

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCSP

ANTONIO PEDRO LIMA JUNIOR

**O racismo religioso estrutural presente no Novo Ensino Médio do Currículo
Paulista: uma análise a partir de dois componentes curriculares.**

São Paulo
2024

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Secretaria Acadêmica da Pós-Graduação

ANTONIO PEDRO LIMA JUNIOR

Mestrado em Ciência da Religião

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Ciência da Religião Comportamentos e Representações Religiosas, sob a orientação do Prof., Dr. Ênio José da Costa Brito.

Banca Examinadora

Às vozes que ecoam em segredo nos corredores das escolas, buscando compreensão e pertencimento, dedico esse trabalho. Que ele seja direção aos caminhos da transformação e da justiça.

Kaô kabecilê, Xangô!

Agradecimento à FUNDASP,

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação São Paulo (FUNDASP - PUCSP).

Agradecimento à CAPES,

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES - PROSUC), número do processo 88887.801889/2023-00.

Motumbá,

A Esù, que se encontra na encruzilhada do destino, onde o passado se entrelaça com o futuro, e o vento sopra livremente desafiando fronteiras e convenções. Presente na sinfonia infinita da vida. Vida, que devo aos meus ancestrais e aos meus Orixás que me guiaram em cada passo desse caminho.

À Iyalorixá Adriana de Nanã, ou também conhecida, Adriana Dias de Toledo, expresso profunda gratidão por seu cuidado e proteção, mesmo diante dos meus desatinos e imperfeições. Sua sabedoria e orientação foram essenciais em minha jornada, guiando-me com amor e compreensão.

Ao meu companheiro, Douglas Paulino Barreiros quero expressar toda a minha gratidão e amor por estar ao meu lado em cada etapa desta trajetória incrível. Desde o momento em que decidi o tentar até a conquista da bolsa, você esteve lá, apoiando-me incondicionalmente. Nunca houve um instante em que você tenha sido pessimista; pelo contrário, foi você quem sempre me lembrou que a PUCSP era o meu lugar, mesmo quando eu me sentia deslocado nesse ambiente. Sua confiança e apoio foram fundamentais para me manter motivado e focado em alcançar meus objetivos. Estou imensamente grato por ter você ao meu lado, compartilhando cada vitória e superando cada desafio juntos. Obrigado por aceitar a mim, apesar de mim.

A minha irmã, que não teve a oportunidade se quer de concluir a educação básica para poder cuidar de mim enquanto nossa mãe trabalhava para levar o sustento pra nossa casa, e de quem tenho imenso orgulho, dedico este título, como ela mesma disse em minha graduação, repito no mestrado e em todos os títulos que virão: "esse diploma é nosso". A você, Tatiane, e ao meu querido sobrinho Jeferson, agradeço por todo apoio e por sempre estarem presentes, me encorajando em cada passo.

Ao meu aluno Richard que, em um sussurro confidencial, questionou se eu era do Candomblé e, ao confirmar, testemunhei nos seus olhos o brilho da identificação e a alegria de se sentir representado e seguro, proclamando em alto e bom som: "Eu também sou do Candomblé", não mais sussurrando, mas com um orgulho vibrante e incontestável. Essa criança de 11 anos me mostrou uma realidade que, por tanto tempo, eu não enxergava.

A todos os estudantes que passaram pela minha trajetória, quero expressar meu carinho e respeito. Vocês foram mais do que simples receptores de conhecimento; foram guias, desafiadores e, acima de tudo, mestres em suas próprias maneiras. O ensino é de fato uma

encruzilhada, onde estudantes e professores caminham juntos, compartilhando conhecimento, experiências e crescimento. Por isso, agradeço a cada um de vocês por sua contribuição para minha jornada como educador, ser humano e a esse trabalho.

Ao Dr. Ênio José da Costa Brito, meu orientador, agradeço a paciência, gentileza e ensinamentos que foram fundamentais em minha trajetória acadêmica. Produzir sem sofrimento, sem desgaste, é raro na contemporaneidade, e sua orientação foi essencial para alcançar esse equilíbrio.

Ao Dr. Wagner Sanchez Lopes, meu sincero agradecimento pela sabedoria e generosidade em me auxiliar durante todo o processo, e por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava. Sua inspiração é um farol a guiar meus passos.

Ao Dr. Fábio Stern, expresso minha gratidão pela humanidade que demonstrou em suas aulas, pelas palavras, conversas e sugestões valiosas que contribuíram significativamente para este trabalho.

Um agradecimento muito especial à assistente de coordenação, Andreia Bisuli de Souza. Sua gentileza e prontidão em me ajudar com todos os trâmites burocráticos foram inestimáveis. Mesmo nos momentos em que minha ansiedade estava aflorada, sua ternura e gentileza eram capazes de me acalmar e me lembrar de que tudo daria certo. E, no fim, deu.

A todos que contribuíram para esta conquista, minha eterna gratidão. Unidos, somos mais fortes, e juntos, erguemos o estandarte da superação e da realização. Que nossa jornada siga iluminada pela tocha de Ogum que arde em nossos corações, guiando-nos rumo a novos horizontes de sabedoria e amor. Laroyê!

Com amor, Antonio Pedro.

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo analisar o racismo religioso estrutural presente em dois componentes do Novo Ensino Médio do Currículo Paulista. Antes de efetivamente adentrarmos no Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento, fizemos um breve percurso passando pelos mitos e sua importância no estudo da história, arte e cultura de um povo, para compreendermos o motivo da exclusão da mitologia africana e afro-brasileira no Currículo Paulista e nos materiais didáticos encaminhados às escolas. Concluímos que os mais renomados mitólogos e estudiosos de mitos defendem seu estudo e ensino para melhor compreensão de um povo. Em seguida, analisamos as legislações educacionais e suas possíveis aplicabilidades, identificando uma lacuna entre teoria e prática que impede a implementação das legislações conforme foram elaboradas. Por fim, realizamos uma análise específica dos materiais dos dois componentes do Novo Ensino Médio selecionados. Um exame mais detalhado sobre o racismo religioso estrutural na educação básica revelou uma preocupante lacuna: a limitação da abordagem dessa questão ao âmbito do componente curricular de Ensino Religioso, excluindo os demais componentes, principalmente os da Formação Geral Básica. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi a análise de conteúdo.

Palavras-chave: Racismo Religioso Estrutural; Novo Ensino Médio; Educação Antirracista.

Abstract

This study aimed to analyze the structural religious racism present in two components of the New High School Curriculum of São Paulo. Before delving into the Support Material for Planning and Deepening Practices, we briefly explored myths and their importance in the study of a people's history, art, and culture, to understand the reason for the exclusion of African and Afro-Brazilian mythology from the São Paulo Curriculum and the educational materials sent to schools. We concluded that the most renowned mythologists and scholars of myths advocate for their study and teaching to better understand a people. Next, we analyzed educational legislation and its possible applications, identifying a gap between theory and practice that prevents the implementation of the legislation as it was designed. Finally, we conducted a specific analysis of the materials from the two selected components of the New High School. A more detailed examination of structural religious racism in basic education revealed a concerning gap: the limitation of this issue's approach to the Religious Education curriculum component, excluding other components, especially those of the General Basic Education. The methodology used for this research was content analysis.

Keywords: Structural Religious Racism; New High School Curriculum; Anti-Racist Education.

Sumário

Lista de siglas utilizadas:	12
Introdução	13
Capítulo I: Deus é brasileiro, mas só se for cristão: o Currículo Paulista e a exclusão religiosa .25	
1.1 – Mitos e seus valores pedagógicos.....	30
1.2 – Ação política, ética e moral nos mitos africanos.....	37
1.3 – Família e religiosidade popular: “eu sou porque nós somos”	39
1.4 – Mitologia africana: “a comunidade cósmica de vida”	47
1.5 – Laroyê Esù, laroyê Pombo-Gira: desconstruindo estereótipos	51
1.6 – Mitologia Afro-brasileira: a religiosidade popular	56
1.7 – Transpondo saberes: o pluralismo cultural e o respeito às diferentes tradições.....	61
Capítulo II: Os elementos tradicionais afro-brasileiros à luz da legislação educacional	67
2.1 – PA e PPP: (des)construindo o racismo religioso estrutural.....	68
2.2 – BNCC: equiparando as (des)igualdades a nível nacional	74
2.3 – Lei nº 10.639/03: avanços e retrocessos na educação	77
2.4 – Novo Ensino Médio: “na política, nada é tão novo como o velho”	81
2.5 – Analisando o Plano de Ação de uma escola pertencente ao PEI, localizada na periferia de Guarulhos	88
2.6 – Domesticando mentes: a catequização como ferramenta de controle e conformidade	92
2.7 – “Não têm pão? Comam brioche!”: o discurso tácito da meritocracia educacional	97
Capítulo III: Racismo religioso estrutural e o Currículo Paulista.....	104
3.1 – Elementos tradicionais afro-brasileiro no Currículo Paulista	110
3.2 – O mito da democracia racial e o Currículo Paulista	114
3.3 – “Raça ariana brasileira?” A mestiçagem como forma de silenciamento.....	120
3.4 – Da escravidão à liberdade: correntes (in)visíveis	124
3.5 – Sistematizando o racismo religioso estrutural no Currículo Paulista	131
3.6 – Politicidade da educação: construindo uma educação antirracista	138
3.7 – O componente <i>Processos de assimilação e aculturação</i> como fator estruturante de reforço à cultura eurocêntrica hegemônica cristã.....	144
Considerações finais.....	159
Referências.....	159

Lista de siglas utilizadas:

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FEP – Frente Parlamentar Evangélica;

FGB – Formação Geral Básica;

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Itinerário Formativo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MAPPA – Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento;

MEC – Ministério da Educação;

MP – Medida Provisória;

NEM – Novo Ensino Médio;

ONU – Organização das Nações Unidas;

PA – Plano de Ação;

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático;

PPP – Projeto Político Pedagógico;

UC – Unidade Curricular;

UE – Unidade escolar;

Introdução

O Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017 através da Medida Provisória (MP) 746 de 22 de setembro de 2016, tem como objetivo teórico¹ flexibilizar o currículo e oferecer ao estudante uma formação mais personalizada, permitindo a escolha de componentes curriculares que atendam melhor aos seus interesses e necessidades. Com base nessa alteração os componentes curriculares do Novo Ensino Médio estão organizados em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF).

A FGB é composta por um conjunto de componentes curriculares que todos os estudantes devem cursar, independentemente do IF escolhido. Esses componentes são: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Biologia, Física e Química. Tais componentes curriculares são obrigatórios e devem ser cursados ao longo dos três anos do NEM. Eles têm como objetivo garantir a formação básica e geral do estudante, proporcionando uma base “sólida”² para sua formação e preparando-o para o exercício da cidadania.

Os IF's, por sua vez, são compostos por um conjunto de componentes curriculares que permitem ao estudante aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas de maneira optativa, ou seja, os estudantes escolhem em qual área do conhecimento se aprofundar. Após a escolha ele cursa os IF's daquela área do conhecimento selecionada previamente. Esses itinerários são organizados em cinco áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias e Ensino Técnico.

Cada área de conhecimento possui uma base nacional comum e uma parte diversificada, que pode ser escolhida pelo estudante. A parte diversificada pode ser composta por disciplinas específicas da área escolhida, disciplinas eletivas, Tecnologia e Projeto de Vida. Dentro da parte diversificada temos os chamados Aprofundamentos Curriculares que são compostos por Unidades Curriculares (UC), esses itinerários possuem componentes curriculares semestrais destinados a 2ª e 3ª séries do Novo Ensino Médio. Deste modo, o NEM busca, em teoria, oferecer uma formação mais adequada aos interesses e necessidades dos estudantes, permitindo que eles escolham itinerários formativos mais alinhados com suas vocações e projetos de vida.

¹ Enfatizo a questão “teórica”, pois entre ela e a prática existe uma enorme distância, posto que a política de sucateamento da educação pública brasileira só vem ganhando espaço e tomando corpo à medida que o tempo passa e o mundo globalizado toma a frente.

² Esses componentes citados da FGB sofreram grandes alterações e reduções em sua carga horária, alguns passaram de 4 aulas semanais para 1 e outros foram excluídos. Ex: Arte foi excluída da FGB da 2ª série do NEM e Filosofia da 3ª série do NEM.

O foco desta pesquisa foi uma possível presença do racismo religioso estrutural no NEM do Currículo Paulista, especificamente no ensino sobre as tradições culturais de matriz africana e afro-brasileiras. Para isso, foram analisados os componentes curriculares "Processos de assimilação e aculturação" e "A cultura e seus sentidos" do Aprofundamento Curricular, que faz parte das áreas do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias, denominada "Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana".

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar o racismo religioso estrutural presente no ensino sobre as tradições culturais de matriz africana e afro-brasileiras nos componentes mencionados do NEM do Currículo Paulista.

Os objetivos específicos foram reconhecer como as manifestações culturais de tradições afro-brasileiras podem contribuir para uma educação emancipatória e antirracista, analisar a concepção e a estrutura dos componentes "Processos de assimilação e aculturação" e "A cultura e seus sentidos", entender a forma como a História e Cultura Africana e Afro-brasileira são abordadas nos componentes mencionados, verificar a percepção dos professores dos componentes e dos estudantes do Ensino Médio em relação à abordagem da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e compreender a influência dos componentes na promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial.

Os problemas da pesquisa incluíram qual concepção de diversidade cultural e religiosa está presente nos componentes mencionados do Novo Ensino Médio do Currículo Paulista, como abordar criticamente os conteúdos relativos à cultura e religião afro-brasileira no Ensino Médio para favorecer uma compreensão plural da sociedade brasileira, e como a categorização do racismo religioso estrutural pode contribuir para a compreensão do Novo Ensino Médio do Currículo Paulista.

As hipóteses formuladas foram que o racismo religioso estrutural desempenha um papel significativo na formação do povo brasileiro e perpetua a exclusão de minorias religiosas na sociedade, que a abordagem do racismo religioso estrutural, categorizado dentro do Currículo Paulista do Novo Ensino Médio, pode politizar os estudantes sobre o pluralismo religioso do país e promover a compreensão pluricultural, e que a inclusão de temas relacionados ao racismo religioso estrutural no ensino da História e Cultura Afro-brasileira pode ressignificar o ensino, reconhecendo a contribuição de minorias religiosas na formação da nação brasileira.

Os componentes selecionados para análise foram aqueles que podem ser ministrados por docentes com formação específica em Filosofia (que é minha área de formação inicial),

dentro dos quais foi escolhido dois componentes. O primeiro componente é *A cultura e seus sentidos*, que se trata de um componente da UC 1, destinado a 2ª série do Novo Ensino Médio, ministrada no primeiro semestre com carga horária de 30h semestrais, com uma aula de 45 minutos por semana. O segundo componente escolhido foi *Processos de assimilação e aculturação*, este componente está na UC 3, destinada a 3ª série do Novo Ensino Médio, também ministrado no primeiro semestre com carga horária de 45h semestrais com três aulas semanais de 45 minutos cada.

De modo geral, a pesquisa pretende analisar como o racismo religioso estrutural, especificamente no ensino sobre as tradições religiosas e culturais afro-brasileiras se manifesta nos componentes curriculares *Processos de assimilação e aculturação* e *A cultura e seus sentidos* do NEM do Currículo Paulista. Pretendemos identificar como o racismo religioso estrutural se manifesta nos Aprofundamentos Curriculares indicados e analisar os impactos do racismo religioso estrutural na formação de cidadãos respeitosos da diversidade cultural. e religiosa.

A metodologia utilizada se baseou em análise bibliográfica qualitativa para identificar e reconhecer os elementos concernentes à pluralidade cultural-religiosa afro-brasileira. Selecionando textos, vídeos, músicas e imagens presentes no Material de Apoio ao Planejamento e Práticas dos Aprofundamentos (MAPPA), do componente curricular *Processos de assimilação e aculturação* e *A cultura e seus sentidos* que integra o Currículo Paulista do NEM. Identificando, sob o tema *racismo religioso estrutural*, os dados apurados para criteriorizar e organizar as informações coletadas de modo a possibilitar um agrupamento de similaridades e reconhecimento dos pontos comuns, a saber, os critérios são “diversidade religiosa”, “Crenças e práticas religiosas”, “diversidade cultural”, “Política e cidadania”, “Formação do povo brasileiro”, guiadas pelo método da análise de conteúdo conforme proposição de Laurence Bardin (1977).

Em nossa abordagem para compreender e comunicar as ricas e diversificadas expressões espirituais originadas no continente africano e nas diásporas africanas, optamos por substituir o termo eurocêntrico "religião" por "tradições de matriz africana". Esta escolha reflete um compromisso em reconhecer e respeitar a autenticidade e complexidade dessas práticas, distanciando-nos da hegemonia europeia que historicamente influenciou a definição e interpretação do conceito de religião.

O termo "tradições de matriz africana" busca atender a diversidade de crenças, rituais e sistemas de pensamento presentes em diferentes comunidades africanas e suas diásporas. Essa

formulação reconhece a interconexão dessas tradições com a vida cotidiana, a cultura e as estruturas sociais, rompendo com a visão estritamente institucional e dogmática frequentemente associada ao conceito de religião.

Ao adotar essa linguagem, aspiramos a uma abordagem mais inclusiva e respeitosa que evita generalizações e estereótipos simplistas. Reconhecemos a importância de representar com precisão a riqueza e a profundidade das experiências espirituais africanas, proporcionando um espaço para a diversidade de vozes e práticas que compõem o tecido cultural do continente e de suas diásporas.

Outra escolha foi utilizar o termo "racismo religioso estrutural" para destacar e elucidar uma dinâmica complexa que transcende as interações individuais, enfatizando que, embora existam casos de pessoas pretas, pardas e indígenas envolvidas em práticas racistas contra adeptos das tradições de matriz africana, o cerne desse fenômeno tem suas raízes no contexto branco e europeu.

O termo destaca a origem e a perpetuação do racismo religioso estrutural³, sublinhando a influência da construção histórica de sistemas raciais promovida pelos colonizadores. A divisão do mundo em um sistema de raças sobrepostas foi uma estratégia eurocêntrica que serviu para consolidar a soberania sobre outras culturas e povos. A imposição desse sistema, especialmente em contextos como o brasileiro, foi motivada por uma visão eurocentrista que via a cultura europeia como civilizada e as demais como "selvagens" a serem civilizadas.

Ao adotar o termo "racismo religioso estrutural", reconhecemos que as estruturas políticas, sociais e culturais adotadas, inclusive o modelo de República Federativa no Brasil, foram inspiradas em ideais europeus que perpetuam a visão de superioridade branca. Essa dinâmica contribuiu para a criação e manutenção de desigualdades, incluindo aquelas relacionadas às práticas religiosas.

A abordagem proposta por Almeida (2019), que considera o racismo como um processo histórico, social e político, fornece um quadro conceitual crucial para compreender as raízes profundas do racismo religioso estrutural na sociedade brasileira. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de enfrentar não apenas manifestações individuais, mas também as estruturas subjacentes que perpetuam essas formas de discriminação.

³ Um exemplo são as ações educativas antirracistas nas escolas (que nem sempre abordam questões vinculadas as tradições de matriz africana) que somente são desenvolvidas no mês de novembro, nas escolas estaduais pertencentes a Diretoria de Ensino da Região Guarulhos Sul que pesquisamos. Esse projeto dado pela Diretoria de Ensino, é denominado "Projeto de Pasta" e todas as escolas pertencentes a ela são obrigadas a desenvolvê-lo, ainda que durante o ano diversos estudantes sofram discriminações por afirmar sua religiosidade, como as tradições de matriz africana.

Na presente realidade, indivíduos racializados estão constantemente expostos a situações de perigo e sujeitos a um padrão contínuo de abuso, que se desenrola repetidamente ao longo de suas vidas, manifestando-se em diversos contextos, como no transporte, estabelecimentos comerciais, interações sociais, eventos públicos, encontros familiares, e até mesmo em suas dinâmicas sociais. É fundamental ressaltar que o racismo cotidiano exerce um impacto significativo nas vidas das pessoas racializadas, deixando marcas em sua saúde mental, bem-estar emocional, autoestima e senso de pertencimento. Adicionalmente, o racismo cotidiano perpetua a reprodução de desigualdades restringindo o acesso a recursos e oportunidades, reforçando estereótipos e mantendo intacto o sistema opressor (Kilomba, 2019).

No contexto da luta contra diversas formas de discriminação, como as relacionadas a raça, gênero e crenças, torna-se imperativo que a educação, desde os âmbitos familiares até a educação formal, desempenhe um papel proativo. Seguindo a perspicaz observação da filósofa Ângela Davis (2019), não basta apenas não ser racista em uma sociedade estruturalmente racista. O compromisso primordial reside em formar cidadãos e cidadãs antirracistas, na busca pela erradicação do racismo estrutural presente nessas sociedades, como no Brasil.

Ataques direcionados a indivíduos que praticam tradições de matriz africana, bem como a lojas de artefatos religiosos e espaços sagrados vinculados a essas tradições, têm se tornado lamentavelmente rotineiros e habituais⁴. Diariamente, notícias relatando incidentes de discriminação religiosa envolvendo essa parcela da população são veiculadas em telejornais, sites e revistas. Essa situação tornou-se tão comum que as notícias deixam de causar surpresa ou empatia na maioria da sociedade brasileira.

A sociedade, por vezes, segue adiante em sua rotina, fingindo não perceber ou negligenciando o fato de que pessoas têm sua fé, propriedades comerciais, lares e integridade física atacadas simplesmente por praticarem crenças que divergem daquelas esperadas em um Estado “laico”. Nesse contexto, a laicidade do Estado se mostra como uma utopia inatingível, onde a individualidade das crenças religiosas não só define o indivíduo, mas também dita se ele merece ou não respeito como ser humano.

A pesquisa apresentada baseou-se em estudos recentes que destacam vários problemas teórico-práticos relacionados à aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, especialmente no que diz respeito à sua implementação no Currículo Paulista. Esses problemas incluem a falta de material

⁴ “Macumbeiro (a)”, “Satanista”, “Adorador de demônio” são “Assassinos de animais” algumas das principais agressões verbais. E temos as físicas, depredações de terreiros e barracões de candomblé e umbanda, motoristas de aplicativo que ao chegar ao destino e notar que levará uma pessoa de axé (por estar vestida com roupa branca e seus paramentos) passar direto, até mesmo questões ainda mais graves de assassinatos de pessoas por pertencerem as tradições de matriz africana.

didático adequado para um ensino aprofundado do tema e desafios associados aos docentes que ensinam esse conteúdo, muitos dos quais podem trazer seus vieses religiosos pessoais para a sala de aula, particularmente no caso de docentes de tradições pentecostais, conforme apontado por Romão e Silva (2022).

Os pesquisadores Brito e Pimentel (2019) realizaram um levantamento abrangente de dissertações com foco no tema afro-brasileiro em instituições de ensino superior brasileiras, contemplando o período de 2000 a 2017. Os resultados desse levantamento indicaram que nenhuma das dissertações analisadas se dedicou especificamente a investigar os elementos das tradições de matriz africana e afro-brasileira no contexto educacional ou precisamente do Currículo Paulista.

A revisão de literatura realizada para embasar este estudo buscou identificar dissertações de mestrado desenvolvidas no Brasil sobre o tema do racismo religioso estrutural presente na educação pública, com ênfase no Currículo Paulista. O levantamento dessas dissertações foi conduzido a partir de descritores e filtros de busca aplicados à pesquisa. As dissertações selecionadas foram aquelas desenvolvidas em instituições de ensino superior brasileiras no período de 2017 a 2021 e publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa examinou os trabalhos acadêmicos desenvolvidos na área específica a fim de identificar as principais abordagens, resultados e reflexões dos estudiosos sobre o tema do racismo religioso estrutural na educação pública, com ênfase no contexto do Currículo Paulista. Essas reflexões são fundamentais para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e respeitosa em relação à cultura e religiosidade afro-brasileira e para abordar os desafios e lacunas na implementação da Lei nº 10.639/03.

Com base nessa metodologia de busca e nos filtros aplicados, apresentaremos a seguir os dados coletados e as análises realizadas sobre o tema das tradições de matriz africana, racismo religioso estrutural, intolerância religiosa, ensino religioso e outros tópicos correlatos no contexto educacional brasileiro, abordando a produção acadêmica recente nessas áreas de estudo, conforme critérios de inclusão/exclusão demonstrados:

Inclusão	Exclusão
Estudos disponíveis em bibliotecas digitais <i>on-line</i> ;	Estudos publicados em língua estrangeira

Estudos que apresentam resumo/abstract;	Estudos duplicados
Estudos realizados nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021.	Estudos realizados fora da área da Ciência da Religião;
Estudos cuja análise do título e ou resumo indiquem pertinência à temática das perguntas de pesquisa.	Estudos cuja análise do título e resumo não apresente relação com o racismo religioso estrutural e o Novo Ensino Médio.
----- --	Estudos com divulgação não autorizada.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

A delimitação temporal da pesquisa abrangendo o período de 2017 a 2021 engloba um contexto relevante na educação brasileira, marcado por mudanças substanciais no ensino médio decorrentes da MP 746/2016 e da subsequente Lei 13.415/17. Essas alterações tinham como objetivo principal flexibilizar a grade curricular do ensino médio, introduzindo itinerários formativos que incluíam o ensino profissionalizante e expandindo a oferta de educação integral por meio do aumento da carga horária. Infelizmente não foi encontrado nenhum trabalho que cumprisse os protocolos da pesquisa.

O sistema educacional brasileiro, mesmo antes das reformulações no ensino médio, já enfrentava desafios na implementação efetiva da Lei nº 10.639/03, conforme anteriormente mencionado. Além disso, a discriminação em relação tradição e cultura afro-brasileira é uma realidade presente nas escolas, desde a elaboração do currículo até as práticas pedagógicas.

É essencial proporcionar uma educação emancipatória e libertadora, como preconizado por Paulo Freire, e para enfrentar o racismo religioso estrutural no currículo da educação básica, principalmente considerando as recentes mudanças na legislação educacional, como a Lei 13.415/2017, que rege o NEM. Nesse contexto, para assegurar que a educação seja um instrumento de igualdade, emancipação e libertação a todos indivíduos, independentemente de sua origem étnica ou religiosa.

A Lei nº 10.639/03, versa sobre a obrigatoriedade que “incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (Brasil, 2003.). Todavia, o NEM reduz

o número de aulas de determinados componentes curriculares e até mesmo exclui outros componentes da FGB do Currículo, com complemento na parte diversificada.

Com as mudanças realizadas no Currículo Paulista a fim de contemplar as novas regras do NEM, como estão sendo abordadas as questões referentes à Lei nº 10.639/03? Mais especificamente no que concerne à cultura, mitos e tradições afro-brasileiras nos conteúdos didáticos do Aprofundamento Curricular *Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana* UC 1 e 3 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias.

Um dos principais influenciadores na difusão de práticas discriminatórias é a falta do conhecimento adequado que levam a ignorância e o preconceito. A única maneira de não formar cidadãos e cidadãs ignorantes e/ou preconceituosos é através da educação. Uma educação que contemple todas as minorias dadas nessa nova ordem social que chamamos de sociedade contemporânea. É única e exclusivamente, através de uma educação libertadora (Freire, 1979) que seremos capazes de formar indivíduos aptos a respeitar as diferenças e não somente tolerantes a elas. Ninguém quer ou merece a tolerância de ninguém, afinal “a tolerância é apenas um anestésico” (Nogueira, 2020 p. 59).

Na busca por promover a valorização das diferenças em sua forma mais autêntica e intrínseca, é fundamental reconhecer a diversidade que caracteriza os seres humanos em diversos aspectos, compreendendo que essa diversidade é o que enriquece a humanidade e contribui para uma sociedade plural. O futuro idealizado, no qual a condição de ser diferente deixa de ser estigmatizada como anormal, pode ser vislumbrado por meio de uma abordagem educacional libertadora. Nesse contexto, a educação é essencial, pois quando ela não é libertadora, pode perpetuar a marginalização do oprimido, levando-o a aspirar a se tornar parte da classe opressora (Freire, 1979).

O racismo, como apontado por Almeida (2019), não é um fenômeno isolado, mas um processo complexo de natureza política e histórica que influencia a subjetividade dos indivíduos, moldando suas percepções e conexões com as práticas sociais. Isso implica em entender como a normalização de concepções sociais cria normas e padrões que direcionam o comportamento dos estudantes no ambiente escolar. No cerne dessa questão, encontra-se o Currículo, que estabelece as regras para a formação dos indivíduos como sujeitos.

As ações e comportamentos dos estudantes são, assim, influenciados por um conjunto de significados previamente selecionados e estabelecidos por uma minoria que compõe a estrutura social a fim de decidir o que cabe ou não ser ensinado no Currículo e como será dado

esse ensinamento. Pois embora haja a liberdade de cátedra de conceder autonomia aos docentes para lecionar o conteúdo de suas disciplinas, as verbas necessárias para custear despesas básicas escolares assim como materiais específicos para determinadas aulas é o Estado que envia como e quando deseja.

Em uma sociedade na qual se tornou comum a normalização da predominância de pessoas negras em empregos precários, insalubres e como a maioria da população carcerária, enquanto a presença de um indivíduo branco, loiro e de olhos verdes em situação de rua ou de um médico negro em uma clínica de alto padrão causa “surpresa”, é evidente a urgência de um ensino adequado sobre "História e Cultura Afro-Brasileira".

Sidnei Nogueira (2020), argumenta que o racismo religioso estrutural é uma realidade presente na sociedade brasileira, e que a intolerância religiosa é uma forma de expressão desse racismo. Ele destaca como as tradições afro-brasileiras são frequentemente alvo de discriminação e violência, especialmente por parte das igrejas neopentecostais, que as consideram demoníacas e as associam a práticas malignas, também aponta para o papel do neopentecostalismo na propagação da intolerância religiosa e do racismo no Brasil. Ele argumenta que muitas igrejas neopentecostais adotam uma postura agressiva e de confronto em relação a outras tradições, especialmente as afro-brasileiras, e que essa postura é muitas vezes justificada por meio de uma interpretação seletiva da bíblia.

Paulo Freire (1979) aborda a dinâmica intrínseca da opressão e sua relação com aqueles que a instauram, destacando que os oprimidos não são os agentes promotores da violência, mas sim os sujeitos passivos dela. Esses conceitos podem ser diretamente aplicados à opressão religiosa enfrentada pelas tradições afro-brasileiras. Primeiramente, argumenta-se que os oprimidos não têm a capacidade de iniciar um ciclo de violência, uma vez que são, eles próprios, produtos de uma violência preexistente. Isso se correlaciona diretamente com as tradições afro-brasileiras, que historicamente têm sido alvo de perseguição, discriminação e violência perpetradas por grupos dominantes e instituições religiosas majoritárias. Essas tradições não surgiram como protagonistas da violência, mas sim como alvos dela, em virtude da intolerância religiosa e do preconceito enraizado na sociedade.

A ideia de que a opressão não poderia existir se não houvesse uma relação prévia de violência que configurasse os indivíduos como sujeitos oprimidos também pode ser aplicada ao contexto das tradições afro-brasileiras. Elas foram oprimidas devido à discriminação sistêmica e à ausência de reconhecimento de suas práticas e crenças como legítimas. A opressão religiosa

se caracteriza como uma relação de violência que conformou essas tradições como alvos de violência, colocando-as em uma situação objetiva de opressão.

Além disso, enfatiza-se que aqueles que instauram a violência são os opressores, exploradores e aqueles que não reconhecem a igualdade dos outros. No contexto das tradições afro-brasileiras, os promotores da opressão religiosa foram aqueles que detinham o poder nas estruturas religiosas e sociais predominantes. Eles contribuíram para a estigmatização, desumanização e marginalização dessas tradições, iniciando assim a violência religiosa. Também se ressalta que os desprovidos de amor não são os que instauram a falta de amor, os subjugados não são os que instauram a tirania, e os alvos de ódio não instauram o ódio. Pelo contrário, são os opressores, tiranos e aqueles que nutrem o ódio que dão início a essas dinâmicas. Essa análise é diretamente aplicável à opressão religiosa vivenciada pelas tradições afro-brasileiras, onde aqueles que as oprimem são os responsáveis por criar um ambiente permeado por preconceito, discriminação e hostilidade religiosa.

Portanto, Freire (1979) sublinha a importância de reconhecer que a opressão religiosa é uma manifestação de desigualdade de poder e que os oprimidos não são os culpados por essa violência, mas sim as vítimas dela. A análise desse trecho nos conduz a uma reflexão sobre a necessidade de combater a opressão religiosa e promover a igualdade e o respeito por diversas crenças religiosas, incluindo as tradições afro-brasileiras.

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os que se tornaram fracos sob a robustez dos fortes, mas os fortes que os debilitaram (Freire, 1979. p. 45).

O autor enfatizava a importância da conscientização e da educação crítica para combater o a violência. Ele argumentava que a educação deve ser um processo libertador, capaz de despertar a consciência das pessoas para a injustiça e a desigualdade, incluindo a desigualdade racial. Freire também defendia a ideia de que a luta contra o racismo deve ser uma luta coletiva, em que as pessoas se unam para enfrentar as estruturas opressivas da sociedade.

Neste contexto, emerge a consciência da hipocrisia subjacente aos indivíduos que exercem opressão, muitas vezes buscando justificar tal dominação por meio da desumanização daqueles que estão sendo oprimidos. É notável que as tradições de matriz africana e os afrodescendentes frequentemente se tornam alvos de estereótipos adversos, preconceitos e atos discriminatórios, sendo muitas vezes relegados a estigmatizações como "essa gente", a "massa cega e invejosa", os "selvagens" ou os "nativos". Essa prática de rotular e desumanizar essas comunidades se manifesta de maneira evidente quando são designadas adjetivações como "violentas", "bárbaras", "malvadas" ou "ferozes" sempre que tentam resistir à discriminação e marginalização.

Esses rótulos pejorativos e desumanizantes têm como função primordial a legitimação da manutenção do status quo e a perpetuação das disparidades sociais. Ademais, eles distorcem a realidade ao retratar aqueles que estão sendo oprimidos como os opressores verdadeiros. É, portanto, imperativo reconhecer essa dinâmica e empreender esforços na luta contra a injustiça e o preconceito direcionados às tradições afro-brasileiras e aos afrodescendentes. O ponto de partida consiste na conscientização acerca da manipulação da linguagem e do uso de estereótipos como instrumentos de perpetuação da opressão.

Cida Bento (2022) introduz o conceito de pacto narcisista para descrever um acordo implícito entre grupos dominantes, especialmente brancos, que se beneficiam do sistema de privilégios raciais. Esse pacto narcisista é baseado na negação das desigualdades raciais e na manutenção do *status quo*, reforçando a autoimagem positiva dos membros do grupo dominante enquanto marginaliza e oprime os grupos minoritários, especialmente os negros.

Bárbara Carine (2023) nos mostra a teoria e prática de uma metodologia de educação antirracista afrocentrada com a Escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira no Brasil, apresentando que currículo afrocentrado é uma abordagem educacional que valoriza a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes em diferentes áreas do conhecimento. Ao adotar esse tipo de currículo, as escolas buscam promover a igualdade, a justiça e o respeito às diferentes identidades étnico-raciais, combatendo o racismo estrutural presente na sociedade e na educação tradicional.

No ensino de História e Cultura Afro-brasileira, por exemplo, o currículo afrocentrado inclui o estudo das civilizações africanas antigas, destacando suas realizações em diversas áreas e abordando a resistência à escravidão. Na Literatura, são introduzidas obras de autores afro-brasileiros e africanos, explorando temas como identidade e diversidade cultural.

Em Matemática e Ciências Naturais, são utilizados exemplos e descobertas científicas feitas por estudiosos africanos e afrodescendentes para mostrar a diversidade na produção do conhecimento científico. Nas Artes Visuais e Música, valoriza-se a arte afro-brasileira e africana, assim como os ritmos musicais que têm influenciado a cultura global.

Além disso, um currículo afrocentrado promove a Educação para as Relações Étnico-raciais, por meio de debates e atividades que estimulam a reflexão sobre o racismo e buscam construir relações mais equitativas entre os grupos étnico-raciais. Também incorpora uma perspectiva de Educação Ambiental Afrocentrada, integrando conhecimentos tradicionais africanos sobre ecologia e sustentabilidade.

Deste modo, com base nos dados apresentados e na minha breve experiência como docente contratado pelo Estado de São Paulo, lecionando disciplinas de Arte, Filosofia, História e Sociologia desde 2018 até o presente, deparei-me e continuo me deparando com situações altamente alarmantes em que a administração escolar abertamente obstaculiza a implementação de iniciativas voltadas para o combate ao racismo religioso estrutural no ambiente escolar. É relevante mencionar que minha observação não se circunscreve a uma instituição específica, abarcando as vinte e três escolas nas quais exerci minhas atribuições, localizadas nas Diretorias Regionais de Ensino de Guarulhos Sul, Guarulhos Norte e Mogi das Cruzes, onde ocupei a posição de professor substituto.

Na grande maioria dessas situações, a justificativa central apresentada pela administração escolar reside no argumento de que "a maioria dos responsáveis pelos estudantes professa a fé evangélica e se oporia a tais iniciativas". Diante dessa realidade, sugiro a realização de uma pesquisa que não apenas evidencie uma eventual inclinação do currículo a favorecer as tradições de origem europeia, mas que também estimule uma reflexão sobre a imperatividade de incorporar o estudo das tradições em todas as áreas do conhecimento, com ênfase especial nas disciplinas de História, Filosofia, Sociologia e Arte, uma vez que é nesse âmbito que se moldam indivíduos capazes de pensamento crítico.

Capítulo I: “Deus é brasileiro”, mas só se for cristão: o Currículo Paulista e a exclusão religiosa

A transmissão oral do conhecimento é o veículo do poder e da força das palavras, que permanecem sem efeito em nenhum texto escrito.
Nei Lopes e Luiz Antonio Simas – Filosofias Africanas: uma introdução, 2022.

Neste capítulo demonstraremos a importância dos mitos na história, arte e cultura vinculados as tradições⁵ de matriz africana cultuadas no Brasil para formação do povo brasileiro e sua possível contribuição na construção de uma educação emancipatória e antirracista. Fazendo um recorte sobre as principais deidades e seus mitos, que narram sua história cheia de conquistas e perdas, repletas de amor e ódio, com guerra e paz, equilíbrio e o caos. Não se trata de uma abordagem ou apresentação, é uma exposição da necessidade do ensino da mitologia africana e afro-brasileira em favor da desconstrução de um estereótipo preconceituoso e estigmatizado que é alimentado e reproduzido no cotidiano escolar, seja pela abordagem superficial ou pela não abordagem.

A condição humana não se compreende sem a cultura e a cultura, por sua vez, não se compreende por total sem a Religião. Isto por quê? Justamente porque tanto a condição humana quanto a condição da cultura se estruturam a partir de um núcleo mítico-ético. A origem mítica e ética, portanto, estas realidades valorativas, estará na base de todas as formas elevadas na cultura e da cultura: Religião, Arte, Filosofia, Ciência, Tecnologia. Estas formas elevadas na cultura e da cultura são formas simbólicas estruturadas no tempo e no espaço, no entanto, graças ao núcleo mítico ético fundante e estruturante da cultura e de todas as formas de cultura, pode-se encontrar uma estrutura de abertura – principalmente na condição humana – às coisas e realidades que transcendem a própria condição humana e a própria condição da cultura: a abertura ao mistério, ao transcendente, ao eterno, ao não-tempo, ao não-lugar. (Piovezana *et tal*, 2017. p. 90)

A compreensão da condição humana e da cultura é inseparável de um núcleo mítico-ético. Todas as formas elevadas da cultura, como religião, arte, filosofia, ciência e tecnologia, são fundamentadas nesse núcleo, que oferece abertura ao transcendente e ao eterno (Piovezana *et tal*, 2017).

É impossível falar da história e da cultura africana sem falar de seus mitos. Por quê? Porque os mitos são o espírito das tradições africanas. Eles formam o tecido invisível que entrelaça os feitos históricos, as tradições orais, as danças sagradas e os cânticos ancestrais.

⁵ Optamos pela palavra “tradição” ao invés de “religião”, para designar cultos, ritos e crenças de matriz africana, conforme justificado na introdução.

Assim como a condição humana não se compreende sem a cultura, a cultura africana não se compreende sem seus mitos. Eles não são meras histórias, mas narrativas que carregam em si a essência da moralidade, da cosmovisão de mundo e da identidade de cada indivíduo e do povo africano.

Sem os mitos, a rica tapeçaria da cultura africana se desfaz, tornando-se um amontoado de fios desconexos. As práticas, tradições e valores perdem seu sentido profundo. É como tentar entender uma música apenas olhando para a partitura, sem jamais escutá-la. Ao omitir os mitos, reduzimos a complexidade vibrante da cultura africana a meros fragmentos históricos. Os mitos são o elo que conecta eventos passados a significados eternos, tecendo uma compreensão holística que transcende o tempo e o espaço. Deixar de lado os mitos é romper o elo com o núcleo mítico-ético que sustenta a cultura africana. É como apagar o fogo que alimenta a chama da espiritualidade, da arte, da filosofia, da ciência e da tecnologia africanas, resultando em uma visão superficial e incompleta.

Os mitos são mais do que histórias; são lições de vida, transmissoras de valores éticos e morais, e formadoras de identidade. Sem eles, a educação cultural torna-se fragmentada, incapaz de transmitir integralmente os ensinamentos ancestrais e a sabedoria dos antigos. Os mitos africanos são fontes inesgotáveis de resiliência e resistência. Eles carregam narrativas de superação e identidade que explicam a continuidade das culturas africanas, mesmo diante de adversidades históricas. Ignorá-los seria ignorar a própria força vital dessas culturas.

Falar da história e da cultura africana sem mencionar seus mitos seria como tentar entender a condição humana sem reconhecer o núcleo mítico-ético que a fundamenta. Os mitos são essenciais para uma compreensão plena e rica das tradições africanas. Eles fornecem as bases simbólicas, éticas e morais que estruturam todas as formas de expressão cultural. Ignorar os mitos resultaria em uma visão incompleta e distorcida da cultura africana, privando-a de sua profundidade e riqueza.

O ensino das mitologias grega, nórdica e romana é amplamente difundido nos materiais didáticos, e, de maneira geral, os estudantes não costumam associar as deidades dessas mitologias à figura do "demônio". No entanto, essa percepção contrasta notavelmente com a abordagem das mitologias africanas e suas divindades. A ausência de menção, essa "não fala" acerca dos mitos presentes nas tradições culturais e tradicionais afro-brasileiras, revela a manifestação da tecnologia do racismo religioso estrutural no cenário educacional brasileiro.

Quando nos referimos a essa "não fala" ou "não ser" (Carneiro, 2005), não estamos apenas falando de uma omissão verbal; trata-se de uma assimilação interna e imposição ao outro

de que essa cultura não é reconhecida ou, pior ainda, que não constitui cultura. Utiliza-se o argumento de que o Estado é laico, sugerindo que não seria apropriado abordar tais temas, contribuindo para a marginalização e invisibilização das tradições afro-brasileiras no contexto educacional.

Falar superficialmente das tradições de matriz africana ou até mesmo negá-las, não permitindo ou dificultando sua abordagem nas redes de ensino enquanto as tradições, história, arte e cultura vinculada as tradições islâmicas, judaicas e cristãs são permitidas e incentivadas é um exemplo notório do racismo religioso estrutural, pois nega-se na base da formação cidadã o direito de ter reconhecimento e legitimidade das demais tradições existentes, focando uma tríplice fundante na qual se estrutura a base do ensino ético e moral brasileiro.

Contribuindo, assim para a redução de toda a cultura do povo negro ao patamar de escravizado e ex escravizado, silenciando um grito de resistência que ecoa há mais de seis séculos em terras brasileiras. Esse silenciamento e cumprimento parcial da Lei nº 10.639/03⁶ expressa notoriamente, que não se trata de uma intolerância religiosa e sim de um racismo religioso estrutural, racismo esse que se instaura na estrutura da nação cristã brasileira (Nogueira, 2020). Afinal no Brasil, antes de sermos brasileiros, somos necessariamente cristãos se pensarmos em nossos ritos sociais, calendário festivo e feriados nacionais, todos corroboram a ideia de uma sociedade estritamente cristã. Ainda que o país seja composto por pessoas de diversas tradições e crenças, incluindo o ateísmo e o agnosticismo, é inegável que o catolicismo teve e ainda tem uma influência predominante na política, história, cultura e arte brasileira.

Os mitos possuem diversos valores pedagógicos e têm sido reconhecidos ao longo da história⁷. Alguns desses valores frequentemente contêm lições morais que podem ser aplicadas em diferentes contextos. Essas lições podem incluir a importância da coragem, da honestidade, da justiça, da compaixão e da humildade, entre outras virtudes. São maneiras de transmitir valores culturais de geração em geração. Ajudando a preservar a identidade cultural de um povo, salvaguardando suas tradições, crenças, ritos e práticas.

A mitologia tem sido uma importante forma de expressão cultural em todo o mundo e continuam a inspirar e educar as pessoas em todos os lugares. Joseph Campbell, um dos mais renomados estudiosos de mitologia, argumenta que os mitos são essenciais para a compreensão da experiência humana e da nossa relação com o mundo. Ele defende que os mitos são histórias simbólicas que refletem a jornada humana em busca de significado e propósito.

⁶ A Lei 10.639/03 será amplamente abordada no Capítulo II.

⁷ Ver em Educação Pública, Religião e Laicidade (Orgs) Márcia Maria de Jesus Pessanha ; Iolanda de Oliveira.

Campbell (1989) acreditava que, embora as histórias mitológicas possam ser diferentes em diferentes culturas, elas compartilham temas e arquétipos universais. Ele argumentou que, estudando esses temas universais, podemos entender melhor a natureza humana e nossas aspirações comuns.

Além disso, Campbell (2014) em entrevista que viria a se tornar livro, afirmou que os mitos têm o poder de nos conectar com o passado e com as tradições culturais que moldaram a nossa sociedade. Ele viu o estudo dos mitos exatamente como é visto nas culturas africanas: uma forma de preservar e transmitir a sabedoria das gerações anteriores para as futuras. Assim, argumenta que os mitos têm uma importância prática para a vida cotidiana. Ao fornecer histórias e símbolos para nos guiar em momentos difíceis, os mitos nos ajudam a encontrar significado e propósito em nossas vidas e a enfrentar os desafios da existência humana.

Considere-se a posição dos juízes em nossa sociedade, que Campbell encarava em termos mitológicos, não sociológicos. Se essa posição representasse apenas um papel, o juiz poderia vestir, na corte, um terno cinza, em vez da negra toga de magistrado. Para que a lei possa manter a autoridade além da mera coerção, o poder do juiz precisa ser ritualizado, mitologizado. O mesmo acontece a muitos aspectos da vida contemporânea, dizia Campbell, da religião e da guerra ao amor e à morte. (Moyers, 2014. p.VIII)

Moyers argumenta na introdução do livro do Campbell que, se a posição do juiz fosse apenas um papel funcional, ele poderia usar um terno cinza em vez de uma toga preta. No entanto, o uso da toga preta é uma forma de ritualizar e mitologizar o poder do juiz, dando-lhe uma autoridade e significado além da simples coerção. Para o autor, a ritualização e a mitologização são fundamentais para a compreensão da natureza humana e para a manutenção da ordem social. Ele acredita que os mitos e rituais são formas de expressar e entender os aspectos mais profundos da experiência humana, como a morte, o amor e a transcendência, e que eles são necessários para dar sentido e significado à vida. Portanto, sugere que a ritualização e a mitologização são elementos essenciais da vida humana e que eles ajudam a manter a ordem social e a dar significado à experiência humana. Sem esses elementos, a vida seria apenas uma sucessão de eventos sem significado ou propósito.

Mircea Eliade, outro importante estudioso sobre mitologia, argumentando que os mitos são uma fonte fundamental de sabedoria e significado para as sociedades humanas, afirma que os mitos são narrativas sagradas que fornecem uma estrutura para entender a existência humana e o mundo ao nosso redor.

Conseqüentemente, o homem religioso reatualiza a cosmogonia não apenas quando “cria” qualquer coisa (seu “mundo pessoal” – o território habitado – ou uma cidade, uma casa etc.), mas também quando quer assegurar um reinado feliz a um novo soberano, ou quando necessita salvar as colheitas comprometidas, ou quando se trata de uma guerra, de uma expedição marítima etc. Acima de tudo, porém, a recitação ritual do mito cosmogônico desempenha um papel importante nas curas, quando se busca a regeneração do ser humano. Em Fidji, o cerimonial da posse de um novo soberano chamava-se “Criação do Mundo”, e o mesmo cerimonial se repete com a finalidade de salvar colheitas em perigo. (Eliade, 1992. p. 45)

Para Eliade, o estudo dos mitos é importante porque nos permite entender melhor a nós mesmos e nossas culturas: “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio” (Eliade, p.11). Argumentou que, através dos mitos, podemos entender as nossas origens e como as nossas tradições culturais foram moldadas ao longo do tempo. Também enfatiza a importância dos mitos como fonte de inspiração e orientação para a vida diária. Arguindo que os mitos fornecem modelos de comportamento exemplares e simbólicos, que podem ajudar a humanidade a lidar com as dificuldades do dia a dia e encontrar significado e propósito em suas vidas.

Em todos os actos do seu comportamento consciente, o «primitivo», o homem arcaico, apenas conhece os actos que já foram vividos anteriormente por outro, um outro que não era um homem. Tudo o que ele faz já foi feito. A sua vida é uma repetição ininterrupta de gestos inaugurados por outros. (Eliade, 2019. p.19)

De acordo com Eliade, o homem arcaico via o mundo como um lugar onde o sagrado estava presente em todos os lugares e em todas as coisas. Assim, as ações rituais desses povos não eram simplesmente repetições vazias, mas sim uma forma de entrar em contato com o sagrado e de manter a continuidade com o passado. Dessa forma, os rituais e as tradições eram vistos como um meio de transcender a temporalidade e de estabelecer uma conexão com as origens do mundo.

Por fim, o autor argumenta que o estudo dos mitos é importante porque nos conecta com o sagrado e com as dimensões mais profundas da existência humana. Ele acreditava que, através dos mitos, podemos entrar em contato com o mistério e a transcendência, e descobrir a nossa conexão com algo maior do que nós mesmos.

Carl Jung, um dos fundadores da psicologia analítica, argumenta que os mitos são uma parte fundamental da cultura humana e desempenham um papel importante na psique individual

e coletiva. Ele diz que os mitos são “arquetípos universais que refletem a natureza humana e sua relação com o mundo”.

Para Jung (2014), os mitos são uma fonte de símbolos e imagens que refletem os aspectos mais profundos da psique humana. Ele acredita que, ao estudar os mitos, podemos compreender melhor as nossas próprias emoções, desejos e medos, e descobrir a nossa conexão com o inconsciente coletivo. Também enfatiza a importância dos mitos como uma forma de expressar e transmitir crenças e valores de uma cultura. Argumenta, ainda, que os mitos fornecem um meio para as pessoas compartilharem suas experiências e compreensões comuns, e que os mitos ajudam a criar uma sensação de identidade cultural e coesão social.

O homem primitivo é de uma tal subjetividade que é de admirar-se o fato de não termos relacionado antes os mitos com os acontecimentos anímicos. Seu conhecimento da natureza é essencialmente a linguagem e as vestes externas do processo anímico inconsciente. Mais precisamente pelo fato de esse processo ser inconsciente é que o homem pensou em tudo, menos na alma, para explicar o mito. Ele simplesmente ignorava que a alma contém todas as imagens das quais surgiram os mitos, e que nosso inconsciente é um sujeito atuante e padecente, cujo drama o homem primitivo encontra analogicamente em todos os fenômenos grandes e pequenos da natureza. (Jung, 2014. p.18)

Jung (2014) acreditava que os mitos eram uma expressão simbólica da psique coletiva da humanidade e que essa expressão era especialmente evidente nas culturas primitivas. Segundo o autor, os homens primitivos não tinham consciência da existência de uma alma individual dentro de si mesmos, mas ainda assim eram capazes de criar mitos complexos que refletiam seus conflitos internos, medos e desejos. Esses mitos, de acordo com Jung, eram a linguagem simbólica da psique coletiva, que é uma espécie de depósito de imagens arquetípicas compartilhadas por toda a humanidade.

Assim, argumentava que os mitos eram uma forma de o homem primitivo dar sentido aos eventos que ocorriam em sua vida cotidiana, incluindo aqueles que envolviam a natureza. Ao mesmo tempo, ele acreditava que a interpretação desses mitos era uma forma de acesso à psique coletiva e que o entendimento dos símbolos que os compunham era uma chave para a compreensão da natureza humana.

1.1 – Mitos e seus valores pedagógicos

Como vimos, ao analisar a história de uma sociedade, é preciso levar em consideração como seus valores morais e éticos se manifestam e influenciam suas práticas sociais, políticas e econômicas. Por exemplo, as mudanças nas relações de gênero ao longo da história refletem

transformações nos valores morais e éticos de uma sociedade em relação à igualdade de gênero, à sexualidade e à família. Além disso, os valores morais e éticos também são importantes para avaliar o impacto das ações humanas sobre o meio ambiente, a saúde pública, os direitos humanos, entre outras questões sociais e políticas que afetam a vida das pessoas.

Desde a Antiguidade e até mesmo antes das formações das primeiras sociedades, é notório que cada uma delas possuíam normas e condutas que regiam o cotidiano da sua população. Essas normas e condutas eram constituídas através de fatores sociais que os conduzia as suas relações sociais que hoje entendemos por Direitos. Percebe-se a presença dessa conduta moral e ética presente em documentos históricos, nas legislações de povos antigos, em textos antigos, provérbios e suas expressões em decisões tomadas por pessoas de alta posição social nessas sociedades. Cada qual varia conforme seu tempo, tamanho populacional, economia e credo.

Os modos alternativos na tentativa da construção identitária de cada indivíduo deriva de seu contexto social, histórico e econômico. Questiona-se então a representação didática dos povos africanos e afro-brasileiros e a construção do indivíduo negro em um país que o escravizou por 388 anos e que, mesmo após 135 anos de liberdade, o país com a maior população negra fora do continente africano e continua a lhe impor ações civilizatórias e local de pertencimento na sociedade ao povo negro.

Há uma máscara da qual eu ouvi falar muitas vezes durante minha infância. A máscara que Anastácia era obrigada a usar. Os vários relatos e descrições minuciosas pareciam me advertir que aqueles não eram meramente fatos do passado, mas memórias vivas enterradas em nossa psique, prontas para serem contadas. Hoje quero recontá-las. Quero falar sobre a máscara do silenciamento. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. Neste sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/ os "Outras/os": Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (Kilomba, 2019. p.33)

Na complexa tapeçaria da realidade, a população negra no Brasil carrega consigo máscaras metafóricas, representativas das batalhas e desafios que ainda permeiam suas vidas.

Essas máscaras, entrelaçadas pelos fios da história e da sociedade, delineiam um quadro marcado por heranças persistentes.

O racismo estrutural se revela como uma arquitetura invisível, impondo barreiras que limitam o acesso a oportunidades e perpetuam a desigualdade (Almeida, 2029). Em paralelo, a sombra da violência policial paira sobre a comunidade negra, uma máscara do medo que obscurece rostos, mas não esconde as cicatrizes da injustiça.

Os estereótipos, capítulos deturpados da narrativa social brasileira, pintam uma imagem distorcida que não reflete a riqueza e diversidade da população negra. Essas máscaras, ao invés de revelar a verdadeira essência, aprisionam em moldes preconcebidos. A invisibilidade e sub-representação, um manto que silencia vozes, deixa muitos à margem, enquanto a falta de representatividade em espaços de poder perpetua a sensação de não pertencimento.

Na balança econômica, a população negra enfrenta desequilíbrios financeiros, uma máscara que obscurece oportunidades e perpetua um ciclo de disparidades⁸. Enquanto isso, os padrões de beleza impostos criam uma máscara de conformidade, pressionando para se encaixar em estereótipos que não abraçam a verdadeira diversidade da negritude. Essas máscaras, embora simbólicas, representam desafios reais que demandam uma reflexão coletiva e ação transformadora.

Seus mitos, também podem ser uma tentativa dessa população em arrancar essas máscaras, manter sua fé, esperança e sonho a quem foi violado corpo, mente e espírito. Esses mitos são vozes que nenhum colonizador poderá calar, silenciar ou apagar. São passados de

⁸ Educação financeira é transformadora para a população negra, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/educacao-financeira-e-transformadora-para-a-populacao-negra-diz-especialista/>

Índice mostra que desigualdade racial condena negros a menos renda. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2021/11/indice-mostra-que-desigualdade-racial-condena-negros-a-menos-renda-ensino-e-expectativa-de-vida.shtml>

Dismorfia financeira e a população negra: a sensação de não. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/carreira-negocios/dismorfia-financeira-e-a-populacao-negra-a-sensacao-de-nao-pertencimento-perpassando-as-transacoes-monetarias/>

O mercado financeiro exclui sistematicamente os negros – e as razões. Disponível em: <https://www.dmtemdebate.com.br/o-mercado-financeiro-exclui-sistematicamente-os-negros-e-as-razoes-vem-da-escravidao/>

Pesquisa revela que a maior preocupação para 44% da população negra é a estabilidade financeira. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2023/11/20/pesquisa-revela-que-maior-preocupacao-para-44-da-populao-negra-estabilidade-financeira-148066.html>

boca em boca através da tradição oral⁹, geração em geração pelos mais velhos transmitindo o saber, força e esperança aos mais novos¹⁰.

O panteão africano é muito diverso e complexo, uma vez que o continente africano abriga uma ampla variedade de culturas e tradições¹¹. Portanto, não há um conjunto específico de divindades que possa ser considerado como pertencente a um panteão africano unificado. No entanto, as tradições de matriz africana mais conhecidas no Brasil incluem ampla variedade de orixás¹², muitas vezes associados com elementos naturais, como árvores, rios e montanhas. Segue algumas das mais conhecidas no Brasil.

Exu é um orixá do sexo masculino que simboliza a comunicação e a troca de informações entre os seres humanos e os orixás. Ele desempenha o papel de mensageiro divino, encarregado de entregar oferendas e súplicas aos demais orixás. De acordo com a mitologia, Exu é uma entidade ambígua, capaz de proporcionar auxílio ou causar danos, dependendo de como é tratado (Silva, 2015).

Oxum é um orixá do sexo feminino, venerada como a deusa do amor, da fertilidade e da riqueza. Sua representação inclui uma mulher de grande beleza e elegância, frequentemente segurando um espelho e um leque. De acordo com a mitologia, Oxum nasceu nas águas de um rio e é considerada a protetora das águas doces. Ela desfruta de grande devoção em tradições como o candomblé e a umbanda (Beniste, 2020)

Ogum é um orixá do sexo masculino que simboliza a força, a coragem e a determinação. Ele é venerado como o protetor dos ferreiros, dos caçadores e dos soldados. De acordo com a lenda, Ogum nasceu na cidade de Irê, na Nigéria, e é considerado um dos orixás mais significativos na mitologia iorubá (Prandi, 2001)

Iemanjá é um orixá feminino, reverenciada como a deusa dos oceanos e dos mares. Sua representação a retrata como uma mulher poderosa e majestosa, muitas vezes segurando um leque de penas de pavão. Segundo a tradição mitológica, Iemanjá é considerada a mãe de todos os orixás e detentora do poder de proteger e abençoar pescadores e navegantes (Prandi, 2001).

⁹ Ver Gabarra, L. O. e. (2013). O DESTINO DO REINO DO CONGO NO BRASIL DE MINAS GERAIS. *Projeto História : Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História*, 44.

¹⁰ Na cultura africana e afro-brasileira, quando falamos de pessoas mais velhas ou novas, referimo-nos ao tempo que essa tem de iniciada nas tradições e não relacionado a sua faixa etária.

¹¹ Ver OLUPONA, Jacob K. *Religiões africanas: Uma brevíssima introdução*, Petrópolis, Vozes.

¹² Orixás são divindades veneradas em algumas tradições de matriz africana, particularmente no contexto da tradição ioruba, originária do povo ioruba, que habita principalmente a região da Nigéria, Benin e Togo. Cada orixá é considerado uma manifestação única e independente do divino, com características, mitos e influências específicas

Xangô é um orixá masculino de extrema importância, conhecido como o senhor do trovão, da justiça e da sabedoria. Ele é geralmente representado segurando seu *oxê* (machado de duas lâminas) e vestindo um manto nas cores vermelho e branco. Xangô é filho de Oduduwá, considerado o criador do mundo, e irmão de outros orixás notáveis, como Ogum e Oxóssi. Ele ocupa uma posição proeminente na tradição iorubá, sendo amplamente venerado para invocar justiça, proteção e prosperidade (Beniste, 2020).

Nanã é um orixá feminino e uma das filhas mais velhas de Obatalá, considerado o criador do mundo. Nanã é conhecida como a senhora da água parada, da lama e da morte, sendo frequentemente retratada como uma anciã enrugada vestida com roupas brancas. Ela está associada à fertilidade, sabedoria e ancestralidade, desempenhando o papel de guardiã das tradições e valores ancestrais.

Nos rituais de iniciação, Nanã desempenha um papel significativo, sendo invocada para purificar e proteger os iniciados. Ela é vista como uma figura maternal que guia e protege seus filhos espirituais ao longo de suas vidas. Na região de Ashanti, o termo "Nàná" é usado como uma forma de deferência para pessoas idosas e respeitáveis, e em outras culturas africanas, como os *fons*¹³ e os *ewes*¹⁴ ele significa "mãe" (Verger, 2018).

Obaluaê, também conhecido como Omolu ou Obaluaiê, é um orixá que é frequentemente representado como um ancião enrugado, vestindo trajes escuros e segurando um cajado. Segundo a tradição iorubá, Obaluaê é filho de Nanã e está intimamente ligado à morte e à renovação. Ele é considerado uma figura poderosa, capaz de curar doenças e restaurar o equilíbrio e a harmonia no mundo. Seu significado "rei da terra" ou "senhor das doenças", e ele é comumente invocado para proteger as pessoas contra enfermidades e males. No Brasil e em Cuba, assim como na África (Verger, 2018).

Oxalá, também referido como Oxalufã ou Orixalá, é reconhecido como o orixá supremo, o pai de todos os outros orixás e a fonte de toda a criação. Ele é geralmente representado como um ancião sábio, vestindo roupas brancas, segurando um cajado em suas mãos e usando um gorro branco em sua cabeça (Prandi, 2001).

Oxumaré, também conhecido como Ossaim-Ajagunan ou Oxumarê-Logunedé, é um orixá reverenciado na tradição iorubá e suas ramificações, como o candomblé e a umbanda. Sua

¹³ Fon "Subdivisão do povo ewe, no Brasil conhecido genericamente como "jeje". Nos séculos 17 e 18, o povo fon foi senhor de um reino poderoso e muito bem organizado, Daomé, cuja capital era Abomé." *Dicionário escolar afro-brasileiro* (Lopes, 2006. P.69).

¹⁴ Ewes "Conjunto de povos da África Ocidental, falantes da língua ewe e seus dialetos. Compreendem, entre outros povos, os fons, adjás, mahis, huedás e popôs, todos conhecidos no Brasil como "jejes", e ocupam os atuais territórios de Benin e Togo." *Dicionário escolar afro-brasileiro* (Lopes, 2006. P.65).

representação mais distintiva é a de uma serpente arco-íris, simbolizando a dualidade e a transformação. Este orixá é visto como capaz de se adaptar às mudanças, de lidar com dualidades e de transitar entre diferentes estados ou dimensões. Outrossim, Oxumaré é associado à região das chuvas e dos rios, sendo responsável por trazer a água necessária para a vida, tornando-o também um orixá da fertilidade e da abundância. Sua energia é invocada em cerimônias especiais para promover a renovação, a cura e a celebração da vida em todas as suas formas, enriquecendo a rica espiritualidade africana. (Prandi, 2001).

Logunedé, também conhecido como Logun-Edé ou Logun Ede, é um orixá singular. Sua representação é a de um orixá jovem, notavelmente belo e andrógino, que é a fusão das características dos orixás Oxum e Oxóssi. Essa fusão simboliza a união de aspectos femininos (Oxum, a deusa das águas doces, associada à beleza e à fertilidade) e masculinos (Oxóssi, o caçador, associado à caça e à agricultura).

Logunedé é amplamente reverenciado por suas qualidades que representam a prosperidade e a abundância. Ele é frequentemente associado à caça, pesca, agricultura e fertilidade, sendo invocado para garantir boas colheitas, alimentos e riqueza. Além disso, Logunedé é considerado um orixá da beleza, da arte e da música, o que o torna um símbolo de expressão artística e criatividade. Sua dualidade e equilíbrio entre as energias masculinas e femininas também são interpretados como um exemplo de harmonia e integração na vida cotidiana. Por sua natureza única, Logunedé é adorado em cerimônias especiais, onde suas cores predominantes, azul e rosa, são usadas para homenageá-lo.

(Verger, 2018).

O estudo da mitologia africana pode ser uma ferramenta valiosa no ensino dos componentes de todas as áreas do conhecimento, em especial nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. Existem várias razões pelas quais a mitologia africana é importante, à exemplo no ensino de Filosofia¹⁵. Fornecendo uma visão de mundo diferente daquela que é predominante na Filosofia Ocidental. Essa tem sido dominada por pensadores brancos europeus, e a mitologia africana pode oferecer perspectivas e alternativas sobre questões filosóficas fundamentais, como a natureza da realidade, a moralidade e a existência humana.

Ao incluir mitologias e tradições africanas no estudo da Filosofia, é possível expandir a compreensão da Filosofia para além da tradição ocidental e reconhecer a existência de múltiplas

¹⁵ Nei Lopes e Luiz Antonio Simas fazem uma excelente inserção ao pensamento filosófico africano em seu livro *Filosofias africanas: uma introdução*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

tradições filosóficas em todo o mundo. O mito “O Banquete do Rei” que fala sobre a importância da língua na cultura africana, convidando o leitor a refletir sobre como a linguagem e a comunicação são valorizadas em diferentes sociedades e culturas ao redor do mundo. Enquanto para algumas culturas, a comida pode ser considerada o elemento mais importante de uma festa ou celebração, para outras, a linguagem é vista como um bem inestimável.

Certa vez, um dos *Oba* que reinava na cidade de *Óyò* instruiu criado para ir ao mercado e encontrar a melhor de todas as comidas para ser servida em uma grande festa que estava sendo preparada. O criado tomou o caminho e chegou ao local onde estavam sendo abatidos alguns bois. Examinou todas as partes do animal que lhe foram oferecidas e optou pela língua. Feita a compra, retornou ao palácio. Tão logo chegou, o *Oba* foi verificar o que o seu criado havia escolhido como alimento principal para a sua festa. Surpreso com o que via, perguntou: "Por que você escolheu a língua, quando existem coisas melhores para serem servidas? Eu pedi para você trazer o que havia de melhor." O criado, então, respondeu: "Grande *Oba*, a língua é, a meu ver, a coisa mais importante do mundo. Não é verdade que com a língua um homem pode falar? Com a sua língua ele pode instruir seus criados, aconselhar os filhos a viver uma vida saudável. Com a língua, um *Oba* comanda um reino e conchama seus exércitos para as batalhas. Com a língua, dois amigos dialogam, um *Babáláwo* comunica as mensagens de *Ifá*, o poeta recita versos, o conselheiro aconselha os governantes, e a mulher canta para seu recém-nascido. De todas as comidas, a língua é, certamente, a mais notável." (Beniste, 2021. p.259)

Através desse trecho, percebemos como a língua é valorizada na cultura africana, como uma ferramenta fundamental para a transmissão de conhecimento e cultura, bem como para a expressão e conexão humana. O mito destaca a importância da língua não apenas como meio de comunicação verbal, mas também como veículo para o conhecimento, a poesia, a sabedoria, a música, a espiritualidade e a liderança. Voltemos ao mito:

O *Oba* ouviu tudo com atenção e pensou: "Esse criado é muito observador. O que ele diz é verdade. Mas vou testar a sua sabedoria," Falou, então, para o criado: "De fato, acho que você tem toda razão. Mas agora eu preciso de mais alguma coisa. Volte ao mercado e traga para mim a pior de todas as comidas." O criado ouviu aquilo, deixou o que tinha trazido na cozinha do palácio e, outra vez, tomou rumo em direção ao mercado. Lá comprou, novamente, uma outra língua e voltou. Procurou o *Oba* e lhe fez a entrega daquilo que considerava a pior de todas as comidas. O *Oba*, olhando para a língua que o criado trouxera, perguntou-lhe: "Por que você trouxe a língua novamente? Ela é a melhor de todas as comidas, isso eu já sei. O que eu quero é a pior de todas." O criado replicou: "Grande *Oba* de *Óyò*, a língua é tanto a melhor quanto a pior comida." O *Oba* continuou sem entender nada: "Agora, como pode ser a pior se também é a melhor?" E o criado respondeu: "A língua é uma coisa boa, mas também é uma coisa ruim. Com a língua, um homem malicioso fala coisas nocivas, faz disse me disse e traz desgraça a uma comunidade. Com a sua língua, um criado pode desrespeitar a autoridade de seu senhor. E não é o patrão que usa a sua língua para dizer palavras ásperas aos seus criados?"

Com a sua língua a esposa desperta a discórdia e desfaz um lar. Um conselheiro usa a língua para dar conselhos ruins para um *Oba*. E é o *Oba*, com a sua língua, que ordena a seus guerreiros que partam e encontrem a morte. E não é um executante que usa sua língua para ordenar a morte de uma pessoa? Sim, grande *Oba*, senhor e rei de toda a língua é realmente a pior de todas as comidas.” O *Oba* tornou a refletir sobre o que tinha ouvido, não encontrando nada para recriminá-lo. Pelo contrário, levou em consideração o seu senso de observação e a inteligência com que o assunto havia sido encarado. Imediatamente, o *Oba* destituiu o seu criado da função que exercia e o nomeou chefe de uma comunidade próxima à cidade, a fim de que ele colocasse em prática toda a sabedoria que possuía. (Beniste, 2021. p.260-261)

Esse mito é uma reflexão sobre o poder da palavra e como ela pode ser usada para o bem ou para o mal. A língua é uma ferramenta poderosa que pode ser usada para expressar amor, compaixão e sabedoria, mas também pode ser empregada para espalhar mentiras, intrigas e ódio. O mito sugere que devemos ser cuidadosos com nossas palavras e usá-las com sabedoria e discernimento. Também orienta sobre a importância da perspectiva e do contexto na avaliação das coisas. O criado viu a língua como a melhor comida porque ele valorizava o seu poder de comunicação e expressão. Mas, quando o *Oba* pediu para ele trazer a pior comida, o criado percebeu que a língua também pode ser usada para fazer o mal e prejudicar as pessoas. Assim, a história nos ensina a considerar diferentes perspectivas e a avaliar as coisas em diferentes contextos antes de fazer julgamentos.

Cada cultura tem suas próprias tradições, crenças e valores, e é importante reconhecer e valorizar essas diferenças, para promover a compreensão e a harmonia entre as pessoas e culturas diferentes. Esses foram alguns dos principais *itans*¹⁶ ou mitos populares nas tradições de matriz africana.

1.2 – Ação política, ética e moral nos mitos africanos

Os mitos provenientes das tradições de matriz africana, assim como os gregos, romanos e nórdicos, incorporam elementos políticos, éticos e morais que desempenham um papel significativo na compreensão da cultura, da sociedade e das comunidades. Esses mitos são caracterizados por diversas características distintas entre si.

Primeiramente, destacam a valorização da comunidade, enfatizando a importância da coesão e da solidariedade entre os membros da comunidade. Tais narrativas demonstram como

¹⁶ *Itans* são mitos transmitidos dentro da cultura africana e afro-brasileira através da oralidade contando a história de seus ancestrais.

a cooperação e o apoio mútuo são fundamentais para a preservação e o progresso da coletividade.

Em segundo lugar, esses mitos frequentemente incorporam elementos de crítica aos detentores do poder, apresentando personagens que desafiam a autoridade dos governantes e líderes tradicionais. Tais relatos exemplificam a resistência e a luta contra a opressão como virtudes essenciais para o bem-estar da comunidade.

Deste modo, essas narrativas valorizam a justiça ao retratar personagens que se empenham na promoção da igualdade e da justiça social, ilustrando o compromisso com uma sociedade mais equitativa como um valor fundamental para a comunidade.

Por fim, os mitos africanos também destacam a valorização da sabedoria ao apresentar personagens sábios detentores de conhecimentos valiosos para o progresso da comunidade, sublinhando assim a importância da educação e do conhecimento na evolução do coletivo.

Algumas das principais questões éticas, políticas e morais presentes nos mitos africanos incluem a responsabilidade individual e comunitária¹⁷. As personagens são responsáveis por suas ações e as consequências que decorrem delas, mas também devem considerar o impacto que suas ações têm sobre a comunidade como um todo.

A justiça e a equidade são temas também comuns na mitologia africana. Muitas vezes, esses mitos exploram a natureza da justiça e como ela pode ser alcançada, especialmente em situações em que há conflitos e/ou desigualdades. O respeito à autoridade e liderança são abordados, e muitos mitos africanos destacam a importância do respeito à autoridade e à liderança, mas também abordam a responsabilidade dessas figuras para com a comunidade. Eles exploram a natureza da liderança e as expectativas que as pessoas têm de seus líderes.

O cuidado com a natureza e os animais com a relação entre os seres humanos e o meio ambiente é uma questão ética e moral de extrema importância aos africanos. Muitos mitos destacam a magnitude do cuidado com a natureza e com os animais, bem como a interdependência entre todas as formas de vida. Os mitos africanos igualmente exploram conflitos éticos e morais, por vezes em torno de questões como traição, inveja, vingança e lealdade.

A tradição popular afro-brasileira é marcada pela reinvenção. Por um lado, as tradições de matriz africana trazidas para o Brasil pelos negros sequestrados e escravizados, foram preservadas e transmitidas ao longo dos séculos por meio da oralidade e da prática ritualística.

¹⁷ Inúmeros mitos africanos enfatizam a importância da responsabilidade individual e comunitária. Dentre muitos têm: *Mitologia Yoruba*, de José Beniste e *Igbadu, a cabaça da existência*, de Adilson de Oxalá.

Por outro lado, a tradição popular afro-brasileira também é caracterizada pela capacidade de reinvenção e adaptação às mudanças sociais, culturais e políticas ao longo do tempo.

A marginalidade social constitui o lugar onde o Congado – e as outras manifestações da religiosidade popular – se desenvolveu, se preservou e/ou se transformou. Da margem ele continua a indicar as histórias que não entraram para o centro da página da sociedade brasileira. A questão que ora se apresenta para compreendermos o potencial transformador do Congado reside na perspectiva de estabelecermos o diálogo entre o Mito e História. Se os considerarmos como evidências de diferentes visões de mundo, em vez de tratá-los como segmentos excludentes, poderemos avaliar as possibilidades de sobrevivência, resistência e transformação social presentes na religiosidade popular. (Pereira, p.70, 2010)

A tradição é uma parte fundamental da cultura afro-brasileira. Ela se manifesta nas práticas ritualísticas, nas músicas, nas danças, nas oferendas e nos cultos aos orixás e outras divindades. A transmissão da tradição se dá, principalmente por meio da oralidade e da observação dos mais velhos pelos mais novos. A tradição é valorizada como uma forma de manter a conexão com a ancestralidade e a história dos antepassados que trouxeram consigo as crenças e práticas tradicionais.

Assim, as tradições e cultura afro-brasileira são caracterizadas pela reinvenção e adaptação às mudanças sociais, culturais e políticas. Isso pode ser observado, por exemplo, na incorporação de elementos da cultura brasileira, como a música, a dança e a culinária, nos rituais religiosos judaico-cristãos. Assim sendo, as tradições afro-brasileira também têm sido influenciadas pelas lutas políticas e sociais, como o Movimento Negro e as reivindicações por direitos civis e igualdade racial.

A reinvenção e adaptação das tradições afro-brasileira também podem ser observadas na formação de novas tradições e cultos. Por exemplo, a umbanda¹⁸, que surgiu no início do século XX, que incorpora em seus ritos elementos indígenas, do espiritismo, do catolicismo e das tradições africanas. Outro exemplo é o candomblé de caboclo¹⁹, que combina elementos das tradições africanas com as tradições indígenas brasileiras.

1.3 – Família e religiosidade popular: “eu sou porque nós somos”

A definição de família nas tradições de matriz africana pode variar dependendo da tradição e da região em que ela é praticada. No entanto, em geral, a família é entendida como

¹⁸ Para uma visão mais ampla da Umbanda, ver Luiz Antonio Simas Umbandas: uma história do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

¹⁹ Ver Janaína de Figueiredo, Nação Angola: Caboclos, Nkisis e as novas mediações. São Paulo: Pallas, 2022.

uma unidade que vai além do laço consanguíneo, incluindo não só os parentes biológicos, mas também os membros da comunidade e que compartilham das mesmas crenças e valores.

Slenes (2012) aborda a complexidade da formação familiar na condição de escravidão, evidenciando que mesmo nas condições mais adversas, os africanos e seus descendentes conseguiram manter laços familiares e afetivos. O autor destaca que a formação das famílias negras se deu de forma diferente daquela estabelecida pelos padrões da sociedade branca dominante, com laços consanguíneos, afetivos e simbólicos sendo estabelecidos por meio de práticas culturais de origem africana²⁰.

A multiplicidade das situações concretas": a frase nos lembra que o comportamento e as normas de um grupo social refletem não apenas a cultura herdada, mas também a experiência vivida. Se os estudos demográficos sobre a família escrava suscitam indagações a respeito das "recordações", entre os cativos, da herança africana, eles também levantam uma questão mais abrangente: quais eram as "esperanças" que os escravos investiam (ou seja, quais eram as vantagens que eles percebiam, a partir de sua herança cultural) na formação de "famílias" no cativeiro? Para responder a esta pergunta, os relatos do século XIX são muito úteis. Embora tenham, evidentemente, sérias limitações. Os observadores brancos, com seu olhar "rápido", geralmente registraram apenas os aspectos mais visíveis do cultural material e dos comportamentos individuais. Isto é, seus textos raramente nos informam sobre a trama de relações existentes entre parentes (reais e rituais) vivos, que não se encontravam na mesma família conjugal, muito menos sobre a teia que ligava os vivos aos mortos. (Slenes, 2012. p.156)

Nesse trecho em questão, o autor discute a complexidade da formação familiar na sociedade escravocrata, destacando a importância não apenas da cultura herdada, mas também das experiências vividas pelos escravos. Questionando quais eram as esperanças investidas pelos escravos na formação de famílias no cativeiro, ou seja, quais vantagens eles percebiam a partir de sua herança cultural.

Para responder a essa pergunta, Slenes (2012) sugere a utilização de relatos do século XIX, apesar de suas limitações. Observadores brancos geralmente registravam apenas os aspectos mais visíveis da cultura material e dos comportamentos individuais, deixando de lado a trama de relações existentes entre parentes (reais e rituais) vivos, que não se encontravam na mesma família conjugal, bem como a ligação entre vivos e mortos. Assim, a frase "a multiplicidade das situações concretas" indica que a formação familiar escrava não pode ser

²⁰ Ver Eric J. Hobsbawn. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2012.

reduzida a um único padrão, mas sim compreendida a partir da diversidade de experiências e relações existentes nessa sociedade.

É interessante observar que, dentro do contexto do cativeiro, havia uma dinâmica complexa e não apenas uma simples dicotomia entre senhores e escravos. Embora os relatos históricos frequentemente se concentrem nas relações entre os escravizados e seus senhores, é importante reconhecer que os próprios cativos também estavam envolvidos em uma guerra silenciosa e virtual entre si. “Acostumados a olhar o cativeiro como uma forma de organização social marcada por uma permanente e feroz guerra entre senhores e escravos, esquecemos um dado importante à compreensão desta sociedade: a guerra silenciosa e virtual entre os próprios cativos” (Brito, 2018. p.176) e continua: “Além dos relatos de viajantes, fatos como a preferência pelas uniões matrimoniais endogâmicas por naturalidade e a produção permanente do dissemelhante, do estrangeiro, alertam para as dificuldades na convivência entre os cativos.” (Brito, 2018. p.176).

Esses grupos de escravizados eram frequentemente compostos por muitos indivíduos provenientes de diferentes origens étnicas, culturais e linguísticas. Essa diversidade, combinada com as duras condições de vida e trabalho, criava um ambiente propenso a tensões e conflitos internos. As rivalidades étnicas e culturais muitas vezes se manifestavam nesses grupos. As diferentes origens dos cativos contribuía para a formação de identidades grupais distintas, e isso podia resultar em tensões entre eles. Ademais, a preferência por casamentos endogâmicos (ou seja, dentro do mesmo grupo étnico) pode ter sido uma estratégia de preservação da identidade cultural e uma forma de resistência à assimilação forçada.

A produção constante de "dissemelhante" ou "estrangeiro" dentro dos grupos também evidencia as dificuldades na convivência entre os cativos. A chegada de novos escravizados, seja por meio do comércio de escravizados ou de transferências entre propriedades, introduzia elementos adicionais de tensão e competição no grupo. Novos cativos poderiam representar uma ameaça para os escravizados já estabelecidos, disputando recursos limitados e potencialmente desafiando as dinâmicas de poder existentes.

Essa guerra silenciosa entre os cativos muitas vezes passava despercebida pelos observadores externos, pois a narrativa dominante frequentemente se concentrava na relação entre senhores e escravizados. No entanto, para os próprios cativos, as tensões internas e os conflitos entre eles eram uma realidade diária. Essas lutas internas, embora não fossem necessariamente uma forma de resistência coletiva contra a escravidão, revelam as complexidades e as contradições das relações sociais dentro do sistema escravista.

É intrigante observar que as mulheres crioulas (pessoas escravizadas nascidas nas colônias americanas) e africanas desempenharam um papel significativo na redefinição dos padrões de procriação dentro da comunidade cativa. Parece que elas estenderam o período de reprodução, especialmente em momentos em que a família era fundamental para a perpetuação da comunidade de cativos.

A procriação desempenhava um papel crucial dentro do sistema escravista, tanto do ponto de vista econômico quanto social. A reprodução de cativos garantia a disponibilidade contínua de mão de obra escrava, uma vez que os filhos de escravos nasciam como propriedade do senhor. Além do mais, a formação de famílias proporcionava uma estrutura de apoio e coesão dentro da comunidade cativa. “[...] tudo indica que crioulas e africanas redefiniram o padrão africano de procriação final, alongando-o, especialmente, nos momentos em que a família se mostrava mais necessária para a perpetuação da comunidade cativa.” (Brito, 2018. p.180)

Para as mulheres, ser esposa e ser mãe podia implicar desafios consideráveis, além dos riscos inerentes à gravidez, maternidade, lactação e criação de filhos/as sob o jugo da escravidão. Casamento e reprodução pressupunham cumprir uma dupla jornada de trabalho e submeter-se a uma dupla sujeição - ao senhor e ao marido. Para enfocarmos o papel da maternidade na escravidão, devemos, assim, considerar o fato de que homens e mulheres escravizados experienciavam o sistema a partir de lugares distintos, sendo submetidos a diferentes níveis de opressão. Apenas o trabalho na mineração e o de profissionais especializados - ferreiros, marceneiros, técnicos de purga do açúcar, entre outros - eram exclusividade dos homens. Já o trabalho doméstico foi quase monopolizado por mulheres. Outros trabalhos, inclusive o da plantação, podiam ser realizados por mulheres e homens. Enquanto durou o tráfico, no mundo colonial inglês e francês as mulheres foram preferidas para o trabalho na agricultura, formando sociedades com maioria de escravizadas. No mundo ibérico, o preferido para o trabalho agrícola era o homem, compondo sociedades com minoria de mulheres escravizadas. Mais tarde, a reprodução natural tendeu a equilibrar os sexos. (Machado, 2018 p.325)

As mulheres crioulas e africanas frequentemente desfrutavam de uma autonomia reprodutiva maior em comparação com as mulheres brancas. Elas eram menos controladas pelos senhores e tinham mais liberdade para estabelecer relações e formar famílias dentro da comunidade cativa. Essa autonomia reprodutiva pode ter resultado em um prolongamento do período de procriação, já que as mulheres podiam ter filhos ao longo de um período mais estendido de suas vidas.

O estudo de Machado (2018) oferece uma análise essencial sobre o papel das mulheres na sociedade escravocrata, destacando as diversas formas de opressão e desafios que

enfrentavam. Sua relevância reside na necessidade de entendermos a experiência das mulheres escravizadas não apenas como vítimas passivas, mas como agentes ativos dentro de um sistema opressivo.

Inicialmente, o estudo destaca a sobrecarga de trabalho e submissão enfrentada pelas mulheres escravizadas, tanto em relação aos seus senhores quanto aos seus maridos. Isso evidencia como as mulheres eram exploradas não apenas como força de trabalho, mas também como reprodutoras da mão de obra escrava, sujeitando-as a uma sobrecarga física e emocional.

Além disso, ao abordar a divisão de trabalho por gênero na sociedade escravocrata, o estudo nos permite compreender as estruturas patriarcais e racistas que moldavam as relações de poder dentro dessa sociedade. A predominância das mulheres em trabalhos domésticos e agrícolas, contrastada com a exclusividade masculina em certas áreas especializadas, reflete não apenas a divisão do trabalho, mas também a hierarquia social baseada em gênero e raça.

Outro ponto relevante é a diferenciação regional na preferência de gênero para certos tipos de trabalho agrícola, evidenciando as particularidades das sociedades escravizadas em diferentes contextos geográficos e históricos. Essa análise nos ajuda a compreender as variáveis que influenciavam a composição demográfica e as dinâmicas sociais dentro das comunidades escravizadas.

Machado (2018) nos permite compreender as complexidades da experiência das mulheres escravizadas, sua dupla opressão como mulheres e como escravas, bem como sua resistência e agência dentro de um sistema profundamente desigual e injusto. Essa compreensão é essencial para uma análise mais completa e inclusiva da história da escravidão e das lutas por liberdade e justiça social.

A ênfase na família dentro da comunidade cativa era uma estratégia importante para a sobrevivência e resistência. A formação de laços familiares permitia que os cativos construíssem uma rede de apoio mútuo, compartilhando recursos, conhecimentos e estratégias de resistência. Nesse sentido, a procriação desempenhava um papel fundamental na criação e manutenção desses laços familiares, fortalecendo a comunidade cativa como um todo.

É preciso, portanto, evitar a transposição da velha tese da inexistência de núcleos familiares entre os cativos, para então se discutir não só as limitações que envolveram a sua existência como as suas formas e estratégias de sobrevivência. E não foram poucas as evidências encontradas pelos estudiosos do tema sobre a importância atribuída por negros, de diferentes estatutos jurídicos, às suas relações familiares e de parentesco, independentemente de a família ser legítima ou consensual. No que se refere à recorrente invisibilidade dos pais das crianças cativas, percebeu-se que não seria razoável desconsiderar o sub-registro nas fontes primárias das relações desenvolvidas entre as crianças

e seus pais. Afinal, para o sistema, o que importava realmente era o vínculo que unia mãe e filho escravizados, pois era o estatuto jurídico da mãe que determinava o do filho. (Reis, 20218 p.226)

Deste modo, ao estender o padrão africano de procriação e enfatizar a importância da família, as mulheres crioulas e africanas contribuíram para a redefinição dos valores e práticas reprodutivas dentro da comunidade cativa, adaptando-as às necessidades e desafios do contexto escravista. Essas mudanças refletem a agência e a resiliência das próprias cativas diante das circunstâncias adversas da escravidão.

O casamento legal era considerado, por parte dos senhores, um mecanismo de reprodução da estabilidade política da sociedade escravista, funcionando de maneira mais eficaz durante os períodos de estabilidade no comércio de escravos, resultando em famílias nucleares. No entanto, nos momentos de expansão do sistema escravista, esse modelo mostrava sinais de exaustão, levando à prevalência de famílias matrifocais, expondo assim as limitações do sistema para a incorporação de mais pessoas escravizadas.

Os tipos de arranjos familiares são elucidativos. O matrimônio legal, por exemplo, era um dos mecanismos reprodutores da estabilidade política da sociedade escravista, que funcionava bem nos momentos de estabilidade do tráfico (famílias nucleares) e, nos momentos de expansão, dava sinais de exaustão (famílias matrifocais), expondo, assim, seus limites para a incorporação da escravaria. (Brito, 2018. p.180)

É correto afirmar que a matriz cultural da população escrava do sudeste brasileiro, do final do século XVIII até 1850, era predominantemente de origem bantu. As sociedades bantu, provenientes de diferentes regiões da África Ocidental e Central, possuíam estruturas sociais baseadas na família como linhagem. Essas culturas africanas compartilhavam certos paradigmas ou pressupostos básicos, que influenciavam vários aspectos da vida, incluindo o campo religioso.

A matriz cultural da população escrava do Sudeste, desde o final do século XVIII até 1850, era bantu. As sociedades bantu se estruturavam em torno da família concebida como linhagem. Estudos recentes têm mostrado que as culturas africanas se organizam em torno de paradigmas ou pressupostos básicos. No campo religioso, por exemplo, algumas constelações (conjunto de valores) são comuns e formam um núcleo cultural presente em vários grupos. (Brito, 2018. p.188)

Estudos recentes têm destacado que existem constelações culturais comuns entre diferentes grupos étnicos e culturas africanas. Essas constelações são conjuntas de valores, crenças e práticas que formam um núcleo cultural compartilhado. No contexto religioso, por

exemplo, existem elementos culturais e espirituais que são encontrados em várias culturas africanas, principalmente as de origem bantu.

Entre esses elementos culturais comuns, é possível citar a importância dos ancestrais e dos antepassados na vida cotidiana e nas práticas religiosas. A veneração dos antepassados, a crença na ancestralidade como uma fonte de proteção e orientação, e a valorização dos rituais e cerimônias são características frequentemente presentes nas culturas bantu e em outras culturas africanas.

No entanto, é importante ressaltar que cada cultura e grupo étnico possuem suas próprias especificidades e variações dentro desses paradigmas culturais compartilhados. A diversidade cultural africana é vasta e complexa, e cada grupo possui suas próprias tradições, línguas, mitologias e práticas religiosas. Portanto, embora a matriz cultural da população escrava do sudeste brasileiro tenha sido predominantemente bantu, é necessário reconhecer a riqueza e a diversidade das culturas africanas e evitar generalizações excessivas. Cada cultura contribuiu de maneira única para a formação da cultura afro-brasileira, trazendo consigo suas próprias perspectivas, conhecimentos e experiências.

Nas tradições religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, a família pode ser vista como um grupo de pessoas que compartilham um mesmo orixá, guia espiritual ou entidade, e que estão unidas pelo mesmo propósito espiritual. A família religiosa é vista como um grupo que se apoia mutuamente e que se preocupa com o bem-estar de cada um de seus membros. Além disso, a família na religiosidade afro-brasileira também pode incluir os ancestrais e os espíritos protetores, que são considerados parte da comunidade religiosa e são honrados e reverenciados durante as cerimônias e rituais.

Na religiosidade afrodescendente brasileira, a família é vista como uma unidade espiritual que transcende os laços biológicos e que engloba todos aqueles que compartilham das mesmas crenças e valores. A família religiosa é uma fonte de apoio e de proteção, e é vista como uma extensão da própria pessoa.

Além dos referenciais históricos, econômicos e ideológicos, a família é um fator que também interfere na articulação das práticas religiosas dos afrodescendentes. É evidente que a família, enquanto uma forma de organização social, sofre os impactos das condições históricas, econômicas e ideológicas, embora muitos de seus aspectos se definam a partir de relações da vida privada, cujos aspectos não se vinculam à estrutura externa e maior da sociedade, mas, sim, a procedimentos íntimos, de natureza pessoal. Em linhas gerais, as famílias de afrodescendentes seguiram o modelo patriarcal brasileira. Porém, os traços particulares devem ser procurados nos procedimentos íntimos, que resguardavam valores culturais rejeitados pela ordem social dominante. (Pereira, p.41-42, 2010)

A separação das famílias de africanos escravizados foi uma prática comum no Brasil durante o período da escravidão, e tinha como objetivo principal garantir o controle e a submissão dos escravizados pelos seus donos. Ao chegar no Brasil, os escravizados eram levados para os portos e mercados de escravizados, onde eram vendidos como mercadorias. Na época, os escravizados eram avaliados e separados de acordo com suas habilidades e características físicas, e muitas vezes as famílias eram divididas entre diferentes donos de terras e fazendas, sem levar em consideração os laços familiares e afetivos.

Essa prática cruel tinha como objetivo desestruturar a identidade e a cultura dos povos escravizados, tornando-os mais vulneráveis e dependentes de seus donos. Sem a presença de suas famílias e comunidades de origem, os escravos perdiam suas referências culturais e religiosas, e se tornavam mais suscetíveis à exploração e ao abuso. Além disso, a separação das famílias também tinha como objetivo dificultar a formação de laços de solidariedade e resistência entre os escravizados, já que a comunicação entre os grupos era limitada e controlada pelos seus donos. Dessa forma, ficavam mais isolados e vulneráveis, e tinham menos chances de se organizar e lutar por sua liberdade.

A organização da família de afrodescendentes nos remete às restrições impostas aos negros durante o regime escravista. Vários fatores conspiravam contra a formação de núcleos estáveis para os negros, entre eles, a possibilidade de venda dos membros de uma mesma família para proprietários diferentes, a mortalidade infantil e a limitada expectativa de vida dos adultos. (Pereira, p.42, 2010)

A separação das famílias de africanos escravizados era uma prática cruel e desumana, que tinha como objetivo garantir o controle e a submissão dos povos escravizados pelos seus donos, além de desestruturar sua identidade e cultura, e dificultar a formação de laços de resistência e solidariedade entre os escravos. Por isso, na religiosidade afro-brasileira “a família constituiu uma estrutura a partir da qual foram preservadas e readaptadas as práticas religiosas provenientes de suas heranças” (Pereira, p.42), podiam lhes tirar tudo, com exceção à suas crenças e saberes.

A interseção entre família e religiosidade popular na narrativa da escravidão dos povos africanos é profunda e complexa. Na estrutura da comunidade escravizada, a noção de família muitas vezes se estendia para além dos laços sanguíneos, abraçando uma comunidade ampliada unida pela experiência compartilhada de opressão e resistência. A religiosidade popular, enraizada em tradições africanas e adaptada ao contexto da escravidão, fornecia não apenas

consolo espiritual, mas também uma linguagem e um espaço para expressar a identidade coletiva e a solidariedade. O lema "eu sou porque nós somos" encapsula essa conexão profunda, destacando como a sobrevivência e a resistência foram moldadas não apenas pela individualidade, mas também pela coletividade e pelo senso de pertencimento compartilhado, como veremos a seguir.

1.4 – Mitologia africana: “a comunidade cósmica de vida”

O conceito de *Ubuntu* é central na filosofia e mitologia africana. *Ubuntu* se refere à ideia de que a identidade de uma pessoa está ligada à “comunidade cósmica de vida” e que as pessoas devem tratar os outros com compaixão, respeito e dignidade. Esse valor é frequentemente destacado em mitos que envolvem questões de justiça social.

Há, também, a presença muito forte de lealdade. Muitos mitos africanos enfatizam a importância da lealdade e da honra, esses, frequentemente apresentam personagens que colocam o bem-estar de sua família ou comunidade acima de seus próprios interesses, diversas vezes enfrentando grandes sacrifícios.

Os estudos decoloniais têm mostrado como a colonização e a lógica binária antagônica que a acompanha, ainda permeiam as relações sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades latino-americanas e caribenhas. A colonização deixou um legado de poder, conhecimento e formas de vida que ainda moldam as estruturas sociais na região, principalmente no Brasil.

Atualmente, os estudos descolonias tem demonstrado como a colonialidade do poder, do saber, do ser, da vida – legado da racionalidade moderna –, tem permeado as relações sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades latino-americanas e caribenhas. Estas encontram-se estruturadas sob um binarismo antagônico, onde o branco (o europeu e o canadense-norte-americano) é sinônimo de bom, belo, humano..., enquanto o negro significa o mal, o feio, o não humano... Sendo assim, as instituições latino-americanas e caribenhas organizadas dentro desta lógica, esse binarismo antagônico segue reproduzindo-se na região. Daí que os Direitos Humanos se aplicam seletivamente, segundo os sujeitos em questão: com muita diligência e esmero, quando se trata das pessoas brancas (sobre todo das classes abastadas); e com muita negligência, quando se trata dos afrodescendentes e/ou indígenas. (Kashindi, 2019. p.18)

Kashindi (2019) aponta para um binarismo antagônico que estrutura as relações sociais e que associa o branco (europeu, canadense e norte-americano) ao que é considerado bom, belo e humano, enquanto o negro é associado ao mal, ao feio e ao não humano. Esse binarismo

continua reproduzindo-se na região, o que significa que as instituições latino-americanas e caribenhas que se organizam dentro dessa lógica ainda aplicam os Direitos Humanos de maneira seletiva. As pessoas brancas, principalmente as classes abastadas, são tratadas com diligência e esmero, enquanto os afrodescendentes e/ou indígenas são tratados com negligência.

Denunciando a existência de uma estrutura de poder colonial que ainda está presente nas sociedades latino-americanas e caribenhas e que se manifesta por meio de um binarismo antagônico que perpetua desigualdades e tratamentos injustos para certos grupos étnicos e sociais em nosso país. “É importante salientar que na cosmovisão bantu, ser *mntu* ou *umuntu* é estar, de princípio e de fato, intrinsecamente ligado aos deveres e obrigações morais; em outros termos, ser *mntu* é agir bem; agir mal é perder *ubuntu* (o feito de ser *mntu*)” (Kashindi, 2019 p.19).

Kashindi (2019) se refere ainda ao conceito de "*ukama*", que é uma palavra do idioma zulu, falado na África do Sul, que significa "parentesco" ou "família". No contexto dessa cultura, o termo vai além da definição de parentesco biológico ou legal, incluindo uma dimensão afetiva e solidária que se estende para além das relações de sangue ou de papel. Isso significa que as pessoas que vivem em uma comunidade zulu não são apenas ligadas por laços de parentesco tradicionais, mas também por laços de afeto, solidariedade e cuidado mútuo que transcendem essas categorias formais. Além disso, o conceito de *ukama* também inclui uma dimensão de relação com os antepassados e com a natureza, ou seja, a noção de que todas as coisas vivas e não vivas estão interconectadas em uma grande teia de relações que envolve tanto o passado quanto o presente e o futuro. Nesse sentido, *ukama* expressa a ideia de que todos fazem parte de uma grande família cósmica, e que devem agir com cuidado e responsabilidade uns com os outros e com o meio ambiente.

[...]1) *ubuntu* como uma noção de humanidade que não pode ser realizada plenamente a não ser convivendo com outros humanos; 2) *ukama* como conceito que abre essa relação a outros seres não humanos, sublinhando a solidariedade e a afeição. Desde esta perspectiva, *ubuntu-ukama* nos apresenta uma concepção diferente de ser humano e de sua relação com a natureza. Devido a que essa concepção está embasada numa racionalidade distinta da racionalidade da qual originaram-se, elaboraram e adotaram os Direitos Humanos, o binômio entrelaçando "*ubuntu-ukama*" oferece facetas que colocariam em xeque alguns pilares dos Direitos Humanos. (Kashindi, 2019 p.20)

Deste modo, *ubuntu* é uma noção de humanidade que tem origem nas culturas africanas, especialmente nas línguas bantu. Essa noção enfatiza a interdependência entre os seres humanos e a importância da convivência harmoniosa e solidária entre eles. Para esses povos, não é

possível ser humano sozinho, pois a humanidade é construída e realizada nas relações com os outros. *Ubuntu*, portanto, representa um ideal ético e moral que valoriza a solidariedade, a compaixão, a empatia e a generosidade.

Ukama, por sua vez, é um conceito que amplia a noção de humanidade contida em *ubuntu*, incluindo outros seres vivos e a própria natureza. *Ukama* expressa a ideia de parentesco afetivo e solidário, que não se restringe apenas aos laços de sangue ou de parentesco consanguíneo, mas que abrange todas as formas de relacionamento baseadas na convivência, no respeito e na proteção mútua. Assim, a relação de *ukama* não se limita aos seres humanos, mas inclui também os animais, as plantas e os demais elementos naturais.

A ideia de *ubuntu-ukama* apresenta uma concepção diferente de ser humano e de sua relação com a natureza, pois valoriza a interdependência e a solidariedade entre todos os seres vivos. Essa concepção, no entanto, está baseada em uma racionalidade distinta daquela que originou e adotou os Direitos Humanos. Enquanto os Direitos Humanos são baseados na ideia de indivíduo autônomo e autossuficiente, *ubuntu-ukama* valoriza a ideia de comunidade, de interdependência e de solidariedade. Dessa forma, o binômio entrelaçando “*ubuntu-ukama*” coloca em xeque alguns pilares dos Direitos Humanos, como a ideia de indivíduo autônomo e a ênfase nos direitos individuais em detrimento dos direitos coletivos.

A justiça é um valor essencial em um Estado Democrático de direito, como é o caso do Brasil e presente na mitologia africana²¹. Muitos mitos abordam questões de justiça e esses mitos podem explorar como a justiça pode ser alcançada, como as pessoas podem se defender contra a injustiça e como as comunidades podem resolver conflitos. Muitas vezes esses mitos vêm acompanhados de um outro valor: responsabilidade pessoal e comunitária. Esses mitos destacam a responsabilidade das pessoas por suas próprias ações e as consequências que elas acarretam, bem como a importância de agir em benefício da comunidade e o cuidado com a natureza. O personagem principal desses mitos relacionados a justiça é Xangô. Existem inúmeros mitos sobre como “Xangô é reconhecido como o orixá da justiça” e esse é um deles:

Xangô e seus homens lutavam com um inimigo implacável.
Os guerreiros de Xangô, capturados pelo inimigo,
eram mutilados e torturados até a morte, sem piedade ou compaixão.
As atrocidades já não tinham limites.
O inimigo mandava entregar a Xangô seus homens aos pedaços
Xangô estava desesperado e enfurecido.
Xangô subiu no alto de uma pedreira perto do acampamento
e dali consultou Orunmilá sobre o que fazer.

²¹ Ver Pierre Fatumbi Verger, o mito de Onilé em Lendas Africanas dos Orixás. Salvador: Solisluna Design, 2019.

Xangô pediu ajuda a Orunmilá.
Xangô estava irado e começou a bater nas pedras com o oxé,
bater com seu machado duplo. O machado arrancava das pedras faíscas,
que acendiam no ar famintas línguas de fogo,
que devoravam os soldados inimigos.
A guerra perdida foi se transformando em vitória.

Xangô ganhou a guerra.
Os chefes inimigos que haviam ordenado
o massacre dos soldados de Xangô
foram dizimados por um raio que Xangô disparou no auge da fúria.
Mas os soldados inimigos que sobreviveram
foram poupados por Xangô.
A partir daí, o senso de justiça de Xangô
foi admirado e cantado por todos.
Através dos séculos,
os orixás e os homens têm recorrido a Xangô
para resolver todo tipo de pendência,
julgar as discordâncias e administrar justiça.
(Prandi, 2001. p. 245)

Xangô é retratado como um orixá que exerce sua autoridade sobre a sociedade, buscando sempre o melhor para todos. Sua grande capacidade de organização e administração são atributos destacados, e ele é frequentemente invocado para solucionar conflitos e promover a harmonia na comunidade. Sua machadinha de duas lâminas, conhecida como "xê" ou "oxé", é um símbolo associado a esse orixá. Essa ferramenta representa sua imparcialidade e sua atuação em favor de todos, e não apenas de um indivíduo ou grupo específico. Simbolicamente, as duas lâminas representam o equilíbrio entre a justiça e a misericórdia, características importantes para Xangô.

Outro símbolo associado a Xangô é o trovão. O trovão representa o poder e a autoridade desse orixá, e sua presença é frequentemente acompanhada por tempestades e trovoadas. O som do trovão é interpretado como a voz de Xangô, que faz valer sua justiça e protege a ordem social. Xangô é considerado um orixá justiceiro, que pune os injustos e recompensa os honestos. Ele é frequentemente invocado em questões legais, disputas e situações que exigem uma decisão justa. Além disso, Xangô também é associado ao fogo, à virilidade, à sensualidade e à energia masculina. É importante ressaltar que as descrições e atributos dos orixás podem variar entre diferentes tradições religiosas e culturas dentro do candomblé e da umbanda.

O respeito pelos mais velhos é outro valor importante em muitas culturas ao redor do mundo, inclusive nas tradições africanas. Nas sociedades africanas tradicionais, o respeito pelos mais velhos é amplamente valorizado e considerado uma parte fundamental da estrutura social. Os mitos africanos enfatizam a importância de respeitar e aprender com os mais velhos. Essas

histórias e narrativas destacam a sabedoria e a experiência acumulada ao longo dos anos pelos anciãos da comunidade. Os mais velhos são considerados guardiões do conhecimento e das tradições, e seu papel é transmitir esses ensinamentos às gerações mais jovens.

Esses mitos muitas vezes retratam os mais velhos como figuras sábias e respeitadas, cujas palavras e conselhos devem ser ouvidos e seguidos. Eles simbolizam a conexão entre o passado e o presente, e são vistos como detentores de uma sabedoria que foi adquirida ao longo de suas vidas. O respeito pelos mais velhos não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas também envolve valores como cuidado, gratidão e reverência. Nas culturas africanas, é comum que os mais jovens demonstrem respeito através de gestos de reverência, como curvar-se ou ajoelhar-se diante dos mais velhos como sinal de respeito.

Além disso, os mais velhos desempenham papéis importantes nas tomadas de decisão e na resolução de conflitos dentro da comunidade. Sua posição é respeitada e suas opiniões são valorizadas nas discussões e negociações, pois acredita-se que suas experiências de vida e perspectivas contribuem para o bem-estar e o crescimento da comunidade como um todo. O respeito pelos mais velhos é um valor significativo nas tradições africanas e em muitas outras culturas ao redor do mundo. Os mitos africanos destacam a importância de aprender com os mais velhos, valorizando sua sabedoria e experiência, e enfatizam a necessidade de honrar e respeitar aqueles que vieram antes de nós.

Cada mito pode oferecer uma perspectiva única sobre essas questões, fornecendo conhecimentos valiosos sobre a cultura e a sociedade africanas e rompendo com tradição de abordar somente as mitologias gregas, nórdicas e romanas. Valorizar os mitos africanos é valorizar cerca de 56% (IBGE, 2019) da população brasileira e fazê-las sentir-se respeitadas e representadas, ao invés de abordarmos no Currículo o negro majoritariamente como escravizado e ex escravizado. É representar a maior parte da população brasileira, que em sua maioria tem acesso a direitos básicos negados, como o ensino de suas tradições, história, arte e cultura.

1.5 – Laroyê Esù, laroyê Pombo-Gira: desconstruindo estereótipos

[...]para caracterizarmos adequadamente esta divindade e as múltiplas referências a ela associadas, o primeiro passo é considerar que seu culto não é homogêneo. Resulta de um longo processo de trocas, diálogos, negociações, imposições e resistência entre os sistemas religiosos africanos e os de origem cristã, como o catolicismo e, mais recentemente, o neopentecostalismo. Além disso, varia de acordo com o sistema religioso afro-brasileiro específico em que está inserido, como candomblé (em suas variantes jeje-nagô e angola), umbanda, quimbanda, jurema etc. Para muitos adeptos do candomblé, por

exemplo, o Exu que a umbanda cultua seria um espírito de morto (egum) e não um orixá de origem africana. E para os adeptos do neopentecostalismo, o Exu, seja do candomblé seja da umbanda, é um demônio. (SILVA, 2015. p.18)

Exu, ou como se escreve na língua iorubá, *Èsù*, é uma figura importante nas tradições africanas, especialmente no candomblé, quimbanda e umbanda. Existem muitos mitos e histórias sobre Exu, e muitos deles são mal-entendidos ou distorcidos pela cultura popular. Aqui estão alguns exemplos de mitos sobre Exu na mitologia africana e sua concepção na sociedade ocidental que vivemos:

Um demônio: Este é um equívoco comum que tem sido difundido pela cultura popular e pelas tradições ocidentais que demonizam as tradições afro-brasileiras. Na verdade, Exu é um orixá, uma deidade da natureza que representa a comunicação, a troca e a mediação.

O diabo: Outra crença equivocada é a de que Exu é o diabo²². Na verdade, não há um equivalente ao diabo na mitologia africana, e a ideia de um ser supremo do mal é uma invenção do catolicismo.

É violento e malicioso: Embora Exu seja conhecido por ser brincalhão e travesso, ele não é inerentemente malicioso ou violento. Na verdade, sua natureza dual o torna capaz de ser tanto um ajudante quanto um sabotador, dependendo do contexto e das circunstâncias.

É uma deidade menor: Embora seja verdade que Exu é um orixá menor em relação a outras deidades, como Ogum e Xangô, ele ainda é uma figura importante e influente na mitologia africana. Ele é frequentemente retratado como um mensageiro divino e um intermediário entre os deuses e os seres humanos.

Símbolo da sexualidade e luxúria: Embora Exu seja muitas vezes associado à sexualidade e à fertilidade, ele é muito mais do que isso. Ele é um símbolo da comunicação, da negociação e do comércio, e sua energia é vital para a harmonia e a interação social na vida cotidiana.

Silva (2015) aborda de forma reflexiva a complexidade e a heterogeneidade do culto a Exu nas tradições afro-brasileiras, bem como as diferentes perspectivas e interpretações desse ente nas diversas tradições religiosas presentes no Brasil. Primeiramente, ele destaca a não homogeneidade do culto a Exu, enfatizando que essa deidade não pode ser compreendida de forma simplista, pois resulta de um longo processo histórico que envolve trocas culturais, diálogos, negociações, imposições e resistência entre os sistemas religiosos africanos e os de origem cristã, como o catolicismo e o neopentecostalismo. Essa perspectiva ressalta a riqueza

²² Ver Salles, Alessandro de. *Èsù: da demonização ao regate da Identidade*. Dissertação de Mestrado em Ciência da Religião PUCSP, 1997.

e a complexidade das crenças religiosas no Brasil, influenciadas por diversas correntes e tradições ao longo do tempo.

Além sendo, Silva menciona que a compreensão de Exu varia de acordo com o sistema religioso afro-brasileiro específico em que está inserido, como o candomblé, a umbanda, a quimbanda, a jurema, entre outros. Isso evidencia como a mesma deidade pode ser interpretada de maneiras distintas em diferentes contextos religiosos, refletindo a diversidade de práticas e crenças dentro das tradições afro-brasileiras.

Por fim, o autor também aborda as diferentes visões sobre Exu, incluindo a perspectiva dos adeptos do neopentecostalismo, para quem Exu é considerado um demônio. Essa divergência de interpretações ressalta a tensão e os conflitos que muitas vezes ocorrem entre as diferentes tradições religiosas no Brasil, especialmente quando se trata das tradições de matriz africana.

Em suma, Silva (2015) oferece uma análise reflexiva sobre a diversidade, a pluralidade de significados e as tensões existentes em torno do culto a Exu nas tradições afro-brasileiras, destacando a importância de considerar essa complexidade ao abordar temas religiosos no contexto brasileiro.

[...]a pergunta sobre se Exu (ou qualquer outra entidade afro-brasileira) é "deus" ou "demônio", "do bem" ou "do mal" só terá uma resposta válida se antes definirmos o que estes termos ("deus", "demônio", "bem" e "mal") significam para quem está perguntando. Ao estabelecermos este critério, veremos que a resposta já está dada de antemão no próprio sistema classificatório religioso de quem perguntou. Assim, para um sistema religioso que não se baseia nestas dicotomias, a pergunta sobre se Exu é do "bem" ou do "mal" deixa de ter sentido, pois a entidade não seria classificada a princípio por estes critérios. (Silva, 2015. p.19-20)

A afirmação apresentada destaca uma questão fundamental na análise das deidades e entidades das tradições afro-brasileiras, como Exu, e sua relação com as categorias de "deus", "demônio", "bem" e "mal". Ela ressalta a importância da relatividade cultural e da subjetividade na interpretação dessas entidades.

Primeiramente, ao questionar se uma entidade como Exu é um "deus" ou "demônio", ou se representa o "bem" ou o "mal", é crucial reconhecer que essas categorias são construções culturais e religiosas. Elas não têm uma definição universalmente aceita e podem variar significativamente de uma tradição religiosa para outra. O que é considerado "deus" em uma religião/tradição pode ser visto como uma entidade completamente diferente em outra, e o

conceito de "bem" e "mal" é frequentemente moldado pelas crenças e valores de uma determinada cultura ou religião/tradição.

Portanto, o autor destaca que a resposta para essas perguntas está intrinsecamente ligada à perspectiva e ao sistema de crenças de quem faz a pergunta. O que pode ser considerado "bem" em uma tradição religiosa pode ser visto como "mal" em outra, e vice-versa.

Para mais, a afirmação aponta para a inadequação de aplicar categorias dualistas, como "bem" e "mal", a entidades complexas como Exu, que muitas vezes não se encaixam nessas categorias simplistas. Em muitas tradições afro-brasileiras, Exu é visto como uma entidade ambivalente, que desafia categorizações binárias e desempenha papéis multifacetados na vida cotidiana e nas cerimônias religiosas.

Todavia, a Silva (2015) ressalta a importância de abordar as crenças e práticas religiosas com sensibilidade cultural e respeito à diversidade de perspectivas religiosas. Ela nos lembra que as categorias religiosas e morais são relativas e subjetivas, e que a compreensão de entidades como Exu deve ser contextualizada dentro do sistema de crenças de uma tradição religiosa específica, em vez de ser imposta a partir de perspectivas externas.

É importante lembrar que a mitologia africana é complexa e diversa, e que Exu é apenas uma das muitas deidades importantes que fazem parte desse universo. Cada cultura e tradição tem sua própria interpretação de Exu e sua própria compreensão de sua importância e papel na vida das pessoas. A entidade masculina Exu e feminina Pombo-Gira, são consultadas com frequência em terreiros e barracões religiosos para “trabalhos” sobre o amor por pessoas que não são adeptos das tradições de matriz africana, o que possa vir a justificar alguns mitos populares.

As Pombo-Giras/ Pombogiras vem do termo "Bombogira" que significa Exu em nagô. Pombo-Gira é um Exu feminino ou Exu mulher. Como explica a pesquisadora Cláudia Regina Alexandre em sua tese (2021), as Pombo-Giras são entidades culturais presentes em algumas tradições religiosas afro-brasileiras, como a quimbanda, umbanda e o candomblé.²³Elas são consideradas espíritos femininos que possuem grande poder e sabedoria, e são frequentemente associadas ao amor, à sensualidade e à beleza nas tradições de matriz africana.

Todavia, nos mitos populares as histórias por vezes são enviesadas, sendo repassadas com teor altamente pejorativo, associando, quase que exclusivamente, essas entidades a prostitutas. As histórias contadas que depreciam a imagem dessa deidade não vem ao caso aqui.

²³ Ver Alexandre, Cláudia Regina. Exu feminino e o matriarcado nagô: indagações sobre o princípio do feminino de Exu nas tradições dos candomblés yorubá-nagô e a emancipação das “Exu de saia”. Tese, Doutorado em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

Convém contarmos as histórias que são quase não contadas fora do contexto religioso sobre elas. Existem diversas histórias e mitos que envolvem as Pombo-Giras, como veremos a seguir.

Segundo a tradição, Maria Padilha foi uma mulher de grande beleza que, em vida, teve muitos amantes. Após sua morte, ela se tornou uma entidade espiritual que é invocada para questões relacionadas ao amor e à sedução.

A Pombo-Gira Cigana é associada aos povos ciganos e à liberdade. Diz a lenda que ela era uma bela jovem cigana que se apaixonou por um homem de uma outra tribo, mas teve seu amor frustrado por uma rival. Após sua morte, ela se tornou uma Pombo-Gira que ajuda aqueles que buscam amor e liberdade.

A Pombo-Gira Rainha das Sete Encruzilhadas é considerada a mais poderosa entre as Pombas Giras, sendo invocada para resolver os mais difíceis problemas amorosos e financeiros. Segundo a tradição, ela era uma mulher muito rica que, após sua morte, se tornou uma entidade espiritual que ajuda aqueles que buscam sucesso e prosperidade.

A Pombo-Gira Maria Mulambo é associada à força e à determinação. Diz a lenda que ela era uma mulher muito pobre que, após ser abandonada pelo marido, decidiu lutar sozinha pela sobrevivência de seus filhos. Após sua morte, ela se tornou uma entidade espiritual que ajuda aqueles que buscam coragem e determinação para enfrentar os desafios da vida. Deste modo, cada entidade tem suas próprias características e atribuições, e são muito respeitadas e veneradas por aqueles que seguem essas tradições religiosas.

A mestiçagem não apenas gera seres "híbridos" biologicamente, mas também os faz "híbridos" culturalmente. Desejo, repulsa, fascínio pelo exótico e medo do feitiço eram alguns sentimentos que estes "corpos híbridos" passaram a despertar na sua condição simultânea de marginais sociais (como o Zé Pilintra e a Pombagira) e de reconhecidos agentes da transformação do mundo por meio de um suposto e privilegiado manuseio de "ferramentas mágicas". Imagens de seres "mistos" fornecem, portanto, uma boa metáfora de uma sociedade que se vê como resultante do trânsito transatlântico de corpos e culturas que modelaram um mundo unido e dividido, único e múltiplo. É, pois, na capacidade de interagir ou dividir, de provocar o consenso ou o dissenso, de juntar os opostos ou separar os pares, de obedecer ou subverter as regras, que Exu, em suas inúmeras faces, exprime o seu poder no Brasil. (Silva, 2015. p.81-82)

A mestiçagem é um processo complexo que não apenas envolve a mistura biológica de diferentes grupos étnicos, mas também cria uma hibridez cultural. Essa hibridez cultural resultante da interação entre diferentes culturas pode despertar uma variedade de sentimentos e reações, como desejo, repulsa, fascínio pelo exótico e medo do desconhecido. Os mestiços, considerados "corpos híbridos", majoritariamente ocupam uma posição marginal na sociedade,

enfrentando desafios e estigmas. No entanto, também são reconhecidos como agentes de transformação, capazes de trazer uma perspectiva única e privilegiada por meio de sua conexão com diferentes culturas ancestrais.

Essa dualidade de ser marginalizado socialmente, mas também valorizado como portador de conhecimentos e habilidades mágicas, é exemplificada na figura de entidades como Zé Pilintra e Pombagira. Tais deidades são veneradas nas tradições religiosas afro-brasileiras, nas quais são consideradas capazes de operar transformações no mundo através de ferramentas mágicas. A religião/tradição marginalizada transforma seus seres marginais em divinos, para que os seus adeptos, também marginalizados, possam cultuar os seus assim como eles também marginais

A imagem de "corpos mistos" pode ser vista como uma metáfora poderosa para a sociedade brasileira, resultado do trânsito transatlântico de corpos e culturas. Essa sociedade é unida e dividida ao mesmo tempo, única e múltipla, permeada por uma diversidade de influências culturais. A capacidade de interação, de provocar consenso ou dissenso, de unir ou separar, de obedecer ou subverter as regras são características atribuídas a Exu, uma figura das tradições de matriz africana que expressa seu poder de múltiplas formas no Brasil.

Deste modo, evidenciam a complexidade e a riqueza das interações culturais no contexto brasileiro, bem como a importância de reconhecer e valorizar a diversidade como um elemento fundamental na construção de uma sociedade inclusiva e respeitosa com as diferentes manifestações culturais.

1.6 – Mitologia Afro-brasileira: a religiosidade popular

O Congado é uma manifestação cultural religiosa de origem africana que foi trazida para o Brasil pelos escravizados durante o período colonial. Acredita-se que o Congado tenha se originado na região do Congo-Angola, na África Central, e tenha sido trazido para o Brasil por volta do século XVIII.

Os escravizados africanos utilizavam o Congado como forma de culto aos seus deuses e ancestrais, bem como para manter suas tradições e preservar sua cultura em um ambiente hostil e opressivo. Com o tempo, o Congado se adaptou à realidade brasileira e passou a incorporar elementos da cultura indígena e europeia.

Atualmente, o Congado é uma expressão cultural bastante presente em diversas regiões do Brasil, especialmente nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, onde é considerado uma importante forma de resistência cultural e religiosa. As festas e celebrações de Congado

geralmente incluem danças, músicas, cortejos, vestimentas e rituais religiosos que homenageiam santos católicos e entidades afro-brasileiras.

O Congado pode ser caracterizado, em linhas gerais, como um sistema religioso sincrético, que acolheu no contexto brasileiro colonial e pós-colonial representações simbólicas de grupos de bantos e do catolicismo europeu. Esses aspectos se relacionaram de maneira tensa e contraditória, tornando o Congado uma vivência religiosa que espelha alguns processos de interação e conflito da sociedade brasileira. Do ponto de vista social, o Congado constitui uma experiência de comunidades menos favorecidas, situadas em áreas rurais e periferias dos centros urbanos. Do ponto de vista étnico, é formado por negros, mulatos e brancos. Do ponto de vista religioso, articula-se a partir de matrizes identificadas através das metáforas da *ingoma* (que designa a presença de Zambi e Calunga, divindades bantos, e o culto aos antepassados, reconhecidos como os antigos papai e mamãe, vovô e vovó, “nego véio” de Angola) e do *rosário* (que indica a apropriação e a reelaboração de elementos do catolicismo através de devoção a Nossa Senhora do Rosário e aos santos de cor, como são Benedito e santa Efigênia). (Pereira, p.87-88, 2010)

O culto ao Congado é uma manifestação religiosa e cultural muito rica e diversa, com tradições que variam de acordo com a região em que é praticado. No entanto, existem algumas características que são comuns a muitas das festas e celebrações de Congado em todo o Brasil.

Uma das principais tradições do Congado é a realização de cortejos, em que os participantes se vestem com roupas coloridas e enfeitadas com fitas, miçangas, espelhos e outros adornos, e desfilam pelas ruas cantando e dançando em homenagem a santos católicos e deidades afro-brasileiras. Esses cortejos costumam ser liderados por um rei e uma rainha, que são eleitos pela comunidade e têm papel de destaque nas festas.

Outra tradição importante do Congado é a dança, que é realizada ao som de instrumentos musicais como tambores, maracas, ganzás e cuícas. As danças do Congado são cheias de simbolismo e têm nomes como "baianas", "jongo", "catupé" e "moçambique". Cada dança representa uma história ou uma lenda, e os movimentos são executados de forma sincronizada pelos dançarinos.

A dança e a música brasileira ressoam numa variedade de estilos as heranças africanas, seja na intensidade dos batuques, seja no ritmo sincopado do samba. Os batuques foram praticados em diversas regiões, principalmente naquelas onde a escravidão atuou como impulsionadora das atividades econômicas e sociais. Sob várias denominações, os batuques permitiram aos africanos e aos seus descendentes reafirmar os seus laços de pertencimento ao grupo, bem como comentar fatos do cotidiano. Em sua forma mais conhecida, o batuque consiste em uma dança em que os participantes se colocam de frente uns para os outros. (Pereira, p. 24, 2010)

Além dos cortejos e das danças, as festas de Congado também incluem rituais religiosos, como missas, novenas e procissões, que são realizados em homenagem a santos católicos e

deidades afro-brasileiras, como Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, entre outros. Durante esses rituais, são feitas oferendas de alimentos, velas e flores, e são entoados cânticos e rezas em latim e em línguas africanas.

Outra tradição importante do Congado é a culinária, que é bastante diversa e inclui pratos típicos como o angu, o quiabo, o feijão-tropeiro, o arroz com pequi e o vatapá. Muitas dessas comidas são preparadas em grandes panelas e servidas em banquetes coletivos durante as festas de Congado.

Portanto, o culto ao Congado é uma tradição religiosa e cultural muito rica e diversa, que valoriza a história, as tradições e as crenças dos africanos escravizados que trouxeram essa manifestação para o Brasil. Uma das características mais marcantes do Congado é o seu sincretismo religioso com o catolicismo²⁴. Durante o período colonial, os escravos africanos foram forçados a abandonar suas crenças e tradições religiosas em favor do catolicismo, que era a religião/tradição oficial do império português. No entanto, em vez de abandonar completamente suas tradições, os escravos africanos adaptaram suas crenças e ritos ao contexto católico, criando uma fusão única de tradições africanas e católicas.

Um exemplo desse sincretismo é a figura de São Benedito, que é um dos santos mais venerados pelo Congado. Segundo a tradição católica, São Benedito era um santo negro que dedicou sua vida à caridade e à devoção a Deus. No entanto, para os praticantes do Congado, São Benedito é uma figura que representa a figura ancestral africana, que é venerada como um símbolo de resistência e devoção religiosa. Além disso, o Congado também incorpora elementos da cultura indígena brasileira, como o uso de penas, cocares e pinturas corporais, que são comuns em algumas danças e cortejos.

Todavia, o Congado é uma manifestação religiosa e cultural que representa a fusão única de tradições africanas, indígenas e católicas, que foram criadas pelos escravos africanos no contexto da opressão colonial. O sincretismo religioso do Congado é uma expressão de resistência e devoção religiosa, que se tornou uma parte importante da cultura afro-brasileira.

O ritual de coroação do Congado é uma das principais tradições dessa manifestação cultural e religiosa. Ele acontece durante as festas em homenagem a Nossa Senhora do Rosário, que é a padroeira do Congado, e consiste na coroação do Rei e da Rainha do Congado, que são escolhidos pela comunidade para liderar os cortejos e as danças.

²⁴ Para aprofundar questões relacionadas com o sincretismo, ver Sanchis, Pierre. *Religião, cultura e identidades: Matrizes e Matiz*. Petrópolis: Vozes, 2018e

Durante o ritual de coroação, os reis e rainhas do Congado são conduzidos em procissão até o altar de Nossa Senhora do Rosário, onde recebem as coroas que simbolizam sua posição de liderança. Eles são então ungidos com óleo e incenso, e recebem as bênçãos do padre ou do líder espiritual da comunidade. Após a coroação, os Reis e Rainhas lideram os cortejos e as danças do Congado, acompanhados pelos demais participantes, que vestem trajes coloridos e carregam bandeiras e estandartes que representam suas devoções religiosas.

Os rituais de coroação adquiriram um sentido ambivalente no Brasil, pois através deles os negros viam os Reis Congos como intermediários na manutenção de seus contatos com as tradições culturais de origem, embora pudessem acirrar as diferenças entre si no território brasileiro. Esse fato, considerado no contexto de uma sociedade que opunha senhores e escravos, se tornava um obstáculo para os cativos contra o sistema que os oprimia. A Igreja e o Estado, a quem cabia o poder de autorizar as coroações de Reis do Congo, utilizaram esse evento como um mecanismo de controle da população cativa, porque se acreditava que enquanto os africanos continuassem a venerar os seus reinos particulares, mais dificuldades teriam para superar as diferenças políticas entre si. (Pereira, 2010. p. 88-89)

Durante o período colonial, a prática do Congado não era permitida pelas autoridades coloniais, que viam as manifestações culturais e religiosas africanas como uma ameaça à ordem social e política. O catolicismo era a religião/tradição oficial do império português, e os escravizados africanos eram forçados a abandonar suas crenças e tradições religiosas em favor do catolicismo.

No entanto, apesar da proibição oficial, os escravizados africanos encontraram formas de manter suas tradições religiosas e culturais vivas, criando uma fusão única de tradições africanas e católicas, que se tornou o Congado. O Congado era praticado principalmente por comunidades de escravos africanos que viviam em regiões afastadas das áreas urbanas, e que tinham mais liberdade para manter suas tradições.

É verdade que a divisão e a separação dos africanos escravizados eram incentivadas pelas autoridades coloniais como uma forma de evitar a união e a resistência dos escravos contra o sistema de opressão. No entanto, o Congado não foi criado com o propósito de alimentar diferenças políticas, mas sim como uma forma de manter viva a cultura e a religiosidade africanas em um contexto de opressão e discriminação.

Com o passar do tempo, o Congado se tornou uma forma de resistência e de afirmação da cultura afro-brasileira, e ganhou um espaço cada vez maior na sociedade brasileira, sendo reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do país em 2014. Hoje, o Congado é praticado em várias regiões do Brasil, e é uma expressão importante da diversidade cultural do país.

Atualmente, o Congado apresenta diversas configurações em vista da perda, transformação ou acréscimo de novos elementos. Em Minas Gerais, está articulado a partir de uma fundamentação mítica, que é reencenada através dos cortejos, embaixadas e danças rituais. O mito narra a ação dos negros que retiraram Nossa Senhora do Rosário das águas (segundo algumas variantes, de uma gruta) e, após disputa com os senhores brancos, assentaram a santa numa capela. A partir desse episódio, a Senhora do Rosário se torna a protetora dos homens negros. Os cortejos se subdividem em Reinado e ternos e guarda. O Reinado é formado por Reis e Rainhas, Príncipes e Princesas, com várias designações (do Congo, Perpétuos, Festeiros, etc.), e guardas-coroas, que representam a coroa de Nossa Senhora do Rosário. Os ternos desempenham a função de proteger o Reinado; são constituídos pelos devotos que rezam, cantam, dançam e pagam promessas. Cada terno possui histórias, coreografias, músicas, vestes e instrumentos específicos. Os mais destacados são Congo, Moçambique, Penacho, Vilão, Caboclinhos e Candombe. Os ternos saem dos limites das comunidades para conduzirem o Reinado, cumprirem promessas e visitarem-se uns aos outros. O Candombe, no entanto, apresenta uma série de particularidades, pois é venerado pelos devotos como a referência mais antiga do Congado, razão pela qual será comentado, de modo particular, mais adiante. (Pereira, 2010. p.95)

A pluralidade religiosa afro-brasileira é muito rica e abrange uma ampla variedade de práticas, crenças e ritos que refletem as influências de diferentes culturas. Entre as tradições de matriz africana mais conhecidas no Brasil, estão o candomblé, a umbanda, o batuque, o xangô, a jurema, o tambor de mina, o catimbó e o culto de ifá, entre outros.

O candomblé é uma tradição de origem africana que tem como base o culto aos orixás, deidades que representam forças da natureza e elementos do cotidiano humano. A umbanda é uma tradição sincrética que combina elementos africanos, indígenas e cristãos, e é conhecida por sua grande diversidade de entidades espirituais, como caboclos, pretos-velhos, crianças e exus. O batuque é uma tradição de origem banto, trazida pelos povos do atual Congo e Angola. Seus praticantes acreditam em *nkisis*²⁵, deidades que representam forças da natureza, e realizam cerimônias que envolvem danças e cantos. O xangô é uma tradição de origem iorubá que tem como base a adoração de orixás relacionados à justiça e à lei. A jurema é uma tradição de origem indígena que tem como base a adoração de espíritos da natureza e antepassados. O tambor de mina é uma tradição de origem africana que tem como base a adoração de voduns, deidades que representam forças da natureza e antepassados. O catimbó é uma tradição de origem indígena que tem como base a adoração de espíritos da natureza e antepassados. O culto de ifá

²⁵ Nkisi é uma palavra originária do idioma africano quimbundo. Em várias línguas bantas, o termo Nkisi e suas variantes podem ser utilizados para descrever um espírito, um talismã, uma prática médica, uma máscara e indivíduos particularmente habilidosos.

é uma tradição de origem iorubá que tem como base a adoração de Orunmilá, deidade que representa o destino e a sabedoria.

Além dessas, há muitas outras formas de religiosidade afro-brasileira, cada uma com suas próprias tradições, ritos e crenças, que refletem a diversidade cultural e étnica do Brasil. “Internamente a religiosidade popular não se caracteriza pela obediência às doutrinas, mas às tradições. Estas se articulam em torno da necessidade de preservar valores particulares, definidores de um grupo que se coloca diante de outro também delineado com base em sua tradição” (Pereira, 2010).

1.7 – Transpondo saberes: o pluralismo cultural e o respeito às diferentes tradições

[...] a educação tem a função ontológica de socializar os conhecimentos sistemáticos produzidos historicamente pelo coletivo com as novas gerações, de modo que não precisamos reinventar a roda a cada novo tempo; nos apropriamos dos saberes já postos e damos continuidade ao mundo, elaborando o novo constantemente, superando e construindo a história por ruptura ou por incorporação. (Carine, 2023 p.23)

Carine (2023) destaca a importância da educação na transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo da história para as novas gerações, ressaltando sua função ontológica de socializar os saberes sistematizados produzidos coletivamente. Isso implica não apenas repassar informações, mas também formar indivíduos capazes de compreender, contextualizar e utilizar esse conhecimento de maneira significativa.

Ao mencionar que não é necessário "reinventar a roda a cada novo tempo", a autora enfatiza a relevância de nos apropriarmos dos saberes já existentes, aprendendo com o legado deixado pelas gerações passadas. Isso não representa uma simples repetição do passado, mas sim uma base sólida para construir e elaborar novas ideias e perspectivas. A educação possibilita a superação de desafios e a construção do futuro por meio de rupturas, como mudanças inovadoras, ou por incorporação, integrando e adaptando conhecimentos pré-existentes às novas realidades.

Essa compreensão é fundamental na educação afrocentrada, que valoriza a importância de resgatar e valorizar os saberes históricos e culturais das comunidades africanas e afrodescendentes. Ao incluir esses saberes no currículo educacional, não apenas enriquecemos a formação dos estudantes, mas também promovemos uma visão mais inclusiva e ampla da história e da sociedade, contribuindo para uma educação mais diversa, equitativa e transformadora.

A transposição dos saberes da mitologia africana e afro-brasileira para o contexto didático é desafiadora, porém crucial para uma educação emancipatória e antirracista que promova a diversidade cultural e o respeito às diferentes tradições religiosas. Esse processo requer um profundo conhecimento dos saberes mitológicos, adaptação para o contexto educacional, promoção da reflexão crítica dos alunos e respeito às diferentes tradições e crenças. Quando realizado de forma adequada, esse processo enriquece o ensino e estimula a compreensão e o respeito pela diversidade cultural e religiosa.

Todavia, a metodologia mais adequada para uma transposição didática eficaz deve levar em conta as características dos estudantes, os saberes a serem transpostos, as dificuldades que os eles possam ter na compreensão desses saberes e as estratégias pedagógicas mais adequadas para superar essas dificuldades. Além disso, é importante que o processo de transposição seja avaliado para verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Aqui, o objetivo é a existência de um racismo religioso estrutural intrínseco ao currículo escolar.

A legislação educacional brasileira reconhece a importância da pluralidade cultural e religiosa na formação da sociedade brasileira e preconiza a inclusão do estudo das diferentes tradições e culturas nas escolas, desde que realizado de forma respeitosa e não proselitista. No caso específico das tradições afro-brasileiras, a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, também abrange o estudo das religiosidades afro-brasileiras e de seus elementos.

Além disso, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, estabelece que o Ensino Religioso nas escolas deve ser de matrícula facultativa, devendo ser oferecido nas escolas públicas em caráter facultativo, respeitando a diversidade cultural e religiosa do país. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

No entanto, o ensino dos elementos das tradições afro-brasileiras ainda enfrenta resistência e preconceito em muitas escolas do país, o que pode dificultar a inclusão desses temas no currículo escolar. É importante destacar que o ensino das tradições afro-brasileiras e de seus elementos deve ser realizado com respeito e sensibilidade, evitando apropriações culturais e estereótipos, além de garantir a liberdade religiosa dos estudantes. Dessa forma, a inclusão desses temas na educação pode contribuir para o combate ao racismo religioso estrutural e para o respeito a pluralidade cultural e religiosa do Brasil.

O ensino dos elementos das tradições afro-brasileiras na cultura do Brasil pode adotar diversas abordagens, levando em consideração a idade e o conhecimento de cada indivíduo. Isso envolve a integração de conteúdo em disciplinas como Filosofia, História, Sociologia e Arte, permitindo que os estudantes compreendam e valorizem a riqueza da diversidade cultural brasileira. Além disso, é possível organizar visitas a terreiros de candomblé e umbanda, com a devida autorização e orientação de líderes religiosos, para que os estudantes vivenciem as práticas religiosas, conheçam os rituais e símbolos de perto.

Debates e palestras com cientistas da religião também são recursos valiosos, permitindo que os estudantes se aprofundem nos temas e discutam preconceitos e estereótipos. A utilização de recursos audiovisuais, como documentários e filmes, pode ilustrar de forma vívida as práticas religiosas e sua profunda conexão com a cultura brasileira.

A leitura de obras literárias que abordam temas relacionados às tradições afro-brasileiras, como "Mitologia dos Orixás" de Reginaldo Prandi ou "Tenda dos Milagres" de Jorge Amado, também pode enriquecer o aprendizado. Assim sendo, atividades práticas, como oficinas de dança e música, proporcionam aos alunos a oportunidade de experimentar e entender os ritmos e instrumentos utilizados nas práticas religiosas.

É crucial enfatizar que o ensino dos elementos das tradições afro-brasileiras deve ser conduzido com respeito e sensibilidade, evitando qualquer forma de preconceito ou estereótipo. Os estudantes podem ser guiados a compreender a relevância dessas tradições na cultura brasileira e cultivar o respeito pela diversidade religiosa que enriquece nossa nação

Todo racismo é estrutural, como afirma Almeida (2019). Então por que dizer "racismo religioso estrutural"? É necessário fazer essa afirmação para que tenhamos uma ampla visão e ciência do tamanho da estrutura religiosa que nos circunda e notemos a dimensão do quanto a religião/tradição do Estado nos afeta. Sim, o Estado é laico, mas ele tem uma religião/tradição de escolha e ela é branca e cristã. Tal afirmação traz à tona a ideia de que o racismo não é apenas um fenômeno individual ou pessoal, mas um sistema que permeia todas as esferas da sociedade. Segundo essa perspectiva, o racismo não se limita a atitudes individuais de preconceito ou discriminação, mas está enraizado nas estruturas, normas e instituições sociais.

Quando se fala em "racismo religioso estrutural", está se destacando uma proporção específica do racismo que está vinculada à religião/tradição. É importante fazer essa afirmação para chamar a atenção para a influência e o impacto que as crenças religiosas têm nas práticas discriminatórias e nas desigualdades raciais presentes na sociedade.

Ao mencionar que o Estado é laico, mas tem uma religião/tradição de escolha que é branca e cristã, está se apontando para a existência de um viés religioso específico na estrutura do Estado. Isso significa que as políticas e práticas estatais podem ser influenciadas e refletir uma visão de mundo e valores cristãos, que historicamente têm sido associados à população branca. Essa dinâmica pode perpetuar desigualdades e discriminações raciais, uma vez que outras tradições e grupos étnicos podem ser marginalizados ou excluídos do sistema.

Ter uma Frente Parlamentar Evangélica (FEP)²⁶ em um Estado laico como o Brasil, que tem uma história escravocrata sangrenta e altos índices de desigualdades sociais, econômicas e educacionais, especialmente para pessoas negras, apresenta diversas problematizações. Em um Estado laico, a influência de uma frente parlamentar baseada em princípios religiosos pode comprometer a neutralidade das políticas públicas, que devem atender a todos os cidadãos independentemente de suas crenças religiosas. A história escravocrata do Brasil criou uma estrutura social profundamente desigual, onde pessoas negras, que constituem a maioria da população, continuam enfrentando discriminação e falta de oportunidades. Políticas influenciadas por uma agenda religiosa podem não priorizar as necessidades específicas dessas comunidades, perpetuando a exclusão e marginalização.

A FEP promove pautas que não enfrentam diretamente as desigualdades sociais e econômicas. Questões como educação pública de qualidade, acesso à saúde e oportunidades econômicas para pessoas negras são negligenciadas em favor de agendas morais e religiosas²⁷. O racismo estrutural e institucional no Brasil pode ser exacerbado por políticas que não reconhecem explicitamente a necessidade de reparação e inclusão para as populações historicamente discriminadas. Uma frente religiosa que não aborda adequadamente o racismo pode até reforçar preconceitos existentes.

Além disso, o Brasil é um país de grande diversidade religiosa e cultural. A hegemonia da FEP pode silenciar outras vozes e perspectivas religiosas e culturais, não representando de forma justa a diversidade do país. A promoção de valores religiosos específicos na educação entra em conflito com a necessidade de uma educação laica e inclusiva. Em suma, a existência de uma Frente Parlamentar Evangélica em um contexto de Estado laico e de profundas desigualdades raciais e sociais pode dificultar a promoção de políticas públicas justas e inclusivas, exacerbando a exclusão e marginalização de populações já vulneráveis.

²⁶ <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=54477>

²⁷ <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2434493>

A afirmação de que o racismo religioso é estrutural busca trazer à tona essa extensão da discriminação racial, destacando a necessidade de reconhecer e combater as desigualdades que são moldadas e perpetuadas por meio de práticas religiosas e instituições religiosas. Essa análise mais ampla contribui para uma compreensão mais profunda da complexidade e das interconexões entre racismo, religião e poder. A FEP é uma prova da existência do racismo religioso estrutural no Brasil.

Para alcançar uma sociedade mais justa e inclusiva, é fundamental reconhecer a existência do racismo religioso estrutural e trabalhar para dismantlar as estruturas e práticas que o sustentam. Isso requer um compromisso contínuo em promover a igualdade racial, garantindo que todas as pessoas, independentemente de sua tradição ou etnia, sejam tratadas com dignidade e tenham acesso equitativo a oportunidades e recursos. É sobre essa relação de racismo, tradição e poder na educação que trataremos no próximo capítulo.

Como vimos até aqui, a mitologia africana e afro-brasileira desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos preconceituosos ao oferecerem uma visão mais ampla e autêntica das tradições culturais desses povos. Ao explorar esses mitos, é possível compreender a riqueza e a complexidade das crenças, valores e práticas dessas culturas, desafiando assim as representações estereotipadas e muitas vezes distorcidas que são perpetuadas. Através da narrativa mitológica, é possível promover uma apreciação mais profunda e respeitosa da diversidade cultural, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e estereótipos negativos.

A relação entre mitologia, cultura e tradição na formação da identidade humana é intrínseca, pois os mitos não apenas refletem as crenças e valores de uma sociedade, mas também desempenham um papel fundamental na construção da identidade individual e coletiva. Os mitos das deidades africanas e afro-brasileiras não apenas transmitem conhecimentos sobre a origem do mundo e da humanidade, mas também fornecem modelos de comportamento, valores éticos e morais, e uma compreensão profunda da relação entre os seres humanos, a natureza e o divino. Assim, a mitologia se torna um elemento essencial na formação da identidade cultural e espiritual das pessoas, conectando-as às suas raízes e tradições ancestrais.

A educação das massas pode ser transformadora e libertadora, conforme abordado por Paulo Freire (1971), ao se tornar uma força de mudança e libertação. Ao incluir o ensino da mitologia africana e afro-brasileira nas práticas educacionais, é possível promover uma educação emancipatória e antirracista, que valorize e respeite a diversidade cultural e contribua para a desconstrução de estereótipos preconceituosos. Por meio do conhecimento e da reflexão

sobre os mitos e valores dessas tradições, os estudantes podem ampliar sua compreensão do mundo, promover a harmonia entre diferentes culturas e fortalecer sua identidade cultural, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

Capítulo II: Os elementos tradicionais afro-brasileiros à luz da legislação educacional

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação.
Paulo Freire – Educação como prática da liberdade, 1971.

Nesse capítulo, a pesquisa se direcionará à análise do racismo religioso estrutural presente no Currículo Paulista do Novo Ensino Médio à luz das legislações educacionais vigentes, com enfoque nos documentos oficiais referentes aos componentes curriculares e as medidas adotadas pela instituição de ensino. O propósito desta análise reside na compreensão das formas de manifestação do racismo religioso estrutural dentro desses domínios de estudo, bem como na avaliação de seu potencial impacto sobre a percepção dos estudantes em relação à pluralidade religiosa/cultural.

A metodologia adotada compreende a seleção criteriosa dos documentos curriculares vinculados ao Currículo Paulista do Novo Ensino Médio, englobando o Projeto Político-Pedagógico – PPP no caso das escolas de ensino regular; o Plano de Ação – PA nas escolas de ensino integral, e, outras fontes documentais pertinentes ao referido currículo. A análise destes materiais será conduzida com rigor, voltada para a identificação de elementos sugestivos da presença do racismo religioso estrutural, incluindo estereótipos, preconceitos ou omissões relacionadas às crenças religiosas e práticas culturais de grupos minoritários.

O PPP de uma escola pública estadual é um documento essencial que direciona as práticas educacionais, a gestão escolar e os objetivos educacionais, previsto na Lei 9.394/1996. Ele estabelece metas acadêmicas, organiza a estrutura curricular, define critérios de avaliação, e promove a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões. Além disso, o PPP trata da inclusão, diversidade, necessidades de recursos humanos e infraestrutura escolar. Ele fortalece a relação da escola com a comunidade, propõe a formação continuada dos profissionais da educação, e considera o contexto socioeconômico e cultural da comunidade. O PPP é um guia abrangente que busca garantir que a escola cumpra sua missão educativa de forma alinhada com as necessidades locais, promovendo um ambiente escolar mais participativo e democrático.

O Plano de Ação é um documento utilizado nas escolas pertencentes ao Programa de Ensino Integral – PEI no Estado de São Paulo. Ele tem como finalidade substituir o PPP tradicional, sendo uma ferramenta específica para orientar as ações e estratégias da escola que participa do PEI. Diferentemente do PPP, que abrange uma visão mais ampla e genérica da

proposta educacional da escola, o Plano de Ação é mais específico e operacional, focando em ações concretas para a implementação e desenvolvimento do Programa de Ensino Integral.

Tanto o PPP quanto o PA são elaborados com a participação ativa de toda a comunidade escolar, buscando garantir uma construção coletiva que reflita os anseios, necessidades e valores da instituição de ensino. A participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, como professores, alunos, pais, gestores e funcionários, é crucial para o sucesso e a efetividade desses documentos.

2.1 – PA e PPP: (des)construindo o racismo religioso estrutural

Assim, busca-se pensar acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) como uma ferramenta que pode contribuir para uma educação em que o colonialismo e o racismo sejam enfrentados. A partir da perspectiva da Afrocentricidade e da Pedagogia das Encruzilhadas, percorrer o universo da cultura afro-brasileira, da vida e da educação como uma experiência humana, tecida pela arte, vida e conhecimento, a partir do olhar iorubá de Exu. (Paula e Jardim, 2022, p.369)

Paula e Jardim (2022) apontam a evolução do movimento negro no Brasil, destacando a conquista da Lei n. 10.639/2003. Contudo, reconhecem que ainda há desafios a serem superados. As autoras fazem referência ao "ebó" que indica a busca por uma abordagem epistemológica afrocêntrica, conforme proposto por Asante (2014), que busca ampliar as perspectivas educacionais para além da hegemonia ocidental.

A afrocentricidade, conforme proposta por Molefi Kete Asante, é uma abordagem epistemológica que busca recentrar a perspectiva africana na compreensão do mundo, contrapondo-se a visões predominantemente eurocêntricas. Asante é um estudioso afro-americano e cunhou o termo afrocentricidade para destacar a importância de uma visão centrada na experiência e na cosmovisão africanas.

Ao abordar o PPP, Paula e Jardim (2022) ressaltam sua importância como ferramenta para promover uma educação que enfrente o colonialismo e o racismo. A proposta é pensar o PPP sob a perspectiva da Afrocentricidade e da Pedagogia das Encruzilhadas, indicando a intenção de percorrer o universo da cultura afro-brasileira, da vida e da educação como uma experiência humana rica em arte, vida e conhecimento.

A "Pedagogia das Encruzilhadas" é um conceito que se enraíza nas discussões sobre educação e cultura afrocentradas, especialmente no contexto brasileiro. Essa abordagem pedagógica, é muito bem definida por Rufino (2019), sugere um caminho de ensino que reconhece as múltiplas influências culturais e a interseccionalidade presente nas identidades afrodescendentes.

O termo "encruzilhadas" refere-se a um ponto de encontro de diferentes caminhos, símbolo da interconexão de diversas dimensões da experiência humana. Na Pedagogia das Encruzilhadas, busca-se ir além de uma visão monolítica da cultura, reconhecendo as complexas interações entre diferentes fatores, como etnia, gênero, tradição e classe social.

O mais recente livro de Rufino “Ponta-cabeça: Educação, Jogo de Corpo e Outras Mandingas” publicado em 2023 pela Mórula Editorial, faz contribuições significativas para uma educação afrocentrada, destacando-se pelo seu enfoque na valorização e resgate das culturas e conhecimentos ancestrais africanos e afro-brasileiros. Através de uma escrita rica em metáforas e imagens poéticas, o autor convoca uma educação que se entrelaça profundamente com a vida, a memória e a comunidade.

Rufino enfatiza a reconexão com as raízes ancestrais, tratando as palavras como elementos vivos, carregados de história e sabedoria passada de geração em geração. Esse enfoque destaca a importância de reconhecer e valorizar a herança cultural africana, suas tradições, rituais e saberes. A metáfora do corpo como um brinquedo de batalha e a educação como capoeiragem sublinha a centralidade do corpo nas práticas educativas afrocentradas, onde o corpo não é apenas um veículo de aprendizado, mas também um meio de expressão cultural e resistência.

Além disso, a educação é apresentada como uma experiência comunitária, um processo coletivo no qual mestres, crianças, avós e diversos membros da comunidade compartilham e trocam saberes. Este enfoque comunitário fortalece os laços sociais e a transmissão de conhecimentos de maneira horizontal, promovendo uma visão inclusiva e pluralista da educação.

Rufino também integra a educação com a natureza e o cotidiano, ligando a aprendizagem a elementos naturais como a mata, a terra e o espírito. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem educativa harmonizada com o ambiente e que valorize os saberes ecológicos tradicionais. Ele destaca, ainda, a importância do resgate e da reafirmação de saberes marginalizados, dando voz aos erveiros, xamãs, vaqueiros e outros personagens cujos conhecimentos são frequentemente ignorados pelo conhecimento hegemônico.

A dimensão espiritual é igualmente fundamental na visão educativa de Rufino. A educação é simbolizada como um patuá que protege e fortalece, indicando a importância da espiritualidade e dos rituais na formação do indivíduo. Esta perspectiva proporciona um sentido de identidade e pertencimento, essencial para a formação integral dos educandos.

As implicações dessa visão para a prática educativa são vastas. É necessário incorporar currículos que reflitam a história, a cultura e as contribuições africanas e afro-brasileiras de maneira transversal em todas as disciplinas. As metodologias ativas e corpóreas devem ser adotadas, valorizando a expressão corporal por meio de práticas como a capoeira e a dança. Além disso, a participação comunitária deve ser promovida, envolvendo a comunidade local na construção e desenvolvimento dos processos educativos e reconhecendo a importância dos saberes populares e tradicionais. A promoção do aprendizado em ambientes contextualizados, que transcendem a sala de aula tradicional, como quintais e roças, é fundamental para uma educação que respeite e celebre a riqueza cultural afrodescendente.

A pergunta "como se aprende?" tem me acompanhado em diferentes fases e relações com a experiência educadora, tem sido lançada em contextos diversos, e as respostas colhidas são as mais variadas possíveis. Ouvi mestre da capoeiragem, senhora rezadeira, vaqueiro, pescador, jongueira, povo de terreiro, lavrador, criança, velho contador de história, erveira e mais um punhado de gente que não costuma ter suas experiências credibilizadas como conhecimento e suas práticas como detentoras de autoria, teoria e método, em destaque o que tange à educação e às suas formas de aprender ensinar aprender. Nessas experiências citadas é recorrente a menção da relação e do diálogo com não humanos como partes relevantes dos processos educativos. (Rufino, 2023 p.23-24)

Rufino oferece uma visão rica e multifacetada da educação afrocentrada, propondo um retorno às raízes e uma celebração da cultura e saberes africanos e afro-brasileiros. Suas contribuições são essenciais para a construção de uma educação mais inclusiva, diversa e conectada com a realidade e a espiritualidade das comunidades negras. Ao destacar a importância do corpo, da comunidade e dos saberes ancestrais, nos convida a repensar e transformar as práticas educativas para que reflitam e respeitem a riqueza cultural afrodescendente.

Retornando ao excerto, a partir desse contexto, é possível inferir que o PPP e o PA são fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. O PPP e o PA servem como um guia estratégico, delineando metas, objetivos e ações específicas voltadas para a desconstrução e combate ao racismo religioso estrutural, especialmente aquele que busca reduzir as tradições de matriz africana. O compromisso com a promoção da igualdade, reparação e garantia de acesso à educação, como reivindicado pelo movimento negro, pode ser concretizado por meio de um PPP bem elaborado.

Portanto, a ênfase na abordagem afrocêntrica sugere uma busca por uma educação mais inclusiva e diversificada, desafiando as narrativas hegemônicas e eurocênicas. O PPP ou PA,

nesse contexto, torna-se uma ferramenta estratégica para alinhar as práticas pedagógicas ao propósito de superar desigualdades e promover uma educação mais justa e plural.

Com efeito, recorrer à afrocentricidade para dar subsídios para um currículo que favoreça a diversidade etnicorracial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais pode se configurar como uma possibilidade interessante para combater o racismo antinegro. Uma educação que esteja assentada em paradigmas afrocêntricos pretende contribuir para que maioria da população brasileira se reconheça na produção histórica e cultural do Brasil. Enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira com o firme propósito de estabelecer topologias epistêmicas, linhas epistemológicas que reinventem, reconstruam e ressignifiquem os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os critérios que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas. Se as referências africanas ainda estão pouco disponíveis e marginalizadas, um diálogo despido de ideias estereotipadas acerca da afrocentricidade pode ser muito fértil para colocar pesquisas afrocentristas à serviço de várias estratégias no campo da educação em favor da diversidade étnica e racial. Enfim, um currículo afrocentrado pode ajudar na deszoomorfização de africanas(os) e afrodescendentes, fomentando uma esperança. A abordagem afrocentrada da educação vai avaliar os parâmetros curriculares dizendo de que lugares estão partindo e que nenhum lugar deve ser visto como periférico. (Junior, 2010, p.13-14)

Junior (2010) ressalta e destaca a relevância de incorporar a afrocentricidade na elaboração consciente de PA's e PPP's como estratégia para favorecer a diversidade etnicorracial e combater as desigualdades sociorraciais. Essa metodologia pode ser aplicada, especialmente, no que concerne ao racismo religioso estrutural. A afrocentricidade, segundo o autor, emerge como uma ferramenta transformadora capaz de reconstruir a narrativa educacional brasileira, proporcionando um currículo que reflita a pluralidade cultural e étnica do país.

A proposta ressalta a necessidade de reconhecimento e valorização da cultura africana, buscando, assim, possibilitar que a maioria da população brasileira se identifique com a produção histórica e cultural do país. A afrocentricidade é vista como um meio para enriquecer o debate intelectual, fomentar a produção acadêmica e promover práticas pedagógicas que ultrapassem estereótipos e contribuam para um diálogo mais profundo com a sociedade.

Assim sendo, Junior (2010) enfatiza a importância de reconstruir lugares, narrativas e saberes, desafiando critérios de legitimidade que marginalizaram referências africanas. A afrocentricidade, ao ser incorporada no currículo, visa deszoomorfizar a imagem de africanas(os) e afrodescendentes, rompendo com representações distorcidas e estigmatizantes.

A abordagem afrocentrada, conforme descrita, propõe uma avaliação crítica dos parâmetros curriculares, destacando a origem das perspectivas e argumentando que nenhum

lugar deve ser percebido como periférico. Assim, a elaboração de PA's e PPP's conscientes e alinhados com a afrocentricidade visa estabelecer uma educação que celebre a diversidade, contribua para a desconstrução de estereótipos raciais e promova um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

A partir do conceito de Afrocentricidade, podemos enxergar a educação de uma nova maneira, por meio de uma proposta de implementação das diretrizes curriculares para o ensino de história, arte e cultura africana na educação. A ideia recorre a uma forma inovadora de conhecimento para as instituições de ensino e ambientes escolares, oportunizando aos estudantes adentrar no universo histórico, social, cultural, político e econômico de uma raça, ao contrário do eurocentrismo que tornou os sistemas culturais uma espécie de monobloco estático e imutável tributário da civilização europeia. (Paula e Jardim, 2022, p.374).

O conceito de Afrocentricidade, ao ser aplicado à educação, oferece uma perspectiva inovadora e transformadora, especialmente quando se trata da implementação das diretrizes curriculares para o ensino de história, arte e cultura africana na educação. Essa abordagem representa uma ruptura com o tradicional eurocentrismo que historicamente moldou os currículos escolares, proporcionando uma visão mais inclusiva e abrangente do conhecimento.

Ao adotar a Afrocentricidade na educação, busca-se proporcionar aos estudantes uma oportunidade única de imersão no universo histórico, social, cultural, político, econômico tradicional e religioso de um povo no caso, a africana. Esse enfoque vai além de uma simples inclusão de conteúdos no currículo; trata-se de uma mudança paradigmática que reconhece e valoriza as contribuições significativas das culturas africanas para a formação da sociedade global.

A proposta afrocentrada desafia a visão eurocêntrica que muitas vezes reduziu os sistemas culturais não europeus a uma posição estática e subalterna, tributária exclusivamente da civilização europeia. Ao contrário, a Afrocentricidade procura desconstruir esse monobloco cultural, reconhecendo a dinamicidade, riqueza e diversidade das tradições africanas.

A implementação das diretrizes curriculares para o ensino de história, arte e cultura africana na educação sob a perspectiva da Afrocentricidade implica não apenas na inclusão de informações, mas na promoção de um entendimento mais profundo das contribuições africanas para a construção do conhecimento humano. Isso permite que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica, compreendam a pluralidade cultural e superem estereótipos que perpetuam visões distorcidas e prejudiciais.

Em suma, a aplicação da Afrocentricidade na educação representa uma oportunidade de reimaginar o processo educacional, rompendo com a hegemonia eurocêntrica e oferecendo uma

visão mais equitativa e enriquecedora do conhecimento. Essa abordagem não apenas resgata a diversidade cultural, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e engajados com a complexidade e interconexão das experiências humanas.

A elaboração de um PPP ou PA fundamentado no conceito de Afrocentricidade é uma iniciativa crucial para promover uma educação inovadora e transformadora, especialmente ao considerar a implementação das diretrizes curriculares para o ensino de história, arte e cultura africana na educação.

Em um primeiro momento, é essencial realizar uma análise profunda do contexto da escola, levando em consideração a composição do corpo discente, a diversidade cultural e étnica presente na comunidade escolar, bem como os desafios e potencialidades locais. Essa compreensão contextualizada servirá como base para a construção de um PPP ou PA que seja verdadeiramente relevante e alinhado às necessidades específicas da instituição.

A Afrocentricidade, como base filosófica, pedagógica e social, deve ser incorporada de maneira integral no projeto. Isso implica na definição clara de objetivos afrocêntricos, que vão desde a promoção da consciência cultural até a valorização da diversidade e o combate ao racismo. Esses objetivos devem refletir o compromisso da escola em proporcionar uma educação que respeite e celebre as diferentes identidades culturais, com foco especial na valorização da história, arte e cultura africana.

No que tange às diretrizes curriculares, é fundamental descrever de forma minuciosa como serão integradas ao currículo escolar. Isso inclui a especificação de conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação que estejam em consonância com a perspectiva afrocêntrica, buscando não apenas incluir, mas valorizar as contribuições africanas para a construção do conhecimento.

Além disso, a participação ativa da comunidade escolar durante a elaboração do PPP ou PA é um elemento crucial. Consultas públicas, reuniões participativas e estratégias de envolvimento da comunidade garantem que diversas perspectivas sejam consideradas, enriquecendo o projeto com a diversidade de experiências e visões.

A formação continuada para os professores é uma peça-chave nesse processo. Capacitar a equipe docente para compreender os princípios da Afrocentricidade e implementá-los de maneira eficaz em sala de aula é essencial para o sucesso do projeto.

O uso de metodologias pedagógicas inovadoras, que estimulem a participação ativa dos estudantes e promovam a reflexão crítica, contribui para criar um ambiente educacional

dinâmico e enriquecedor. Estratégias que incorporem elementos lúdicos, artísticos e tecnológicos podem ampliar as possibilidades de aprendizado.

A avaliação contínua, envolvendo tanto os estudantes quanto os professores e a comunidade, é crucial para monitorar o progresso e eficácia do PPP ou PA. Esse processo participativo de avaliação contribui para a melhoria contínua do projeto, adaptando-o às necessidades e realidades emergentes.

Além disso, é importante promover um ambiente escolar pautado pelo respeito, equidade e valorização de todas as identidades culturais. Estratégias específicas devem ser implementadas para combater atitudes discriminatórias e construir uma cultura escolar inclusiva, onde cada estudante se sinta reconhecido e respeitado.

A divulgação do PPP ou PA para a comunidade escolar, compartilhando suas metas, princípios e estratégias, é uma etapa crucial. Essa transparência promove a compreensão e engajamento de todos os envolvidos, estabelecendo uma base sólida para a implementação bem-sucedida do projeto.

Deste modo, a elaboração de um PPP ou PA embasado na Afrocentricidade é um compromisso com uma educação que vai além da inclusão superficial, buscando transformar o ambiente educacional em um espaço verdadeiramente inclusivo, diverso e enriquecedor. A integração desses princípios no projeto reflete não apenas uma abordagem pedagógica, mas uma postura ética e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A seguir veremos o que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 acerca de possibilidades na elaboração do PPP ou PA.

2.2 – BNCC: equiparando as (des)igualdades a nível nacional

A BNCC é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A BNCC foi criada com o intuito de promover a equidade e a qualidade na educação, buscando garantir um currículo mínimo comum a todas as escolas do país.

A BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017²⁸, sendo resultado de um extenso processo de elaboração que envolveu consultas públicas,

²⁸ Nesse site é possível ter todas as informações e detalhes das etapas do processo. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 21/01/2024.

debates, análises de especialistas e contribuições de educadores, gestores, pesquisadores e outros agentes do campo educacional. Esse processo durou alguns anos e teve como objetivo principal a construção de um referencial que contemplasse a diversidade do país, ao mesmo tempo em que estabelecesse padrões mínimos de aprendizado.

A criação da BNCC foi motivada por uma série de desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, como a falta de padronização curricular entre as diferentes regiões, a necessidade de atualização dos conteúdos frente às transformações sociais e tecnológicas, e a busca por uma educação mais alinhada com as demandas contemporâneas. Além disso, a BNCC visa assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem ou local de estudo.

Ao estabelecer uma base comum, a BNCC busca garantir que todos os alunos desenvolvam as competências fundamentais necessárias para sua formação integral, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI. Ela também proporciona uma maior clareza sobre o que se espera que os estudantes aprendam em cada etapa da Educação Básica, facilitando o trabalho dos educadores na elaboração de seus planejamentos curriculares.

Resumidamente, a BNCC representa um marco na educação brasileira, pois busca promover a qualidade, a equidade e a efetividade do ensino no país, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e preparada para os desafios contemporâneos.

Antes da criação da BNCC, o sistema educacional no Brasil era caracterizado por uma significativa descentralização e falta de padronização curricular. Cada estado e município tinha autonomia para definir seus próprios currículos, o que resultava em uma grande diversidade de abordagens, conteúdos e métodos de ensino em todo o país.

Essa descentralização curricular muitas vezes gerava desigualdades na qualidade da educação oferecida, uma vez que as escolas podiam adotar diferentes prioridades e ênfases no ensino. Além disso, a falta de alinhamento entre os currículos dificultava a mobilidade dos estudantes entre diferentes regiões do país, já que poderiam encontrar discrepâncias significativas nos conteúdos aprendidos.

Outro desafio era a defasagem dos currículos em relação às demandas contemporâneas. Muitas vezes, os conteúdos e metodologias de ensino não acompanhavam as mudanças na sociedade, na economia e na tecnologia. Isso resultava em uma desconexão entre o que era ensinado nas escolas e as habilidades necessárias para os alunos enfrentarem os desafios do mundo moderno.

A ausência de uma base comum também tornava mais difícil avaliar a qualidade do ensino em nível nacional, já que não havia critérios uniformes para medir o desempenho dos estudantes. Isso dificultava a implementação de políticas educacionais eficazes e a identificação de áreas que necessitavam de melhorias.

A BNCC foi concebida como uma resposta a esses desafios. Ao estabelecer uma base comum de conhecimentos e competências, a BNCC busca garantir uma maior equidade na educação, promover a qualidade do ensino e adequar os currículos às necessidades do século XXI. A criação desse documento representa uma mudança significativa no paradigma educacional brasileiro, visando proporcionar uma formação mais consistente e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, é a legislação que estabelece as bases da educação brasileira. Quanto à elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, a LDB aborda esse tema no artigo 12, § 1º, que estabelece a necessidade de participação da comunidade escolar nesse processo. O artigo 12, § 1º, da LDB, estabelece que: "Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica." (Brasil, nº 9.394/1996).

Esse trecho destaca a autonomia das escolas para elaborarem e executarem sua proposta pedagógica, que é representada pelo Projeto Político-Pedagógico – PPP ou PA quando aplicável. O PPP ou PA é o documento que reflete a identidade da instituição de ensino, suas concepções pedagógicas, objetivos, metodologias e formas de avaliação, entre outros elementos.

A LDB não detalha de forma específica as possibilidades ou procedimentos detalhados para a elaboração do PPP ou PA, deixando essa responsabilidade para os próprios estabelecimentos de ensino e seus sistemas de ensino. No entanto, a lei destaca a importância da participação da comunidade escolar nesse processo, reforçando a ideia de construção coletiva e democrática da proposta pedagógica.

Dessa forma, a LDB proporciona flexibilidade para que as escolas desenvolvam seus PPPs de acordo com suas realidades, necessidades e características específicas. A participação ativa de professores, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar é essencial nesse processo, contribuindo para a construção de uma proposta alinhada aos valores e contextos locais.

A criação BNCC após a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, levanta questionamentos críticos sobre a

abordagem da BNCC em relação às desigualdades raciais, particularmente no contexto das tradições de matriz africana. A justificativa para a ausência de diretrizes mais específicas e equitativas na BNCC para lidar com essas questões é um ponto crucial de reflexão.

A Lei 10.639/03, embora tenha representado um avanço legal, enfrentou inúmeras dificuldades práticas em sua implementação. A falta de capacitação adequada para os professores, a escassez de material didático apropriado e a resistência institucional à mudança foram apenas algumas das barreiras enfrentadas, resultando em uma aplicação muitas vezes superficial e insatisfatória do conteúdo proposto.

Ao criar a BNCC, havia uma oportunidade real de abordar essas deficiências de maneira crítica e propositiva. No entanto, a BNCC parece ter perdido a chance de oferecer diretrizes mais assertivas para garantir que as tradições de matriz africana fossem integradas de maneira significativa e não apenas como uma formalidade curricular. O documento poderia ter estabelecido parâmetros claros para a formação de professores, sugerindo abordagens pedagógicas eficazes e enfatizando a importância de materiais que promovessem uma visão mais ampla e respeitosa das contribuições africanas para a cultura brasileira.

A não inclusão de diretrizes específicas na BNCC para lidar com as desigualdades raciais e de gênero, principalmente no que diz respeito às tradições de matriz africana, reflete uma resistência em lidar de maneira crítica com a complexidade dessas questões na educação brasileira. Isso pode ser interpretado como uma omissão preocupante, considerando a necessidade de um compromisso mais profundo com a promoção da equidade e da diversidade cultural.

Assim sendo, a BNCC, ao não abordar de maneira crítica e específica as questões relacionadas às tradições de matriz africana, pode contribuir para a manutenção de lacunas e estereótipos no ensino, comprometendo o propósito fundamental de construir uma educação inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade cultural e étnica no Brasil.

2.3 – Lei nº 10.639/03: avanços e retrocessos na educação

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:
"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

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

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182o da Independência e 115o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque. (Brasil,2003)

A Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei nº 9.394/1996, representa um marco importante ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Analisando criticamente essa legislação, considerando a importância do contexto brasileiro, onde 56.1% da população se declara preta ou parda, é fundamental destacar sua relevância histórica e social.

A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar é uma medida significativa para combater as lacunas existentes no ensino brasileiro em relação à contribuição dos negros para a formação da sociedade. Ao incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, a lei busca resgatar e valorizar a diversidade étnica e cultural do país.

A história escravocrata do Brasil, marcada por séculos de perseguição e discriminação contra a população negra, justifica a necessidade urgente de políticas que promovam a igualdade e o reconhecimento das contribuições afro-brasileiras. A escravidão deixou um legado de desigualdades socioeconômicas persistentes, com impactos profundos nas condições de vida, educação e oportunidades para os descendentes dos africanos escravizados.

Ao ministrar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, a lei reconhece a importância de integrar esses conhecimentos de maneira transversal, promovendo uma compreensão mais abrangente e contextualizada das contribuições afro-brasileiras para a construção da identidade nacional. A manutenção do Art. 79-B, que inclui o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' no calendário escolar, representa um reconhecimento simbólico do impacto do Movimento Negro e da importância de refletir sobre a herança histórica e cultural dos afro-brasileiros.

Portanto, essa legislação é um passo positivo para enfrentar as desigualdades e promover a valorização da cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade. No entanto, é importante garantir que essa medida seja efetivamente implementada nas escolas, com formação adequada para professores e recursos pedagógicos que promovam uma abordagem crítica e respeitosa da História e Cultura Afro-Brasileira. Todavia, o veto aos dispositivos § 3º do art. 26-A e Art. 79-A, apesar de não explicitado aqui, merece uma reflexão crítica, pois estes eram os que balizariam e efetiva aplicabilidade da Lei, sendo o veto um retrocesso.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (no 259/99 na Câmara dos Deputados), que "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".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

Art. 26-A.

" § 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino

médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A. acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 10/01/2003

Publicação:

Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2003, Página 1. (Brasil, 2003)

Ao analisar as razões apresentadas para o veto parcial do Projeto de Lei nº 17/2002, especificamente em relação aos dispositivos § 3º do art. 26-A e Art. 79-A, surge a necessidade de uma contra justificativa crítica, defendendo a manutenção desses artigos em prol da promoção de uma educação mais inclusiva e alinhada com os princípios de equidade e diversidade cultural.

Em relação ao § 3º do art. 26-A, a justificativa do veto destaca a suposta contrariedade à Constituição de 1988, que preconiza o respeito às peculiaridades regionais e locais. No entanto, a proposta em questão visa garantir que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística dediquem uma parcela mínima de seu conteúdo programático à temática da História e

Cultura Afro-Brasileira, o que não impede a consideração das particularidades regionais. Pelo contrário, ao estabelecer um patamar mínimo, o dispositivo visa assegurar que a abordagem desses temas seja incorporada, respeitando a diversidade presente em todo o território nacional.

A Constituição, ao mencionar as peculiaridades regionais e locais, não exclui a necessidade de uma base nacional comum. A BNCC, aliás, é um exemplo dessa tentativa de equilíbrio entre uma base comum e as características específicas de cada região. Portanto, a inclusão do § 3º no art. 26-A reforça a importância de garantir que aspectos fundamentais da história e cultura afro-brasileira sejam contemplados de maneira consistente em todo o país, evitando assim desigualdades no acesso à informação e promovendo a valorização da diversidade cultural.

Quanto ao Art. 79-A, a justificativa do veto alega que a Lei nº 9.394/1996 não trata de cursos de capacitação para professores, caracterizando o dispositivo como matéria estranha ao objeto da lei. No entanto, é crucial reconhecer a relevância de capacitar os professores para abordar de maneira adequada as temáticas afro-brasileiras em sala de aula. A inclusão de entidades do movimento afro-brasileiro, universidades e instituições de pesquisa nesse processo de capacitação é uma medida que visa enriquecer a formação dos educadores, proporcionando uma abordagem mais completa e autêntica das contribuições afro-brasileiras para a sociedade.

A Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, não deve ser vista como estática, mas sim como um documento que pode e deve evoluir para atender às necessidades contemporâneas da sociedade brasileira. Incluir a participação de entidades do movimento afro-brasileiro nos cursos de capacitação fortalece a colaboração entre diferentes setores da sociedade na construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural.

Portanto, a manutenção desses dispositivos vetados contribuiria para uma abordagem mais efetiva e abrangente da temática afro-brasileira no sistema educacional, promovendo uma educação que reconheça e valorize a riqueza da diversidade cultural brasileira. Seu veto, concretiza um retrocesso imediato ao breve avanço adquirido com a Lei.

2.4 – Novo Ensino Médio: “na política, nada é tão novo como o velho”

A reformulação do Ensino Médio, embasada na Lei nº 13.415/2017, suscita preocupações significativas em relação ao panorama educacional brasileiro. Ao analisar a implementação dessa reforma, é possível constatar que se trata de um retrocesso educacional,

marcado pela ausência de uma preparação prévia e de um orçamento substancial destinado à formação e qualificação docente, bem como à reestruturação efetiva das unidades escolares.

Uma das principais lacunas dessa reformulação reside na falta de investimento substancial na preparação dos profissionais da educação. A complexidade das mudanças propostas demanda uma capacitação adequada dos educadores, a fim de garantir que estejam aptos a lidar com as novas abordagens curriculares e metodológicas. Contudo, a realidade atual reflete uma carência de programas efetivos de formação docente, comprometendo a qualidade da educação ofertada.

Além disso, a falta de recursos direcionados à infraestrutura e aos recursos pedagógicos nas escolas é notável. A implementação dos IF's, que possibilitam aos estudantes escolherem áreas específicas de estudo, é comprometida pela desigualdade na oferta desses itinerários entre as escolas. A diversidade de opções anunciada pela reforma parece, muitas vezes, inatingível para determinadas instituições de ensino, gerando um cenário em que alguns estudantes têm acesso ao que desejam estudar, enquanto outros são limitados ao que a escola pode oferecer.

Essa falta de uniformidade na oferta remonta a períodos educacionais anteriores, nos quais somente alguns privilegiados tinham o direito de estudar. A reformulação do Ensino Médio deveria representar um avanço em direção à democratização do ensino, mas na prática, parece reproduzir a exclusão educacional ao não garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário a uma gama diversificada de opções educacionais.

Portanto, é necessário que as autoridades educacionais revejam não apenas os aspectos curriculares da reforma, mas também sua implementação prática, assegurando que as mudanças propostas se traduzam em uma melhoria efetiva na qualidade e na equidade do sistema educacional brasileiro. Deste modo, analisaremos individualmente alguns dos artigos mais complexos da Lei nº 13.394/17.

Art. 1º: Este artigo propõe alterações no art. 24 da Lei nº 9.394/1996, que trata da LDB. O principal destaque é a flexibilização da carga horária mínima anual, a progressiva ampliação para mil e quatrocentas horas no ensino médio, e a oferta de mil horas anuais, no prazo máximo de cinco anos, a partir de 2017. A flexibilização é vista como uma oportunidade para adaptar o currículo às necessidades locais e individuais dos estudantes.

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações :

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos

dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....
§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR). (Brasil, 2017)

Esse artigo desperta sérias preocupações, especialmente ao examinarmos seu impacto desigual sobre os estudantes. A flexibilização da carga horária mínima anual, proposta no art. 24 da Lei nº 9.394/1996, que trata a LDB, revela-se como um fator determinante para acentuar as disparidades educacionais no país.

Antes mesmo da reformulação, estudantes que trabalhavam durante o dia já enfrentavam desvantagens em relação aos colegas do período matutino e vespertino. A carga horária noturna era reduzida em duas aulas diárias, o que limitava significativamente a experiência educacional desses estudantes. A reforma, ao invés de corrigir essa discrepância, aprofunda-a, ampliando a carga horária geral, mas sem endereçar adequadamente a questão da desigualdade intrínseca ao período noturno.

A inclusão de aulas remotas como uma tentativa de compensar a diminuição de aulas presenciais durante a noite revela outra falha estrutural. Ao propor a expansão do ensino online, presume-se que todos os estudantes têm acesso equitativo a dispositivos tecnológicos e conectividade. Contudo, a realidade é bem diferente, uma vez que há estudantes que não possuem celulares, tablets ou computadores. Mesmo para aqueles que têm, a impossibilidade de participar das aulas no horário de trabalho ou curso evidencia a falta de sincronia entre as intenções da reforma e as condições reais enfrentadas pelos estudantes.

A flexibilização proposta parece, na prática, agravar as disparidades educacionais. A oportunidade de adaptar o currículo às necessidades locais e individuais dos estudantes, defendida como um dos benefícios da reforma, acaba por se perder diante dos obstáculos estruturais que dificultam a efetiva implementação dessas mudanças. A equidade educacional, que deveria ser um pilar norteador do NEM, parece cada vez mais distante, à medida que as desigualdades existentes não são devidamente abordadas, resultando em um retrocesso histórico.

O art. 4º: Modifica o art. 36 da LDB, estabelecendo que o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por IF's, que poderão incluir formação técnica e profissional.

Oferecendo uma suposta flexibilidade ao aluno na escolha de áreas de conhecimento relevantes para seu projeto de vida.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III - Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - Formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- I - (revogado);
- II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR). (Brasil, 2017)

O artigo, propõe uma estrutura curricular no Ensino Médio composta pela BNCC e IF's. No entanto, ao analisar as implicações desse artigo, surgem sérias preocupações. Uma das principais preocupações reside na oferta desigual de IF's, que deveriam abranger todos os estudantes como fora dito anteriormente, além de a diversidade de opções propostas nos incisos I a V do caput do artigo poder ser interpretada como uma oportunidade para atender às diferentes aptidões e interesses dos alunos. Contudo, a implementação prática desses itinerários está longe de ser equitativa. Dado que a disponibilidade e a qualidade desses itinerários variam significativamente entre as instituições de ensino, agravando as disparidades educacionais existentes.

A formação técnica e profissional, prevista no inciso V, é outro ponto crítico. A oferta de cursos técnicos de qualidade, que deveriam preparar os estudantes para o mercado de trabalho, é insuficiente e muitas vezes inacessível. A falta de vagas e a inadequação às demandas locais geram uma seleção arbitrária de quem pode ou não seguir essa trajetória, reforçando a exclusão de camadas sociais menos privilegiadas.

Além do mais, a exclusão de disciplinas essenciais, como Educação Física, Artes, Filosofia, Sociologia e História, em prol desses itinerários e cursos técnicos, é alarmante. Essas disciplinas desempenham um papel fundamental na formação integral dos estudantes, contribuindo para a compreensão crítica da sociedade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Sua retirada fragiliza a formação dos jovens e compromete a construção de cidadãos plenos e conscientes.

O inciso V do § 6º, que trata da oferta de formação técnica, também enfrenta sérios problemas. A falta de fiscalização e critérios rigorosos para garantir a qualidade desses cursos pode resultar em certificados de pouco valor no mercado de trabalho, prejudicando os estudantes que buscam uma formação profissional sólida.

Embora apresente intenções positivas ao diversificar a formação no Ensino Médio, a Lei falha ao não garantir a igualdade de acesso e qualidade dos itinerários formativos e cursos técnicos. A desigualdade persistente e a formação deficitária resultante dessas lacunas comprometem a promessa de uma educação mais justa e inclusiva no país.

O art. 6º: modifica o art. 61 da LDB, ampliando as possibilidades de contratação de professores para o ensino médio. Isso inclui a contratação de

profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, desde que atestados por titulação específica ou prática de ensino, visando maior flexibilidade na composição do corpo docente.

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 2017)

O artigo 6º propõe alterações no artigo 61º da Lei nº 9.394/1996, estabelecendo critérios para a contratação de profissionais para ministrar conteúdos, como os relacionados à história e cultura afro-brasileira. Este artigo, apesar de buscar solucionar questões práticas, apresenta desafios complexos, especialmente no que diz respeito à formação dos docentes.

A inclusão de profissionais com notório saber reconhecido para atender ao inciso V do caput do artigo 36º parece abrir uma lacuna significativa na formação dos educadores. Especificamente, ao tratar do ensino da história e cultura afro-brasileira, a falta de exigência de titulação específica ou complementação pedagógica pode comprometer a qualidade do ensino oferecido.

O ensino desses conteúdos por exemplo, requer uma compreensão profunda não apenas dos fatos históricos, mas também das nuances culturais e sociais que permeiam a história afro-brasileira. Comparando com a analogia de um professor de biologia que não pode diagnosticar ou prescrever medicações, é evidente que o ensino desses temas delicados demanda uma expertise específica.

A ausência de requisitos mais rigorosos para os professores que lecionarão esses conteúdos pode resultar em abordagens superficiais e estereotipadas, em detrimento da verdadeira compreensão e apreciação das contribuições afro-brasileiras para a sociedade. Isso torna-se ainda mais crítico considerando que, apesar de ser obrigatório, o ensino da história e cultura afro-brasileira, assim como suas respectivas tradições e crenças, já enfrenta desafios na

prática, incluindo falta de formação adequada para os professores e ausência de priorização curricular.

Ademais, a tendência de tornar cada vez mais facultativo o cumprimento dessa obrigatoriedade, mesmo que prevista em legislações educacionais, representa um retrocesso preocupante. A diversidade cultural brasileira deve ser valorizada e compreendida por todos os estudantes, e não apenas por aqueles que optam por determinados itinerários formativos. A falta de critérios mais robustos pode comprometer o alcance dos objetivos propostos pela legislação e perpetuar desigualdades no acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva e plural.

2.5 – Analisando o Plano de Ação de uma escola pertencente ao PEI, localizada na periferia de Guarulhos

A Unidade Escolar (UE) que analisamos seu Plano de Ação (PA) fica localizada na periferia da cidade de Guarulhos, região do Pimentas, enfrenta desafios significativos em seu entorno. A comunidade circundante vive em constante preocupação devido à crescente incidência de assaltos, furtos e até mesmo casos de violência doméstica, o que tem gerado um clima de insegurança entre os moradores. A sensação de medo, especialmente durante a noite, tem impactos diretos na vida cotidiana dos habitantes locais, afetando sua mobilidade e qualidade de vida.

A urgência de uma educação emancipadora torna-se evidente diante desse cenário desafiador. A escola desempenha um papel crucial na transformação social e no desenvolvimento da comunidade. É vital que os estudantes do bairro do Pimentas recebam uma educação de qualidade que os capacite a enfrentar os desafios da vida e construir um futuro longe da criminalidade. Uma educação emancipadora não apenas fornece conhecimentos acadêmicos, mas também promove o pensamento crítico, a consciência social e a capacidade de agir como agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade em geral.

A diversidade na escola é um aspecto importante a ser destacado. Com uma significativa maioria de 70% de estudantes pretos ou pardos, a instituição reflete a rica diversidade étnica da comunidade. Infelizmente, casos de racismo e racismo religioso têm sido reportados por alunos, tornando essencial implementar medidas educativas e de conscientização para combater esses comportamentos discriminatórios.

Além disso, a presença de alunos transgêneros, candomblecistas, umbandistas, católicos e evangélicos na escola destaca a importância de criar um ambiente inclusivo e respeitoso. A garantia de que todos os estudantes possam expressar livremente sua identidade e praticar sua

religião/tradição sem enfrentar discriminação é fundamental para promover um ambiente educacional saudável.

Em resumo, a escola pública estadual no bairro do Pimentas em Guarulhos enfrenta desafios complexos relacionados à segurança e à diversidade. Uma educação emancipadora é urgente para capacitar os estudantes a superar as adversidades, construir um futuro promissor e contribuir para a transformação positiva de sua comunidade. Essa abordagem educacional deve priorizar a inclusão, o respeito à diversidade e a promoção de valores que ajudem a combater a violência e a discriminação, proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para construir um caminho fora da criminalidade.

O PA dessa UE delinea uma série de iniciativas a serem implementadas ao longo do ano letivo, com o propósito de assegurar a excelência na formação acadêmica dos estudantes, contribuir para o desenvolvimento de seus projetos de vida e aprimorar sua integralidade em diversas dimensões – cognitiva, física, socioemocional e cultural. Essas ações visariam, assim, fortalecer a formação ética, promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e estimular o pensamento crítico dos alunos. Dentre as propostas apresentadas no documento, destacam-se:

1. Organização das Disciplinas Eletivas do 1º Semestre de acordo com o PA:

- Alinhamento das disciplinas eletivas com os princípios do PA, buscando coerência e sinergia no currículo.

2. Desenvolvimento da Tutoria Coletiva:

- Implementação de dinâmicas na tutoria coletiva, com foco na construção e desenvolvimento dos projetos de vida individuais dos alunos.

3. Tutoria Individual para Acompanhamento Acadêmico:

- Estabelecimento de tutorias individuais para monitorar o progresso acadêmico de cada aluno, visando identificar necessidades específicas e oferecer suporte personalizado.

4. Elaboração do Programa de Ação dos Educadores:

- Desenvolvimento de um programa que contemple as habilidades e competências dos alunos, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as metas educacionais.

5. Elaboração de Guias de Aprendizagem dos Alunos:

- Criação de guias de aprendizagem que se fundamentem no currículo proposto, incorporando as necessidades identificadas nas avaliações internas e externas.

6. Planejamento, Implementação, Acompanhamento e Avaliação do Desenvolvimento da Aprendizagem:

- Execução de um processo abrangente para verificar as habilidades desenvolvidas pelos alunos em todos os espaços pedagógicos da unidade.

7. Divulgação de Resultados e Competências Desenvolvidas:

- Ampla disseminação dos resultados obtidos pelos alunos em avaliações internas e externas, bem como das habilidades e competências que foram desenvolvidas.

8. Participação Ativa dos Professores em Orientações Técnicas:

- Garantia da participação dos professores em orientações técnicas, promovendo o compartilhamento de Boas Práticas como ouvintes e/ou apresentadores.

9. Realização de Projetos Pedagógicos entre os Pares:

- Implementação de projetos que envolvam a colaboração entre os educadores, assegurando a participação integral de todos na comunidade escolar.

10. Subsídio aos Professores para Execução de Projetos Comunitários:

- Provisão de suporte financeiro e técnico aos professores para a realização e execução de projetos que englobem toda a comunidade escolar.

A análise do PA revela uma lacuna significativa na abordagem de medidas específicas para combater o racismo religioso estrutural, o racismo e a LGBTQIA+fobia. Essas omissões são preocupantes, uma vez que a escola, enquanto instituição educacional, desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes e na promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso.

A ausência de uma abordagem explícita sobre discriminação e preconceito no documento sugere uma falta de prioridade ou consciência adequada em relação a essas questões dentro do contexto escolar. Ao não mencionar diretamente ações voltadas para o combate ao racismo religioso estrutural, ao racismo e à LGBTQIA+fobia, o plano deixa de reconhecer e enfrentar os desafios específicos enfrentados por estudantes que são alvos dessas formas de discriminação.

A falta de indicações sobre a inclusão e diversidade no currículo também levanta preocupações. A escola desempenha um papel vital na formação de cidadãos conscientes e éticos, e a ausência de medidas específicas para integrar temas relacionados à diversidade pode resultar em lacunas na educação dos estudantes sobre questões sociais cruciais.

A ausência de medidas de sensibilização e conscientização dentro do plano é outra falha destacada. A promoção de uma cultura escolar inclusiva requer não apenas a implementação de

ações concretas, mas também a criação de espaços para a conscientização e diálogo que estimulem a compreensão e a aceitação da diversidade.

Além do mais, a justificativa do plano carece de uma abordagem específica sobre como a escola pretende avaliar a efetividade das medidas propostas. A ausência de indicadores e planos de avaliação dificulta a mensuração do impacto real das intervenções, comprometendo a capacidade de a escola avaliar seu progresso na promoção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Sugere-se, portanto, uma revisão do documento com a inclusão de medidas concretas para combater o racismo religioso, o racismo e a LGBTQIA+fobia. Isso pode envolver a implementação de programas de conscientização, capacitação dos educadores, inclusão de conteúdos relacionados à diversidade nos planos de ensino e a criação de espaços de diálogo seguro para os estudantes. O estabelecimento de indicadores e métodos de avaliação também é crucial para garantir que a escola esteja efetivamente avançando em direção a uma cultura escolar mais inclusiva e livre de preconceitos.

As premissas defendidas no documento, e que é parte integrante do PEI, são:

- I. Formação Continuada: Previsão de formação continuada para todos os educadores, visando o aperfeiçoamento profissional e o comprometimento com o autodesenvolvimento na carreira e o papel como educador.
- II. Replicabilidade: Transferência de metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do ensino integral, assim como entre os pares dentro da unidade escolar.
- III. Corresponsabilidade: Estímulo à criação de vínculos positivos, desenvolvimento de relacionamentos positivos, colaboração para um bom clima de trabalho e disponibilidade para ajudar outras pessoas.
- IV. Excelência em Gestão: Busca pelo alcance efetivo dos objetivos, metas e resultados previstos no plano de ação da unidade escolar, implementação das ações elencadas e acompanhamento das metas estabelecidas dentro do programa de ensino integral.

A análise do PA também levanta inquietações quanto à possibilidade de que a ênfase em metas individuais e números esteja eclipsando a atenção devida às reais necessidades dos estudantes e da comunidade circundante. Há uma indicação de que, em alguns momentos, a qualidade da educação pode estar sendo subjugada pela busca de resultados quantificáveis.

A previsão de formação continuada para os educadores, embora positiva, requer uma análise mais detalhada para assegurar que essas formações não apenas atendam à quantidade, mas, sobretudo, à qualidade necessária para lidar com as particularidades do ambiente educacional. A transferência de metodologias entre escolas e pares também demanda uma abordagem sensível, evitando uma visão "tamanho único serve para todos" que pode negligenciar as especificidades de cada realidade.

A corresponsabilidade e o estímulo à criação de vínculos positivos são louváveis, mas é crucial verificar se essas iniciativas estão resultando efetivamente em um ambiente educativo mais inclusivo e respeitoso. A excelência em gestão, embora necessária, deve ser avaliada considerando se os objetivos estabelecidos refletem genuinamente as necessidades dos estudantes e da comunidade.

Para mais, a análise aponta para uma negligência na criação de um espaço permanente de debates abertos, especialmente voltados às diferentes formas de racismo, homofobia, exclusão e discriminação que permeiam o cotidiano escolar. A ausência dessas discussões no PA é notável, pois o documento pedagógico principal da escola deveria ser um reflexo fiel do compromisso da instituição em abordar questões críticas e fomentar um ambiente educativo que promova a igualdade, inclusão e respeito.

Para efetivamente combater o racismo religioso estrutural, o racismo, a homofobia e outras formas de discriminação, é essencial que a escola estabeleça estratégias e práticas específicas que atuem ativamente na promoção da diversidade e na desconstrução de estereótipos. A inserção de debates sobre essas temáticas no plano de ação não apenas reforça o compromisso da escola com a equidade, mas também proporciona um ambiente mais enriquecedor e acolhedor para todos os estudantes, promovendo uma verdadeira educação transformadora.

2.6 – Domesticando mentes: a catequização como ferramenta de controle e conformidade

Ao longo dos séculos, a história da educação no Brasil se entrelaça com os desafios e transformações que marcaram o desenvolvimento do país. Desde os primórdios da colonização, a educação foi utilizada como uma ferramenta de controle e conformidade, moldando não apenas as mentes dos indivíduos, mas também as estruturas sociais e políticas da nação.

A criação da Companhia de Jesus (em 1539) foi fruto do amplo movimento que gerou profundas transformações na Igreja Católica nos inícios do século XVI,

resultado, de um lado, dos contínuos esforços de rejuvenescimento e de reorganização a que historicamente esteve submetida; de outro, como consequência das imensas pressões exercidas pela Reforma Protestante, no bojo de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que atravessavam a Europa. (Paiva e Puentes, 2000, p.2).

Com a chegada da Companhia de Jesus no século XVI, a educação formal teve início no Brasil. Os jesuítas, como eram chamados os membros da Companhia de Jesus, foram os primeiros educadores do país, estabeleceram escolas e colégios com o objetivo não apenas de ensinar matemática, literatura, filosofia e ciências, mas principalmente de catequizar e converter os povos indígenas ao catolicismo. Essa missão catequizadora não apenas disseminou os princípios religiosos, mas também serviu aos interesses de dominação e subjugação cultural por parte da Coroa Portuguesa.

Os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima (Sangenis, 2004, p. 93)

O *Ratio Studiorum* foi um plano educacional desenvolvido pela Companhia de Jesus, a ordem religiosa dos jesuítas, durante o século XVI. Esse documento delineava as diretrizes e métodos para o ensino em suas escolas e colégios ao redor do mundo. O *Ratio Studiorum* estabelecia um currículo padrão, métodos de ensino e disciplina, além de orientações para a formação espiritual e moral dos alunos. Foi uma das primeiras tentativas sistematizadas de educação formal e teve um impacto significativo na educação durante a era moderna, influenciando o desenvolvimento de sistemas educacionais em muitos países colonizados, incluindo o Brasil.

O manual contém 467 regras, cobrindo todas as atividades dos agentes envolvidos ao ensino. Iniciava pelas regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino; incluía também as regras da prova escrita, a distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio* apresenta os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas que os alunos deveriam cumprir (Toyshima; Costa, 2012, p. 3).

Além disso, o *Ratio Studiorum*²⁹ não se limitava apenas a estabelecer regras e normas, mas também apresentava uma estrutura educacional clara, definindo os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas obrigatórias que os alunos deveriam cumprir. Essa abordagem abrangente e organizada demonstra o compromisso dos jesuítas com a qualidade e a consistência do ensino, garantindo que suas escolas oferecessem uma educação completa e bem estruturada.

O século XVIII trouxe consigo mudanças significativas com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Esse evento marcou uma ruptura no modelo educacional vigente e abriu espaço para novas abordagens e influências no campo da educação brasileira. Essa medida, motivada por interesses políticos e econômicos, teve consequências significativas no campo educacional, tanto no Brasil quanto em outras regiões colonizadas pelos jesuítas.

[...]o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente assegurar o futuro da América Portuguesa pelo povoamento estratégico. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo esse fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica” (Seco e Amaral, 2006, p. 5).

Houve um vazio educacional que precisava ser preenchido. Essa lacuna abriu espaço para novas abordagens e influências no campo da educação brasileira. Surgiram discussões sobre a necessidade de reformas no sistema educacional, bem como sobre a secularização do ensino e a introdução de métodos mais modernos e eficientes. Além disso, a saída dos jesuítas permitiu o surgimento de outras ordens religiosas e instituições educacionais, cada uma com sua própria abordagem pedagógica e visão de mundo. Isso contribuiu para a diversificação do cenário educacional no Brasil e para o surgimento de novas ideias e práticas no campo da educação.

No entanto, é importante ressaltar que a expulsão dos jesuítas não representou necessariamente uma ruptura completa com o passado. Muitos dos princípios e valores transmitidos pela Companhia de Jesus continuaram a influenciar a educação brasileira, mesmo após a sua saída. Ainda assim, esse evento marcou o início de um período de transição e transformação no sistema educacional do país, que teria repercussões duradouras ao longo dos

²⁹ NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 154–157, maio 2000.

séculos seguintes. Esses princípios, que moldaram a forma como a educação foi concebida e praticada ao longo dos séculos, deixaram um legado significativo que persistiu.

Um dos princípios mais marcantes foi o rigor acadêmico. Os jesuítas eram conhecidos por sua dedicação à excelência educacional e ao rigor acadêmico, buscando instigar nos alunos um compromisso com a qualidade do ensino e com a busca constante pelo conhecimento. Esse compromisso com a excelência deixou uma marca indelével na cultura educacional brasileira, incentivando a valorização da educação de qualidade e a busca pela melhoria constante do ensino. Esse enfoque na formação global do indivíduo influenciou profundamente a educação brasileira, com instituições de ensino buscando não apenas o crescimento intelectual, mas também o desenvolvimento pessoal, social e moral³⁰ dos estudantes.

O sociólogo Gilberto Freire, na obra *Casa-grande e senzala*, diz que os primeiros missionários substituem as 'cantigas lascivas', entoadas pelos índios, por hinos à Virgem e cantos devotos. Não raro os padres ridicularizam a figura do pajé e os ensinamentos da tribo e condenam a poligamia, pregando a forma cristã de casamento, e dessa maneira começam a abalar o sistema comunal primitivo (Aranha, 1999, p. 101).

É importante destacar que, para os jesuítas, o ato de catequizar estava intrinsecamente ligado ao ato de civilizar. Eles viam na catequese não apenas uma forma de difundir a fé cristã, mas também de impor os valores europeus e ocidentais às populações indígenas e africanas. Assim, aqueles que não eram catequizados eram frequentemente considerados "selvagens", pois não se adequavam aos padrões culturais e religiosos impostos pelos colonizadores.

Essa visão eurocêntrica da civilização versus barbárie foi amplamente disseminada durante o período colonial, perpetuando estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas e suas culturas. O impacto dessa ideologia na história do Brasil é profundo, influenciando não apenas a educação, mas também as relações sociais, políticas e culturais do país.

Portanto, ao refletirmos sobre a história da educação no Brasil, é fundamental reconhecer o papel central dos jesuítas na propagação da educação cristã e na difusão da catequese como um instrumento de "civilização". Ao mesmo tempo, é vital questionar as consequências desse processo de catequização forçada e as suas implicações na construção das identidades e das relações interculturais no país.

³⁰ Cabe destacar de que estamos falando de uma moral cristã europeia que até então era exclusiva da igreja católica ensinada pelos jesuítas, com sua expulsão ainda assim ficou resquícios de seus ensinamentos. Vieram outras morais cristãs europeias protestantes aos Brasil. De toda forma, não importa de qual moral falamos, ela será sempre embasada a partir do cristão, branco e europeu.

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 1808, a educação passou por um novo impulso. A fundação de instituições de ensino, como a Escola de Medicina, Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro, refletiu o desejo de modernização e desenvolvimento do país. Essas instituições contribuíram não apenas para a formação de profissionais qualificados, mas também para a disseminação do conhecimento e o fortalecimento da elite intelectual brasileira.

A família real portuguesa se refugiou no Brasil em 1808 devido às Guerras Napoleônicas, que ameaçavam a segurança de Portugal. Ao chegar ao Brasil, o Príncipe Regente Dom João VI decidiu elevar a situação do Brasil de colônia para reino, tornando-o o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, como uma medida estratégica para garantir a continuidade do governo português e proteger os interesses da Coroa.

Essa mudança de *status* do Brasil trouxe consigo a necessidade de repensar a educação no país. Com a presença da família real, o Brasil deixou de ser apenas uma colônia e assumiu um papel mais central na política e na economia do Império Português. Portanto, era essencial investir na formação de uma elite intelectual e administrativa capaz de governar o novo reino de maneira eficiente.

Além disso, a presença da família real também proporcionou um ambiente mais propício para o desenvolvimento cultural e educacional do Brasil. Com a abertura de escolas, universidades e instituições culturais, houve um impulso significativo na educação, permitindo que o país avançasse em direção à autonomia política e cultural.

Assim, a necessidade de se pensar em uma educação mais estruturada e abrangente tornou-se evidente com a elevação do Brasil a reino. Investir na formação de uma sociedade educada e capacitada era fundamental para garantir o desenvolvimento e a estabilidade do novo país, preparando-o para enfrentar os desafios do futuro.

A Proclamação da República em 1889 marcou um ponto de inflexão na história da educação brasileira. A laicização do ensino e a implementação de políticas públicas para a educação básica refletiram os ideais republicanos de igualdade e democracia para os brancos.

A Constituição de 1934 representou um pequeno marco ao reconhecer a educação como um direito fundamental e garantir a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Todavia, salientamos que essa mesma constituição deixa claro em seu artigo 138-B que: “Incumbe a União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas [...] estimular a educação eugênica” (Constituição de 1934)³¹ deixando claro para quem se destina essa educação. Foi apenas com a Constituição de 1988 que a educação foi efetivamente reconhecida como um

³¹Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

direito de todos e um dever do Estado e da família³². Essa constituição estabeleceu as bases para a criação de um sistema educacional inclusivo e de qualidade, buscando superar, em tese, as desigualdades sociais e regionais que ainda permeavam e permeiam o país. Mais recentemente, a implementação da BNCC em 2017, que representou um avanço significativo no campo da educação brasileira.

A história da educação brasileira é profundamente marcada por processos de segregação e exclusão, especialmente em relação aos povos negros e indígenas. Desde o período colonial até os dias atuais. A educação frequentemente serviu e serve como uma ferramenta para impor uma moralidade cristã, branca e europeia, negando a essas comunidades o direito de preservar suas próprias crenças, culturas, saberes, o direito de ser humano. Educação é poder, e os governantes desse país sempre escolheram milimetricamente como e para quem dá-lo.

2.7 – “Não têm pão? Comam brioche!”: o discurso tácito da meritocracia educacional

A frase “Não tem pão? Comam brioche!” é frequentemente atribuída à rainha Maria Antonieta³³, embora sua autenticidade histórica seja contestada. No entanto, a frase captura de forma sucinta uma mentalidade de desconexão e insensibilidade em relação à realidade das pessoas que enfrentam dificuldades. Ela sugere uma sugestão simplista de solução para a falta de pão, ignorando completamente as circunstâncias reais e as privações enfrentadas pelas pessoas.

Quando aplicamos essa frase ao contexto da meritocracia educacional, podemos ver como ela reflete uma atitude similar de desconexão e insensibilidade em relação às desigualdades educacionais. A meritocracia prega a ideia de que o sucesso acadêmico é

³² Artigo. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada pela colaboração da sociedade, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal de 1988 da República Federativa do Brasil).

³³ Maria Antonieta foi a rainha consorte da França durante o final do século XVIII. Ela nasceu como Maria Antonieta Josefa Joana de Habsburgo-Lorena em 2 de novembro de 1755, na Áustria, e casou-se com o futuro rei Luís XVI da França em 1770, quando tinha apenas 14 anos. Ela se tornou rainha da França em 1774, quando Luís XVI ascendeu ao trono. Maria Antonieta é mais conhecida por seu estilo de vida extravagante e por ser uma figura controversa durante um período tumultuado da história francesa. Ela foi frequentemente retratada como uma figura insensível e excessivamente gastadora, especialmente em um momento em que a França enfrentava crises econômicas e sociais. Durante a Revolução Francesa, Maria Antonieta foi vista como um símbolo da monarquia opressiva e foi amplamente criticada. Ela e seu marido foram capturados pela população em 1792 e, após um julgamento público, foram guilhotinados em 16 de outubro de 1793, durante o período conhecido como o Terror. Maria Antonieta é lembrada por suas últimas palavras, supostamente ditas quando ela inadvertidamente pisou no pé do seu carrasco ao subir ao cadafalso: "Perdão, senhor. Não foi de propósito."

determinado exclusivamente pelo mérito individual e pelo esforço pessoal, ignorando as disparidades estruturais e sociais que afetam o acesso igualitário à educação.

Assim como a rainha francesa supostamente sugeriu que as pessoas simplesmente optassem por comer brioche em vez de pão, a meritocracia educacional muitas vezes implica que aqueles que enfrentam barreiras socioeconômicas e estruturais para a obtenção de uma educação de qualidade simplesmente precisam "se esforçar mais" ou "superar as dificuldades".

Essa mentalidade ignora completamente as realidades enfrentadas por muitos estudantes, como falta de acesso a recursos educacionais adequados, condições precárias de moradia, insegurança alimentar e outros fatores socioeconômicos que impactam significativamente o desempenho acadêmico.

Além dessas desigualdades, os estudantes que praticam tradições de matriz africana enfrentam uma forma mais específica de discriminação: o racismo religioso estrutural. No contexto da meritocracia educacional, essa discriminação se traduz em obstáculos adicionais para o acesso igualitário à educação e ensino todas as culturas e tradições, sem exceções ou superficialidades.

Portanto, ao considerarmos o discurso tácito da meritocracia educacional, é importante reconhecer suas limitações e suas falhas em abordar as desigualdades sistêmicas que perpetuam a exclusão e a injustiça educacional. Em vez de simplesmente oferecer soluções simplistas e individualistas, precisamos enfrentar as raízes profundas das desigualdades educacionais e promover políticas e práticas que busquem verdadeiramente a equidade e a justiça para todos os estudantes.

A teoria do pacto narcisístico de Bento (2022) traz à tona uma reflexão instigante sobre a complexa dinâmica das relações raciais e sociais, destacando a importância de reconhecer não apenas as consequências da escravidão para os descendentes de escravizados, mas também as vantagens acumuladas pelos descendentes de escravocratas. Essa análise é fundamental para compreendermos a estrutura profunda das desigualdades raciais e sociais que persistem.

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (Bento, 2022 p.23)

A herança da escravidão é uma realidade inegável que moldou profundamente as experiências e oportunidades das populações negras ao longo dos séculos. As cicatrizes emocionais, econômicas e culturais deixadas por esse sistema opressivo ainda reverberam na

vida contemporânea, criando obstáculos significativos para o avanço e a igualdade de oportunidades para indivíduos e comunidades negras.

No entanto, é igualmente essencial reconhecer que os descendentes de escravocratas se beneficiaram das estruturas de poder e privilégios construídas sobre a exploração e a opressão de pessoas negras. Ao longo da história, esses privilégios se manifestaram em diversas formas, desde o acesso privilegiado à educação e à riqueza até oportunidades econômicas e políticas que foram negadas às comunidades negras.

É imperativo entender que esses ideais meritocráticos, que supostamente promovem a igualdade de oportunidades com base no mérito individual, muitas vezes obscurecem a verdadeira natureza das desigualdades raciais. Desde a elaboração das legislações até a sua implementação nas instituições educacionais, vemos a perpetuação de sistemas que favorecem aqueles que já estão em posições de privilégio, enquanto marginalizam ainda mais aqueles que já estão em desvantagem devido à herança da escravidão.

A educação, por exemplo, é frequentemente considerada um grande equalizador social, mas quando examinamos de perto, percebemos que as políticas educacionais muitas vezes refletem e perpetuam as desigualdades raciais existentes. Desde a distribuição desigual de recursos até a falta de representação e reconhecimento da história e cultura negras nos currículos escolares, as instituições educacionais frequentemente reproduzem e legitimam as estruturas de poder que beneficiam os descendentes de escravocratas em detrimento das comunidades negras.

É possível identificar a existência de um pacto narcísico entre coletivos que carregam segredos em relação a seus ancestrais, atos vergonhosos como assassinatos e violações cometidos por antepassados, transmitidos através de gerações e escondidos, dentro dos próprios grupos, numa espécie de sepultura secreta. Assim é que a realidade da supremacia branca nas organizações públicas e privadas da sociedade brasileira é usufruída pelas novas gerações brancas como mérito do seu grupo, ou seja, como se não tivesse nada a ver com os atos anti-humanitários cometidos no período da escravidão, que corresponde a 1/3 da história do país, ou com aqueles que ainda ocorrem na atualidade. (Bento, 2022 p.23)

A autora oferece uma perspectiva profundamente pertinente sobre a dinâmica narcísica que permeia grupos sociais que carregam segredos vergonhosos sobre suas próprias histórias. Ao descrever a existência de um "pacto narcísico", ela destaca como esses grupos podem se unir para proteger e encobrir os atos desumanos cometidos por seus antepassados, mesmo quando esses atos são fundamentais para entender as desigualdades e injustiças presentes na sociedade contemporânea.

O conceito de "sepultura secreta" dado pela autora, é uma metáfora para a forma como esses segredos são enterrados dentro dos próprios grupos, impedindo a verdadeira reconciliação e confronto com o passado. Esses segredos, que incluem não apenas os atos de violência e opressão do período da escravidão, mas também as formas contemporâneas de racismo e supremacia branca, que são frequentemente negligenciados ou minimizados pelas novas gerações brancas³⁴, que se beneficiam das estruturas de poder estabelecidas sobre esses atos anti-humanitários.

Além disso, é importante ressaltar que o pacto narcísico não é exclusivo dos grupos brancos. Muitos não brancos também podem ser cooptados para corroborar essa ideia, muitas vezes sem perceber, ao internalizarem e perpetuarem as narrativas que sustentam os privilégios dos brancos. Isso pode ocorrer por uma variedade de razões, incluindo a busca por aceitação social, a internalização de estereótipos prejudiciais sobre sua própria identidade e até mesmo o desejo de ascender socialmente dentro de sistemas dominados pelos brancos.

Assim, vemos indivíduos não brancos que, consciente ou inconscientemente, servem como agentes de manutenção do *status quo*, contribuindo para a perpetuação das estruturas de poder que beneficiam os brancos em detrimento de suas próprias comunidades. Essa dinâmica é especialmente complexa e insidiosa, pois pode levar à divisão e à fragmentação dentro das próprias comunidades não brancas, minando os esforços de solidariedade e resistência coletiva.

Dentro do ambiente escolar, a dinâmica do pacto narcísico e da manutenção dos privilégios brancos pode se manifestar de várias maneiras, incluindo a negação ou marginalização das tradições de matriz africana. Um exemplo claro disso é a falta de reconhecimento e valorização das tradições como o candomblé e a umbanda, que desempenharam um papel fundamental na formação da identidade cultural brasileira que é, ora suprimida dos materiais didáticos e legislações escolares e ora, é abordada de forma extremamente superficial que pode ao invés de combater preconceitos e estereótipos legitimá-los.

Ao mesmo tempo, a negação das tradições de matriz africana também contribui para a perpetuação de uma visão de mundo eurocêntrica, na qual apenas os valores, crenças e práticas associados à cultura branca são considerados legítimos e dignos de reconhecimento. Isso cria um ambiente escolar onde os estudantes não praticantes das tradições de matriz africana são privilegiados e os estudantes praticantes dessas tradições são constantemente marginalizados e

³⁴ ABRAMOVAY, Pedro. Branco é usuário, negro é traficante. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 11, p. 46-51, nov. 2017. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/branco-e-usuario-negro-e-traficante/>

invisibilizados. Ao examinarmos o papel das escolas na manutenção dos privilégios de tradições europeias e na negação das tradições de matriz africana, torna-se claro como o pacto narcísico pode se manifestar no ambiente educacional.

Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente. O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer "tacitamente" a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos "não iguais" ou não suficientemente mentosos. O pacto é uma aliança que expulsa, reprime, esconde aquilo que é intolerável para ser suportado e recordado pelo coletivo. Gera esquecimento e desloca a memória para lembranças encobridoras comuns. O pacto suprime as recordações que trazem sofrimento e vergonha, porque são relacionadas à escravidão. Assim, falar sobre a herança escravocrata que vem sendo transmitida através do tempo, mas silenciada, pode auxiliar as novas gerações a reconhecer o que herdaram naquilo que vivem na atualidade, debater e resolver o que ficou do passado, para então construir uma outra história e avançar para outros pactos civilizatórios." (Bento, 2022 p.24-25)

O pacto narcisista não apenas contribui para a manutenção de privilégios e para a negação das injustiças históricas, mas também pode levar os herdeiros brancos a negar sua própria ancestralidade e identidade étnica. Esse fenômeno se manifesta na tentativa de distanciamento da cor, da origem e das tradições culturais associadas às comunidades não brancas.

Ao se identificarem com outros herdeiros brancos e se beneficiarem da herança de poder e privilégio, os indivíduos brancos muitas vezes internalizam ideias e estereótipos racistas que desvalorizam as culturas não brancas. Isso pode levar à adoção de comportamentos e atitudes que negam ou minimizam a importância de sua própria ancestralidade não branca, em um esforço para se conformar aos padrões dominantes de branquitude.

Essa negação da ancestralidade e da identidade étnica pode se manifestar de diversas maneiras, desde a recusa em reconhecer as contribuições culturais das comunidades não brancas até a adoção de uma postura de superioridade baseada na ideia de que a branquitude é a norma e o padrão ideal a ser seguido.

Essa negação da cor, da origem e das tradições culturais também pode ser observada em nossas legislações educacionais, onde os currículos enfatizam a história, a literatura e as conquistas de indivíduos brancos, enquanto relegam as contribuições das comunidades não brancas a um papel secundário ou ignoram completamente sua existência.

Assim, o pacto narcisista não apenas perpetua as desigualdades raciais e sociais, mas também contribui para a negação da própria identidade étnica e ancestralidade por parte dos herdeiros brancos. Reconhecer e confrontar essa dinâmica é essencial para promover uma compreensão mais profunda e inclusiva da diversidade brasileira e para construir uma sociedade que valorize e celebre todas as identidades étnicas e culturais nas bases da educação pública, desde a formulação de suas Leis a execução delas.

Quando analisamos a meritocracia educacional sob essa perspectiva, identificamos uma atitude análoga de desconexão e insensibilidade em relação às disparidades educacionais. A meritocracia defende a ideia de que o sucesso acadêmico é exclusivamente determinado pelo mérito individual e pelo esforço pessoal, negligenciando as disparidades estruturais e sociais que influenciam o acesso equitativo à educação. Assim como a frase atribuída a Maria Antonieta propõe uma solução simplista para a escassez de pão, a meritocracia incute a crença de que o sucesso é meramente uma questão de esforço individual, desconsiderando os sistemas que perpetuam as desigualdades educacionais.

Essa mentalidade de desconexão e insensibilidade também se manifesta no "pacto narcisista" discutido por Bento (2022). O conceito da "sepultura secreta" serve como uma metáfora poderosa para ilustrar como esses segredos são enterrados dentro dos próprios grupos, impedindo uma verdadeira reconciliação e confronto com o passado. Assim como as desigualdades educacionais são sustentadas pela fé na meritocracia, os segredos enterrados nas estruturas sociais impedem uma confrontação efetiva com o racismo estrutural e a supremacia branca.

Além disso, a reformulação do ensino médio, ao intensificar as desigualdades na educação, agrava ainda mais essa desconexão e insensibilidade. Ao ignorar as necessidades e realidades dos estudantes provenientes de diversos backgrounds socioeconômicos, essa reformulação perpetua as disparidades educacionais e dificulta o acesso equitativo à educação. Tanto a suposta frase de Maria Antonieta quanto o "pacto narcisista" delineado por Bento, em conjunto com o Novo Ensino, revelam uma mentalidade de desconexão e insensibilidade em relação às dificuldades enfrentadas pelas comunidades praticantes das tradições de matriz africana e às disparidades estruturais que mantêm essas dificuldades.

Assim, em um sistema educacional meritocrático que privilegia pessoas brancas em detrimento de pessoas pretas, pardas e indígenas, quando o Estado declara que "é só estudar que consegue", ele está, essencialmente, expressando o mesmo sentimento subjacente à famosa frase atribuída à rainha: "que comam brioche". Embora as palavras sejam diferentes, a

mensagem transmitida é a mesma. Alguns devem passar fome para que poucos sejam alimentados, transformando a educação em um privilégio daqueles que já o têm. Da mesma forma, para que apenas alguns estejam aptos a governar e manipular as massas, é necessário que essas massas sejam manipuláveis e culpem a si mesmas por sua própria miséria, absolvendo assim o Estado de qualquer responsabilidade.

Neste capítulo, exploramos cuidadosamente a questão do racismo religioso estrutural presente no Currículo Paulista do Novo Ensino Médio, concentrando-nos nos documentos curriculares e nas práticas adotadas pelas instituições de ensino. Ao examinar os documentos curriculares, identificamos sinais preocupantes de racismo religioso estrutural, como estereótipos, preconceitos e até mesmo omissões em relação às crenças e práticas de grupos minoritários. Essa análise nos permitiu compreender as diversas maneiras pelas quais esse tipo de racismo se manifesta no ambiente educacional, evidenciando a necessidade urgente de uma abordagem mais inclusiva e sensível à diversidade.

Além disso, discutimos as limitações do PPP e/ou PA no enfrentamento do racismo religioso. Embora o PPP/PA seja reconhecido como um instrumento fundamental para orientar as práticas educacionais e promover a inclusão, suas exigências burocráticas e fundamentos na meritocracia muitas vezes excluem as vozes e experiências das minorias. Essa exclusão representa um obstáculo significativo para a implementação eficaz de medidas antidiscriminatórias nas escolas.

Diante desse cenário, destacamos a necessidade premente de ampliação e aprimoramento das ações voltadas para a promoção da diversidade religiosa e cultural. Não basta apenas criar guias de aprendizagem ou projetos pedagógicos isolados; é crucial uma revisão abrangente das políticas institucionais, garantindo que todas as medidas adotadas estejam verdadeiramente alinhadas com os princípios de inclusão, respeito e valorização da diversidade.

Em suma, este capítulo nos alerta para a urgência de uma abordagem mais proativa e abrangente na luta contra o racismo religioso estrutural e outras formas de discriminação nas instituições de ensino, visando a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de sua fé ou origem cultural.

Capítulo III: Racismo religioso estrutural e o Currículo Paulista

Por mais penosa que possa nos parecer esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, existe apenas um destino. E ele é branco.

Frantz Fanon – Pele negra, máscaras brancas, 2019.

O racismo religioso estrutural, é um conjunto de atitudes, comportamentos e políticas que discriminam e/ou marginalizam indivíduos ou grupos com base em sua tradição. Essas atitudes e políticas podem ser implícitas ou explícitas e podem ser perpetuadas por instituições, incluindo o sistema educacional. Consistindo o Currículo Paulista em um conjunto de diretrizes e objetivos de aprendizagem para as escolas públicas do Estado de São Paulo e possuindo o Material de Apoio ao Planejamento e Prática do Aprofundamento (MAPPA), como um documento que fornece orientação e recursos adicionais para professores que ensinam disciplinas da parte diversificada do currículo, propomos neste capítulo fazermos uma análise de como essas atitudes, diretrizes e objetivos se relacionam e se expressam de maneiras a combater ou reforçar o racismo religioso estrutural na educação.

Para analisar se o MAPPA do Currículo Paulista combate ou reforça o racismo religioso estrutural, se fez necessário uma análise detalhada do material. No entanto, é importante observar que o Currículo Paulista possui diretrizes específicas para promover a igualdade racial e combater a discriminação, incluindo a discriminação com base na religião/tradição. Por exemplo, as diretrizes do currículo afirmam que os estudantes devem aprender sobre a diversidade cultural e religiosa do Brasil e do mundo, bem como sobre a importância de respeitar e valorizar as diferenças culturais. Além disso, as diretrizes do currículo destacam a importância de promover a igualdade racial e de combater a discriminação racial e religiosa nas escolas. Como as Habilidades: (EM13CHS103)³⁵, (EM13CHS201)³⁶, (EM13CHS502)³⁷,

³⁵ Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

³⁶ Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

³⁷ Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

(EM13CHS504)³⁸, (EMIFFTP07)³⁹, (EMIFFTP08)⁴⁰ e (EMIFFTP09)⁴¹. O Currículo Paulista ainda afirma que:

Segundo a perspectiva defendida pelo Currículo Paulista, a equidade diz respeito à inclusão de todos os estudantes nas escolas e à garantia de seu direito à educação pública e de qualidade prevista na LDB, na Constituição, na legislação estadual e dos municípios paulistas. Diz respeito, ainda, à necessidade de respeitar a diversidade cultural, socioeconômica, étnico-racial, de gênero e socioculturais presente no território estadual. (Currículo Paulista Etapa Ensino Médio, 2020. p. 21)

Em relação à intolerância religiosa, Sidnei Nogueira (2020) defende a importância de se reconhecer a dimensão histórica e estrutural desse problema, que está relacionado a uma longa história de discriminação e violência contra as tradições afro-brasileiras e outras tradições minoritárias.

A expressão “intolerância religiosa” tem sido utilizada para descrever um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças, rituais e práticas religiosas consideradas não hegemônicas. Práticas estas que, somadas à falta de habilidade ou à vontade em reconhecer e respeitar diferentes crenças de terceiros, podem ser consideradas crimes de ódio que ferem a liberdade e a dignidade humanas. (Nogueira, 2020. p. 21)

De acordo com Nogueira (2020), a intolerância religiosa é uma forma de opressão que se baseia em uma visão preconceituosa e estereotipada das tradições minoritárias, que são muitas vezes associadas a práticas consideradas "primitivas" ou "inferiores" pela sociedade dominante. Ele argumenta que a intolerância religiosa está relacionada a outras formas de opressão, como o racismo, a discriminação de gênero e a homofobia, e que todas essas formas de opressão devem ser combatidas de forma integrada e articulada. “Tolerância é um termo que vem do latim *tolerare* e significa “suportar” ou “aceitar”. A tolerância é o ato de agir com

³⁸ Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. Organizador curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

³⁹ Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes à convivência cidadã no trabalho, considerando os seus próprios valores e crenças, suas aspirações profissionais, avaliando o próprio comportamento frente ao meio em que está inserido, a importância do respeito às diferenças individuais e a preservação do meio ambiente. Organizador curricular do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional

⁴⁰ Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho, demonstrando comprometimento em suas atividades pessoais e profissionais, realizando as atividades dentro dos prazos estabelecidos, o cumprimento de suas atribuições na equipe de forma colaborativa, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental. Organizador curricular do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional

⁴¹ Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, níveis hierárquicos, as ideias propostas para a discussão e a contribuição necessária para o alcance dos objetivos da equipe, desenvolvendo uma avaliação crítica dos desempenhos individuais de acordo com critérios estabelecidos e o feedback aos seus pares, tendo em vista a melhoria de desempenhos e a conservação ambiental. Organizador curricular do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional.

condescendência e aceitação perante algo que não se quer ou que não se pode impedir” (Nogueira, 2020. p. 30-31). Posto isso, o conceito que melhor expressa esse conjunto de atitudes é o de racismo religioso estrutural e não intolerância religiosa.

Nogueira (2020) destaca a importância de se promover o diálogo inter-religioso como forma de combater o racismo e o preconceito. Ele acredita que é preciso valorizar a diversidade religiosa e respeitar as diferenças, reconhecendo que todas as tradições têm o direito de existir e de ser praticadas livremente. Para ele, a educação é uma ferramenta fundamental nesse processo, pois pode ajudar a combater a ignorância e a desinformação que muitas vezes alimentam o racismo religioso estrutural. Defendendo a importância de se reconhecer a dimensão histórica e estrutural do racismo religioso estrutural, de promover o diálogo inter-religioso e de valorizar a diversidade religiosa como forma de combater o preconceito e a discriminação.

Segundo Almeida (2019), o racismo estrutural é uma forma de opressão que está enraizada nas estruturas sociais, políticas e econômicas de uma sociedade, e que se manifesta de forma sistemática e difusa em diversos aspectos da vida cotidiana. Essa forma de racismo está relacionada a uma longa história de discriminação e violência contra as pessoas negras, que foram e ainda são submetidas a condições desiguais de acesso à educação, saúde, trabalho, moradia e outros direitos fundamentais.

O é racismo estrutural e não apenas um problema individual afirma Silvio Almeida (2019), sendo uma questão que afeta toda a sociedade, pois está presente nas instituições, nas leis, nas políticas públicas e nas práticas cotidianas que perpetuam a desigualdade racial. Ele se manifesta de forma sutil e muitas vezes invisível, mas seus efeitos são profundos e duradouros, afetando o bem-estar, a dignidade e a vida das pessoas negras.

Almeida (2019) destaca que é preciso combater o racismo estrutural por meio de ações afirmativas que promovam a igualdade de oportunidades e o acesso aos direitos fundamentais para todas as pessoas, independentemente da sua cor de pele. Ele acredita que é preciso enfrentar as desigualdades raciais de forma estrutural, ou seja, atacando as raízes do problema e transformando as estruturas sociais e políticas que perpetuam a discriminação racial.

O racismo religioso estrutural no Brasil é evidenciado pela manifestação de menosprezo, desvalorização, negligência e perseguição das tradições de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, em comparação com as tradições hegemônicas, especialmente as pentecostais e neopentecostais. Essa forma de discriminação permeia diversos setores da sociedade brasileira, incluindo o sistema educacional.

O racismo religioso estrutural (Nogueira, 2020), diz respeito à discriminação ou preconceito dirigido a um indivíduo ou grupo com base na conjunção de sua raça e religião/tradição. Este fenômeno constitui uma forma de discriminação dual, na qual tanto a religião/tradição quanto a raça ou etnia são utilizadas como justificativas para tratamento injusto.

Deste modo, o racismo religioso estrutural refere-se ao sistema social institucionalizado que perpetua a discriminação e a desigualdade com base na raça e religião/tradição. Diferenciando-se das instâncias individuais de intolerância religiosa, o racismo religioso estrutural abarca padrões e práticas enraizadas na sociedade, tais como legislação, políticas públicas, normas sociais e estruturas institucionais, que sistematicamente marginalizam e oprimem determinados grupos raciais, tradicionais e religiosos. Tais estruturas podem restringir o acesso a recursos, oportunidades e poder com base na raça e religião/tradição dos indivíduos afetados.

Assim, o racismo religioso estrutural, também é trazido às vistas, quando percebemos que temos uma Frente Parlamentar Evangélica – FPE que conta com a presença de 203 (dos 513) deputados federais e 9 senadores (dos 88) da 56ª Legislatura 2019-2022⁴², políticos pastores e alguns assumidamente católicos e “terrivelmente cristãos”, já não causa espanto ou surpresa, enquanto associar um candidato como membro de uma tradição de matriz africana desperta, não somente espanto e surpresa da sociedade, mas também ódio em união⁴³. No contexto brasileiro, as tradições de matriz africana sofrem frequentemente com essa forma de racismo: a simples associação de alguém a tal religiosidade é uma forma de atacar sua moral e idoneidade. E, no contexto escolar brasileiro não poderia ser diferente, essas tradições são negadas assim como suas contribuições em nossa música, arte, gastronomia, arquitetura, entre outras.

A Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas, é uma resposta ao reconhecimento da necessidade de combater o racismo estrutural presente na educação brasileira. Contudo, a existência desta lei, por si só, evidencia a desigualdade e a parcialidade no ensino, já que a mesma não é efetivamente implementada de maneira integral em muitas instituições de ensino (Sales, 2016), mesmo após duas décadas de sua elaboração e aprovação.

⁴² A lista completa dos parlamentares que compõe a 56ª Legislatura da FPE pode ser conferida em: <https://www.camara.leg.br/internet/deputado/frenteDetalhe.asp?id=54010>.

⁴³ Nas eleições de 2022 ficou notório que, de um lado o ex-presidente Bolsonaro, defendendo e sendo defendido pela massa evangélica e o agora presidente da República, Lula, sendo “atacado” e acusado de participar de rituais candomblecistas.

A FPE representa um grupo influente na elaboração de leis, destinação de verbas para a educação, entre outras decisões políticas. O fato de muitos membros dessa frente serem ligados a tradições pentecostais e neopentecostais pode influenciar na criação de políticas que, de alguma forma, marginalizam ou ignoram as tradições de matriz africana.

No contexto escolar, a discriminação persiste, negando não apenas a existência das tradições de matriz africana, mas também suas contribuições para a cultura brasileira. Essa negação impacta a compreensão da diversidade cultural do país, perpetuando estereótipos e preconceitos.

Portanto, a relação entre a FPE, a elaboração de leis, a destinação de recursos para a educação e a persistência do racismo religioso estrutural no Brasil é evidente. A sociedade e o sistema educacional ainda têm desafios a superar para garantir a igualdade e o respeito às diversas manifestações religiosas e culturais presentes no país.

O racismo religioso estrutural é uma atitude caracterizada pela recusa em aceitar ou respeitar as crenças, práticas ou identidade religiosa de um indivíduo ou grupo. Tal fenômeno se materializa por meio de preconceito, discriminação, hostilidade ou violência direcionados a pessoas ou comunidades com base em sua afiliação religiosa. Esta manifestação pode manifestar-se mediante a negação do direito à prática religiosa, a disseminação de estereótipos pejorativos ou a exclusão de indivíduos de oportunidades com base em sua orientação religiosa.

No que concerne ao Currículo Paulista, é importante destacarmos que a falta de representatividade das tradições de matriz africana nos materiais didáticos desenvolvidos pelo governo do Estado é considerada uma manifestação do racismo religioso estrutural. As tradições de matriz africana são uma parte importante da cultura brasileira, e sua inclusão no currículo escolar é fundamental para a promoção de uma educação antirracista, inclusiva e libertadora.

A Lei nº 10.639/03, que inclui o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo escolar, é um importante avanço na luta contra o racismo religioso estrutural na educação. No entanto, a implementação dessa lei ainda é um desafio, e muitas vezes as tradições de matriz africana são deixadas de lado no processo, como é o caso dos componentes curriculares do Novo Ensino Médio estudados: “A cultura e seus sentidos” e “Processos de assimilação e aculturação” do Aprofundamento Curricular pesquisado.

Para combater o racismo religioso estrutural e garantir uma educação antirracista, é necessário que haja uma maior representatividade das tradições de matriz africana nos materiais didáticos e no currículo escolar. Além disso, é preciso que haja uma valorização da diversidade

religiosa e cultural, e um combate efetivo a todas as formas de preconceito e discriminação, incluindo o racismo religioso estrutural. Somente assim poderemos construir uma educação mais justa e inclusiva para todos os estudantes conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O Currículo Paulista é elaborado pelo Governo do Estado de São Paulo em parceria com diversos profissionais da área de educação, especialistas em diferentes áreas do conhecimento, sociedade civil e professores da rede estadual de ensino escolhidos pelo Governo do Estado. Seguindo a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em teoria o processo de elaboração do Currículo Paulista é baseado em diversas etapas que incluem pesquisa, discussão e avaliação. Com objetivo de criar um currículo que atenda às necessidades dos alunos e reflita as demandas da sociedade contemporânea.

A primeira etapa do processo envolve a análise das diretrizes curriculares nacionais da BNCC e a definição dos objetivos de aprendizagem para cada etapa de ensino. Em seguida, os profissionais envolvidos na elaboração do currículo realizam pesquisas e análises para identificar as melhores práticas de ensino e as competências necessárias para a formação dos estudantes (conforme consta no Currículo Paulista de 2020, a versão mais atualizada do documento educacional que rege as escolas estaduais do Estado de São Paulo).

A partir dessa pesquisa, são elaboradas as propostas de conteúdo, metodologias de ensino e avaliação, que são submetidas à consulta pública. Durante essa etapa, a sociedade civil, professores e especialistas podem dar sua opinião e contribuir para o processo de elaboração do currículo. Com base nas contribuições recebidas na consulta pública, o currículo é revisado e atualizado. A versão final é apresentada ao Conselho Estadual de Educação, que avalia e aprova o documento. O Currículo Paulista é um documento dinâmico, que pode ser atualizado e revisado regularmente, de acordo com as necessidades da sociedade e as demandas do mercado de trabalho.

O racismo religioso estrutural dentro das escolas paulistas pode ocorrer por diversos motivos, como a falta de conscientização e compreensão sobre a importância e a diversidade das diferentes tradições presentes na sociedade brasileira, mas principalmente pela ausência de conteúdo que aborde de maneira coesa, ampla e desconstruída de estereótipos e preconceitos criados pelo senso comum. Muitas vezes, isso se deve à falta de conhecimento e informação sobre as culturas e tradições religiosas afro-brasileiras na formação docente, que com os poucos conteúdos dispostos nos materiais e a falta de uma formação continuada e pouca ou nenhuma fiscalização do governo do cumprimento à Lei.

Além disso, a falta de políticas públicas específicas para combater o racismo e a discriminação religiosa dentro das escolas pode contribuir para a ocorrência desses casos. A ausência de profissionais capacitados para lidar com questões de diversidade religiosa e cultural também pode ser um fator. Outro fator é a influência de estereótipos e preconceitos presentes na sociedade, que muitas vezes são reproduzidos no ambiente escolar. Muitas vezes, o preconceito e a discriminação religiosa são resultados da falta de diálogo e do desconhecimento sobre as diferentes tradições e culturas presentes na sociedade.

Para combater o racismo religioso estrutural e promover a valorização da diversidade cultural e religiosa nas escolas paulistas, é importante investir em políticas públicas que incentivem a educação para a diversidade, a inclusão e o respeito às diferentes tradições religiosas e culturais. Isso pode ser feito por meio de projetos pedagógicos que incentivem o diálogo inter-religioso, a formação de professores e profissionais capacitados para lidar com questões de diversidade religiosa e cultural, a criação de espaços de convivência que valorizem a pluralidade, a diversidade cultural e principalmente a presença de cientistas da religião, desde a elaboração do Currículo a prática docente.

3.1 – Elementos tradicionais afro-brasileiro no Currículo Paulista

Como vimos no Capítulo II, o sistema de ensino brasileiro teve origem no período colonial, com a chegada dos primeiros colonizadores portugueses ao Brasil. Inicialmente, a educação era voltada apenas para a elite colonial, com o objetivo de formar uma elite letrada capaz de administrar as terras e os negócios da colônia. Durante os primeiros séculos de colonização, a educação no Brasil era predominantemente religiosa, com a igreja católica tendo um papel fundamental na formação dos colonos. As primeiras escolas no Brasil foram criadas pelos jesuítas, que chegaram ao país em 1549 e fundaram escolas e seminários em diversas cidades.

A partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e a influência das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira⁴⁴ e outros educadores brasileiros, houve uma maior preocupação com a qualidade e a democratização do ensino no país. Hoje, o sistema de ensino brasileiro é composto por escolas públicas e privadas, universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Apesar dos avanços nas últimas décadas, ainda

⁴⁴ Ver Nunes C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. Educ Soc [Internet]. 2000Dec;21(73):9–40. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400002>

enfrenta desafios em relação à qualidade e à equidade na educação, especialmente para grupos sociais historicamente marginalizados, como negros, mulheres e povos indígenas e quilombolas⁴⁵.

A educação brasileira foi construída a partir de uma perspectiva eurocêntrica e colonialista, refletindo as características hegemônicas da sociedade brasileira. Esse modelo de educação tem como base os valores e as tradições europeias, relegando ao segundo plano as culturas e tradições dos povos originários e dos afrodescendentes que construíram o país.

Esse modelo de educação impõe uma visão de mundo que reforça a superioridade europeia e a inferioridade das culturas não europeias⁴⁶, conservando assim o racismo e a discriminação racial. Essa visão reduz a cultura e a história dos povos não europeus a estereótipos e preconceitos, e muitas vezes nega a sua contribuição para a construção da sociedade brasileira.

Deste modo, essa perspectiva também contribui para a invisibilização das lutas e resistências dos povos não europeus contra a colonização e a opressão. Essas lutas são muitas vezes desvalorizadas ou ignoradas nos currículos escolares, perpetuando assim uma história oficial que não contempla a diversidade cultural e as vozes dos povos subalternizados. A superação dessas características hegemônicas, eurocêntricas e coloniais na educação brasileira passa pela valorização da diversidade cultural e pela inclusão das perspectivas dos povos não europeus nos currículos escolares. É necessário que a educação brasileira contemple as diferentes tradições e culturas que formam a sociedade brasileira, e que promova uma educação antirracista que reconheça e valorize a diversidade cultural e a luta contra a opressão e a discriminação.

Entre as principais mudanças propostas pelo NEM está a flexibilização da grade curricular, que permitirá que os alunos possam escolher algumas disciplinas de acordo com suas áreas de interesse e carreira. Além disso, o NEM também pretende valorizar as habilidades socioemocionais dos alunos, oferecendo um currículo mais conectado com a realidade dos estudantes e com as demandas do mercado de trabalho.

Além do mais, é expressamente necessário que os professores recebam formação adequada para desenvolver esses temas de maneira sensível e respeitosa, evitando a reprodução de preconceitos e estereótipos. A inclusão dos elementos das tradições afro-brasileiras nos

⁴⁵ Ver Dossiê - “Política de Ações Afirmativas em Instituições do Ensino Superior (IES): em debate o acesso e a equidade” da revista Educação e Políticas em debate, publicado em março de 2022.

⁴⁶ Ver GÓES, W. L. Racismo e eugenia no pensamento conservador brasileiro. 1ª Edição. São Paulo: LiberArs, 2018.

materiais didáticos deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre as questões raciais e religiosas presentes na sociedade brasileira, contribuindo para a formação de uma consciência antirracista e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Existem várias evidências de racismo religioso estrutural no ensino público brasileiro, como a exclusão da mitologia africana e afro-brasileira do Currículo sem justo motivo, conforme exposto no Capítulo I. Portanto, uma das principais formas de discriminação religiosa é a falta de representatividade e inclusão de tradições não hegemônicas no currículo escolar e nas atividades escolares. O ensino religioso no Brasil, por exemplo, é predominantemente cristão e muitas vezes exclui ou marginaliza outras tradições.

Ademais, há relatos de discriminação e violência contra estudantes de tradições não hegemônicas em escolas brasileiras. Muçulmanos, por exemplo, têm relatado casos de preconceito, assédio e até mesmo violência física em escolas brasileiras. Há também relatos de alunos que são impedidos de realizar práticas religiosas ou usar roupas religiosas específicas na escola. Outro aspecto da discriminação religiosa no ensino público brasileiro é a falta de diálogo inter-religioso e de respeito às diferenças religiosas. Muitas vezes, o ensino religioso é ministrado de forma dogmática e excludente, sem espaço para o diálogo e o respeito mútuo entre as diferentes tradições.

É importante ressaltar que o racismo religioso estrutural não se limita apenas a discriminação contra tradições não hegemônicas, mas também pode ocorrer dentro do próprio cristianismo, com discriminação contra denominações religiosas minoritárias, como os evangélicos pentecostais inclusivas⁴⁷ e as pastorais afro nas igrejas católicas⁴⁸. Há evidências de racismo religioso estrutural no ensino público brasileiro, que afeta diretamente a inclusão, a diversidade e o respeito às diferenças religiosas.

Algumas das principais falhas do currículo escolar e da LDB que dão brechas ao racismo religioso estrutural nos materiais didáticos incluem a ausência de diversidade cultural e religiosa. O Currículo escolar muitas vezes é homogêneo e focado em uma única visão de mundo, excluindo outras culturas e tradições religiosas. A LDB também apresenta poucas orientações específicas em relação à inclusão da diversidade cultural e religiosa no currículo.

⁴⁷ Ver Santos, Átila Augusto dos. SER LGBTI+ Negro/a Pentecostal: um estudo da igreja inclusiva Nova Esperança em São Paulo (2004-2019)", 2022. 143 folhas. Dissertação (Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

⁴⁸Ver Farias Junior, Orlando Caldeira de. Quilombos guarulhenses: resistência da pastoral afro-brasileira. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Muitos materiais didáticos utilizados nas escolas ainda apresentam estereótipos e preconceitos em relação às tradições de matriz africana, reproduzindo assim a lógica do racismo estrutural existente na sociedade, causando a perpetuação dos estereótipos e preconceitos. Uma revisão desses materiais é imperativa. Os profissionais da educação muitas vezes não recebem formação adequada em relação à diversidade religiosa e cultural, dificultando sua capacidade de lidar com questões desse tipo em sala de aula.

A educação pública no Brasil é oficialmente laica, ou seja, não deveria favorecer ou promover qualquer religião/tradição ou crença específica. Entretanto, isso não significa que seja completamente livre de influências religiosas. As tradições fazem parte das histórias da humanidade, portanto, não é possível ensinar sobre a história e cultura de uma sociedade sem falar em suas crenças, tradições, rituais e costumes. As tradições devem ser abordadas no currículo escolar pelo olhar científico, ou seja, pela ótica da Ciência da Religião⁴⁹ que não parte de um viés teológico, mas de um fato científico e como ele se dá na construção de determinada sociedade, arte, cultura, história. Não de maneira enviesada partindo da defesa de determinada religião/tradição.

Existem muitos desafios relacionados à laicidade da educação pública no Brasil. Por exemplo, as escolas podem estar localizadas em bairros ou regiões influenciadas por crenças religiosas específicas, o que pode afetar a maneira em que os professores abordam certos tópicos. Além disso, algumas escolas podem permitir que grupos religiosos realizem atividades ou distribuam material religioso em suas dependências ainda que a Lei não permita tal procedimento, é muito comum ocorrer⁵⁰.

Outro desafio é o próprio currículo escolar, que muitas vezes inclui disciplinas que apresentam conceitos ou ideias que ignoram, minimizam ou até mesmo contestam certas crenças religiosas. Isso pode gerar controvérsia e conflito com grupos religiosos que rejeitam tais concepções. Entretanto, há o aspecto das questões éticas e políticas que são debatidas na educação pública. Essas questões podem frequentemente ter aspectos religiosos envolvidos, como por exemplo, aborto, sexualidade, drogas, política, e isto pode causar controvérsias. Embora a educação pública no Brasil seja oficialmente laica, ainda existem diversas questões relacionadas à influência religiosa que precisam ser monitoradas e enfrentadas.

⁴⁹ Costa, Gilmar Gonçalves da. A ciência da religião na Torre de Marfim? uma análise sobre a significância da área, do ponto de vista de mestres e doutores formados na PUCSP. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

⁵⁰ Projeto HELP da Igreja Universal do Reino de Deus, onde há relatos de que o intuito do projeto é evangelizar os estudantes. Mais informações na página do projeto, disponível em: <https://projetohelp.com/escolas/>.

Os mitos e as tradições estão presentes de diferentes formas no currículo escolar, seja em disciplinas específicas como história, literatura, filosofia e artes, seja em conteúdos transversais que perpassam todas as áreas do conhecimento. A educação pública pode influenciar na formação de identidades individuais e coletivas, incluindo a identidade religiosa. O contato com diferentes mitos e tradições pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural e religiosa brasileira.

As tradições e seus mitos são fontes de valores e ética para os indivíduos, e a educação pública pode contribuir para transmitir esses valores de forma crítica e reflexiva, permitindo a análise e interpretação desses conteúdos pelos alunos. A educação pública está sujeita à tensão entre religião/tradição e Estado laico, expressa na busca constante pelo equilíbrio entre a garantia da liberdade religiosa e a neutralidade do Estado em relação às tradições.

Uma das principais funções da educação pública é oferecer uma educação que contemple as diferentes crenças religiosas presentes na sociedade, a fim de garantir a pluralidade de visões de mundo e promover o respeito e a igualdade entre as pessoas.

A relação entre mito e tradição é muito próxima, uma vez que tanto os mitos quanto as tradições fornecem narrativas que tentam explicar o mundo, suas origens e sua dinâmica. Os mitos são histórias tradicionais que descrevem a relação entre seres humanos e seus deuses, enquanto as tradições fornecem um conjunto mais amplo de crenças e práticas a respeito de questões espirituais e morais.

A influência das tradições e mitos sobre a sociedade é profundamente enraizada na cultura e história das sociedades. As crenças religiosas e mitos moldaram a maneira como as pessoas pensam sobre si mesmas, os outros e o mundo ao seu redor, influenciando valores, costumes e comportamentos. As tradições também têm sido usadas para justificar ações políticas e sociais, bem como para fortalecer ou desafiar estruturas de poder.

Em alguns casos, a influência da tradição e dos mitos na sociedade pode levar a tensões e conflitos, enquanto em outros casos, a tradição pode se tornar um ponto de coesão e união em torno de valores compartilhados. Em geral, a relação entre mito e tradição e sua influência sobre a sociedade é complexa e multifacetada, e sua importância varia de acordo com a cultura e a história de cada sociedade.

3.2 – O mito da democracia racial e o Currículo Paulista

A democracia racial é o estado de plena igualdade entre as pessoas na sociedade, qualquer que seja sua raça ou etnia. Tanto raça quanto etnia são constructos sociais, ou seja, conceitos socialmente desenvolvidos

em determinados contextos históricos. No entanto, como já apresentado, a raça surgiu como um conceito biológico a partir de sua articulação com o genótipo (constituição genética). (Carine, 2023. p.50-51)

Ao apontar que a raça emergiu como um conceito biológico ligado ao genótipo, Carine sugere que a ideia de raça como uma categoria objetiva e biologicamente determinada é falaciosa. Isso reflete uma compreensão contemporânea da raça como uma construção social, influenciada por fatores históricos, culturais e políticos, em vez de uma característica inerente ou biológica.

O posicionamento de Carine sugere uma crítica à noção de democracia racial, que historicamente foi usada para descrever a harmonia e igualdade racial em sociedades onde essas disparidades raciais eram evidentes. Ao destacar a natureza socialmente construída da raça e da etnia, ela provavelmente está argumentando que a democracia racial é um ideal inatingível enquanto persistirem as desigualdades estruturais e sistêmicas baseadas na raça e na etnia. E assim continua:

Nesse entendimento poderia caber o argumento falacioso da fraude branca em concursos e seleções com cotas raciais - "eu sou negra, pois minha avó é negra" ou "sou filha de um relacionamento inter-racial, portanto eu sou negra" -, mas não cabe, pois o racismo no Brasil não é "da gota de sangue", e sim de marca. Uma pessoa negra que tem uma avó portuguesa não terá tempo de dizer para a polícia em uma abordagem habitual na favela que sua avó é branca e que, pela gota de sangue, ela é branca. Essa pessoa não terá esse tempo. No Brasil, na perpetuação do conceito social de raça, as pessoas vivem e morrem pela sua estampa, pela sua estética, pelo seu fenótipo. O conceito de etnia tem correlação maior com os costumes de um grupo social específico, com sua cultura, com sua linguística etc. (Carine, 2023. p.51)

A autora continua ressaltando a distinção entre raça e etnia, argumentando que o racismo no Brasil é baseado mais na percepção visual do que em uma suposta "gota de sangue" de ascendência racial. Enquanto o conceito de etnia está mais relacionado aos costumes, cultura e linguagem de um grupo social específico, o conceito de raça no contexto brasileiro está ligado à percepção visual e fenotípica.

O exemplo citado sobre a fraude branca em concursos e seleções com cotas raciais destaca a falácia de que alguém poderia se autodeclarar como pertencente a uma determinada raça com base em ascendência distante ou em um relacionamento inter-racial, ignorando a realidade do racismo brasileiro. Ao mencionar que uma pessoa negra com ascendência branca não teria tempo de explicar sua linhagem em uma abordagem policial, o comentário destaca

como o racismo opera de forma imediata e visual, sem considerar nuances ou detalhes genealógicos.

A democracia racial é um mito. Não há plena igualdade entre pessoas negras e não negras no Brasil. Esse mito se fortalece na medida em que se constrói, com base nas teses de Lombroso e diversos outros eugenistas, a estratégia de genocídio negro pautada na miscigenação racial. Fora os estupros ocorridos na casa-grande, o processo de miscigenação contou com pessoas brancas de condição desfavorecida, que eram trazidas para o Brasil, tendo garantias de terra e moradia, com intuito de se relacionarem afetiva e sexualmente com pessoas negras, visando o embranquecimento da nação. A meta era que no ano de 2012 não existissem mais pessoas negras no Brasil (felizmente a estamos aqui para rir na cara da história). (Carine, 2023. p. 51-52)

Carine ainda enfatiza a falsidade da ideia da democracia racial no Brasil, apontando para a persistência das desigualdades entre pessoas negras e não negras no país. Ele destaca como esse mito se fortalece historicamente, especialmente através da estratégia de genocídio negro baseada na miscigenação racial, influenciada por teorias eugenistas como as de Lombroso e outros.

Lembrando-nos dos estupros ocorridos na casa-grande e ressaltando a violência e o abuso de poder que permearam a história da miscigenação no Brasil, evidenciando que muitas vezes essa miscigenação não ocorreu por escolha ou consentimento mútuo, mas sim como resultado de relações de poder desiguais.

Além disso, a autora destaca como o processo de miscigenação foi incentivado pelo Estado, oferecendo garantias de terra e moradia para pessoas brancas em condições desfavorecidas, com o objetivo explícito de promover o embranquecimento da população. Esse contexto histórico revela a intenção deliberada de eliminar a população negra do país através da miscigenação.

Todavia, apesar dessas tentativas, Bárbara Carine celebra a resistência e a resiliência das pessoas negras, que continuam a existir e a lutar contra o racismo e as desigualdades estruturais. Portanto, ela conclui que, embora o mito da democracia racial possa persistir, a realidade é que as desigualdades raciais ainda estão profundamente enraizadas na sociedade brasileira. Esses abusos e desigualdades vem sendo denunciado há décadas, como nos mostra Nascimento:

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e mutilado aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva - eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de "africanos livres". Não passava, a liberdade sob tais condições, de pura e simples forma de legalizado assassinio coletivo. As classes dirigentes e autoridades públicas praticavam a libertação

dos escravos idosos, dos inválidos e dos enfermos incuráveis, sem lhes conceder qualquer recurso, apoio, ou meio de subsistência. Em 1888, se repetiria o mesmo até "liberador" que a história do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Aurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, do "africanos livres". (Nascimento, 2021. p.79)

Nesse trecho Nascimento apresenta uma visão contundente das condições enfrentadas por aqueles que sobreviveram à escravidão no Brasil após a abolição formal. É importante notar que essa passagem pode ser interpretada como uma crítica à transição incompleta do sistema escravocrata para uma sociedade mais igualitária. A ideia de "africanos livres" destaca como a libertação, sob tais condições, não passava de um ato vazio, pois essas pessoas eram deixadas sem recursos ou apoio, enfrentando dificuldades extremas para sobreviver.

Essa crítica pode ser relacionada a um argumento mais amplo de que as desigualdades históricas e raciais persistem no Brasil até os dias de hoje. A superlotação das prisões por pessoas negras, a falta de acesso a oportunidades econômicas e educacionais, e a concentração de comunidades negras em áreas de risco são todos exemplos contemporâneos que ecoam as injustiças mencionadas por Nascimento.

Como figura intelectual multifacetada, Abdias do Nascimento, destacou-se em diversas áreas. Por exemplo, sua obra seminal *O Genocídio do Negro Brasileiro*, lançada em 1978, continua sendo uma referência, sendo reeditada até os dias atuais. No âmbito jornalístico, fundou o jornal *Quilombo* no Rio de Janeiro durante a década de 1940. Além disso, deixou sua marca como artista plástico, com uma de suas pinturas relacionadas às tradições africanas integrando o acervo permanente do Museu de Arte de São Paulo (MASP)⁵¹.

Essa análise levanta a questão da necessidade contínua de abordar e remediar essas desigualdades sistêmicas. Examinar o que sustentou e continua a influenciar as políticas e as práticas sociais é fundamental para compreender o contexto atual e buscar soluções para construir uma sociedade mais justa e igualitária no Brasil. Portanto, o autor nos oferece uma janela para a reflexão sobre o legado da escravidão e as lutas persistentes por igualdade racial no país.

O Brasil enfrenta diversos desafios relacionados à igualdade racial, como a baixa representação de pessoas negras em posições de poder e prestígio e a violência policial cotidiana contra jovens negros, conforme aponta o 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública⁵², em

⁵¹ <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/senador-abdias-nascimento-uma-vida-dedicada-a-luta-contr-o-racismo>

⁵² Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-16/>

2021, 84% das mortes em combates pela polícia foram de pessoas negras. Reconhecer a existência do racismo e trabalhar para construir uma sociedade mais justa e igualitária para todas as raças deve ser a principal preocupação do país, posto que mais da metade da sua população é preta ou parda.

Na prática, essas pessoas continuam sendo postas à margem da sociedade e o mito da democracia racial somado a meritocracia só endossa esse pensamento alienante, assim “a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciadas na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos” (Almeida, 2019. p.81). Deste modo, o Estado culpa as vítimas por suas mazelas e isenta-se das suas responsabilidades e abandona seus deveres com a sociedade. A sociedade por sua vez, toma como verdade o discurso dado pelo Estado e transforma-o em fatos, fazendo com que os oprimidos se sintam responsáveis por suas misérias.

A democracia racial é uma ideologia que surgiu no Brasil no século XX, e que defende a ideia de que o país é uma sociedade harmoniosa e sem preconceitos raciais, onde todas as raças convivem em igualdade. Esse imaginário foi amplamente difundido durante o período do governo de Getúlio Vargas, 1930-1945, como uma forma de promover a união nacional e a identidade brasileira. Todavia, esse pensamento nefasto retomou ao cerne da sociedade brasileira em meio ao caos da pandemia de COVID-19, sob a máscara da diversidade cultural que foi usada para justificar o exorbitante número de óbitos de pessoas pretas pelo vírus.

O racismo tem, portanto, duas funções ligadas ao poder do Estado: a primeira é a fragmentação, de divisão no contínuo biológico da espécie humana, introduzindo hierarquias, distinções classificações de raças. O racismo estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre grupos que merecem viver e os que merecem morrer, entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para a morte, entre os que devem permanecer vivos e os que serão mortos. E que se entenda que a morte aqui não é apenas a retirada da vida, mas também é entendida como a exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição. (Almeida, 2019. p.115)

A ideia da democracia racial no Brasil é frequentemente utilizada como um discurso racista e legitimador da violência e da desigualdade entre diferentes grupos raciais. Essa concepção falsa e perigosa de que todas as raças convivem em harmonia e igualdade no país esconde as desigualdades e injustiças sociais que afetam principalmente a população negra.

Ao se negar a existência do racismo e da discriminação racial, a democracia racial permite que as pessoas brancas e privilegiadas continuem a desfrutar de seus privilégios enquanto perpetuam o racismo institucionalizado. Ela serve como uma forma de deslegitimar

as demandas de grupos negros que buscam justiça e igualdade, reforçando assim a opressão e a exclusão social dessas pessoas.

Deste modo, o mito da democracia racial acaba por legitimar a violência e a brutalidade policial que afetam de forma desproporcional a população negra e periférica do país. Ao negar a existência do racismo e da desigualdade, a sociedade se torna conivente com a violência e a discriminação, permitindo que essas práticas continuem a ser naturalizadas e aceitas.

É importante que a sociedade brasileira reconheça a existência do racismo e da discriminação racial e trabalhe ativamente para combater essas práticas. Somente através do reconhecimento da existência do problema é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as raças possam conviver em harmonia e igualdade de oportunidades. É preciso superar o mito da democracia racial e lutar por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária para todas as pessoas.

Portanto, o mito da democracia racial se apresenta no Currículo Paulista de diversas maneiras, afetando principalmente a forma como as questões raciais são abordadas nas escolas das periferias. A História e a Cultura Afro-brasileiras são tratadas de forma superficial e estereotipada, sem levar em conta as contribuições dessas culturas para a formação da identidade brasileira.

Além disso, a falta de representatividade de pessoas negras na educação, tanto como estudantes quanto como profissionais, reforça a ideia de que a educação é um espaço predominantemente branco. Isso pode levar a uma falta de empatia e compreensão das experiências e vivências dos alunos negros, além de contribuir para a perpetuação do racismo estrutural.

Os estudantes não-brancos são os mais afetados quando consideramos índices de abandono e evasão, uma vez que suas trajetórias escolares estão marcadas por uma exclusão sistemática, maiores reprovações e distorções idade-série. De acordo com dados da PNAD 2019, estudantes negros e indígenas de 4 a 17 anos correspondem a 71,3% das crianças e adolescentes fora da escola nesta faixa etária. (Instituto Unibanco, 2019)

Outro ponto importante é a falta de políticas educacionais que levem em conta a desigualdade racial e que promovam a inclusão e igualdade de oportunidades para todos os alunos. A ausência de ações afirmativas, por exemplo, acaba por perpetuar as desigualdades socioeconômicas e raciais que afetam a vida de muitas pessoas no Brasil, que faz com que os casos de evasão escolar de estudantes negros só aumentem, e se olharmos pela ótica de gênero os dados ficam ainda piores, como vemos na pesquisa do Observatório de Educação do Instituto

Unibanco: “A diferença de raça e cor quando falamos de abandono e evasão também se intensifica se analisarmos os dados entre adolescentes homens e mulheres. Abre em uma nova guia jovens negros, de ambos os sexos, representam 59,8% do público fora do ambiente escolar, sobretudo quando observados os de sexo masculino, que somam 34,7%” (Instituto Unibanco, 2019).

Por fim, a ideia da democracia racial também se manifesta na negação do racismo e da discriminação racial na escola. Muitas vezes, situações de *bullying* e discriminação racial são minimizadas ou ignoradas, contribuindo para a perpetuação do preconceito e da exclusão social. Para combater o mito da democracia racial na educação brasileira, é fundamental que sejam implementadas políticas educacionais que promovam a valorização da história e da cultura afro-brasileiras, a representatividade de pessoas negras na educação, além de ações afirmativas que visem a inclusão e igualdade de oportunidades para todos os alunos. É preciso reconhecer a existência do racismo e da desigualdade racial e trabalhar para construir uma educação mais justa e igualitária para todos os brasileiros

3.3 – “Raça ariana brasileira?” A mestiçagem como forma de silenciamento

O sincretismo cultural é um termo que se refere à mistura de diferentes tradições culturais e religiosas em uma única prática ou crença. Embora o sincretismo possa ser visto como uma forma de respeito e inclusão, ele pode também ser usado como uma forma de silenciar as vozes e tradições de minorias culturais. O sincretismo cultural ocorre quando culturas dominantes são impostas a outras culturas através de colonização, escravização ou exploração econômica. Quando uma cultura dominante é imposta a uma cultura menor, os elementos dessa cultura dominante frequentemente se sobrepõem aos elementos da cultura menor, e o resultado é uma forma de sincretismo cultural que reflete a cultura dominante.

Um exemplo claro disso é a tradição afro-brasileira conhecida como umbanda. A umbanda é uma tradição que combina elementos de tradições africanas e indígenas com elementos do catolicismo romano. Embora a umbanda seja vista como uma forma de sincretismo cultural, é importante reconhecer que essa tradição surgiu como uma forma de resistência à opressão dos afrodescendentes no Brasil.

No entanto, a umbanda ainda é frequentemente marginalizada e estigmatizada como uma forma de superstição. Outrossim, muitas vezes há uma tendência de dar mais destaque aos elementos católicos da Umbanda do que às suas raízes africanas e indígenas. Isso pode ser

interpretado como uma forma de silenciamento das tradições culturais minoritárias em favor da cultura dominante. E depois, o sincretismo cultural muitas vezes leva à homogeneização cultural. Quando diferentes culturas são misturadas de tal forma que as diferenças são apagadas, as tradições culturais perdem sua singularidade e se tornam parte de uma cultura genérica e homogênea.

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. (Munanga, 2020 p.91)

A globalização e o sincretismo cultural que acompanham essa tendência podem levar a uma perda de tradições culturais locais em todo o mundo. Quando a cultura local é assimilada em uma cultura global, a riqueza da diversidade cultural é empobrecida.

É fundamental que as tradições culturais sejam preservadas e valorizadas, e que o sincretismo cultural não seja usado como uma forma de homogeneização cultural que leva à perda de diversidade cultural. A defesa da mestiçagem brasileira como forma de apagamento cultural das tradições minoritárias é um erro histórico e cultural que negligencia a riqueza da diversidade cultural do país. A ideia de que a miscigenação resolve os problemas de desigualdade e discriminação cultural no Brasil é superficial e não reconhece a complexidade das relações de poder entre grupos sociais diferentes.

A mestiçagem é um fenômeno que ocorreu em muitos países, incluindo o Brasil, como resultado de encontros culturais e intercâmbios entre diferentes grupos étnicos e culturais. Embora a miscigenação possa ser vista como uma forma de inclusão cultural, ela também pode ser usada como uma forma de apagamento das tradições culturais minoritárias. A ideia de que a mestiçagem é uma solução para as desigualdades raciais e culturais no Brasil ignora as realidades históricas do país, incluindo a escravidão, o genocídio indígena e outras formas de opressão que ainda têm impacto na sociedade brasileira. A mestiçagem não resolve esses problemas, mas pode, na verdade, reforçar a hierarquia social e o domínio cultural daqueles que ocupam uma posição privilegiada na sociedade.

Ademais, a defesa da mestiçagem como forma de apagamento cultural das tradições minoritárias implica uma visão monocultural do Brasil, onde todas as tradições são vistas como iguais e podem ser facilmente absorvidas em uma única cultura homogênea. Isso é um

equivoco, pois o Brasil é um país diverso, com muitas tradições culturais diferentes que devem ser valorizadas e preservadas.

Ao invés de promover a mestiçagem como solução para as desigualdades raciais e culturais, é necessário reconhecer a importância do pluralismo cultural e das tradições minoritárias no Brasil. Isso implica uma mudança na forma como a história do país é ensinada nas escolas, bem como uma maior inclusão e representatividade das tradições culturais minoritárias nas mídias e na vida pública. É necessário valorizar e preservar as tradições culturais minoritárias, reconhecendo a importância do pluralismo cultural como um elemento essencial da identidade brasileira.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os outros, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (Freire, 1971. p. 43)

Freire destaca a importância das relações entre o homem e a realidade, enfatizando como essas interações moldam a cultura, a sociedade e as épocas históricas. Vai de encontro à sincretização religiosa forçada aos africanos e afrodescendentes e sua relação com a mitificação da democracia racial no Brasil.

A sincretização religiosa forçada, que ocorreu durante o período de escravidão, foi um processo em que os africanos e afrodescendentes foram obrigados a adotar práticas religiosas cristãs, muitas vezes sob ameaça e coerção, ao mesmo tempo em que mantiveram suas crenças e práticas religiosas africanas de forma camuflada. Isso foi uma estratégia de sobrevivência diante da opressão colonial e serviu para preservar aspectos fundamentais de sua cultura.

A relação com o trecho de Freire está na ideia de que as relações do homem com o mundo e com os outros seres humanos estão em constante mudança e criação. Os africanos e afrodescendentes no Brasil, ao sincretizarem suas crenças religiosas, criaram uma forma de resistência cultural e de preservação de sua identidade em um contexto de opressão. Eles dominaram a realidade ao adaptar-se às circunstâncias adversas, adicionando elementos de sua cultura à nova realidade imposta.

No entanto, a sincretização religiosa forçosa também é um exemplo de como a opressão pode afetar as relações entre o homem e a realidade. Essa imposição do catolicismo e a negação das práticas religiosas africanas foram atos de violência que não permitiram uma verdadeira liberdade de escolha e criação cultural.

Quanto à mitificação da democracia racial, essa ideologia se baseia na noção de que a miscigenação racial no Brasil teria resultado em uma harmonia racial e na ausência de preconceito racial. No entanto, essa narrativa ignora a realidade da desigualdade racial persistente e as profundas raízes do racismo na sociedade brasileira. A sincretização religiosa forçosa é um exemplo de como a cultura afro-brasileira foi subjugada e marginalizada, mesmo que aspectos de suas tradições tenham sido incorporados de forma camuflada na cultura dominante.

A sincretização cultural forçada pode ser entendida como uma agressão à cultura não dominante, de maneira semelhante a uma violação física que abruptamente altera a maneira como alguém se percebe no mundo. Essa forma de sincretização impacta profundamente a identidade cultural e individual. E essa não é a única agressão cometida por essa população, para a construção de uma pureza brasileira.

Para a solução deste grande problema - a ameaça da "mancha negra" - já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o pardo -vasco, o homem-de-cor, o fusco, e assim por diante, mencionados anteriormente. O crime de violação e de subjugação sexual cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal ao longo das gerações. (Nascimento, 2021. p. 83)

Nascimento (2021) elabora um importante exemplo e crítica à tentativa atroz e brutal de branquear a população brasileira através do estupro e da subjugação sexual da mulher negra pelos homens brancos da sociedade dominante. Destacando como a ameaça da "mancha negra" era percebida pelas elites brancas como um problema a ser resolvido, e uma das maneiras de fazer isso era a produção de pessoas de sangue misto, como mulatos, pardos, morenos, entre outros. Essa prática, segundo ele, era uma estratégia para diluir a presença negra na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, afirmar a superioridade racial branca.

Ao chamar a atenção para o estupro e a subjugação sexual como métodos utilizados para alcançar esse objetivo, Nascimento denuncia a brutalidade e a desumanização sofridas pelas mulheres negras ao longo das gerações. Ele ressalta como a violência sexual contra as mulheres negras não apenas continuou como prática normal, mas também foi uma ferramenta de controle e opressão racial.

Essa crítica de Nascimento à tentativa genocida de branqueamento da população brasileira é fundamental para conscientizar sobre as injustiças históricas cometidas contra os afrodescendentes no país. Ele destaca a importância de reconhecer e confrontar a herança do racismo estrutural e das práticas de opressão racial que persistem na sociedade brasileira, mesmo nos dias de hoje. Ao fazer isso, Nascimento contribui para a promoção da justiça social e da igualdade racial no Brasil.

Assim, é importante enfatizar de maneira clara e direta que “o que se combate na luta antirracista não é o sujeito branco, mas a branquitude” (Carine, 2023, p. 55). Uma das manifestações da influência da branquitude sobre a comunidade negra é justamente a tentativa de negar as disparidades sociais e econômicas, enquanto se mantém os acessos sociais e os privilégios intactos da branquitude. Essa postura reproduz o discurso clássico de que “todos somos iguais” e “se eu consegui, você também pode”, o qual reforça a ideia de meritocracia, a qual, na verdade, é o pilar estruturante da branquitude.

A defesa da mestiçagem só serve para ignorar as desigualdades raciais e perpetuar o racismo estrutural, ao invés de reconhecer e enfrentar as questões de discriminação e exclusão enfrentadas por grupos racialmente minoritários no Brasil. Enquanto a branquitude tem um sistema social que os privilegia (Carine, 2023).

3.4 – Da escravidão à liberdade: correntes (in)visíveis

O componente curricular “A cultura e seus sentidos” propõe aprofundamento sobre a cultura e suas dimensões. A seleção de informações e a sistematização de dados servem como aporte para o levantamento de hipóteses acerca da cultura e seus diversos desdobramentos e influências, que se constituem em amplo espectro. Portanto, a orientação para análises de situações, assim como as hipóteses levantadas pelos estudantes, deve levar a uma reflexão crítica acerca deste marcador do traço humano no mundo e de como sua existência molda as vivências da humanidade, desde a comunidade local até a global. (São Paulo, MAPPA – CHS e LGG, UC1, 2021. P.87)

Tal texto encontra-se na apresentação do MAPPA da UC-01 que contém o componente *A cultura e seus sentidos*. O texto afirma que o objetivo do componente é estudar a cultura de maneira crítica e reflexiva, compreendendo sua influência e importância na vida humana, através de uma seleção de materiais feitos previamente para dar suporte ao professor. São duas Habilidades do Currículo Paulista que compõem competências da FGB usadas para amparar e desenvolver o material, a primeira é a:

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a

mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (São Paulo, MAPPA – CHS e LGG, UC1, 2021. P.87)

A análise dessa habilidade deve ser feita com uma postura crítica, levando em consideração as possíveis relações entre esses processos e suas consequências para a vida das pessoas e do planeta. É importante lembrar que as relações entre populações, mercadorias e capital muitas vezes são desiguais e podem perpetuar ou agravar a desigualdade social e econômica.

No mundo capitalista, a religião/tradição e a cultura são frequentemente utilizadas como ferramentas de marketing, com o objetivo de gerar lucro e ganhar mercado. Esse processo de mercantilização pode levar à descaracterização e banalização desses elementos, transformando-os em produtos de consumo e reduzindo seu significado simbólico e espiritual (Weber, 2020). A mercantilização da religião/tradição e da cultura pode levar à homogeneização e padronização das expressões culturais e religiosas, desconsiderando a diversidade e a complexidade desses elementos. Levando à perda da identidade cultural e espiritual das comunidades e indivíduos.

Além disso, devemos considerar a forma como esses processos afetam o meio ambiente e o ecossistema global. A exploração desenfreada dos recursos naturais e a emissão excessiva de poluentes têm consequências graves para a biodiversidade e a sustentabilidade do planeta, um dos principais casos de crimes ambientais que afetam diretamente a cultura do nosso país são os garimpos ilegais.

O combate às invasões de garimpos clandestinos em terras indígenas é fundamental para a proteção da biodiversidade e dos recursos naturais, bem como para garantir os direitos dos povos indígenas. Isso requer a atuação conjunta dos órgãos públicos, da sociedade civil e das próprias comunidades indígenas para coibir as atividades ilegais, monitorar a presença de garimpeiros e garantir a proteção das áreas invadidas. Além disso, é necessário fomentar alternativas econômicas sustentáveis para as comunidades indígenas, que valorizem a diversidade cultural e a preservação ambiental, como o turismo ecológico e a produção de produtos agroecológicos.

Portanto, ao analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, mercadorias e do capital nos diversos continentes, é importante adotar uma postura crítica e reflexiva, questionando as possíveis consequências desses processos e buscando alternativas mais justas e sustentáveis para a vida no planeta. É preciso estar atento aos efeitos desses processos sobre

as comunidades locais e globais, buscando formas de mitigar os impactos negativos e promover mudanças positivas na sociedade.

A segunda habilidade do Currículo Paulista que contempla a FGB na qual o MAPPA baseia-se na elaboração do material desse componente é:

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. (São Paulo, MAPPA – CHS e LGG, UC1, 2021. P.87)

Ao longo da história, a ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras foram processos complexos e marcados por conflitos e disputas. Diferentes agentes, como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais, tiveram papéis fundamentais nesses processos, que envolveram a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas de cada região.

Os conflitos populacionais, tanto internos como externos, foram uma constante em diversas partes do mundo. Ocupações de terras por grupos indígenas, por exemplo, muitas vezes foram contestadas por invasores estrangeiros ou mesmo por outros grupos étnicos dentro do próprio país. A formação de fronteiras e a definição de territórios também geraram conflitos, muitas vezes violentos, entre Estados Nacionais ou mesmo entre grupos sociais e culturais diferentes.

A diversidade étnico-cultural foi um fator importante na formação dos territórios e na definição das fronteiras. Em muitos casos, a formação de um território específico esteve relacionada à presença de grupos étnicos que possuíam características culturais, religiosas ou linguísticas próprias. A imposição de uma cultura dominante ou a tentativa de homogeneizar as características culturais dos diversos grupos envolvidos nesses processos geraram tensões e conflitos.

As características socioeconômicas, políticas e tecnológicas também foram fundamentais nos processos de ocupação e formação de territórios. Em muitos casos, a exploração de recursos naturais, como minerais ou terras férteis, esteve na origem de conflitos entre diferentes grupos. Além disso, as mudanças políticas e tecnológicas alteraram significativamente as relações de poder e a dinâmica de ocupação do espaço.

A análise comparativa e avaliação dos processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras exigem a consideração de múltiplos fatores e agentes

envolvidos. As complexas relações entre grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais, bem como as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas, devem ser cuidadosamente examinadas para uma compreensão mais completa desses processos e das tensões e conflitos que frequentemente os acompanham

Todavia, no MAPPA, somente dois textos fazem referências diretas a História e Cultura Afro-brasileira, sendo um deles um trecho da Lei que torna “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (São Paulo, 2021. p.95) e o segundo que faz uma referência direta a escravidão e sua herança de terras aos povos quilombolas. Vale salientar dois pontos. Primeiro, a Lei nº 11.645/08 é extremamente importante para que haja um estudo nas escolas sobre a temática que ela torna obrigatória, no entanto, temos inúmeras produções acadêmicas e literárias que abordam com excelência a temática e de forma muito mais didática que o texto da Lei em si.

Segundo que falar sobre os povos quilombolas⁵³ logo após falar da Lei que obriga a temática na escola só faz reafirmar a ideia de local de pertencimento imposto pelo Estado. Como se toda a história, arte e cultura afrodescendente fosse resumida em escravizados e ex-escravizados. Claro que é de extrema importância mantermos vivas as tradições ancestrais e não podemos nunca esquecermos dos 388 anos de escravidão, porém, reduzir todo o conhecimento de um povo que construiu nosso país, que representa 56,1% da população brasileira segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD de 2021, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁵⁴ e no mínimo simplista.

Ao adotar essa perspectiva, ignora-se as diversas culturas, línguas e tradições que foram trazidas pelos africanos e que influenciaram profundamente a cultura brasileira⁵⁵. A escravidão, sem dúvida, é um capítulo triste e vergonhoso da história brasileira. Durante mais de três séculos, milhões de homens, mulheres, crianças e idosos foram capturados em seus países de origem, trazidos à força para o Brasil e submetidos a condições desumanas de trabalho e vida. No entanto, os africanos e afrodescendentes não foram apenas vítimas passivas desse sistema de opressão. Os escravizados e ex-escravizados lutaram e lutam por sua liberdade e seus direitos, muitas vezes de forma organizada e coletiva. Desenvolveram formas próprias de

⁵³ Ver dados mais recentes do Censo IBGE 2022, disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios#:~:text=O%20Censo%202022%20mostrou%20que,%2C61%25\)%2C%20n%C3%A3o%20quilombolas](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios#:~:text=O%20Censo%202022%20mostrou%20que,%2C61%25)%2C%20n%C3%A3o%20quilombolas).

⁵⁴ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,9%2C1%25%20como%20pretos>.

⁵⁵ Ver Luís Felipe de Alencastro, O trato dos Viventes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

resistência e de preservação de suas culturas e tradições, como as tradições de matriz africana, a capoeira e o samba, que são elementos fundamentais da cultura brasileira.

Além disto, contribuíram de maneira significativa para a economia e a sociedade brasileira. Muitos trabalharam em atividades além da agricultura, como na mineração e na construção civil, e alguns conseguiram acumular riqueza e prestígio social. Dessa forma, suas influências estão presentes em diversos aspectos da cultura e da sociedade brasileira. Portanto, reduzir a história dos africanos e afrodescendentes no Brasil em escravizados e ex escravizados é ignorar a riqueza e a diversidade dessas culturas e das suas contribuições para a formação da identidade brasileira. É importante resgatar a história e a cultura desses grupos, reconhecendo seus direitos e valorizando suas heranças culturais e intelectuais.

Desde logo, de modo geral, esta liderança é encarnada por homens que, desta ou daquela forma, participavam dos estratos sociais dos dominadores. Em um dado momento de sua experiência existencial, em certas condições históricas, estes, num ato de verdadeira solidariedade (pelo menos assim se deve esperar), renunciam à classe à qual pertencem e aderem aos oprimidos. Seja esta adesão o resultado de uma análise científica da realidade ou não, ela implícita, quando verdadeira, um ato de amor, de real compromisso. Esta adesão aos oprimidos importa numa caminhada até eles. Numa comunicação com eles. As massas populares precisam descobrir-se na liderança emersa e está nas massas. No momento em que a liderança emerge como tal, necessariamente se constitui como contradição das elites dominadoras. Contradição objetiva destas elites são também as massas oprimidas, que "comunicam" esta contradição à liderança emersa. Isto não significa, porém, que já tenham as massas alcançado um grau tal de percepção em torno de sua opressão, de que resultasse saber se criticamente em antagonismo com aquelas. (Freire, 1979. p. 191)

O esse excerto do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Freire pode ser relacionado à condição de escravizado e ex escravizado como local de pertencimento dado a população africana e afro-brasileira, desde o período colonial a era contemporânea da sociedade brasileira, especialmente quando se considera a dinâmica das lideranças e das elites dominadoras. A condição de escravidão no Brasil estava profundamente enraizada na estrutura social, na qual as elites dominadoras detinham o poder e os recursos, enquanto os escravizados eram subjugados e privados de seus direitos fundamentais.

No contexto da escravidão, os escravizados não apenas eram oprimidos economicamente, mas também eram submetidos a uma opressão cultural e social, incluindo a imposição da religião/tradição e da cultura dos dominadores sobre eles. Muitos dos líderes que emergiram dentro das comunidades de escravizados e ex escravizados eram indivíduos que, de alguma forma, estavam ligados aos estratos sociais dos dominadores, como o texto de Freire menciona.

Esses líderes, em algum momento de suas experiências, aderiram aos oprimidos, renunciando à classe à qual pertenciam. Isso pode ser interpretado como uma forma de solidariedade e compromisso com a causa dos oprimidos. Essa adesão à causa dos oprimidos muitas vezes envolvia uma comunicação direta com as massas populares, buscando construir uma liderança que fosse representativa e que as massas pudessem se identificar.

No entanto, como o texto aponta, essa identificação e conscientização das massas sobre sua própria opressão nem sempre são completas ou críticas. As massas nem sempre têm um entendimento claro de suas condições de opressão ou da contradição entre as elites dominadoras e a liderança emergente. Isso pode ser relacionado à falta de acesso à educação e à informação durante o período da escravidão e até os dias atuais.

Todavia, Freire aborda a dinâmica da liderança e da conscientização das massas oprimidas. Mostra como, em certos momentos da história, lideranças emergiram das camadas ligadas aos dominadores, mas que, em um ato de solidariedade, aderiram à causa dos oprimidos. No entanto, também ressalta que a conscientização das massas sobre sua própria opressão não era completa, destacando a complexidade das relações sociais na época da escravidão e após a abolição.

A história do Brasil está profundamente marcada pela escravidão, que persistiu até 1888, tornando o país o último das Américas a abolir essa prática. Essa herança histórica deixou legados profundos de desigualdade racial que ainda são sentidos nos dias de hoje. Durante séculos de escravidão, muitos negros e afrodescendentes foram privados de direitos fundamentais, como acesso à educação, terras e oportunidades econômicas. Essa privação resultou em uma desvantagem econômica significativa que continua a afetar essa população.

No contexto do sistema capitalista, o acesso a riquezas e oportunidades econômicas é fundamental para a melhoria das condições de vida. No entanto, a população negra no Brasil ainda enfrenta barreiras substanciais para o acesso a empregos dignos, educação de qualidade e recursos financeiros. Isso leva a uma maior concentração de pessoas negras em empregos informais, mal remunerados e com pouca segurança social. A senzala de hoje se chama quartinho da empregada, comunidade, quebrada ou simplesmente favela. E os moradores de lá permanecem sendo um “problema”.

Qual foi o "problema" criado pelas classes dominantes brancas com a "libertação" da população escrava? Não foi, como devia ser, identificar e implementar a providência econômica capaz de assegurar a esta nova parcela do povo brasileiro sua própria subsistência. Nem foi o aspecto político o cerne do "problema", isto é, de que maneira o negro, cidadão recém-proclamado, participaria nos negócios da nação que ele fundara com seu trabalho. E. muito

menos significava, o "problema" posto para a elite dominante, a procura de instrumentos válidos e capazes de integrar e promover a colaboração criativa na construção da cultura nacional desse grupo humano recém incorporado à sua cidadania. Autoridades governamentais e sociedade dominante se mostraram perfeitamente satisfeitas com o ato de condenar os africanos "livres", e seus descendentes, a um novo estado económico, político, social e cultural de escravidão em liberdade. Nutrido no ventre do racismo, "problema só podia ser, como de fato era, cruamente racial: como salvar a raça branca da ameaça do sangue negro, considerado de forma explícita ou implícita como "inferior". (Nascimento, 2021. p.81)

Nascimento proporciona uma análise perspicaz das implicações da abolição da escravidão no Brasil, trazendo à tona o persistente problema do racismo e das desigualdades raciais ao longo dos 134 anos que se passaram desde a emancipação formal dos escravizados. Primeiramente, destaca a falta de vontade das classes dominantes brancas em proporcionar as condições econômicas necessárias para garantir a subsistência da população negra recém-libertada. Esta falha na implementação de políticas econômicas inclusivas contribuiu para a marginalização contínua de muitos negros na sociedade brasileira.

Além disso, ressalta que a questão não era puramente política, ou seja, não se tratava apenas de como os negros recém-proclamados cidadãos participariam na política nacional, mas sim de como eles seriam integrados em todos os aspectos da sociedade. Isso inclui a participação nas esferas econômicas, sociais e culturais do país.

O cerne do "problema", conforme apresentado na citação, era profundamente racial. O racismo subjacente à época levou a elite dominante a temer a "ameaça do sangue negro" à suposta superioridade racial branca. Essa visão preconceituosa persistiu ao longo dos anos e, em muitos aspectos, ainda persiste, resultando em discriminação racial, desigualdades econômicas e a manutenção de estereótipos prejudiciais sobre a população negra.

Portanto, ressaltamos como o racismo historicamente enraizado continua a ser um obstáculo para a igualdade racial no Brasil, mesmo após um longo período desde a abolição. É um lembrete importante de que a luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial são desafios contínuos que exigem ação e conscientização.

As condições de vida precárias também são uma realidade para muitos afrodescendentes no Brasil. A falta de acesso a recursos econômicos e oportunidades resulta em habitações inadequadas, falta de acesso a serviços de saúde de qualidade e níveis alarmantes de pobreza. No sistema educacional, a desigualdade é evidente, com muitos negros frequentando escolas de baixa qualidade, enfrentando falta de acesso à educação superior e sofrendo discriminação no ambiente escolar. Essas barreiras educacionais limitam suas perspectivas de emprego e crescimento econômico.

Em síntese, a situação da população negra no Brasil, frequentemente enfrentando miséria e condições de vida desumanas, está intrinsecamente ligada ao sistema capitalista que perpetua desigualdades estruturais enraizadas na história de escravidão e discriminação racial. Abordar essas desigualdades requer um compromisso sério com políticas públicas que promovam a igualdade racial, garantam o acesso igualitário a oportunidades econômicas para eliminar o racismo sistêmico que ainda persiste na sociedade brasileira, não somente citar trechos de uma Lei ou falar de terras quilombolas, sugerindo-as como pontos turísticos e negando-lhes todo seu histórico e de resistência.

3.5 – Sistematizando o racismo religioso estrutural no Currículo Paulista

Anteriormente falamos sobre as duas habilidades do Currículo Paulista que contemplam a FGB para a elaboração do material de apoio ao professor que contém todas as aulas pré-elaboradas, atividades prontas e um cronograma a ser seguido pelo docente responsável pelo componente curricular. Faremos uma análise sistemática da única atividade voltada diretamente a cultura afro-brasileira presente no material didático desse componente.

A atividade proposta é voltada a semana 4, nas 2 aulas⁵⁶, como uma proposta a finalizar a atividade da aula da semana anterior, onde foi dado um exercício reflexivo com a imagem-poema de Oswald de Andrade “brasilidade em construção”, que foi questão do Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) em 2013. O material sugere que, para finalizar a reflexão posta na aula anterior seja feito a análise dos três textos subsequentes:

Texto 1: Na obra “Movimentos culturais de juventude”, os autores apresentam uma característica da cultura na atualidade. Essa característica tem a ver com o avanço das tecnologias que tem tornado a divulgação cultural mais dinâmica e “cada vez mais intensa, o que acelerou o ritmo das mudanças culturais, sobretudo para as últimas gerações do século XX. Em períodos históricos anteriores, mudanças levavam séculos para ocorrer.” Fonte: BRANDÃO A.C e DUARTE, M. F. Movimentos culturais de juventude. São Paulo: Moderna, p11. (São Paulo, MAPPA – CHS e LGG, UC1, 2021. P.95)

Texto 2: “art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a

⁵⁶ Esse componente possui 2 aulas semanais para o NEM no período matutino e 1 aula semanal quando for no período noturno. Salientamos que a pesquisa irá basear-se no período noturno.

cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. LEI Nº 11.645/08 de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://cutt.ly/zW0uZjB>. Acesso em: 30 de jul. 2021. (São Paulo, MAPPA – CHS e LGG, UC1, 2021. P.95)

Texto 3: As comunidades remanescentes de quilombo (...) mantendo suas tradições culturais, aprenderam a tirar seu sustento dos recursos naturais disponíveis ao mesmo tempo em que se tornaram diretamente responsáveis por sua preservação (...) Seus membros (...) desenvolveram atividades de turismo de base comunitária em seus territórios, pelos quais continuam a lutar. Fundação Cultural Palmares. Informações Quilombolas. Disponível em: <https://cutt.ly/VW0u1YG>. Acesso em: 13 set. 2021. (São Paulo, MAPPA – CHS e LGG, UC1, 2021. P.95)

No Texto 1 é feito uma análise da evolução dos movimentos culturais a partir do avanço tecnológico advindo da internet onde as comunicações mundiais dão um gigantesco salto na evolução da tecnologia comunicacional. No entanto, o recorte selecionado não ressalta o perigo contido nesse salto tecnológico. O avanço tecnológico tem desempenhado um papel fundamental na criação de um mundo globalizado, em que o poder é exercido de forma hegemônica por países desenvolvidos e grandes corporações. A tecnologia tem permitido a comunicação instantânea e a transmissão de informações em tempo real, o que tem acelerado a globalização e aumentado a concentração de poder nas mãos de poucos.

O desenvolvimento tecnológico também tem permitido o surgimento de novas formas de poder e controle. Grandes empresas de tecnologia, como Google, Facebook e Amazon, têm acesso a enormes quantidades de dados e informações, o que lhes confere um poder imenso sobre a vida das pessoas e da sociedade. Além de tudo, as tecnologias de vigilância e controle, como as câmeras de segurança e os sistemas de reconhecimento facial, têm sido utilizadas para monitorar e controlar a população em todo o mundo.

Por outro lado, a tecnologia também tem sido utilizada para desafiar o poder hegemônico e criar formas de resistência e luta. A internet e as redes sociais têm permitido que as pessoas se conectem e organizem em torno de causas comuns, mesmo que estejam separadas por grandes distâncias geográficas. As tecnologias de criptografia e anonimato também têm permitido que indivíduos e grupos se comuniquem e realizem atividades criminosas de forma segura e sem serem detectados.

Portanto, o avanço tecnológico tem tido uma influência significativa no poder hegemônico do mundo globalizado, tanto reforçando quanto desafiando as estruturas de poder existentes. É importante que as sociedades e os indivíduos compreendam o impacto da

tecnologia em suas vidas e trabalhem para garantir que ela seja usada para o bem comum e não para perpetuar desigualdades e injustiças.

No contexto do capitalismo contemporâneo, a religião/tradição tem sido utilizada como uma forma de legitimação do sistema econômico vigente. Por exemplo, muitas igrejas neopentecostais pregam a "teologia da prosperidade"⁵⁷, que defende que a riqueza material é um sinal de bênção divina. Essa ideologia é utilizada para justificar a desigualdade social e a concentração de riqueza nas mãos de poucos.

Para mais, a hegemonia religiosa capitalista se manifesta também na indústria cultural, que utiliza símbolos e valores religiosos para vender produtos e serviços. A cultura de consumo, assim, se apropria da religiosidade para perpetuar a ideia de que a felicidade e a realização pessoal estão vinculadas ao consumo de bens e serviços.

Assim, a hegemonia religiosa capitalista é um fenômeno complexo que se manifesta em diversos aspectos da vida social. É importante, portanto, refletir criticamente sobre a relação entre religião/tradição e capitalismo⁵⁸, para que possamos compreender melhor a lógica do sistema econômico em que vivemos e buscar alternativas para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Deste modo, o recorte do texto dado só mostra um lado, que é o lado do poder hegemônico capitalista cristão que tem por objetivo controlar e manipular as massas.

O Texto 2 expõe a Lei que legitima a obrigatoriedade do ensino das tradições históricas e culturais afro-brasileiras e indígenas. Ensinar o texto da lei 11.645/08 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB sobre a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar é fundamental para combater o racismo estrutural e promover a valorização da pluralidade cultural brasileira.

A lei representa um avanço na luta contra a invisibilidade dessas culturas nas escolas e na sociedade em geral, e sua implementação deve ser encarada como uma oportunidade de enriquecimento cultural e aprendizado para os estudantes. No entanto, é importante que a abordagem do tema vá além do cumprimento da Lei, ou no caso a leitura de um trecho dela, e não se restrinja a uma mera transmissão de informações. É preciso garantir que a história e a cultura afro-brasileira e indígenas sejam abordadas de forma crítica e reflexiva, em um contexto que considere as relações de poder e a luta contra a opressão e a discriminação.

⁵⁷ Ver Barbieri Junior, Walter. *A troca racional com Deus: a Teologia da Prosperidade praticada pela Igreja Universal do Reino de Deus analisada pela perspectiva da Teoria da Escolha Racional*. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

⁵⁸ Ver COELHO, Alan da Silva (2021). *Capitalismo como religião: Walter Benjamin e os teólogos da libertação*. São Paulo: Recriar e ainda WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, edição de Antônio Flávio Pierucci e tradução de José Marcos Mariani de Macedo, Companhia das Letras, 2004.

Assim, é fundamental que os professores sejam capacitados para abordar o tema de forma adequada e que os materiais didáticos sejam cuidadosamente selecionados para promover uma educação antirracista e valorização da diversidade cultural. Dessa forma, a implementação efetiva e afrocentrada da Lei 10.639/03 pode ser uma oportunidade para promover uma educação mais inclusiva e transformadora. Deste modo, reproduzir literalmente o texto ou recorte da Lei no material escolar não faz com que esse material de fato cumpra às exigências dessa Lei⁵⁹.

O texto 3 começa, mais uma vez, falando da história e cultura afro-brasileira remetendo-os a escravidão e termina mantendo-os como herdeiros do escravismo. Essa redução do lugar de pertencimento do povo preto causa um apagamento cultural, de certo modo criminoso, ao negar um direito adquirido e tornado obrigatório conforme o texto da Lei 10.639/03 anteriormente desenvolvido e negado na sequência no mesmo material didático.

Por “mantendo suas tradições culturais” eles estão não dizendo ou dizendo de maneira extremamente superficial e simplista que os quilombos foram espaços fundamentais para a preservação da cultura e religiosidade africana no Brasil durante o período da escravidão e mesmo após a abolição. Nestes locais, os africanos e seus descendentes podiam viver de forma mais livre e preservar suas tradições culturais e religiosas sem a interferência dos senhores de escravos e da igreja católica, que tentavam impor a religião/tradição cristã.

Uma das tradições culturais mais importantes mantidas pelos quilombos é a religiosidade africana, que se manifesta em diferentes rituais e celebrações. Essa religiosidade se baseia na crença em ancestrais e na comunicação com os espíritos, e é marcada por cantos, danças e oferendas. Essas oferendas no candomblé chamam-se *ebó*.

O *ebó* é uma oferenda, uma forma de se estabelecer uma relação de troca com os orixás, visando a manutenção do equilíbrio entre o mundo material e o espiritual. A imolação de animais é um elemento presente nesse ritual, mas não é a única forma de oferenda. Alimentos, bebidas e outros objetos também são utilizados como oferendas nos rituais do candomblé. A imolação de animais é uma prática controversa, que gera debates e polêmicas tanto dentro quanto fora da tradição, por isso nos cabe um maior esclarecimento.

A imolação de animais nos terreiros de candomblé tem raízes históricas e culturais profundas na tradição religiosa afro-brasileira. A prática tem origem na África, onde o sacrifício

⁵⁹ Conceição, Maria Telvira da. Interrogando discursos raciais em livros didáticos de história: entre Brasil e Moçambique - 1950-1995. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

de animais era uma forma de estabelecer uma conexão com os orixás, entidades espirituais que representam forças da natureza e elementos da vida cotidiana.

Para os praticantes do candomblé, a imolação de animais é uma forma de estabelecer uma conexão com os orixás e de agradecer-los pelas graças alcançadas. É também uma forma de cuidado com a vida, pois acredita-se que o sacrifício dos animais é uma forma de garantir a sobrevivência da comunidade, bem como de estabelecer um equilíbrio entre as forças da natureza e os seres humanos.

Ao contrário da carne dos animais que se consomem todos os dias, a carne fruto da imolação dos animais sagrados é repleta de tradição, e o ritual de “oferta” de animais às divindades africanas é repleto de respeito à vida, de respeito a história do candomblé e de um movimento conjunto e contínuo de valorização da comunidade. (Nogueira, 2020. p.104)

É importante destacar que a imolação de animais nos terreiros de candomblé é realizada com respeito e cuidado, seguindo rituais específicos e utilizando técnicas humanitárias para minimizar o sofrimento dos animais⁶⁰. Além disso, a prática é regulamentada⁶¹ para garantir a proteção dos animais e o respeito à liberdade religiosa e não é a única tradição que tem essa cultura, no judaísmo também possui um ritual religioso para o abate animal, a saber como se segue.

O ritual de abate de carne seguindo as regras religiosas judaicas é chamado de "*shechitah*". Esse ritual é uma prática central no judaísmo e é realizado por um especialista religioso chamado "*shochet*". A *shechitah* envolve o abate de animais de acordo com regras específicas e detalhadas que são encontradas nas leis alimentares judaicas, conhecidas como "*kosher*" ou "*kasher*" (Pazuello e Ribeiro, 2021.)

No Brasil, a imolação de animais foi proibida em 1934, durante o Estado Novo, que reprimiu as tradições afro-brasileiras. A prática, no entanto, continuou sendo realizada em segredo nos terreiros. Em 2006, o governo reconheceu a tradição afro-brasileira como patrimônio cultural imaterial e em 2011 seis terreiros de candomblé foram reconhecidos como patrimônio material⁶² do país, o que ajudou a legitimar a prática da imolação de animais nos rituais do candomblé.

⁶⁰ Kesselring, Ana Beatriz Marchioni. O sacrifício de animais nos rituais de religiões de matriz africana e a liberdade religiosa garantida em lei. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

⁶¹ <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/stf-decide-que-sacrificio-de-animais-e-constitucional-cdhm-apoiou-movimentos-sociais-junto-ao-tribunal#:~:text=Na%20noite%20desta%20quinta%2Dfeira.tribunais%20de%20todo%20o%20pa%C3%ADs>.

⁶² https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2568:catid=28&Itemid=23

A culinária é outra tradição cultural mantida nos quilombos, e muitos pratos são preparados com ingredientes nativos da região, como mandioca, milho, feijão e frutas. Os quilombolas também têm uma forte tradição de artesanato, produzindo peças de cerâmica, cestaria, tecelagem e escultura em madeira. Ademais, os quilombos mantêm práticas agrícolas que foram trazidas da África, como a agricultura de subsistência e o uso de ervas medicinais e tem algumas as árvores que lhes são sagradas: apaocá, acocô, iroco, denzezeiro e obó.

Apaocá

Conhecida popularmente no Brasil como jaqueira, a árvore apaocá (apáðká, em iorubá) faz parte da família das Moráceas. Tem o nome científico de *Artocarpus integra* e é árvore muito sagrada para a nação Nago-Vodum. Apaocá é também uma divindade reconhecida como a mãe de Oxóssi, que se mesclou a esta árvore e fez ali a sua morada. E aos pés desta árvore que ela é reverenciada e onde são colocadas suas oferendas. Consagrada também a Exu e a Xangô, apaocá faz parte do elemento fogo; é uma folha masculina, muito utilizada para banhos nos filhos desses orixás. Estes, porém, não podem comer seus frutos.

Acocô

O acocô (akòkò, iorubá) é árvore frondosa que foi trazida da África e ambientou-se plenamente no Brasil. Tem o nome científico de *Newbouldia laevis*, e é consagrada para Ossâim, Xangô e Ogum. É uma folha masculina e pertence ao elemento terra, sendo chamado pelo povo fon de aroró (ahoho). Tem participação especial nos rituais de iniciação, sendo colocada embaixo das esteiras das iaôs, nos banhos, e pode ser usada por qualquer pessoa, independente do orixá. Após seca, dá para enfeitar o chão dos barracões nas festividades. É costume dos colocados nos defumadores. Juntamente com outras folhas, é colocada nos candomblecistas carregarem sempre uma folha na carteira de dinheiro, porque dizem que ela atrai a prosperidade!

Iroco

No Brasil, iroco (irókó, em iorubá) é nome dado às espécies de gameleiras ou figueiras, da família das Moráceas (*Ficus dollaria*) e encontradas. É uma folha quente, pertencente ao gênero r ao elemento fogo. É muito aceita por Exu, Iroco e Oxalá, sendo muito utilizada nas iniciações e nos banhos dos filhos destes orixás. É uma folha que possui horário para ser colhida e, dependendo desse horário, será consagrada a várias divindades. Por exemplo, se for colhida a o meio-dia é consagrada somente a Exu.

A árvore iroco é muito respeitada também por ser a moradia de uma poderosa divindade, Iroco, que não criou fronteira com a natureza e amalgamou-se à árvore, ficando conhecido como "o vodum o da árvore e a árvore que é vodum"! A gameleira possui madeira branca que é leve e resistente, sendo indicada para a confecção de pequenas canoas. É também muito utilizada para a produção de utensílios domésticos, como colheres-de-pau e, principalmente, a gamela, utilizada para alimentos de Xangô, orixá muito ligado às árvores.

Denzezeiro

Trazido da África, o denzezeiro (igi òpè, em iorubá) veio junto com os escravos, carregando consigo todos os simbolismos e propriedades que possuía em sua terra. Planta primordial dentro de uma casa de candomblé, é árvore que serve a vários orixás e de quem tudo se aproveita. O seu tronco tem

profunda relação com Orixalá, o princípio criador, pois é dele que surgem as folhas, os filhos-descendentes. De suas folhas mais novas e tenras é feito o mariô, que veste Ogum e Ossâim. Da parte central de suas folhas saem taliscas, para enfeitar o inhame-de-Ogum. Das suas palhas sai o ikó, a palhada-costa, que protege e resguarda Omolu. O ibirí, de Nana, e o xaxará, de Obaluaiê, utilizam também elementos do dendezeiro para sua confecção. Mas o elemento que lhe dá denominação é o óleo que se extrai de seus caroços, o azeite-de-dendê (epò pupa). Colorido, perfumado, inebriante para as divindades que o utilizam, e para o homem, que o consome na culinária doméstica. Das partes internas de suas amêndoas é retirado um outro óleo, branco (adí ou aláadi), exclusivo para Oxalá, porém interdito para Exu. Do dendezeiro se retira também um tipo de vinho chamado emu, conhecido no Brasil como vinho-de-palma, proibido para Orixalá e seus iniciados. Os seus coquinhos (quins) são usados para previsões, no Oráculo de Ifá. Com tantas propriedades, dentro do reino vegetal o dendezeiro é tido como uma árvore plural, pois contém variadas utilidades e facetas!

Obó

Denominada euê obó (ewé ogbó, em iorubá), é chamada popularmente de rama-de-leite ou folha-de-leite, tendo sido trazida da África pelos escravos. Pertencente ao elemento terra, é uma folha masculina, consagrada a Ossâim e Oxóssi. É conceituada como a "primeira folha que Ossâim deu para Oxóssi". Seu uso é mais verificado nas iniciações dos laos ou em banhos rituais. Por ser uma trepadeira, muitas vezes esconde-se no meio da folhagem das árvores, sendo difícil de ser encontrada. Dizem que o obó só se "mostra" para quem merece colhê-lo! (Kiçeyu e Oxaguiã, 2009. p. 217-219)

Os quilombos⁶³ também foram importantes espaços de resistência e luta contra a opressão dos brancos escravizadores. A religiosidade africana estava intrinsecamente ligada à luta pela liberdade, à busca pela resistência e à defesa da dignidade humana. Essa religiosidade ajudou a manter viva a cultura e a identidade dos povos africanos e seus descendentes, mesmo em um contexto de grande violência e opressão.

É fundamental que a história e a importância dos quilombos para a preservação da cultura e religiosidade africana sejam ensinadas e valorizadas nas escolas e em outros espaços de educação. Isso contribui para a valorização da diversidade cultural e religiosa do Brasil, além de promover a reflexão sobre a importância da luta contra a opressão e a favor da liberdade e dignidade humana.

A religiosidade africana, em sua diversidade de tradições e cultos, possui uma relação profunda com a natureza e o sagrado que nela habita. A visão de mundo dos povos africanos se baseia em uma compreensão holística do universo, em que tudo está interconectado e é visto como um todo. Nesse contexto, a natureza é vista como sagrada, como um espaço de vivência e de conexão com as deidades e ancestrais.

⁶³ Ver João José Reis, *Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

As tradições culturais mantidas nos quilombos, que são fruto da resistência e da preservação da cultura afrodescendente, mantêm essa relação com a natureza e o sagrado. O culto aos orixás, por exemplo, é uma prática religiosa que se baseia no contato com a natureza e seus elementos, como água, terra, ar e fogo. Cada orixá tem sua representação e seu domínio sobre um elemento específico, e é através desse elemento que se estabelece a relação de comunicação e adoração.

E depois, as práticas agrícolas e de subsistência presentes nos quilombos também demonstram a relação de cuidado e respeito com a natureza. A agricultura de subsistência, que visa a produção de alimentos para o próprio consumo, é realizada de forma sustentável e respeitando os ciclos da natureza, sem o uso de agrotóxicos e outros produtos que agredem o meio ambiente. Dessa forma, a religiosidade africana e as tradições culturais mantidas nos quilombos reforçam a importância da relação de harmonia e respeito com a natureza, estabelecendo uma conexão profunda e sagrada entre os seres humanos e o universo que os cerca.

É importante destacar que os quilombos não são espaços turísticos, mas sim terras sagradas que precisam ser respeitadas e preservadas. Essas comunidades são protegidas pela Constituição Federal brasileira e pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que reconhecem a importância da preservação das culturas e tradições dessas comunidades.

Infelizmente, ainda há muitos casos de turismo irresponsável em quilombos, que desrespeitam a cultura e a privacidade dessas comunidades. Por isso, é fundamental que as visitas aos quilombos sejam feitas de forma consciente e respeitosa, buscando estabelecer uma relação de diálogo e cooperação com as comunidades locais. E o recorte feito do texto só faz reforçar a ideia de que terras quilombolas são destinos turísticos.

3.6 – Politicidade da educação: construindo uma educação antirracista

Freire (1980) afirma que a educação não é neutra, e está diretamente relacionada com as relações de poder que permeiam a sociedade e a todos que compõem ela “seu ideal é serem homens, mas, serem homens é serem opressores” (Freire, 1980. p.57). Segundo ele, as desigualdades na educação são manifestações das desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade, porém “somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos” (Freire, 1980. p.59). Essas opressões geram as desigualdades e refletem no acesso

à educação, na qualidade do ensino oferecido, nas oportunidades de aprendizagem e na distribuição de recursos educacionais.

Para combater as desigualdades na educação, o autor propõe uma pedagogia crítica que valorize a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, a reflexão sobre a realidade social e a conscientização sobre as relações de poder presentes na sociedade. Ele acreditava que a educação libertadora poderia contribuir para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Deste modo, a desigualdade na educação é um reflexo das desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade, e a transformação desse cenário passa por uma educação crítica e libertadora que valorize a participação dos estudantes e a conscientização sobre as relações de poder. Para Freire, as relações de poder são fundamentais na educação, pois a educação é uma prática social e política que envolve a distribuição de poder e a reprodução de valores e ideologias. Segundo Freire, as relações de poder na educação se manifestam de diversas formas.

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade, da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura. (Freire, 1980. p.41)

Na relação entre professor e aluno, Freire criticava a relação vertical e autoritária, na qual o professor detém o conhecimento e o aluno é um receptor passivo. Para ele, a educação deve ser um diálogo entre iguais, no qual tanto o professor quanto o aluno têm o que aprender e o que ensinar. Também via as escolas como espaços de reprodução das desigualdades e das ideologias dominantes da sociedade. Para ele, a escola deve estar engajada na transformação social e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire acreditava que o conteúdo escolar deve estar relacionado com a realidade social dos alunos, e que a educação deve ajudá-los a compreender e a transformar essa realidade. Valorizava a cultura popular e acreditava que a educação deveria incorporar e valorizar os saberes e as práticas culturais dos alunos, em contraposição à cultura dominante e elitista.

Portanto, segundo Freire, as relações de poder na educação são múltiplas e complexas, e envolvem a relação entre professor e aluno, escola e sociedade, conteúdo e realidade, cultura dominante e cultura popular. Ele defendia uma pedagogia crítica e libertadora que valorizasse a participação dos alunos, a reflexão sobre a realidade social e a transformação da sociedade.

A politicidade da educação demonstrada por Freire se refere à compreensão de que a educação é um fenômeno político, que está intimamente ligado à organização e funcionamento

da sociedade. Isso significa que a educação não pode ser vista como algo neutro ou apolítico, mas sim como um espaço onde se expressam e se disputam diferentes interesses, valores e visões de mundo. A politicidade da educação está presente em diversas dimensões do processo educativo, desde a definição dos currículos e metodologias até a forma como os recursos são distribuídos e as relações de poder são estabelecidas no ambiente escolar.

Assim, a politicidade da educação implica em reconhecer que as decisões educacionais têm implicações políticas e sociais e que, portanto, é fundamental que a escola esteja aberta ao diálogo e à participação democrática da comunidade, para que as decisões educacionais sejam tomadas de forma consciente, transparente e justa. Além disso, implica em compreender a educação como um espaço de construção de valores e ideais democráticos, que estimulem a cidadania ativa e a transformação social. Nesse sentido, a educação pode ser vista como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. O que nos leva ao segundo tópico: como desenvolver uma educação antirracista.

A construção de uma educação antirracista é um processo complexo que envolve mudanças profundas nas estruturas e práticas educacionais. Reconhecer a existência do racismo estrutural na sociedade e na educação é fundamental para que a escola reconheça a existência do racismo como um fenômeno histórico, social e político que afeta a vida de pessoas e grupos vulneráveis, inclusive na educação. Isso implica em um esforço para promover a consciência crítica sobre o racismo, suas formas de manifestação e seus impactos.

Revisar currículos e materiais didáticos que a escola utiliza em seus currículos e materiais didáticos, para identificar e corrigir possíveis distorções, estereótipos e omissões sobre a história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes. Isso inclui a valorização de autores e referências que abordem temas relacionados à luta contra o racismo. Formação docente continuada, pois os educadores precisam ser capacitados para compreender e lidar com as questões do racismo na escola e na sociedade. Isso implica em uma formação continuada, que inclua discussões e reflexões sobre as desigualdades raciais, suas causas e consequências, bem como estratégias de enfrentamento.

A escola deve ser um espaço aberto ao diálogo e à participação democrática da comunidade, incluindo os movimentos sociais que lutam contra o racismo. Isso pode incluir a realização de fóruns, debates, palestras e outras atividades que favoreçam a troca de experiências e saberes. Incentivando a participação de comunidades e movimentos sociais.

É importante que a escola seja um espaço acolhedor e inclusivo para todas as pessoas, independentemente da raça, gênero ou crença. Isso implica em ações concretas para promover

a diversidade e a igualdade na escola, como o incentivo à formação de grupos de discussão, ações afirmativas e a valorização da cultura afro-brasileira, promovendo a diversidade e a igualdade na escola.

Medidas concretas para combater o racismo, como a responsabilização de atitudes discriminatórias e a promoção de campanhas educativas contra o preconceito racial. Adotar medidas concretas de combate ao racismo não somente durante o mês de novembro, mas todos os dias. Fazendo assim que o antirracismo seja tão comum e habitual quanto as falas e atitudes racistas que vivenciamos dentro e fora dos portões da escola. É importante ressaltar que a luta contra o racismo deve ser constante e envolver todas as pessoas da comunidade educativa, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

A politicidade da educação é um conceito que se refere à relação intrínseca entre a educação e a política, ou seja, a educação não é neutra, ela é permeada por valores e ideologias que estão diretamente ligados à realidade social e política em que se insere. Nesse sentido, a construção social de uma educação antirracista necessita da compreensão de que a educação é um espaço político, onde ideologias e valores são transmitidos, e que, portanto, é preciso atuar de maneira consciente e intencional para garantir uma educação mais igualitária e justa.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo. Objetivando ou admirando - admirar se toma aqui no sentido filosófico - os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. E precisamente isto, a "práxis humana", a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (Freire, 1980. p.25-26)

O conceito de "práxis humana" mencionado no trecho se refere à ideia de que a ação humana está intrinsecamente ligada à reflexão sobre o mundo. Em outras palavras, os seres humanos não agem de forma cega ou automática, mas sim agem de maneira consciente, considerando suas reflexões e compreensões sobre a realidade. Essa unidade entre a ação e a reflexão é uma característica distintiva da natureza humana e desempenha um papel central na maneira como os seres humanos interagem com o mundo ao seu redor. Freire continua:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Está tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera

espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (Freire, 1980. p. 26)

Freire argumenta que os seres humanos não se aproximam da realidade com uma consciência crítica. Em vez disso, eles têm uma abordagem ingênua, onde simplesmente experimentam a realidade ao seu redor e procuram compreendê-la. Nessa fase inicial, não há uma análise crítica da realidade, apenas uma interação básica.

A conscientização, segundo Freire, é o estágio em que essa percepção ingênua evolui para algo mais profundo. A conscientização envolve o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, uma abordagem em que as pessoas começam a questionar e analisar profundamente a realidade que estão experimentando. Isso implica ir além da percepção superficial para alcançar uma compreensão mais completa e crítica da realidade.

A chave para a conscientização, de acordo com Freire, é que ela requer uma mudança na posição epistemológica das pessoas. Isso significa que elas passam de uma abordagem ingênua para uma abordagem crítica da realidade, na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. Nesse processo, as pessoas assumem um papel ativo em sua própria aprendizagem e compreensão do mundo ao seu redor.

Essa ideia de conscientização é central em sua pedagogia abordagem à educação. Ele argumenta que a educação deve capacitar as pessoas a se tornarem conscientes e críticas em relação à sua realidade, de modo que possam tomar medidas para transformá-la positivamente. Isso envolve um processo de diálogo e reflexão crítica que vai além da simples absorção de informações.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (Freire, 1980. p. 26)

A ideia de conscientização desempenha um papel crucial na construção de uma educação antirracista, pois está diretamente relacionada à compreensão crítica das estruturas de poder, das injustiças raciais e da necessidade de transformação social.

A conscientização envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica das desigualdades raciais e do racismo sistêmico que permeia a sociedade. Isso inclui reconhecer como as pessoas de diferentes origens raciais enfrentam tratamento desigual, discriminação e exclusão em várias esferas da vida, como educação, emprego, justiça e saúde. A conscientização é o primeiro passo para a construção de uma educação antirracista, pois implica reconhecer a existência do problema.

É alcançada por meio do diálogo crítico e da reflexão sobre questões raciais. Os educandos são incentivados a discutir abertamente o racismo, a história da escravidão, o impacto do colonialismo e outras questões relacionadas à raça. Esse diálogo crítico promove a compreensão mútua e ajuda a desafiar estereótipos e preconceitos. A conscientização não se limita à compreensão crítica, mas também envolve a ação transformadora. Os educandos são incentivados a tomar medidas para combater o racismo em suas vidas e em suas comunidades. Isso pode incluir a participação em campanhas antirracistas, o apoio a organizações que promovem a igualdade racial e o engajamento na desconstrução de práticas racistas em instituições educacionais.

Ela empodera os indivíduos e as comunidades a se tornarem agentes de mudança na luta contra o racismo. Eles são capacitados a se manifestar contra a injustiça racial, a promover a diversidade e a inclusão, e a defender políticas públicas que combatam o racismo sistêmico. A conscientização também está relacionada à pressão por mudanças nas políticas educacionais para torná-las mais antirracistas. Isso inclui a exigência de currículos escolares que abordem de maneira justa e completa a história e a cultura das pessoas negras, o recrutamento de educadores diversos e culturalmente competentes e o combate ao racismo nas políticas de disciplina escolar.

A conscientização desempenha um papel fundamental na construção de uma educação antirracista, pois envolve o reconhecimento do problema do racismo, a reflexão crítica, a ação transformadora e a promoção de políticas educacionais mais justas e igualitárias. A politicidade da educação antirracista está enraizada na conscientização e na busca ativa por mudanças para combater o racismo sistêmico e promover a igualdade racial em todos os níveis da educação e da sociedade.

Em suma, a politicidade da educação é fundamental para a construção social de uma educação antirracista que por “suporte torna-se mundo e a vida, existência à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente [...] transformador do mundo e não em espaços vazios a ser preenchido por conteúdos” (Freire, 1971, p. 20), pois nos ajuda a entender que a educação é um espaço político, onde ideologias e

valores são transmitidos, e que, portanto, é preciso atuar de maneira consciente e intencional para garantir uma educação mais igualitária e justa.

3.7 – O componente *Processos de assimilação e aculturação* como fator estruturante de reforço à cultura eurocêntrica hegemônica cristã

O presente tópico destaca a relevância de uma abordagem educacional que transcenda a mera transmissão de conhecimento, transformando-se em uma prática de efetiva libertação, conforme preconizado por Paulo Freire em sua obra seminal de 1971. Para alcançar tal propósito, torna-se imperativo que essa modalidade de educação adote como ideal a emancipação completa dos alunos, iniciando pela reformulação das estruturas de ensino e dos métodos pedagógicos empregados.

Uma perspectiva significativa para esta análise repousa no pensamento de Pierre Bourdieu e seus conceitos de capital simbólico, capital cultural e *habitus*. O capital simbólico refere-se ao poder simbólico adquirido por meio do domínio de recursos culturais, englobando conhecimentos, habilidades e competências. O capital cultural diz respeito aos saberes e referências culturais valorizados pela sociedade. O *habitus*, por sua vez, representa as disposições e estruturas mentais internalizadas pelos indivíduos, que moldam suas percepções, atitudes e comportamentos.

Neste contexto, o Novo Ensino Médio – NEM emerge como uma proposta curricular voltada à promoção de uma formação abrangente e em sintonia com a realidade dos estudantes. A nova abordagem curricular do NEM propõe itinerários formativos, os quais possibilitam maior flexibilidade e diversificação dos conteúdos pedagógicos, levando em consideração as distintas áreas do conhecimento.

No MAPPa específico para a UC-3 e Componente 4 "Processos de assimilação e aculturação," que integra o Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias "Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana," são encontrados conteúdos pedagógicos que exploram os processos de assimilação e aculturação, contemplando a rica diversidade cultural presente na sociedade contemporânea.

Ao conectar as reflexões de Bourdieu sobre capital simbólico, capital cultural e *habitus* com a proposta curricular do NEM, busca-se promover uma educação que valorize a

diversidade cultural, desconstrua estereótipos e preconceitos, e proporcione aos estudantes ferramentas para compreender e refletir sobre os processos de assimilação e aculturação presentes na sociedade.

Deste modo, buscamos contribuir para a construção de uma educação que promova a emancipação dos estudantes, a valorização de sua identidade cultural e a capacidade crítica para compreender e transformar a realidade social em que estão inseridos. Ressaltando a importância de entender a posição de um indivíduo ou grupo na estrutura social como algo dinâmico e contextual, indo além de uma visão estática e limitada a uma análise sincrônica. A posição social de uma pessoa não pode ser compreendida apenas em termos de uma hierarquia fixa de superioridade, mediocridade ou inferioridade em um determinado momento e estrutura social. Bourdieu diz que:

A posição de um indivíduo ou de um grupo na estrutura social não pode jamais ser definida apenas de um ponto de vista estritamente estático, isto é, como posição relativa ("superior", "média" ou "inferior") numa dada estrutura e num dado momento. O ponto da trajetória, que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido do trajeto social. (Bourdieu, 2007, p.7).

A análise das posições sociais requer a consideração do sentido da trajetória social, que engloba a dimensão temporal e histórica das relações sociais. As posições sociais são moldadas por uma ampla gama de fatores, como classe social, origem étnica, gênero, idade, nível de educação e oportunidades disponíveis. Adicionalmente, tais posições podem ser influenciadas por mudanças econômicas, políticas e culturais que ocorrem ao longo do tempo.

Para uma análise precisa das posições sociais, é crucial incorporar o conceito de mobilidade social, compreendendo as desigualdades estruturais e as oportunidades de ascensão ou declínio na hierarquia social. O sentido da trajetória social contempla as experiências e desafios enfrentados por indivíduos ou grupos ao longo de suas vidas, assim como as transformações sociais que permeiam a sociedade.

A compreensão do sentido da trajetória social possibilita a análise das interações complexas entre a estrutura social e a agência individual. Indivíduos não são meros agentes passivos na perpetuação das desigualdades sociais; eles possuem a capacidade de agir e influenciar suas próprias posições e as estruturas sociais que integram. Quando se examina a posição social de um indivíduo ou grupo, torna-se imperativo levar em conta não apenas o presente, mas também o contexto histórico, as dinâmicas sociais e as perspectivas de transformação e mobilidade social. Essa abordagem abrangente amplia nossa compreensão das

desigualdades e das relações sociais, proporcionando uma visão mais completa e sofisticada do fenômeno social.

Uma classe não pode jamais ser definidas apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social, isto é, pelas relações que mantém objetivamente com as outras classes sociais. Inúmeras propriedades de uma classe social provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-las em distinções significantes. (Bourdieu, 2007, p.14)

Para Bourdieu, economia das trocas simbólicas refere-se à maneira como os agentes sociais interagem e trocam seus bens simbólicos, como o prestígio, o status, o reconhecimento e o poder, em vez de bens materiais. Bourdieu argumentava que a sociedade é necessariamente estruturada por uma série de campos sociais nos quais os indivíduos competem por diferentes formas de capital simbólico.

O capital simbólico seria o conjunto de recursos que um indivíduo possui em termos de reconhecimento, prestígio e legitimidade social. Esses recursos por sua vez, são adquiridos e distribuídos de acordo com as regras e lógicas específicas para cada campo social. Por exemplo, no campo da arte, o capital simbólico pode ser obtido através do reconhecimento de obras de arte, participação em exposições ou críticas favoráveis.

Enunciando que a economia das trocas simbólicas reproduz as desigualdades sociais existentes, uma vez que certos grupos têm mais acesso e habilidades para acumular capital simbólico do que outros. Ele também destacou a importância do *habitus*, que são disposições incorporadas adquiridas através da socialização e que moldam as escolhas e as ações dos indivíduos.

O habitus é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência o habitus produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação que são objetivamente diferenciados. (Bourdieu, 1990, p. 158)

Segundo Bourdieu, quando nos envolvemos em um jogo social, seja ele educacional, profissional ou cultural, estamos aceitando suas regras e princípios subjacentes. Reconhecemos que existem metas ou alvos que foram estabelecidos como parte desse jogo, e acreditamos que eles merecem ser perseguidos. “É ‘estar em’, participar admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos.” (Bourdieu, 1996, p. 139-140)

Essa perspectiva de Bourdieu é influenciada pelo conceito de *habitus*, que é o conjunto de disposições adquiridas socialmente que moldam nossas práticas e percepções. Ele argumenta que, dentro de um campo social específico, como a educação ou o mercado de trabalho, as pessoas internalizam um conjunto de regras, valores e objetivos que influenciam suas ações e decisões.

Ao enfatizar a importância do reconhecimento do jogo social e de seus objetivos, Bourdieu ressalta a necessidade de compreender o contexto sociocultural no qual os indivíduos estão imersos, assim como as dinâmicas que permeiam esse contexto. A partir dessa compreensão, os indivíduos podem tomar decisões mais informadas sobre como participar desses jogos e buscar seus objetivos desejados. Entretanto, é crucial salientar que Bourdieu adota uma análise crítica desses jogos sociais e dos sistemas de poder que os sustentam. Ele argumenta que esses jogos frequentemente perpetuam desigualdades sociais, reforçando os privilégios de determinados grupos. Assim, Bourdieu busca questionar e transformar essas estruturas de poder, com o objetivo de promover maior equidade e justiça social.

Bourdieu também argumenta que as desigualdades culturais entre as diferentes classes sociais exercem uma influência profunda no desempenho acadêmico e nas oportunidades educacionais das crianças. Ele sustenta que a cultura dominante, muitas vezes moldada pelas classes sociais privilegiadas, é valorizada e considerada legítima no contexto escolar. Isso pode resultar na marginalização das culturas e saberes das classes sociais menos privilegiadas. Portanto, ao afirmar que a escola deve reconhecer as desigualdades culturais, Bourdieu está propondo que a instituição valorize e inclua diferentes formas de conhecimento e experiências culturais. Em outras palavras, a escola não deve ignorar a diversidade cultural presente nos alunos, mas sim reconhecer e valorizar sua cultura, história e identidade. Segundo Bourdieu, ao reconhecer e incorporar diversas formas de conhecimento cultural, a escola pode oferecer uma educação mais inclusiva e equitativa, permitindo que alunos de classes sociais menos privilegiadas se sintam representados e valorizados, criando um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal desses alunos.

No contexto da teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu, a assimilação e aculturação do capital cultural na escola pública podem contribuir para a perpetuação e estereotipação de determinados processos. Bourdieu argumenta que o capital cultural representa uma forma de poder simbólico que pode dar origem a desigualdades sociais. A escola pública muitas vezes valoriza um determinado estilo de linguagem e comunicação, que é influenciado pelas normas culturais predominantes. Isso pode levar à assimilação de certos padrões linguísticos e à

desvalorização de outros. Por exemplo, estudantes que não se encaixam nos padrões linguísticos predominantes podem enfrentar estigmatização ou ter suas habilidades de comunicação desvalorizadas, o que, por sua vez, pode afetar sua participação e desempenho acadêmico.

O currículo escolar frequentemente tende a favorecer determinados tipos de conhecimento considerados culturalmente dominantes, como a literatura clássica, a história ocidental e as ciências exatas, em detrimento de outras formas de conhecimento culturalmente relevantes para grupos específicos de estudantes. Essa ênfase desigual pode resultar na exclusão de saberes e experiências de alunos que não se alinham com esses padrões, perpetuando assimetrias culturais e sociais no contexto educacional.

Para mais, professores e demais profissionais escolares podem nutrir expectativas diferenciadas em relação aos alunos, influenciadas por estereótipos culturais e sociais, tais como origem étnica, classe social e contexto socioeconômico. Por exemplo, podem ocorrer a criação de expectativas mais baixas em relação ao desempenho acadêmico de estudantes provenientes de origens socioeconômicas desfavorecidas, o que, por sua vez, pode afetar negativamente a motivação e as oportunidades educacionais desses alunos.

A disparidade na disponibilidade e no acesso a recursos educacionais, como livros, materiais didáticos, tecnologia e atividades extracurriculares, entre diferentes escolas públicas, também contribui para a perpetuação de assimetrias no capital cultural dos estudantes. Essa desigualdade de recursos pode limitar as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento cultural, colocando alunos com menos acesso a tais recursos em desvantagem e dificultando seu progresso acadêmico e social.

É relevante ressaltar que esses processos não se manifestam de forma homogênea em todas as escolas públicas, havendo instituições e educadores que se esforçam ativamente para combater estereótipos e desigualdades. O objetivo é promover uma educação inclusiva que valorize a diversidade cultural, reconheça diferentes formas de conhecimento e crie oportunidades equitativas para todos os estudantes.

No contexto brasileiro, o NEM, introduzido pela Lei nº 13.415/2017, representa uma reforma educacional destinada a tornar o ensino médio mais flexível, diversificado e adequado às demandas contemporâneas. No entanto, é fundamental observar que a implementação eficaz do NEM depende de investimentos financeiros adequados e de uma abordagem cuidadosa. A falta de recursos suficientes compromete a efetividade do NEM e pode agravar as desigualdades sociais e culturais já existentes na educação pública, uma vez que as escolas, sem os recursos

necessários, não conseguem realizar as mudanças propostas, como a expansão de disciplinas eletivas, a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes e a melhoria da infraestrutura.

Além disso, é importante considerar que as desigualdades sociais e culturais existentes podem afetar a forma como o NEM é implementado. Escolas localizadas em regiões com maior vulnerabilidade socioeconômica podem ter menos recursos disponíveis, o que pode limitar suas capacidades de oferecer uma educação de qualidade e diversificada aos alunos.

Para evitar que o NEM reforce as desigualdades educacionais no sistema público de ensino brasileiro, é imperativo realizar investimentos substanciais na infraestrutura das escolas, na formação e capacitação dos professores, e na disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados. Além do mais, é crucial adotar uma abordagem atenta e personalizada na implementação da reforma, levando em consideração as particularidades de cada escola e região, e assegurando que todas as instituições de ensino público tenham condições igualitárias para oferecer uma educação de qualidade.

Na prática, o NEM tende a agravar as desigualdades educacionais no contexto do sistema público de ensino brasileiro, uma problemática que persiste há muitos anos e que apresenta uma complexidade significativa. Essa desigualdade é influenciada por diversas questões, incluindo a desigualdade socioeconômica que caracteriza o Brasil, onde famílias de baixa renda têm acesso limitado a recursos educacionais, como livros, materiais escolares e atividades extracurriculares, o que impacta negativamente o desempenho acadêmico dos alunos.

Outro fator determinante é a precária infraestrutura em muitas escolas públicas do país, que enfrentam desafios como a falta de salas de aula adequadas, laboratórios, bibliotecas e acesso à tecnologia. Essa carência de recursos adequados afeta de maneira adversa a qualidade do ensino e as oportunidades de aprendizado dos estudantes.

A formação e valorização dos professores também desempenham um papel essencial na qualidade da educação, porém, o sistema público de ensino brasileiro enfrenta desafios significativos nesse aspecto, como a insuficiência de capacitação adequada, baixos salários e condições de trabalho precárias para os docentes, o que, por sua vez, impacta diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Ademais, as desigualdades educacionais variam de acordo com as regiões do país, sendo mais acentuadas em áreas rurais e em regiões economicamente mais desfavorecidas, onde, frequentemente, há menos investimento em infraestrutura e recursos educacionais, resultando em disparidades na qualidade da educação.

A ausência de políticas públicas coesas e eficazes para abordar essas desigualdades educacionais é outro fator que contribui para a persistência do problema. Portanto, é essencial um compromisso político constante e investimentos adequados para aprimorar a qualidade da educação pública e reduzir as desigualdades educacionais no Brasil.

Combater a desigualdade educacional no ensino público brasileiro requer uma abordagem holística que envolva investimentos em infraestrutura, formação de professores, implementação de políticas de inclusão e ações afirmativas. Também é fundamental promover uma distribuição mais equitativa dos recursos educacionais e desenvolver programas que atendam às necessidades específicas dos alunos em situação de vulnerabilidade.

É fundamental que o governo e os órgãos responsáveis pela educação estejam atentos às necessidades das escolas e dos alunos, buscando soluções para superar as desigualdades presentes na educação pública e garantindo que o NEM seja uma oportunidade de promover uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

É correto dizer que, na elaboração do MAPPa, partiram de pressupostos relacionados à cultura legítima e ao capital cultural, conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu. Bourdieu argumentava que a cultura legítima, ou seja, os valores, conhecimentos e práticas culturalmente dominantes em uma sociedade, é frequentemente associada ao capital cultural, que é uma forma de poder simbólico. No que concerne ao Brasil, os valores e práticas culturais dominantes são a cultura hegemônica da branquitude europeia e seus valores segregacionistas.

O capital cultural é transmitido de uma geração para outra e está relacionado à educação formal, conhecimentos adquiridos, habilidades, práticas culturais e acesso a recursos educacionais. Segundo Bourdieu, aqueles que possuem mais capital cultural têm uma vantagem em termos de acesso a oportunidades sociais, incluindo educação, emprego e posições de poder.

Ao considerar o MAPPa do Currículo Paulista do Novo Ensino Médio, é de se esperar que sejam incorporados elementos relacionados à cultura legítima e ao capital cultural. Isso pode incluir a valorização de certos conhecimentos e práticas culturalmente dominantes no currículo, bem como a promoção de oportunidades que permitam aos estudantes desenvolverem e acessarem diferentes formas de capital cultural.

No entanto, é importante observar que a implementação do MAPPa e a forma como ele aborda a cultura legítima e o capital cultural podem variar dependendo das escolhas pedagógicas e do contexto específico de cada instituição de ensino. É fundamental considerar uma abordagem equitativa e inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade de culturas e

conhecimentos presentes entre os estudantes, a fim de evitar a reprodução de desigualdades sociais e culturais.

A abordagem equitativa e inclusiva mencionada é um princípio fundamental que não deve ser apenas considerado, mas sim incorporado e implementado pelo Estado em sua política educacional. Valorizar a diversidade de culturas e conhecimentos presentes entre os estudantes não é apenas uma opção desejável, mas uma responsabilidade crucial das instituições educacionais e do governo.

O Estado desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, onde cada aluno, independentemente de suas características individuais, tenha igualdade de oportunidades para acessar recursos educacionais de qualidade. Essa abordagem não apenas previne a perpetuação de desigualdades sociais e culturais, mas também enriquece o ambiente educacional, fomentando o entendimento intercultural, a tolerância e o respeito mútuo.

Portanto, a promoção da equidade e da inclusão não deve ser apenas uma consideração, mas sim uma prioridade e um compromisso sólido por parte do Estado em seu papel de fornecedor de educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças culturais ou sociais. Essa abordagem não apenas fortalece a sociedade como um todo, mas também contribui para a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos os seus membros.

No componente curricular *Processos de assimilação e aculturação* do Itinerário Formativo *Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana*, como o próprio nome sugere, a temática abordada será os desdobramentos da apropriação cultural e seus reflexos em nossa sociedade para o bem ou mal comum. O que nos coloca outra problemática: o que transforma algo em um bem ou mal comum? É a cultura dominante que nos faz crer que determinada coisa é boa ou má, certa ou errada e cabe a nós acatarmos.

Ao estudar este componente, os estudantes terão oportunidade de conhecer e se apropriar de espaços públicos, não só vivenciando, mas também intervindo e mediando de forma crítica e consciente na conservação e preservação dos múltiplos patrimônios, por meio da compreensão prática de aculturação, assimilação e desdobramentos da apropriação cultural. (São Paulo, MAPPA – CHS e LGG, UC3, 2021. P.73)

No contexto das manifestações culturais que envolvem o corpo, como dança, moda, deslocamento e reações perante grupos diversos, é possível analisar esses fenômenos sob a perspectiva do conceito de capital cultural desenvolvido por Bourdieu. O capital cultural

abrange o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores culturais adquiridos por um indivíduo ao longo de sua vida, que pode ser empregado como um meio de distinção e exercício de poder simbólico na sociedade.

No processo de assimilação e aculturação dessas manifestações, observa-se como determinados estratos sociais têm maior acesso e domínio do capital cultural, enquanto outros são excluídos ou têm seu capital cultural desvalorizado. Por exemplo, a moda e a dança podem funcionar como instrumentos de diferenciação social, onde estilos e comportamentos específicos são considerados mais prestigiosos e reconhecidos, ao passo que outros são depreciados e associados a grupos marginalizados.

Essa diferenciação está ligada ao fato de que certos grupos sociais desfrutam de mais facilidades no acesso e na acumulação de capital cultural, seja por meio de oportunidades educacionais, exposição a práticas culturais ou recursos financeiros disponíveis para a aquisição de bens culturais. Assim, o processo de assimilação e aculturação ocorre de maneira desigual, fortalecendo as hierarquias sociais existentes.

Contudo, é relevante destacar que o capital cultural não é uma entidade estática e imutável. Ele está sujeito a mudanças e reconfigurações, uma vez que as práticas culturais estão em constante evolução. O que é aceito, incorporado ou transformado nessas manifestações culturais depende das dinâmicas sociais e das interações entre grupos diversos.

Portanto, ao examinarmos as expressões culturais que envolvem atitudes, valores, opiniões, entre outros, por meio do corpo, é essencial considerar como o capital cultural influencia esses processos. Isso implica compreender as relações de poder, exclusão e diferenciação subjacentes a essas práticas culturais, além de refletir sobre as possibilidades de transformação e resistência em face das desigualdades presentes na sociedade. Uma análise crítica do papel do capital cultural nos permite questionar as estruturas de poder vigentes e buscar caminhos para uma maior democratização e valorização das manifestações culturais de todos os estratos sociais. As Competências e Habilidades da Formação Geral Básica que são aprofundadas nesses temas são:

EM13CHS104 - Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (Currículo Paulista, 2020. p.180)

EM13CHS502 - Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (Currículo Paulista, 2020. p.186)

Uma vez que nossa sociedade tem como capital e cultura legítima a cultura eurocêntrica hegemônica. Nossa cultura só faz reproduzir estereótipos e preconceitos. Para de fatos falarmos de processos de aculturação e assimilação sem marginalizarmos ou estereotiparmos as culturas minoritárias precisaríamos antes rever como se fundamente a estrutura do que chamamos de cultura, principalmente quando definimos como cultura brasileira.

No contexto educacional, é imperativo realizar uma revisão crítica da estrutura cultural predominante e reavaliar a maneira como a cultura é concebida e transmitida nas escolas. Isso envolve o reconhecimento e a valorização das diversas culturas presentes na sociedade, incluindo as culturas minoritárias e marginalizadas, a fim de evitar a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Dentro do ambiente educacional, diversas medidas podem ser implementadas para abordar de maneira eficaz a questão da diversidade cultural. Isso inclui a revisão e atualização dos currículos escolares, a fim de torná-los mais inclusivos, incorporando a diversidade cultural e reconhecendo as contribuições das culturas minoritárias para a sociedade brasileira. Essa revisão implica a inclusão de conteúdos que reflitam a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, orientação sexual e tradições religiosas, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e representadas.

Outra medida relevante é o investimento em programas de formação continuada para professores, capacitando-os para lidar com a pluralidade cultural em sala de aula. Isso envolve o desenvolvimento de competências interculturais, o conhecimento de diferentes perspectivas e a conscientização sobre a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Além disso, é crucial a utilização de materiais didáticos, como livros, vídeos e recursos digitais, que apresentem uma variedade de culturas de forma respeitosa e não estereotipada. Promover uma visão plural e crítica da cultura brasileira, reconhecendo a diversidade étnica, racial, religiosa e cultural do país, é fundamental.

A valorização e o estudo das expressões culturais das diferentes comunidades presentes na sociedade brasileira também devem ser promovidos, com a realização de atividades que permitam aos estudantes conhecer, vivenciar e respeitar as práticas culturais de grupos minoritários, tais como danças, música, culinária, artesanato, literatura e tradições religiosas.

Fomentar o diálogo e o debate em sala de aula, criando um ambiente seguro e acolhedor para que os estudantes possam expressar suas experiências, questionar estereótipos e discutir questões relacionadas à diversidade cultural, é de suma importância. Incentivar o respeito, a

escuta ativa e a valorização das diferentes perspectivas contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Por fim, estabelecer parcerias com comunidades locais, grupos étnicos, associações culturais e líderes comunitários e religiosos é uma medida eficaz para promover a troca de conhecimentos, valorizar as culturas minoritárias e envolver ativamente esses grupos na elaboração do currículo e nas práticas educacionais.

Ao adotar essas medidas, busca-se construir uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural, desconstruindo estereótipos e preconceitos, e promovendo uma visão plural e inclusiva da cultura brasileira. Dessa forma, é possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa de todas as suas expressões culturais e os processos de assimilação e aculturação que a caracterizam.

A integração dessas perspectivas no ambiente educacional oferece aos estudantes a oportunidade de expandir seus conhecimentos sobre diferentes expressões culturais, permitindo-lhes reconhecer a relevância dessas culturas na formação da identidade brasileira. Além disso, ao abordar os processos de assimilação e aculturação, a educação pode desencadear uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder presentes na sociedade, com o objetivo de reduzir as desigualdades e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No que diz respeito à análise dos elementos religiosos afro-brasileiros à luz da legislação educacional e à sua percepção pelos estudantes do NEM com base em formulários de pesquisa, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da empatia, respeito e diálogo entre diferentes culturas, incluindo aquelas representadas pelos sistemas de crenças afro-brasileiros. Isso proporciona aos estudantes a oportunidade de refletir sobre suas próprias identidades culturais e compreender a importância de respeitar e valorizar a diversidade religiosa existente na sociedade.

A promoção de uma educação crítica e reflexiva sobre os processos de assimilação e aculturação capacita os alunos a se tornarem agentes de transformação social. Ao compreenderem os elementos religiosos afro-brasileiros dentro do contexto da legislação educacional, os estudantes podem contribuir para a redução das desigualdades étnico-raciais e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Essa abordagem educacional não apenas enriquece a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural e religiosa, mas também fortalece seu compromisso com a promoção da justiça social e da igualdade.

O terceiro capítulo mergulha em diversos aspectos ligados ao racismo religioso estrutural e sua interação com o Currículo Paulista. Como a necessidade de incluir elementos da cultura afro-brasileira no currículo é enfatizada como uma medida crucial para confrontar o racismo religioso estrutural. Este se revela na ausência de representatividade dessas tradições nos materiais didáticos.

O mito da democracia racial no Brasil exerce uma influência significativa sobre o currículo escolar, tornando imperativo desconstruí-lo para avançar em direção a uma educação antirracista que celebre a diversidade cultural e religiosa. O discurso da mestiçagem, por sua vez, pode servir como uma ferramenta para silenciar questões raciais e religiosas, contribuindo para a perpetuação do racismo estrutural. É de suma importância reconhecer e enfrentar as múltiplas formas de discriminação presentes na sociedade.

Uma análise minuciosa do racismo religioso estrutural no Currículo Paulista evidencia a ausência de representatividade e inclusão das tradições religiosas de matriz africana. Nesse sentido, propõe-se a promoção da valorização da diversidade cultural e religiosa nas escolas por meio de projetos pedagógicos e formação de professores. É importante salientar os vetos da Lei 10.639/03, que, apesar de terem avançado ao incluir a obrigatoriedade do estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino, foram parcialmente vetados por consideração ao interesse público.

Os dispositivos vetados, que exigiam que disciplinas como História do Brasil e Educação Artística dedicassem pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático à temática afro-brasileira, destacam a necessidade de considerar as peculiaridades regionais e locais na definição dos currículos mínimos, conforme estabelecido pela Constituição de 1988 e pela Lei nº 9.394/96.

Esses aspectos ressaltam a urgência de combater o racismo religioso estrutural no ambiente educacional, visando uma educação inclusiva, antirracista e respeitosa da diversidade cultural e religiosa, apesar de reconhecer que as legislações vigentes, embora tenham avançado, ainda representam um progresso limitado em comparação com a totalidade das necessidades.

Considerações finais

Durante essa jornada, foi possível constatar tanto discrepâncias evidentes quanto nuances mais sutis no sistema educacional, todas elas corroborando a nossa hipótese de que o racismo religioso estrutural exerce uma influência significativa na formação da identidade brasileira, perpetuando a exclusão das minorias religiosas na sociedade.

Ficou claro para nós a importância e a necessidade de estudar as mitologias para uma compreensão completa da cultura e história de um povo. Essa compreensão não apenas enriquece a nossa percepção e concepção dos conceitos desse povo, mas também reconhece e valoriza seus conhecimentos e saberes, contribuindo assim para a construção da sociedade brasileira. Ao negligenciarmos aspectos fundamentais como os mitos e cosmovisões de mundo dessas comunidades, estamos ignorando uma parte essencial de sua contribuição para a nossa sociedade, o que apenas reforça os estereótipos e acentua as diferenças, criando uma divisão imaginária entre o que é considerado correto e errado, bom e mau, normal e anormal.

Observamos também que abordar o racismo religioso estrutural como uma categoria no Currículo Paulista do Novo Ensino Médio poderia ser uma oportunidade para politizar os estudantes sobre o pluralismo religioso do país e promover uma compreensão pluricultural. No entanto, o documento em questão acaba por fazer exatamente o oposto, ao excluir em muitos aspectos as características das diversas tradições/religiões existentes e focar quase que exclusivamente na tradição hegemônica cristã.

Quanto a inclusão de temas relacionados ao racismo religioso estrutural no ensino da História e Cultura Afro-brasileira, como forma de ajudar a ressignificar o ensino de maneira a reconhecer a contribuição de tradições marginalizadas na formação da nação brasileira, ficou explícito a falta de formação adequada de profissionais qualificados na elaboração do Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA). Identificamos que os dispositivos vetados na Lei nº 10.639/03, se mantidos, possivelmente teriam contribuído para a melhoria da educação e para a promoção efetiva da educação antirracista ao longo do tempo.

Em primeiro lugar, o § 3º do art. 26-A, que propunha que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística no ensino médio dedicassem pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático à temática da História e Cultura Afro-Brasileira, teria representado um avanço crucial. Essa inclusão não apenas enriqueceria o currículo, oferecendo uma perspectiva mais diversificada da história e cultura do Brasil, mas também ajudaria a combater o racismo estrutural ao reconhecer e valorizar as contribuições dos afro-brasileiros para a construção do

país. Além disso, ao incluir essa temática de forma mais sistemática, os estudantes teriam a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais completa e crítica da história nacional, promovendo uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade.

Em segundo lugar, o art. 79-A, que estabelecia a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa em cursos de capacitação para professores, teria sido fundamental para garantir uma formação mais adequada e sensível dos educadores. Essa participação permitiria o compartilhamento de conhecimentos e experiências, bem como a promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas nas salas de aula. Capacitar os professores para abordar de forma eficaz a história e a cultura afro-brasileira não apenas beneficiariam os estudantes afrodescendentes, oferecendo uma educação mais representativa e inclusiva, mas também contribuiria para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, ao revogar esses dispositivos, perdemos oportunidades valiosas de avançar na luta contra o racismo e de promover uma educação mais equitativa e inclusiva para todos os brasileiros. É essencial que futuras políticas educacionais levem em consideração essas questões e trabalhem para superar as barreiras que ainda persistem em nosso sistema educacional.

Ao longo do nosso percurso de estudo, avançamos de maneira significativa em direção aos nossos objetivos delineados, contudo, é inegável que há um vasto território a ser explorado e compreendido.

É inquestionável a importância das manifestações culturais das tradições afro-brasileiras para contribuir com uma educação emancipatória e antirracista. Entretanto, reconhecemos que ainda é necessário realizar uma investigação mais profunda sobre como essas práticas podem ser melhor integradas em nossos sistemas educacionais, a fim de efetivar mudanças substanciais.

Nossa análise sobre a concepção e a estrutura dos componentes "Processos de assimilação e aculturação" e "A cultura e seus sentidos" revela a necessidade premente de uma investigação mais detalhada para uma compreensão abrangente, dada a complexidade subjacente a esses elementos.

Inicialmente, captamos a influência dos componentes na promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial. No entanto, é essencial explorar mais a fundo como esses elementos podem ser empregados de forma mais eficaz para fomentar a diversidade em todos os níveis educacionais. Embora tenhamos alcançado avanços significativos,

reconhecemos que o caminho rumo à realização plena de nossos objetivos de promover uma educação emancipatória e antirracista é longo e desafiador. Comprometemo-nos a perseverar em nossos esforços, buscando aprofundar constantemente nosso entendimento e trabalhando incansavelmente por uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Considerando que a Ciência da Religião é um campo interdisciplinar que transcende uma única disciplina e está presente no currículo básico, a pesquisa contribuiu para o debate sobre como a reformulação do Novo Ensino Médio impactou a abordagem da tradição e cultura afro-brasileira no contexto educacional do Brasil. As reflexões resultantes desse estudo são fundamentais para promover uma educação que respeite a diversidade religiosa, tradicional e cultural, que combata a discriminação e assegure a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03.

A educação, dentro do contexto da formação de uma sociedade justa e inclusiva, desempenha um papel ímpar. Dentro dessa perspectiva, a abordagem das tradições assume uma relevância significativa, permitindo o desenvolvimento de uma compreensão abrangente e respeitosa da diversidade cultural presente no Brasil. No entanto, um exame mais detalhado da pesquisa existente sobre o racismo religioso estrutural na educação básica revela uma preocupante lacuna: a limitação da abordagem dessa questão ao âmbito do componente curricular Ensino Religioso.

Ademais, torna-se essencial realizar uma revisão metodológica e pedagógica do MAPPAs utilizados nos componentes dos IFs, especialmente no que diz respeito à cultura popular e às religiosidades. Esses materiais devem ser sensíveis à diversidade religiosa, tradicional e cultural viventes da região que os estuda. Eles precisam ver-se representados nos materiais didáticos. Promovendo uma abordagem que valorize e respeite as diferentes tradições presentes no país, estados e municípios. Portanto, a presença de especialistas em Ciência da Religião no ambiente educacional desempenha um papel de extrema importância e necessidade para garantir uma abordagem equitativa no ensino das tradições culturais e religiosas, pois possuem o conhecimento acadêmico e intelectual necessário para abordar o tema de maneira crítica e fundamentada.

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALEXANDRE, C. R. **Exu feminino e o matriarcado nagô**: indagações sobre o princípio do feminino de Exu nas tradições dos candomblés yorubá-nagô e a emancipação das “Exu de saia”. Tese, Doutorado em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra. 2021.
- BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BENISTE, J. **Mitos-Yorubás o outro lado do conhecimento**. Edição 9ª. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BRAGA, J. **Fuxico de Candomblé**. 2ª Edição. Feira de Santana: UEFS Editora, 2019
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.
- BRASIL (2003). **Lei nº 10.639/03**. 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.
- BRASIL (2008). **Lei nº 11.645/08**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.
- BRASIL (2017). **Lei nº 13.415/17**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRITO, E. J. C. **Leituras Afro-brasileiras: ressignificações afrodiáspóricas diante da condição escravizada no Brasil.** (v.1) Jundiaí: Paco, 2018.

BRITO, E. J. C. **Leituras Afro-brasileiras: contribuições afrodiáspóricas e a formação da sociedade brasileira.** (v.2) Jundiaí: Paco, 2018.

BRITO, E. J. C. **Leituras Afro-brasileiras: reconstruindo memórias entre o Brasil e o Atlântico** (v.3) Jundiaí: Paco, 2019.

CAMPBELL, J. **O poder do mito.** [Organização Bill Moyers]29ª Edição. São Paulo: Palas Atenas, 2014.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces.** 14ª Reimpressão. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2007.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

CHIRINÉA, A. M.; PINTO, E. A. T; SANTOS, E. F. **A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175623665332>.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** Edição 1º. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEVULSKY, A. **Colorismo.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ELIADE, M. **Mito e realidade.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

ELIADE, M. **O mito do eterno retorno.** São Paulo: Vozes, 2019.

FARIAS JUNIOR, O. C. **Quilombos guarulhenses: resistência da pastoral afro-brasileira.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Juiz de fora: Ed. UFJF, 2005. (coleção cultura, v.2)

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** 2ª Reimpressão. São Paulo: Ubu, 2019.

FOURSHEY, C. C *et al.* **África Bantu.** Petrópolis: Vozes, 2019.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** 16ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed.; São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 53ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GÓES, W. L. **Racismo e eugenia no pensamento conservador brasileiro**. 1ª Edição. São Paulo: LiberArs, 2018.
- GOMES, F. dos S. SCHWARCZ, L. M. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos** / Organização: Lilia Moritz Schwarcz e Flávio dos Santos Gomes (Orgs.) - São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- GONZALEZ, L. **A categoria político-cultural da amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, núm. 92/93 (janeiro/junho), p. 69-82, 1988.
- JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- JUNIOR, R. S. **Afrocentricidade e educação: nossos princípios são por um currículo afrocêntrico**. Revista África e Africanidades. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf
- KARENKA, M. **A função e o futuro dos estudos africanos: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia**. In: Nascimento, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 333-359.
- KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. **UBUNTU COMO CRÍTICA DESCOLONIAL AOS DIREITOS HUMANOS: UMA VISÃO CRUZADA CONTRA O RACISMO**. REVISTA REFLEXÕES, FORTALEZA-CE - Ano 8, Nº 15 - Julho a dezembro de 2019, páginas 17-30, ISSN 2238-6408. Disponível em: <https://revistareflexoes.com.br/wpcontent/uploads/2019/08/2.2.2-Jean.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. 1ª Edição. São Paulo: Cobogó, 2019.
- LOPES, N. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. 2ª Edição. São Paulo: Selo Negro, 2015.
- LOPES, N. **Bantos, malês e identidade negra**. 4ª Edição; 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LOPES, N; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas: Uma introdução**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3ª Edição. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- MUDIMBE, V. Y. **A ideia de África**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 5ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 4ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 154–157, maio 2000.

NOGUEIRA, S. B. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

OLUPONA, J. K. **Religiões africanas**. Petrópolis: Vozes, 2023.

PAIVA, J. M; PUENTES, R. V. **A proposta jesuítica de Educação – uma leitura das Constituições**. **Comunicações**, São Paulo, nov. 2000. Disponível em: <http://www.unimep.br/jmpaiva/a-proposta-jesuistica-de-educacao.pdf>. Acesso em 09 jul. 2016.

PAZUELLO, I. F. RIBEIRO, L. F. **ABATE KOSHER NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA** Revista CETEC, v.10 n.28, p.93 a 98, 04, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/getec/article/view/2393> Acesso em: 01 jul. 2023.

PEREIRA, E. A. **MALUNGOS NA ESCOLA QUESTÕES SOBRE CULTURAS AFRODESCENDENTES E EDUCAÇÃO**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. 33ª Reimpressão. Cia das Letras: São Paulo, 2000.

ROMÃO, J. E; SILVA, J. W. S. **Racismo cultural o ensino das religiosidades afro-brasileira por docentes pentecostais**. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 60, p. 1-22, e21720, jan./mar. 2022. Acesso em: 01 jul. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21720>.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, L. **Vence demanda: Educação e Descolonização** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

RUFINO, L. **Ponta-cabeça: Educação, Jogo de Corpo e Outras Mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2024.

SANGENIS, L. F. C. Franciscanos na Educação brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. H. C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol. I – séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SANTOS, A. A. **SER LGBTI+ Negro/a Pentecostal: um estudo da igreja inclusiva Nova Esperança em São Paulo (2004-2019)**”, 2022. 143 folhas. Dissertação (Ciências da Religião) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista etapa Ensino Médio**. São Paulo, 2020. Acesso em: 01 jul. 2023. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. MAPPA. **Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias** - Unidade Curricular 1. São Paulo, 2021. Acesso em: 01 jul. 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/MAPPA-UC1-LGG_CHS.pdf.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. MAPPA. **Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias** - Unidade Curricular 3. São Paulo, 2021. Acesso em: 01 jul. 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/01/MAPPA-UC3-LGG_CHS.pdf.

SALES, S. F. V. **Os desafios de implantação efetiva da lei 10.639 / 2003 nas escolas**. 53f. Gênero e diversidade na Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2016.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: http://histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro. Acesso em 08 jul. 2016.

SILVA, V. G. **Exu: o guardião da casa do futuro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor** – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX. 2ª ed. corrigida. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SOARES, Alexandre Gomes. SILVA, Sérgio Teixeira da. **RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTADO DA QUESTÃO DAS PESQUISAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS** - Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 47-72, out./dez. 2021 ISSN2179-8427 <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54004>.

SOUZA, E. **Giro Epistemológico: para uma educação antirracista**. Organizadores: Ellen Souza, Sidnei Nogueira e Gabriela Tebet. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; COSTA, Célio Juvenal. **O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos**. São Paulo, maio 2012. Disponível

em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/104.pdf.

Acesso em 07 jul. 2016.

UNIBANCO, Instituto. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. Acesso em: 01 jul. 2023. Disponível em:

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/emdebate/abandono-evasao-escolar/?gclid=Cj0KCQjw9deiBhC1ARIsAHLjR2BBOTEja7RP_rduLVbmFdfK8inxj1tovKlZryhnF22AJwPaHTnMeCIaAiDUEALw_wcB.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução e notas Tomas da Costa. – Petrópolis: Vozes, 2020. – (Coleção Vozes de Bolso).