades iorubás cultuadas no Brasil incluem Exu, Ogum, Oxóssi, Obaluaiyê, Oxumarê, Ossain, Xangô, Obá, Oxum, Yemanjá, Oyá, Nanã, Ewá, Ajê (divindade feminina associada à prosperidade, que não possui filhos iniciados no Brasil e está vinculada a Oxum), além de Oxalufã e Oxaguiã (2000, p. 56–73).

Nanã	Lama, pântanos, tempo	Ancestralidade, sabedoria, ciclos da vida e da morte
Obaluaê / Omolu	Terra, doenças e cura	Cura, transformação, saúde, respeito aos limites do corpo
Oxalá	Céu, criação, luz	Paz, sabedoria, equilíbrio, criação da humanidade

Fonte: Autor (2024)

Os estudantes foram organizados em quatro grupos, orientados para que escolhessem até três divindades para pesquisa. A partir dessa divisão, com utilização dos tablets, disponíveis na escola, os grupos pesquisaram e selecionaram um itan referente a cada orixá escolhido e utilizá-lo como base para o desenvolvimento de suas investigações. As pesquisas realizadas contemplaram diferentes dimensões simbólicas e culturais das divindades iorubás, incluindo suas características, os alimentos que lhes são consagrados, as expressões de corporeidade manifestadas nos rituais e a estética presente nas práticas do candomblé no Brasil. Essa abordagem valorizou saberes historicamente silenciados e promoveu a construção de conhecimentos contextualizados e significativos. Para essa atividade foram utilizados dois tempos de aula de 50 minutos.

Durante o desenvolvimento das atividades, os estudantes puderam reconhecer que as características atribuídas às divindades iorubás se aproximam de aspectos da experiência humana, rompendo com visões dicotômicas entre o sagrado e o profano, tal como afirma Rocha (2000) que *nessa tradição não existem entidades ligadas ao mal que se opõem às entidades ligadas ao bem, como no cristianismo* (2000, p. 56). Além disso, compreenderam a centralidade da natureza na cosmovisão ioruba, elemento que também estabelece aproximações com saberes indígenas, e a importância da coletividade como princípio estruturante das culturas africanas e afro-diaspóricas. Nesse sentido, evidencia-se que tais práticas culturais são indissociáveis de experiências coletivas, em contraste com perspectivas individualistas predominantes na modernidade ocidental.

Após a etapa de pesquisa, cada grupo selecionou um orixá para ser representado por meio de diferentes linguagens: corporeidade, indumentária e culinária. Nesse momento da atividade, revelou-se fundamental a mobilização dos conhecimentos prévios de estudantes praticantes do candomblé, os quais puderam compartilhar com os demais colegas saberes relacionados aos movimentos corporais, às cantigas, às indumentárias das divindades e aos alimentos que lhe são atribuídos. Tal dinâmica não apenas ampliou o repertório cultural da

turma, como também promoveu o reconhecimento desses estudantes como sujeitos produtores de conhecimento, em consonância com a perspectiva de Paulo Freire (1996, p. 25–26), que defende a valorização dos saberes construídos na experiência dos educandos. Ao possibilitar que ocupassem um lugar de fala legítimo no espaço escolar, a prática pedagógica contribuiu para o fortalecimento do protagonismo e do sentimento de pertencimento desses alunos candomblecistas, aproximando-se da noção de educação como prática de liberdade proposta por bell hooks (2013, p. 29–30), ao reconhecer e legitimar vozes historicamente marginalizadas. Nesse sentido, a atividade também tensiona a lógica hegemônica escolar que, frequentemente, silencia ou subalterniza saberes de matriz afro-brasileira.

Neste momento do trabalho, a escolha do orixá a ser apresentado pelos grupos foi orientada para as divindades femininas, as yabás. Tal direcionamento fundamenta-se no protagonismo histórico das grandes matriarcas negras que desempenharam papel central na consolidação, organização e sistematização das práticas do Candomblé no Brasil. Ao privilegiar essas figuras, buscou-se valorizar a dimensão feminina no universo afro-religioso e evidenciar a importância das lideranças de mulheres negras na preservação e transmissão de saberes ancestrais. Além disso, essa escolha dialogou diretamente com a temática do sarau no qual o trabalho foi apresentado, centrado no protagonismo feminino negro no campo das artes, ampliando as possibilidades de reflexão sobre a presença, a resistência e a produção cultural dessas mulheres em diferentes espaços sociais.

Finalizado o trabalho de pesquisa, produção do vestuário, ensaio, confecção de painel e produção de alimentos as apresentações ocorreram durante um sarau literário com a temática “Identidade Negra Feminina na Literatura”, cujo enfoque estava no protagonismo negro das mulheres no campo literário e cultural de maneira geral. Esse projeto fez parte do Sarau Literário ocorrido na escola no ano de 2024, no mês de setembro, que compõe o conjunto de trabalhos interdisciplinares que a escola desenvolve todos os anos. Durante a preparação, os estudantes ensaiaram movimentos corporais associados às narrativas míticas, como gestos relacionados à caça e à batalha e investigaram as vestimentas rituais, alimentos sagrados e paramentas⁴⁰ utilizadas nas manifestações das divindades nos terreiros de candomblé, observados nos retratos 8, 9, 10, 11 e 12. Nesta fase, devido à pesquisa mais elaborada e aos ensaios, foram utilizadas 4 semanas de aulas com 8 tempos de aula de 50 minutos além do dia em que foi apresentado o trabalho.

⁴⁰ Objetos sagrados que expressam a essência de cada orixá. Por exemplo, Odé, orixá associado à caça, carrega o Ofá, uma espécie de arco e flecha, enquanto Oxum, divindade ligada à beleza e à fertilidade, porta o Abebé, um objeto que remete ao espelho e ao leque, simbolizando vaidade, delicadeza e poder feminino.

Retratos 8, 9, 10 e 11: Painel com paramentas dos Orixás



Fonte: autor (2024)

Retrato 12: Alimentação sagrada



Fonte: Autor (2024)

Essas experiências possibilitaram que os alunos identificassem tanto dimensões sagradas quanto elementos simbólicos presentes nas representações dos orixás, contribuindo significativamente para a desconstrução de preconceitos historicamente enraizados. Em especial, foi possível problematizar a associação entre essas divindades e figuras demoníacas, ideia difundida durante o período escravocrata como estratégia de desvalorização das culturas africanas. Observou-se a incorporação de influências europeias nas indumentárias como saias, anáguas e trajes das baianas articuladas a elementos de matriz africana, como panos da costa e turbantes (retrato 13).

Retrato 13: Apresentação dos Orixás



Fonte: Autor (2024)

Sendo assim, a atividade desenvolvida ampliou o repertório cultural dos estudantes e contribuiu para a construção de uma educação antirracista ao promover o reconhecimento e a valorização das matrizes africanas na formação da sociedade brasileira.

3.4.1 Formas de avaliar a atividade

Para a avaliação desta atividade, foram consideradas diferentes dimensões do processo de aprendizagem, de modo a contemplar não apenas a apropriação de conteúdos. Nesse sentido, observaram-se critérios como a compreensão do tema, o respeito à diversidade, à participação em grupo, a produção e a apresentação, conforme tabela 4.

A compreensão do tema foi analisada a partir da capacidade dos estudantes de reconhecer e interpretar os elementos constitutivos do universo do candomblé, especialmente no que se refere às características dos orixás, sua relação com a natureza e os significados presentes nos itans trabalhados ao longo das aulas.

O critério respeito à diversidade mostrou-se central, considerando a proposta de valorização das matrizes africanas. Foram observadas atitudes de escuta, acolhimento e

postura ética diante das diferenças culturais e religiosas, bem como a capacidade de problematizar visões preconceituosas historicamente construídas.

A participação em grupo envolveu a análise do engajamento dos estudantes nas atividades coletivas, sua colaboração com os colegas, o comprometimento com as tarefas propostas e a disposição para o diálogo e a construção conjunta do conhecimento. Esse aspecto foi fundamental, tendo em vista a natureza colaborativa da proposta que dialoga diretamente com a natureza coletiva presente no candomblé, cuja estrutura se fundamenta na cooperação, na partilha de saberes e na interdependência entre seus membros. Nos terreiros, as práticas religiosas e culturais não se realizam de forma individualizada, mas a partir da atuação conjunta da comunidade, na qual cada sujeito desempenha um papel importante para o funcionamento do todo. Essa aproximação contribuiu para que compreendessem, na prática, a importância da coletividade como princípio organizador da tradição iorubá, ao mesmo tempo em que favoreceu o desenvolvimento de habilidades sociais e o fortalecimento de vínculos entre os alunos.

No que diz respeito à produção, foram considerados o envolvimento dos alunos na elaboração dos materiais, a criatividade, o cuidado estético e a coerência entre os elementos apresentados (corporeidade, indumentária e culinária) relacionados ao orixá escolhido pelo grupo.

Já a apresentação foi avaliada a partir da clareza na comunicação das ideias, da expressividade corporal e do nível de envolvimento dos estudantes durante o sarau, entendido como momento de síntese e socialização das aprendizagens.

Além desses aspectos, também foram observados os níveis de aprendizagem relacionados a conteúdos e valores trabalhados anteriormente, como tolerância, respeito e práticas antirracistas. Nesse ponto, buscou-se identificar em que medida os estudantes foram capazes de mobilizar esses conhecimentos em situações concretas, evidenciando avanços na construção de uma postura crítica e consciente frente às questões étnico-raciais e culturais.

Dessa forma, a avaliação assumiu um caráter amplo e contínuo, permitindo compreender o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo de todo o processo.

Tabela 4: Planilha Avaliativa - Sarau Literário - 2º trimestre

Nome do aluno	Compreensão do tema	Respeito à diversidade	Participação em grupo	Produção	Apresentação	Obs.:
Aluno 1	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom	
Aluno 2	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom	
Aluno 3	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	

3.5 5ª etapa: Apresentação do itan sobre a criação dos seres humanos - 1 semana (2 aulas de 50 minutos)

Nesta etapa, foi apresentado aos estudantes o itan que serviu de base para a construção da apresentação teatral. Para além de sua função introdutória, essa atividade tem como objetivo central possibilitar que os alunos se apropriem da narrativa mítica, compreendendo seus significados, personagens e conflitos, de modo a favorecer a elaboração coletiva do enredo que orientará a encenação. Como desdobramento inicial, propus a identificação e a organização dos personagens presentes no itan. Tal atividade articulou-se com a etapa anterior, na qual os estudantes já tiveram contato com as divindades e suas principais características, o que facilitou o reconhecimento dos papéis narrativos e a compreensão das relações estabelecidas entre eles. Dessa forma, buscou-se a sistematização dos elementos da narrativa e o aprofundamento do entendimento simbólico e cultural que sustenta o mito, contribuindo para uma construção cênica mais consciente e significativa.

A seguir, apresenta-se o itan, conforme registrado por Reginaldo Prandi (2001), que serviu como base para a construção do trabalho.

Obatalá cria o homem
 Num tempo em que o mundo era apenas a imaginação de Olodumare,
 só existia o infinito firmamento e abaixo dele a imensidão do mar.
 Olorum, o Senhor do Céu, e Olocum, a Dona dos Oceanos,
 tinham a mesma idade e compartilhavam
 os segredos do que já existia e ainda existiria.
 Olorum e Olocum tiveram dois filhos:
 Orixalá, o primogênito, também chamado de Obatalá,
 e Odudua, o mais novo.

Olorum-Olodumare encarregou Obatalá,
o Senhor do Pano Branco, de criar o mundo.
Deu-lhe poderes para isso.
Obatalá foi consultar Orunmilá,
que lhe recomendou fazer oferendas para ter sucesso na missão.
Mas Obatalá não levou a sério as prescrições de Orunmilá.
pois acreditava somente em seus próprios poderes.
Odudua observava tudo atentamente
e naquele dia também consultou Orunmilá.
Orunmilá assegurou a Odudua
que, se ele oferecesse os sacrifícios prescritos,
seria o chefe do mundo que estava para ser criado.
A oferenda consistia em quatrocentos mil correntes,
uma galinha com pés de 5 dedos,
um pombo e um camaleão,
além de quatrocentos mil búzios.
Odudua fez as oferendas

Chegado o dia da criação do mundo,
Obatalá se pôs a caminho até a fronteira do além,
onde Exu é o guardião.
Obatalá não fez as oferendas neste lugar,
como estava prescrito.
Exu ficou muito magoado com a insolência
e usou seus poderes para vingar-se de Oxalá.
Então uma grande sede começou a atormentar Obatalá.
Obatalá aproximou-se de uma palmeira
e tocou seu tronco com seu comprido bastão.
Da palmeira jorrou vinho em abundância
e Obatalá bebeu do vinho até embriagar-se.
Ficou completamente bêbado e adormeceu na estrada,
à sombra da palmeira de dendê.
Ninguém ousaria despertar Obatalá.

Odudua tudo acompanhava.
Quando certificou-se do sono de Oxalá,
Odudua apanhou o saco da criação
que fora dado a Obatalá por Olorum.
Odudua foi a Olodumare e lhe contou o ocorrido.
Olodumare viu o saco da criação em poder de Odudua
e confiou a ele a criação do mundo.
Com as quatrocentas mil correntes Odudua fez uma só
e por ela desceu até a superfície de ocum, o mar.
Sobre as águas sem fim, abriu o saco da criação
e deixou cair um montículo de terra.
Soltou a galinha de cinco dedos
e ela voou sobre o montículo de terra, pondo-se a ciscá-lo.
A galinha espalhou a terra na superfície da água.
Odudua exclamou na sua língua: “Ilè nfé!”
que é o mesmo que dizer “A Terra se expande!”
frase que depois deu nome a cidade de Ifê,
cidade que está exatamente no lugar onde Odudua fez o mundo.
Em seguida Odudua apanhou o camaleão
e fez com que ele caminhasse naquela superfície,
demonstrando assim a firmeza do lugar.
Obatalá continuava adormecido.
Odudua partiu para a Terra para ser seu dono.

Então, Obatalá despertou e tomou conhecimento do ocorrido.
Voltou a Olodumare contando sua história.

Olodumare disse:
 “O mundo já está criado.
 Perdeste uma grande oportunidade”.
 Para castigá-lo, Olodumare proibiu Obatalá
 de beber vinho de palma para sempre,
 ele e todos os seus descendentes.
 Mas a missão não estava ainda completa
 e Olodumare deu outra dádiva a Obatalá:
 A criação de todos os seres vivos que habitam a Terra.
 E assim Obatalá criou todos os seres vivos
 e criou o homem e criou a mulher.
 Obatalá modelou em barro os seres humanos
 e o sopro de Olodumaré os animou.
 O mundo agora se completara.
 E todos louvaram Obatalá.(2001, p. 503-506)

Após a identificação das divindades presentes no itan, a turma foi organizada em cinco grupos, em correspondência ao número de orixás envolvidos na narrativa: Orunmilá, Obatalá, Odudua, Exu, Nanã⁴¹. Cada grupo ficou responsável por elaborar uma narrativa específica relacionada ao seu respectivo orixá, considerando suas características, simbolismos e formas de expressão. Posteriormente, essas produções foram articuladas coletivamente, de modo a compor uma narrativa única e coesa, que serviu de base para o texto a ser narrado na encenação teatral⁴². Essa etapa da atividade foi desenvolvida ao longo de duas aulas de 50 minutos.

Nesse momento do processo, foi possível observar e mobilizar aprendizagens construídas nas etapas anteriores, especialmente no que se refere à escuta atenta, à capacidade de reprodução e reconstrução oral de narrativas, bem como ao conhecimento acerca das práticas tradicionais do candomblé, expressas nas características simbólicas e nos movimentos associados aos orixás.

3.6 6ª etapa: etapa final - Montagem da peça teatral - 8 semanas (16 aulas de 50 minutos)

Uma vez estruturada a narração do itan, deu-se início à organização dos elementos cênicos da apresentação. A primeira atividade desta etapa consistiu na distribuição dos personagens e na definição das funções a serem desempenhadas por cada estudante,

⁴¹ No itan apresentado aos estudantes como ponto de partida para esta etapa do trabalho, não havia referência à divindade Nanã, orixá associada à lama dos pântanos e vinculada, em sua origem, às tradições religiosas do antigo Daomé (Rocha, 2000, p. 72). Contudo, ao longo do processo de pesquisa desenvolvido pelos grupos, observou-se a incorporação dessa divindade nas produções dos alunos. Tal acréscimo foi acolhido no desenvolvimento da atividade, considerando seu potencial de enriquecimento simbólico e ampliação do repertório cultural mobilizado pelos estudantes. Além disso, a inclusão de Nanã contribuiu para tornar as apresentações mais dinâmicas e expressivas, favorecendo a ludicidade do processo e ampliando as possibilidades de exploração das narrativas e representações construídas coletivamente.

⁴² O texto final dos estudantes será apresentado ao final da 6ª etapa juntamente com as imagens da peça teatral.

considerando tanto a atuação quanto outras responsabilidades necessárias à realização da encenação, como montagem de cenário e confecção de roupas e acessórios. Em seguida, procedeu-se à seleção das cantigas que acompanhariam os diferentes momentos da apresentação. As músicas escolhidas, em língua iorubá, bem como os toques de atabaque, foram definidos em consonância com as divindades presentes no itan e com a liturgia do candomblé. Dentre os elementos selecionados, destaca-se a avamunha, toque de atabaque tradicionalmente utilizado para a entrada e saída dos filhos de santo no barracão durante as cerimônias religiosas. Além desse, foram incorporadas cantigas específicas relacionadas a Oxalá, Exu e Nanã, respeitando suas características simbólicas e rituais. Essa etapa foi desenvolvida ao longo de uma semana letiva, com dois tempos de 50 minutos.

Concluída a definição da narração e dos elementos sonoros, a peça encontrava-se pronta para o início dos ensaios. Durante seis semanas, com duas aulas de 50 minutos a cada semana, totalizando 12 aulas, os estudantes dedicaram-se à prática dos movimentos cênicos articulados à narrativa, bem como à organização coletiva para a aquisição e confecção dos figurinos. O vestuário foi finalizado duas semanas antes da apresentação, conforme retrato 14, possibilitando sua incorporação aos ensaios finais. Esse momento revelou-se especialmente significativo, uma vez que permitiu, em diálogo com os alunos, a identificação e problematização de influências europeias e africanas presentes nas indumentárias, ampliando a compreensão acerca dos processos históricos e culturais que constituem essas expressões.

Retrato 14: Prova de roupas para apresentação



Fonte: Autor (2024)

Durante o período de ensaios, foram realizados ajustes relacionados aos movimentos corporais, à compreensão dos conceitos presentes na narração e à construção dos elementos cênicos. Essa etapa evidenciou a necessidade de um acompanhamento pedagógico atento, sobretudo no que diz respeito à insegurança manifestada por alguns estudantes, que se percebiam constantemente observados pelos colegas. Tal cenário exigiu a criação de um ambiente de acolhimento e confiança, fundamental para o desenvolvimento das atividades expressivas. Nesse sentido, a atuação docente esteve orientada pela perspectiva do respeito e do diálogo, enfatizando a importância de práticas educativas que valorizem a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

Ainda durante os ensaios, ocorreu a presença de uma pessoa externa à comunidade escolar, que, alegando interesse pelo tema, solicitou assistir à atividade. Diante dessa situação, optou-se por não permitir sua permanência, com base nos princípios institucionais de segurança e organização do ambiente escolar. Paralelamente, reforçou-se junto aos estudantes o compromisso da escola em garantir respaldo pedagógico e proteção diante de possíveis situações de exposição ou constrangimento, assegurando condições adequadas para a continuidade do trabalho.

No dia da apresentação, a equipe docente foi previamente orientada a acompanhar atentamente o comportamento dos estudantes espectadores, intervindo, se necessário, em situações relacionadas ao racismo ou à intolerância religiosa. Tal preocupação encontra respaldo na legislação educacional brasileira, especialmente na Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, bem como na necessidade de promoção de práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar. Entretanto, a apresentação transcorreu de forma bastante positiva, marcada por silêncio, atenção e respeito por parte do público. A única situação observada durante a atividade foi a saída discreta de três estudantes que, declararam ser por motivos de convicção religiosa, optaram por não acompanhar a encenação. A decisão foi acolhida com respeito pela equipe escolar e a condução do momento buscou preservar um ambiente de convivência pautado no respeito mútuo, garantindo tanto a participação dos demais estudantes quanto o direito de escolha daqueles que preferiram não se envolver na atividade, sem que isso gerasse constrangimentos ou prejuízos às relações no grupo, evidenciando a busca por um ambiente escolar pautado no respeito à diversidade e no diálogo entre diferentes perspectivas.

Segue o texto que foi produzido pelos estudantes seguido de imagens da apresentação ocorrida no dia 25/11/2024:

Peça: A criação dos seres humanos segundo os Iorubás

Orunmilá entra em cena.

Retrato 15: Entrada de Orunmilá



Fonte: Autor (2024)

Narrador: No princípio de tudo, quando ainda não existiam os seres humanos, Orunmilá, o grande sábio, decidiu que era o momento de criar o mundo e povoá-lo.

Narrador: Para realizar essa tarefa, ele contou com a ajuda de seus filhos: Obatalá...

Retrato 16: Entrada de Obatalá



Fonte: Autor (2024)

Narrador: ...e Oduduá.

Retrato 17: Entrada Oduduá



Fonte: Autor (2024)

Narrador: Orunmilá confiou a Obatalá a importante missão de criar o mundo, os seres humanos e povoar a Terra. Para isso, Orunmilá entrega a Oxalá o saco da criação.

Retrato 18: Obatalá faz gesto de reverência



Fonte: Autor (2024)

Narrador: No entanto, para que a missão tivesse sucesso, era necessário respeitar os caminhos sagrados. Obatalá deveria fazer oferendas a Exu, guardião dos caminhos e responsável pela comunicação entre os mundos.

Narrador: Porém, Obatalá não realizou as oferendas necessárias.

Retrato 19: Exu entra em cena



Fonte: Autor (2024)

Narrador: Diante da falta de respeito, Exu decidiu ensinar uma lição.

Obatalá começa a caminhar pelo palco

Narrador: Durante sua jornada, Exu faz com que Obatalá seja tomado por uma sede intensa, que aumentava a cada passo.

Retrato 20: Exu caminha ao redor de Obatalá



Fonte: Autor (2024)

Narrador: Cansado e enfraquecido, Obatalá continuou andando em busca de algo que pudesse aliviar sua sede.

Entram as palmeiras no cenário

Narrador: Ao encontrar palmeiras pelo caminho, Obatalá retirou delas o vinho de palma e bebeu sem parar.

Retrato 21: Obatalá faz gesto de beber com Exu sempre por perto



Fonte: Autor (2024)

Narrador: O vinho era forte, e logo Obatalá ficou embriagado e adormece.

Obatalá começa a cambalear e dorme.

Narrador: Ao acordar, Obatalá percebe que seu irmão Ododuá pegou o saco da criação, procurou o pai e ficou com a missão de criar o mundo.

Retrato 22: Ododuá cria o mundo



Fonte: Autor (2024)

Narrador: Ao acordar, Obatalá percebe o que acontece e pede mais uma chance ao pai, que permite que ele crie os seres humanos. Obatalá utiliza várias matérias primas, madeira, ferro, mas não consegue fazer os moldes perfeitos.

Retrato 23: Oxalá tenta criar os seres humanos usando ferro e madeira



Fonte: Autor (2024)

É aí de Obatalá pede ajuda a Nanã, senhora da lama, para que lhe forneça o material adequado

Retrato 24: Nanã entra em cena



Fonte: Autor (2024)

Narrador: Obatalá passou a moldar os seres humanos a partir do barro.

Todos os personagens voltam ao palco e batem cabeça para todos as divindades presentes.

Encerramento: com todos os personagens no palco, os alunos dançam em clima de festa e se despedem.

Retrato 25: Todos os personagens do palco.



Fonte: Autor (2024)

Todos fazem gesto coletivo (mãos dadas ou erguidas)

Narrador: Respeitar os caminhos é respeitar a vida.

Considerações finais: Ciclos de Renovação e Melhora.

Os eventos vinculados à Semana da Consciência Negra sempre constituíram um tema relevante no trabalho pedagógico da escola, sendo historicamente marcada por apresentações e atividades significativas. Especialmente, no período pós-pandemia, sobretudo a partir de 2023, observou-se um aprofundamento qualitativo dessas práticas, que passaram a incorporar maior nível de dedicação, consistência e embasamento teórico. Desde então, a cada ano, os estudantes têm se engajado de forma mais intensa nas propostas relacionadas à temática.

Na condição de professora que acompanha esse processo de perto, atuando na unidade escolar desde 2010, é possível afirmar que este se configura como o momento em que os alunos demonstram maior envolvimento e compromisso. Tal engajamento está diretamente relacionado ao fortalecimento da identidade negra, construído cotidianamente pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da escola, em um contexto em que a maioria dos estudantes se autodeclara negra.

Nesse sentido, as atividades propostas vão além da abordagem das tradições religiosas de matriz africana, abrangendo também o protagonismo negro em diferentes dimensões da cultura e da sociedade, assim como determina as DCN's:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade (BRASIL, 2004, p. 21 e 22).

Destacam-se trabalhos voltados para a música, as expressões corporais e culturais, as tradições culinárias, bem como o estudo de personalidades negras relevantes no campo das artes e em outras áreas do conhecimento, conforme Diretrizes: *O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras* (BRASIL, 2004, p. 22).

Esses trabalhos evidenciam a dinâmica histórica e cultural que marca a formação da identidade afro-brasileira, atravessada por processos contínuos de resistência, ressignificação e recriação cultural. Tais processos podem ser compreendidos à luz das diferentes fases do movimento negro no Brasil, que se iniciam no período imediatamente posterior à Abolição da Escravatura no Brasil, quando a população negra passa a reivindicar condições de igualdade

em relação à população branca, organizando-se em espaços sociais, políticos e culturais dos quais historicamente havia sido excluída. Na sequência, durante o período da chamada Nova República, a partir de 1945, observa-se uma inflexão nas estratégias de luta, com maior ênfase na valorização intelectual e cultural, buscando reconhecimento e visibilidade por meio da produção artística, acadêmica e política. Nesse contexto, destaca-se a promulgação da Lei Afonso Arinos, em 1951, que passou a tipificar como contravenção penal a discriminação racial no país. Por fim, a partir do final da década de 1970, emerge uma terceira fase marcada por uma postura mais crítica e afirmativa, que propõe a ressignificação de símbolos historicamente naturalizados, como o 13 de maio, e a valorização de referências diretamente associadas à cultura e à identidade negra. Esse movimento inaugura novas formas de afirmação identitária, consolidando uma perspectiva de luta que articula memória, cultura e política na construção de uma identidade negra positiva (Domingues, 2007, p. 100-122).

Outro aspecto que merece destaque refere-se às reflexões produzidas em torno do racismo religioso. Ao longo do desenvolvimento das atividades, tornou-se evidente que muitos estudantes possuíam conhecimentos limitados sobre as religiões de matriz africana ou reproduziam concepções construídas a partir de estereótipos historicamente difundidos na sociedade brasileira. Nesse sentido, a proposta de trabalho com a figura de Exu, com a história dos terreiros e com a presença das religiões afro-brasileiras na formação cultural do Rio de Janeiro possibilitou a problematização de visões preconceituosas e a ampliação do repertório dos estudantes sobre essas tradições.

Mais do que apresentar informações sobre uma manifestação religiosa específica, as atividades buscaram promover o reconhecimento das religiões de matriz africana como patrimônios culturais e espaços de produção de saberes, memórias e formas de resistência construídas pela população negra ao longo da história. Ao compreender os processos históricos que levaram à demonização de Exu e à perseguição dos terreiros, os estudantes puderam estabelecer relações entre o passado e situações de discriminação ainda presentes na atualidade, reconhecendo o racismo religioso como uma das expressões do racismo estrutural que marca a sociedade brasileira.

Nesse percurso, a escola reafirmou seu papel como espaço de diálogo, acolhimento e formação cidadã. Em uma região como a Baixada Fluminense, marcada pela forte presença de terreiros e de comunidades vinculadas às religiões de matriz africana, torna-se fundamental que o ambiente escolar contribua para a valorização dessas tradições e para o enfrentamento de práticas discriminatórias que atingem estudantes, suas famílias e profissionais da educação. Assim, o trabalho desenvolvido procurou demonstrar que o

combate ao racismo religioso não deve se restringir a momentos pontuais, mas constituir uma ação permanente, articulada à construção de uma educação antirracista e comprometida com o respeito à diversidade.

É importante ressaltar que essas produções dos estudantes não ficam limitadas ao campo festivo e, frequentemente, incorporam denúncias e reflexões críticas acerca do racismo estrutural e da violência que ele acarreta, articulando conscientização e celebração em um ambiente que valoriza tanto a criticidade quanto a expressão cultural. Nesse sentido, em outros trabalhos, foram produzidas peças teatrais espelhadas em casos de racismo como o de George Floyd ocorrido nos Estados Unidos⁴³. Essa perspectiva dialoga com o que propõe Nilma Lino Gomes (2017), ao destacar a contribuição do movimento negro na educação como instrumento de valorização da identidade negra:

Questões como a violência contra a mulher negra e o extermínio da juventude negra – que fazem parte das denúncias históricas do Movimento Negro – passaram a ser incorporadas, mesmo que ainda lentamente, nas preocupações de pesquisadores, ONGs e poder público. O recorte raça / cor passa a ser inserido como categoria de análise importante para se compreender a realidade de gênero, juvenil, racial, de trabalho, regional e de pobreza no Brasil. Os dados alarmantes desvelados pelos estudos realizados com esse recorte comprovam as denúncias do Movimento Negro. A identidade negra passa a ser tematizada de um outro lugar. Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra e afirmar-se enquanto tal é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos. E que o uso da força e da violência – uma das estratégias antigas do racismo – tem sido uma tentativa de fazê-los calar.

O Movimento Negro tem conseguido expandir a politização da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes não eram consideradas ou eram invisilizadas (Gomes, 2017, p. 70 e 71).

Entendo que a escola é um desses lugares e, para muitos jovens, o primeiro e, por vezes, o único espaço em que poderão construir uma consciência positiva sobre sua identidade e sentir-se seguros para expressá-la. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais e pela persistência do racismo em suas diferentes manifestações, a escola assume a responsabilidade de promover práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural presente no país. O enfrentamento ao racismo religioso torna-se parte fundamental da construção de uma educação antirracista, uma vez que a discriminação direcionada às religiões de matriz africana está diretamente associada aos processos históricos de desvalorização das populações negras, de seus saberes, memórias e formas de organização social.

⁴³ George Floyd foi um homem negro norte-americano morto em 25 de maio de 2020, na cidade de Minneapolis, Estados Unidos, após ser imobilizado por um policial que manteve o joelho sobre seu pescoço por vários minutos durante uma abordagem. O caso, registrado em vídeo e amplamente divulgado pela mídia, gerou protestos internacionais contra o racismo estrutural e a violência policial, fortalecendo o movimento Black Lives Matter.

A educação antirracista exige o reconhecimento dos conhecimentos produzidos pela população negra e a problematização das estruturas que historicamente produziram exclusão e silenciamento (Gomes, 2017). Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) apontam a necessidade de construir práticas educativas capazes de combater preconceitos e promover o respeito às diferenças étnico-raciais e culturais. Nessa perspectiva, trabalhar o racismo religioso na escola não significa promover uma determinada crença, mas garantir que os estudantes compreendam a pluralidade religiosa brasileira e reconheçam as religiões de matriz africana como parte constitutiva da história e da cultura nacional.

Ao retomar os objetivos que orientaram esta pesquisa, é possível afirmar que eles foram alcançados na medida em que se tornou possível analisar como as tradições do candomblé são abordadas no ensino de História, desde os marcos legais que orientam a educação brasileira até as práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, da Lei nº 10.639/2003 e das experiências pedagógicas realizadas na escola evidenciou que a legislação oferece importantes fundamentos para a construção de uma educação antirracista, embora sua efetivação dependa do compromisso dos profissionais da educação e da elaboração de propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Da mesma forma, o desenvolvimento da sequência didática permitiu apresentar e discutir práticas pedagógicas voltadas para a desconstrução dos tabus e preconceitos historicamente associados às religiões de matriz africana. Ao trabalhar a história dos terreiros, a figura de Exu e a presença do candomblé na formação cultural brasileira, os estudantes foram convidados a refletir criticamente sobre narrativas discriminatórias naturalizadas ao longo do tempo, ampliando seus conhecimentos acerca dessas tradições e reconhecendo-as como patrimônios históricos e culturais. Nesse percurso, confirmou-se a relevância de compreender as experiências vividas pelos próprios estudantes, especialmente aqueles que mantêm vínculos com as religiões de matriz africana, uma vez que seus relatos evidenciaram como o racismo religioso se manifesta no cotidiano escolar e reforçaram a necessidade de práticas educativas fundamentadas no diálogo, na escuta e no respeito à diversidade.

Ao longo desta pesquisa, tornou-se evidente que a abordagem da cultura de terreiro, da trajetória histórica dos terreiros e da própria figura de Exu possibilitou aos estudantes refletirem sobre preconceitos naturalizados e questionarem narrativas construídas a partir de visões coloniais e racistas. Mais do que transmitir conteúdos, a escola reafirma seu papel como espaço de formação humana, contribuindo para a construção de relações pautadas no

respeito, no diálogo e na valorização das diferentes formas de existir, acreditar e produzir conhecimento. Nesse sentido, este trabalho buscou demonstrar que o ensino de História, quando comprometido com uma perspectiva dialógica, crítica e antirracista, pode constituir-se como um instrumento de enfrentamento ao racismo religioso, promovendo o reconhecimento das tradições do candomblé como parte constitutiva da história e da cultura brasileiras e fortalecendo a construção de uma escola verdadeiramente democrática, plural e acolhedora.

Seguem imagens de algumas das apresentações realizadas na escola entre 2023 e 2025:

Retrato 26: Apresentação dos alunos



Fonte: Autor (2023)

Retrato 27: Apresentação dos alunos



Fonte: Autor (2023)

Retrato 28: Apresentação dos Alunos



Fonte: Autor (2024)

Retrato 29: Apresentação dos alunos



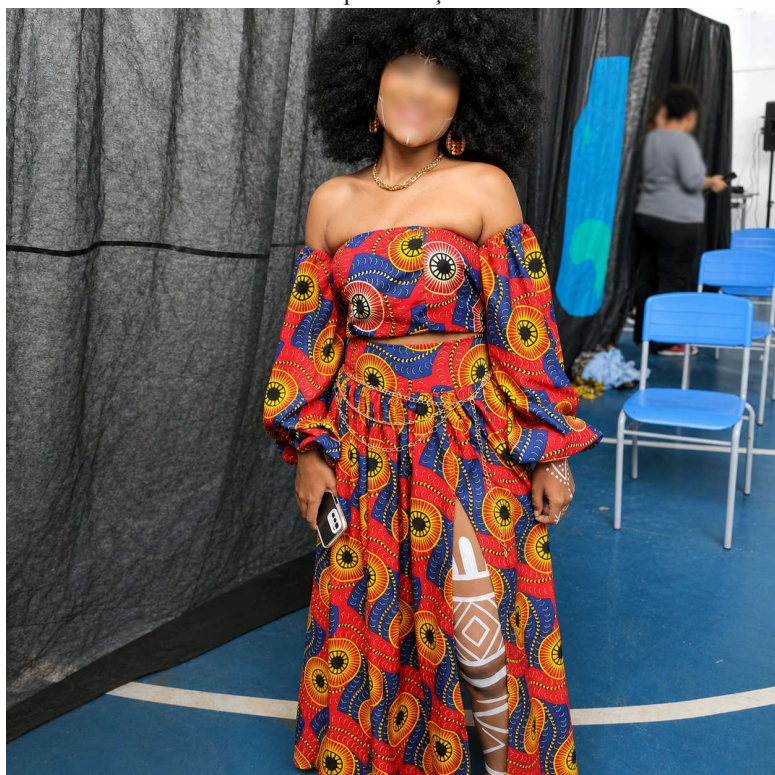
Fonte: Autor (2025)

Retrato 30: Apresentação dos alunos



Fonte: Autor (2025)

Retrato 31: Apresentação dos alunos



Fonte: Autor (2025)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe Maria. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: Estudos Históricos. n.º. 41, 2008, p. 5-20.

A polícia esvaziou o “candomblé”. O Globo. Rio de Janeiro, 22 mar. 1929. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/acervo/resultado/>. Acesso em: 21/06/2026.

BAHIA (Província). Lei n.º 9, de 13 de maio de 1835. Providencia sobre as medidas a serem tomadas contra a insurreição dos africanos e dá outras providências. Salvador, 1835.

BENISTE, José. Dicionário yorubá-português. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, p. 51.

BENISTE, José. Mitos yorubás: o outro lado do conhecimento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 24 de fev. de 1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 03/02/2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/02/2026.

BRASIL. Decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1890. Disponível em: [Decreto n.º 847 - Planalto](#). Acesso em: 03/02/2026.

BRASIL. Lei n.º 10.639, 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, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONDURU, Roberto. Das casas às roças: comunidades de candomblé no Rio de Janeiro desde o fim do século XIX. Topoi, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 178-203, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/97PHMJfspYyxwRhBdRPqvJx/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

Com as autoridades do 19º districto. O Globo. Rio de Janeiro, 26 out.. 1928. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/acervo/resultado/>. Acesso em: 21/06/2026.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, v. 12, p. 100-122, 2007.

FREIRE, Paulo. Educar é um ato político. Diário do Povo, Campinas, 14 ago. 1980. p. 6.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Joãozinho et al. À Flor da Terra – No Rio da Negritude Entre Dores e Paixões. Rio de Janeiro: G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2024. Disponível no Portal da Mangueira. Acesso em: 20 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Sociedade e Estado [online]. 2016, v. 31, n. 1, pp. 25-49

hooks, bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2024, p. 1 - 44.

IORUBÁ. Exu. [s.d.]. Museu Afro Brasil. São Paulo, SP.

LOPES, Nei. Dicionário escolar afro-brasileiro. São Paulo: Selo Negro, 2015.

MOURA, Roberto. Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro. 2ª edição. Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

NORONHA, Taís. Joãozinho da Gomeia : Memórias do Babalorixá em Duque de Caxias (1914-1971). Dissertação de Mestrado. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2017.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

O inferno dos “candomblés” em Quintino Bicaíúva. O Globo. Rio de Janeiro, 26 jan. 1929. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/acervo/resultado/>. Acesso em: 21/06/2026.

Os “candomblés”. O Globo. Rio de Janeiro, 30 abr. 1929. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/acervo/resultado/>. Acesso em: 21/06/2026.

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

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. Revista USP, São Paulo, n. 50, p. 46-63, jun./ago. 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/35275>. Acesso em: 05/02/2026.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a apurar as causas e consequências dos casos de Intolerância Religiosa no Estado do Rio de Janeiro. Relatório Final (Resolução nº 382/2021). Rio de Janeiro: ALERJ, 2021. Disponível em:

<https://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2022/06/RELAT%C3%93RIO-FINAL-DA-CP-I-RES.-382.2021-com-capa-1.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, n. 2, p. 9, maio/ago. 2020.

ROCHA, Agenor Miranda. As Nações Ketu: origens, ritos e crenças: os candomblés antigos do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad, 2000.

SANTOS, Juana Elbein dos. Os nagô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Reexistência negra e escravidão na educação das relações étnicos-raciais. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2009.

SERRA, Ordep José Trindade. Ilê Axé Iyá Nassô Oká; Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho. Laudo Antropológico. Salvador: 2008. Disponível em: <https://ordepserra.files.wordpress.com/2008/09/laudo-casa-branca.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2026.

SILVA, Carolina Rocha. A culpa é do Diabo: as políticas de existência na encruzilhada entre neopentecostalismo, varejo de drogas ilícitas e terreiros em favelas do Rio de Janeiro. 2021.

SILVEIRA, Renato da. O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de ketu. Salvador: Edições Maianga, 2006.

SIMAS, Luiz Antonio. Crônicas exusíacas: escritos de rua sobre artes do viver e do morrer. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. Umbandas: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

TORRES, Gênesis (Org.). Baixada Fluminense: a construção de uma história: sociedade, economia, política. São João de Meriti: IPAHB Editora, 2004.

VAINFAS, Ronaldo. Ideologia e escravidão; os letrados e a sociedade no Brasil colonial. Petrópolis: Vozes, 1986.