



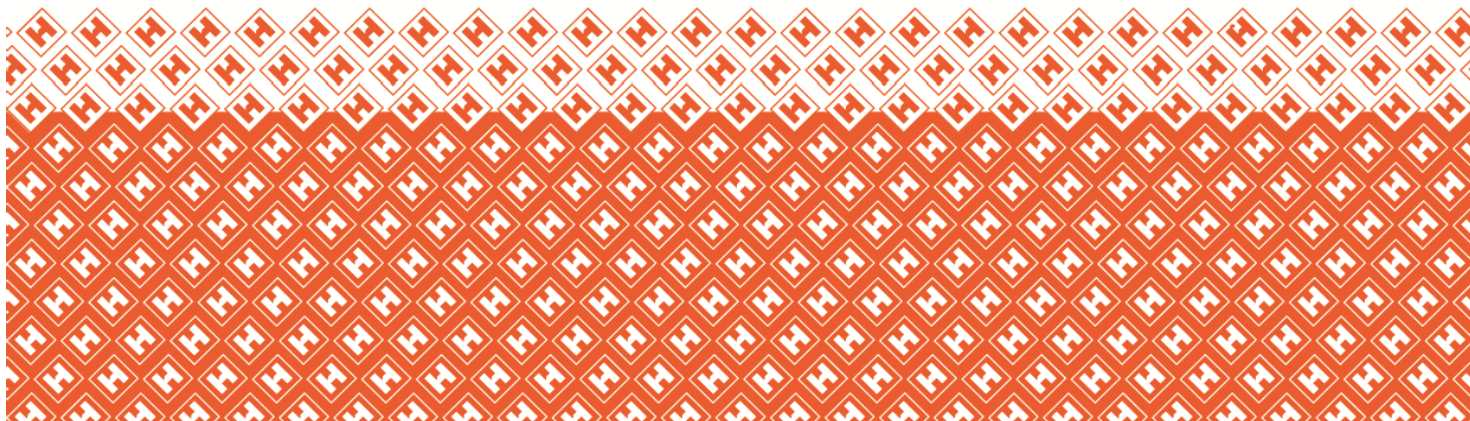
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

OLGA CRISTIANA CAVALCANTE DE MENDONÇA

**"PROFESSORA, EU VI EXU!": UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA
DECOLONIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA O ENFRENTAMENTO AO
RACISMO RELIGIOSO, CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE (2013-2023)**

RECIFE / 2024





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL –
PROFHISTÓRIA**

OLGA CRISTIANA CAVALCANTE DE MENDONÇA

**"Professora, eu vi Exu!": uma experiência pedagógica decolonial no ensino de
História para o enfrentamento ao racismo religioso, Cabo de Santo Agostinho-PE
(2013-2022)**

RECIFE / 2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Mendonça, Olga Cristiana Cavalcante de.

"Professora, eu vi Exu!": uma experiência pedagógica decolonial no ensino de História para o enfrentamento ao racismo religioso, Cabo de Santo Agostinho-PE (2013-2022) / Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça. - Recife, 2024.

153f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em Ensino de História, 2024.

Orientação: Gustavo Manoel da Silva Gomes.

Inclui referências.

1. Ensino de História; 2. Decolonialidade; 3. Racismo Religioso. I. Gomes, Gustavo Manoel da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

OLGA CRISTIANA CAVALCANTE DE MENDONÇA

"Professora, eu vi Exu!": uma experiência pedagógica decolonial no ensino de História para o enfrentamento ao racismo religioso, Cabo de Santo Agostinho-PE (2013-2022)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) UFPE por Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça como requisito para a obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão

Orientador: Prof^o.Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes

RECIFE - PE / 2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL –
PROFHISTÓRIA**

OLGA CRISTIANA CAVALCANTE DE MENDONÇA

**"Professora, eu vi Exu!": uma experiência pedagógica decolonial no
ensino de História para o enfrentamento ao racismo religioso, Cabo de
Santo Agostinho-PE (2012-2022)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^o.Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o.Dr. André Mendes Salles (Avaliador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o.Dr. Mário Ribeiro dos Santos (Avaliador externo)
Universidade de Pernambuco

Data de Aprovação

____/____/____
Recife - PE

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de rememorar a minha trajetória no estudo das relações étnico-raciais e agradecer aqueles e aquelas que foram fundamentais no desenvolvimento deste trabalho. Refletindo sobre o começo do processo, durante a pandemia, o contato com o pensamento de Djamila Ribeiro e a Coleção Feminismos Plurais, conhecer o trabalho do professor e Babalorixá Sidnei Nogueira, transformou a meu olhar sobre as religiões de matrizes africanas e influenciou a minha práxis e o entendimento de Exu como fundamento de uma pedagogia decolonial para ser trabalhado nas aulas de história, por isso, agradeço as Divindades Africanas e Afro-brasileiras por me conduzirem por esses caminhos que me trouxeram até aqui. Saravá!.

Agradeço a toda a minha família que, de maneira sensível e compreensiva, contribuíram na tessitura deste trabalho. Gratidão a minha Compadecida, Dona Josefa Cavalcante Correia de Mendonça, minha querida mãe, que está comigo nos momentos mais felizes e difíceis da minha vida. As minhas irmãs e irmãos Diana, Amanda, Hernique e Lucas, que sempre estão com os ouvidos atentos as minhas queixas e desabafos. Ao meu amado, Severino Jaime da Silva, pelo companheirismo, por estar ao meu lado nessa deliciosa e emocionante aventura de dividirmos uma vida, a educação e os cuidados com as nossas meninas. As minhas filhas, Júlia e Beatriz que ouviram de mim, inúmeras vezes, mamãe tem que estudar, dividindo comigo a ansiedade e as aflições da falta de tempo de estarmos juntas, renovando as minhas forças com afeto e o meu desespero com as cobranças. Gratidão às minhas amigas, que a vida e o mestrado me presentearam, “Acadêmicas 40+”, Lourdes Maria e Tatiana Moura pelo apoio e escuta generosa nos momentos de desânimo.

Tive a felicidade de encontrar Gigantes que emprestaram os seus ombros nos quais me apoiei. Agradeço ao professor Doutor Gustavo Gomes, filho de Logunedé, por ser o meu orientador, pela amizade, o carinho e as orientações nas leituras e nas correções para a construção da minha dissertação. Aos professores Doutores, Mário Ribeiro e André Salles por aceitarem o convite em participar da minha banca de qualificação e defesa, por contribuírem com dicas de obras e autores e nas observações na produção textual do meu trabalho. Agradeço aos professores idealizadores do Profhistória, a CAPES pelo apoio e financiamento da minha pesquisa.

Saúdo aqueles e aquelas que vieram antes de mim e esfriaram os caminhos

permitindo-me, refletir sobre o ensino de história e o enfrentamento ao racismo religioso. Agradeço a professora Rosane Alexandrino e ao professor Bernardo Tenório que lutaram pela implantação do Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-Brasileira da ETE Eptácio Pessoa. Estudar e pesquisar as relações étnico-raciais tem ligação direta com a minha vivência em sala de aula, trabalhando com estudantes cuja maioria são pretas(os) e pardas(os). Agradeço por isso, a eles e a elas, discentes que se tornaram amigos, como é o caso de Ronald, diretor e produtor da minha proposição didática/documentário, “Professora, eu vi Exu!”. Agradeço a gestão, professores e professoras da ETE Eptácio Pessoa, pelo apoio na produção do documentário e durante as minhas atividades do mestrado.

Agradeço também a Comunidade Tradicional de Terreiro, Ilê Asé Sangó Ayrá Ibonã, nas pessoas de Mãe Valda e Mãe Lourdes, pela colaboração na minha proposição didática e por ter nos recebido com a nobreza das rainhas africanas durante as visitas ao Barracão. Sem mais delongas, a todos e a todas que diretamente ou indiretamente estiveram presentes apoiando-me e incentivando-me na execução deste trabalho, gratidão.

RESUMO

A escola é um espaço de produção e reprodução das estruturas racistas na qual a sociedade brasileira estabeleceu-se. Não é incomum em nossas aulas de história ouvir um “tá repreendido em nome de Jesus” quando o conteúdo está relacionado à cultura afro-brasileira. Diante dessa realidade, temos como objetivo da nossa dissertação analisar o Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira da Escola Técnica Estadual Epiácio Pessoa, investigando em que medida este trabalho apresenta-se como uma proposta decolonial, fornecendo suporte para o enfrentamento ao racismo religioso. Utilizamos imagens, vídeos, depoimentos de estudantes e funcionários que testemunham a trajetória deste trabalho que existe há mais de dez anos. Consideramos tal atividade uma ferramenta de combate ao racismo estrutural que existe na sociedade brasileira. Esse Ciclo de Atividades tem demonstrado grande potencial de aberturas, diálogos e possibilidades de desconstruir o racismo religioso e uma experiência que reestrutura curricularidades. Dialogamos com Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Catherine Walsh, entre outros e outras estudiosos(as) com a finalidade de entender, por um lado, o Ensino de História entre suas formulações curriculares e a produção do epistemicídio da população negra e, por outro, alguns caminhos possíveis para o desenvolvimento de um Ensino de História inspirado na pedagogia decolonial. Como proposição didática construímos um documentário com base na história desse projeto considerando especialmente a relação da escola com o Terreiro *Ilê Asé Sango Ayrá Ibonã*, localizado em Pirapama, na cidade do Cabo de Santo Agostinho. Um material que seja útil na formação de professores e professoras, como também uma ferramenta a ser utilizada nas aulas de história, combatendo o racismo religioso através de uma pedagogia decolonial.

Palavras-chave: Ensino de História; Decolonialidade; Racismo Religioso.

ABSTRACT

The school is a space for the production and reproduction of the racist structures upon which Brazilian society is established. It is not uncommon in our history classes to hear phrases such as "I rebuke you in the name of Jesus" when the content relates to Afro-Brazilian culture. In light of this reality, the objective of our dissertation is to analyze the Project Cycle of Activities for the Affirmation of Afro-Brazilian Culture at the "Escola Técnica Estadual Epiácio Pessoa", investigating to what extent this initiative presents itself as a decolonial proposal, providing support for addressing religious racism. We utilize images, videos, and testimonials from students and staff who have witnessed the trajectory of this work, which has existed for over ten years. We consider this activity a tool for combating the structural racism present in Brazilian society. This Cycle of Activities has demonstrated great potential for fostering openings, dialogues, and opportunities to deconstruct religious racism, as well as providing an experience that reconstructs curricular frameworks. We engage with scholars such as Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, and Catherine Walsh, among others, with the aim of understanding, on one hand, the teaching of history within its curricular formulations and the production of epistemic violence against the Black population, and on the other, some possible paths for developing a history education inspired by decolonial pedagogy. As a didactic proposal, we have constructed a documentary based on the history of this project, particularly considering the relationship between the school and the Terreiro Ilê Asé Sango Ayrá Ibonã, located in Pirapama, in the city of Cabo de Santo Agostinho. This material aims to be useful for the training of teachers and serves as a tool to be used in history classes, combating religious racism through a decolonial pedagogy.

Keywords: History Teaching; Decoloniality; Religious Racism

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CN	Termo criado pelos estudantes e professores para referir-se ao Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira da ETE Epitácio Pessoa.
CRC	Companhia de Revenda e Colonização.
CTTro	Comunidades Tradicionais de Terreiro.
EduCAPES	Portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos.
ETE	Escola Técnica Estadual.
FGB	Formação Geral Básica.
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco.
ICE	Instituto de Responsabilidade pela Educação.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MNU	Movimento Negro Unificado.
PEI	Programa de Educação Integral.
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação.
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância.
UPE	Universidade de Pernambuco.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Engenho Massangana.....	74
Figura 2: Engenho Massagana, exposição Massanganu: memórias negras.....	74
Figura 3: (Captura de tela) Abertura do VIII Ciclo de Palestras Para Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	89
Figura 4: (Captura de tela) Apresentação cultural e Apresentação cultural da Ciranda/maculêlê	89
Figura 5: (Captura de tela) Apresentação cultural do Coco/Afoxé VIII Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	90
Figura 6: Afoxé. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	97
Figura 7: Maracatu. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	97
Figura 8: Pintura. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	98
Figura 9: Pintura. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	98
Figura 10: Card de divulgação da Abertura do X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	106
Figura 11: Afoxé. X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	107
Figura 12: Frevo. X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.....	107
Figura 13: Imagem Histórica do Terreiro <i>Ilê Asé Sango Ayrá Ibonã</i>	120
Figura 14: Imagem recente do Terreiro <i>Ilê Asé Sango Ayrá Ibonã</i>	121
Figura 15: Diário de Pernambuco, 4 de março de 1880.....	122
Figura 16: Diário de Pernambuco, 26 de maio de 1880.....	122
Figura 17: Diário de Pernambuco 21 de abril de 1881.....	119
Figura 18: Visita ao Terreiro de <i>Íle Asé Sàngó Ayrà Ibonã</i> com estudantes da ETE Epitácio Pessoa.....	131
Figura 19: Visita ao Terreiro de <i>Ilê Asé Sàngó Ayrà Ibonã</i> com estudantes da ETE Epitácio Pessoa.....	131
Figura 20: Cena da Abertura do Documentário “Professora, Eu vi Exu!”	138
Figura 21: Auditório da ETE Epitácio Pessoa.....	138
Figura 22: A estudante Débora nas gravações do	

documentário.....	140
Figura 23: O professor Bernardo nas gravações do documentário.....	141
Figura 24: A Educadora de Apoio, Nerivânia, nas gravações do documentário.....	142
Figura 25: Processo de produção, ajustes tecnológicos do documentário.....	143
Figura 26: Imagem do processo de produção do frame do documentário.....	144
Figura 27: Imagem do processo de produção, apresentação dos/ das participantes do documentário.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Proposta da Consciência Negra, 2020.....	80
Tabela 2: Proposta da Consciência Negra, 2022.....	100

Intérprete: Elza Soares,

Exu nas escolas

Exu nas escolas

Exu nas escolas

Exu nas escolas

Exu no recreio

Não é Xou da Xuxa

Exu brasileiro

Exu nas escolas

Exu nigeriano

Exu nas escolas

E a prova do ano

É tomar de volta

A alcunha roubada

De um deus iorubano

(Compositores: Edgar Pereira da Silva / Kiko Dinnuci)

Meu pai veio de Aruanda e a nossa mãe é Iansã
Meu pai veio de Aruanda e a nossa mãe é Iansã
Ô, gira, deixa a gira girar...

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
2.	CAPÍTULO I: CURRÍCULO DE PERNAMBUCO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	40
2.1.	A escola como produtora do epistemicídio da população negra	43
2.2.	O Currículo de Pernambuco e o enfrentamento ao Racismo Religioso	52
2.3.	Exu nas escolas.....	64
3.	CAPÍTULO II: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL: O CICLO DE ATIVIDADES PARA AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DA ETE EPITÁCIO PESSOA -CABO DE SANTO AGOSTINHO	69
3.1.	Cultura e História afro-brasileira na cidade do Cabo de Santo Agostinho.....	69
3.2.	O início	75
3.3.	VIII Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira (A intelectualidade negra e a representatividade afro-brasileira no século XXI)	79
3.3.1.	Produção de um curta-metragem na VIII Edição (CN REMOTA 2020)	82
3.4.	IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira (Múltiplos olhares e representatividade nos estudos dos saberes ancestrais e acadêmicos da população afro-brasileira do século XXI)	90
3.4.1.	Atividades propostas	93
3.5.	X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira (A História & A Literatura afro-brasileiras como símbolos de resistência e luta para a construção de uma sociedade democrática e antirracista).	99
3.5.1.	O X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira e o enfrentamento ao racismo religioso	103
4.	CAPÍTULO III: PROFESSORA, EU VI EXÚ: UM EBÓ EM FORMATO DE DOCUMENTÁRIO	110
4.1.	O documentário como material didático nas aulas de História	111
4.2.	O Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira: uma Encruzilha Mundo.....	114
4.3.	Por que trazer o Terreiro para a sala de aula e para o documentário?	116
4.3.1.	O Terreiro Ìle Asé Sàngó Ayrà Ibonã como possibilidade de espaço para a produção pedagógica das Encruzilhadas.....	124

4.4. O processo produtivo: o roteiro, as filmagens, a montagem e a rede de colaboradores.....	133
4.4.1. O roteiro	134
4.4.2. As filmagens.....	137
4.4.3. A montagem e a rede de colaboradores.....	142
5. NÃO É O FIM, E SIM O RECOMEÇO	146
REFERÊNCIAS	149

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de lançar o meu olhar de professora pesquisadora sobre o Ensino¹ de História e as relações étnico-raciais, no que tange às religiões de matrizes africanas, surgiu a partir de várias inquietações durante o exercício do meu ofício, professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Constatamos resistências dos e das estudantes quando o conteúdo da aula estava relacionado às narrativas cosmológicas africana e afro-brasileira, causando estranhamento em ver uma professora não negra tratando das questões raciais, afirmo que não quero ser mais uma pesquisadora branca tendo como objeto de estudo as pessoas negras e suas práticas e sim, dialogar de maneira respeitosa com autores e autoras pretos e pretas, levando-os para as minhas aulas de história, ficando feliz ao ouvir uma expressão de uma estudante após uma atividade envolvendo a temática afro-brasileira: “professora, eu vi Exu²!” Um olhar sem a carga colonial, construída a partir da demonização do Mensageiro dos orixás.

Certa aula, ao apresentar o filme *Besouro* (2009) dirigido por João Daniel Tikhomiroff e estrelado por Ailton Carmo, no término da exibição, uma estudante olhou para mim e disse:” Professora, eu vi Exu” esta frase dita de uma maneira tão doce, proferida por uma estudante negra, causou em mim uma comoção e a sensação de estar trilhando o caminho correto. Tal afirmação, acreditamos ser o resultado da análise do filme, seguido por reflexão sobre as imagens e as representações afro-religiosas apresentadas. Esse fato considero bastante representativo do objetivo do meu trabalho, não é converter ninguém ao Candomblé, mas contribuir na luta contra as violências sofridas pelo Povo do Santo. Pela importância que dou a esse acontecimento, resolvi adotar esta frase como título do meu documentário e dissertação, pois a ideia é desconstruir a imagem negativa de Exu criada pelas religiões hegemônicas, para tanto é necessário nos colocarmos no centro da encruzilhada.

Diferentes experiências profissionais moldaram minhas inquietações e sensibilidade para pensar como mediar nossas relações étnico-raciais e discutir temas

¹ Utilizarei a letra “e” minúscula quando me refiro ao ensino de História como prática sociocultural na escola básica, mas quando me referir ao campo de estudos Ensino de História, a inicial da palavra ensino será maiúscula.

² Orixá da tradição iorubana. Exu ou elegbara (etimologicamente o dono da força) é a síntese do princípio dinâmico que rege o universo e possibilita a existência, sendo, também, a mais polêmica entre as forças invisíveis que regem as concepções filosóficas jejes-iorubanas na África e na Diáspora. Porta-voz dos orixás, é quem leva as oferendas dos fiéis e, na condição de mandatário, protege os cumpridores dos seus deveres e pune os que ofendem os orixás ou falham no cumprimento das obrigações (...) (Lopes, 2011, p. 273).

como o racismo religioso. Trabalhar na Escola Técnica Estadual Epitácio Pessoa e vivenciar nessa unidade de ensino o Projeto intitulado: Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira, que ocorre no mês de novembro, em alusão ao mês da Consciência Negra, contribuiu para fomentar em mim o interesse em pesquisar os caminhos possíveis na construção de aulas de História que dessem visibilidade e colaborassem para o enfrentamento ao racismo religioso³.

Uma outra razão é ter trabalhado por mais de dois anos na comunidade quilombola de São Lourenço de Tejucupapo no município de Goiana, uma população composta de pescadores(ras) e marisqueiras(ros) na sua maioria. Nesse povoado, tive contato com uma história desconhecida para mim, o Quilombo do Catucá, alguns moradores se diziam descendentes de Malunguinho chefe do Quilombo e que, atualmente, é uma das entidades do Catimbó e da Jurema Sagrada⁴. O historiador Jaime da Silva (2022) em sua dissertação de mestrado nos conta um pouco sobre a história deste Quilombo. Surgido no século XIX em um momento conturbado na história de Pernambuco onde vários conflitos ocorreram, entre eles, a Revolução de 1817, resultou das estratégias de sobrevivência organizadas pelos africanos e afro-descendentes, que aproveitando-se das lutas políticas dos grupos sociais hegemônicos, construíram um núcleo de resistência contra a escravização.

O termo Malunguinho referia-se aos chefes do Quilombo do Catucá. Segundo o historiador, diferentemente do Quilombo dos Palmares que localizava-se distante da produção canavieira, o Catucá margeava as fronteiras agrícolas da Zona da Mata Norte, iniciando quase que nos subúrbios do Recife. Silva (2022), citando um outro historiador Marcus Carvalho (1991) descreve a localização do Quilombo:

Serpenteava a área mais populosa da província, a zona da mata seca, ao norte do Recife. Cortado por muitas estradas e picadas, ela começa nos limites de Beberibe, antigo subúrbio do Recife, passava pelo sítio dos Macacos e por São Lourenço, mais a oeste da capital, lançando-se entre os engenhos costeiros e a serra a oeste do Recife em direção ao norte. Passava pelos rios e mangues da região, chegando não muito longe da costa em Paratibe e daí a Pasmado, perto da ilha de Itamaracá, até o povoado de Tejucupapo, próximo a vila de Goiana, já quase na fronteira com a província da Paraíba. O centro do quilombo estava num pedaço dessa floresta, situada entre as matas dos engenhos Timbó e Monjope, entre as freguesias de Paratibe, Paulista e Recife, um local de terreno

³ O conceito de racismo religioso utilizado nesta dissertação tem por base a obra do Professor Doutor em semiótica e Babalorixá, Sidnei Nogueira, autor do livro *Intolerância religiosa*. Discutiremos esse conceito ainda nesta introdução, mais adiante.

⁴ Uma religião, com raízes nos povos originários que habitaram a região do planalto da Borborema, abrangendo os estados de Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Alagoas e Rio Grande do Norte (Souza, 2023, p. 35).

acidentado, cortado por riachos e brejos, conhecido como Cova da Onça (Carvalho, 1991, p. 6; Silva, 2022, p. 33-34).

A história do Quilombo do Catucá está presente na memória da comunidade de São Lourenço de Tejucupapo e na religião afro-indígena, a Jurema Sagrada. Malunguinho, chefe desse Quilombo, hoje é cultuado como Exu, Mestre ou Caboclo. “Atingir o panteão das divindades é, assim, a maior e melhor homenagem que um povo pode fazer a seus heróis, fazendo viver a sua ancestralidade” (Silva, 2022, p. 44). Além da vivência na comunidade quilombola de São Lourenço de Tejucupapo, uma outra motivação está relacionada com a escola em que trabalho no município do Cabo de Santo Agostinho, Escola Técnica Estadual Eptácio de Pessoa. Deparei-me com um projeto realizado com as professoras(res) de humanas: O Ciclo de Atividades para Afirmção da Cultura Afro-brasileira. O citado projeto é o carro chefe da escola; todo o corpo discente e docente, junto com gestão e funcionários participam ativamente.

Notoriamente percebemos o envolvimento dos, das estudantes, tanto no aspecto teórico; análise de obras de pensadoras(res), escritoras(res) negros e negras que tratam sobre as questões raciais, quanto nas atividades culturais. A temática da religiosidade afro-diaspórica está presente desde o início, seja como tema de pesquisa ou como ritmo musical executado na dança, como o Afoxé.⁵ Não é incomum ouvirmos queixas de estudantes e pais recusando-se a tratar desses temas afirmando que a escola está influenciando as/os educandos à conversão às religiões de matrizes africanas ameaçando, inclusive, realizar uma denúncia à unidade de ensino ao Ministério Público.

Outro ponto em questão são as minhas vivências em sala de aula ao tratar de temas relacionados com as questões étnico-raciais. Dentre esses temas, o mais sensível certamente é trabalhar com as religiões de matriz africana com o objetivo de contribuir para o combate ao racismo religioso. Uma experiência que me marcou ocorreu quando em uma certa aula abordando esse tema, escrevi o nome Exu, prontamente ouvi: “Tá repreendido em nome de Jesus”, uma prática discursiva que instaurava conflitos e relações racistas de exclusão e dominação em meio a aula de História. Para além desses fatos, essa minha motivação e interesse em pesquisar no mestrado as religiões de matrizes africanas e o currículo de Pernambuco, em grande parte, decorreu do meu contato com

⁵O afoxé é uma expressão artística cultural, com gênese fundamentada essencialmente nas doutrinas religiosas dos cultos afro-brasileiros. Em língua Yorubá, o vocábulo significa palavra de comando, recurso mágico que confere o poder pela fala. Evidenciado o rigor da sua relação religiosa, os grupos são cuidados por um Babalorixá ou uma Yalorixá, prestam devoção aos orixás, os têm como guias, e no carnaval, compreendido como a maior festa pública, realizam o ápice das suas apresentações (Souza, 2010, p. 15-16).

os livros da coleção feminismos plurais⁶ da filósofa Djamila Ribeiro, em especial um título: Intolerância Religiosa do Professor Doutor Sidnei Nogueira (2020).

Além das questões vivenciadas no cotidiano da sala de aula sou também impelida por uma legislação que torna obrigatório o ensino sobre História e cultura afro-brasileira⁷, a lei n.10.639/2003. Um outro documento fundamental para o debate são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africanas. As Diretrizes, têm como foco criar um conjunto de orientações teóricas e metodológicas para facilitar que professores da rede básica efetivem a referida lei. Sabemos que as políticas públicas são resultado de muita luta não ocorrendo diferentemente com a lei que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e culturas africanas e afro-brasileiras. Embates ocorreram envolvendo o Movimento Negro que se posicionou dentro do jogo político para lutar por melhorias educacionais para a população negra.

As batalhas travadas pelos movimentos antirracistas tinham em mente a desconstrução de um sistema de ensino pautado na ideia da existência da democracia racial e da mestiçagem como um ideal monolítico do povo brasileiro anulando a pluralidade cultural, como afirmam os PCNS de 1998:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças o índio, o branco e o negro que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundido nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional (Brasil, 1998: 126).

As depreciações realizadas em torno das culturas de matrizes africanas estiveram presentes em nossas escolas por meio de um discurso que propagava uma ideia de homogeneidade cultural, um exemplo que pode ser observado no governo getulista em seu projeto de unidade nacional e durante a Ditadura Civil-militar iniciada em 1961, para citarmos um período mais próximo, ocorreu a perseguição aos movimentos negros vistos

⁶ A coleção Feminismos Plurais é uma coletânea de livros organizada pela filósofa Djamila Ribeiro que versa sobre temas como racismo e feminismos, contemplando autores e autoras negros com valores e uma linguagem acessível ao grande público.

⁷ O termo cultura afro-brasileira é bastante complexo por possuir várias definições, entretanto, utilizamos como fundamento a historiadora Martha Rosa que define cultura afro-brasileira como uma prática aberta de produções de sentidos políticos da população negra em relação a uma sociedade racista. Ela é uma prática política de resistência negra que se materializa, sobretudo, por meio do discurso e produz novas solidariedades, projetos, instituições e práticas (Gomes, 2020).

como subversivos e a propagação do mito da democracia racial⁸ tornando-o incontestável. Nesse contexto político os militares divulgaram uma imagem do Brasil no exterior de um país sem conflitos dessa ordem, onde reinava “a paz das cores” formalizando a igualdade entre as raças (Jesus, 2018, p. 01).

Nestes projetos existiam pouco lugar para outras culturas que não fosse a hegemônica, masculina, branca e cristã, por conseguinte. As representações do negro e sua cultura foram marginalizadas ou folclorizadas, vistas como algo selvagem ou exótico, representando um maior empenho em aparelhamento do Estado para, em primeiro lugar, difundir a ideia de união das três raças na formação brasileira (ideia criada no século XIX por Vanhagen) e fortalecida pelos escritos de Arthur Ramos e Gilberto Freyre nos anos 1930. Em segundo, o aumento do estigma midiático, científico, cristão e policial das religiões de matrizes africanas o que lhes acarretou repressões oficiais.

As repressões policiais aos festejos das pessoas negras, incluindo as manifestações religiosas, não são exclusivas do século XX. Desde o período colonial, existiu a repressão do aparato policial aos escravizados e escravizadas, desde o toque de recolher até a proibições de pretos e pretas com suas “vozerias, alaridos e gritos pelas ruas”, a qualquer hora do dia, além dos pretos carregadores de cantarem pelas ruas, “desde o recolher até o nascer do sol” (Silva, 2008, p. 2).

Um aparato de vigilância e controle da população escravizada foi montado devido ao medo de rebeliões. Entretanto, existiam os que apoiavam os momentos de descontração e até de adoração aos Deuses africanos. Tornou-se conhecida a atitude do governador de Pernambuco, José César de Menezes, em 1778, que tendo uma postura favorável aos negros e negras na realização dos seus batuques e contrário aos frades capuchinhos do convento da Penha que, em um momento de “violenta demonstração de zelo pela ortodoxia da religião católica”, invadiram, depredaram um destes festejos. Menezes, teve que se explicar ao tribunal do Santo Ofício. Como afirma Silva (2008):

Para justificar sua ordem, afirmou ao Ouvidor que ele próprio tinha concedido licença para que os pretos fizessem suas danças nos arrabaldes do Recife. E que tal licença não era uma inovação do seu governo, pois, tratava-se de um “antiquíssimo costume”, tanto aprovado pelos seus antecessores quanto “por todo o povo desta praça”. Por esta sua atitude, ele acabou denunciado e teve que prestar contas ao Tribunal da Inquisição. Na carta, onde ele explica ao

⁸ O mito da democracia racial refere-se a um estado de plena igualdade entre os cidadãos, sem distinção de raça, sexo ou etnia. A origem do conceito está ligada a uma narrativa que ganhou força na década de 1930, de que o Brasil encontrava uma solução para o racismo na miscigenação. Disponível em: A presença estrangeira na construção do mito da democracia racial no Brasil | Universidade Federal Fluminense (UFF.br) Acesso em 03 mai. 2024.

Santo Ofício o porquê de ter tomado tal atitude, podemos perceber o que estava por trás da sua sensibilidade política. Argumentou ele que os escravos, por viverem “mantidos em um cativeiro pesado”, se desesperariam caso não tivessem no domingo aquele divertimento. A proibição, portanto, poderia lançá-los “a distúrbios mais sensíveis”. E a sociedade recifense pagaria um alto e funesto preço pela intolerância. Como podemos notar, o indulgente discurso do governador escondia o medo (sempre presente em sociedades escravistas) de uma revolta negra (Silva, 2008, p. 8).

Apesar do controle e da vigilância mantidos pelo Estado no período colonial e durante o Império, com o objetivo de impedir manifestações festivas dos escravizados, existia também negociações, tolerância em determinados momentos, escapes daquela vida cercada de proibições e violência. Momentos estes, presentes nos festejos seculares e religiosos (Silva, 2008).

Na primeira metade do século XX, em Recife, a partir dos anos de 1937, durante o Estado Novo, as perseguições às religiões de matrizes africanas intensificaram-se com a ascensão do interventor Agamenon Magalhães no Estado de Pernambuco. Estas ações tinham o apoio da Igreja Católica. Estado e Igreja empreenderam uma caçada às religiões afro-diaspóricas (Guimamães Júnior; Carneiro; Oliveira, 2018). Agamenon utilizou-se de todos os meios disponíveis, desde o aparato policial até a mídia com o objetivo de exterminar as religiões de matrizes africanas.

No projeto higienista implantado pela Interventoria de Agamenon Magalhães, onde alguns indivíduos eram vistos como perigosos, seu tipo físico determinante do caráter, sendo impedidos de circular no centro da cidade, idealizada como moderna, onde não existia lugar para pessoas que não se enquadraram nos padrões hegemônicos. Valores preconceituosos serviam de parâmetro de alteridade, segundo os quais o negro era considerado como o “outro”, e sua imagem edificada como modelo exemplar de vagabundo (Almeida, 1995, p.147). As religiões de matrizes africanas foram perseguidas, seus adeptos humilhados e ridicularizados. Os terreiros de candomblé fechados e seus utensílios encaminhados, por ordem da polícia, para o Museu da Directoria de Hygiene Mental e Serviço de Assistência e Psycopatas.

Dessa maneira, desde o período da colonização até a atualidade temos presenciado a construção do negro(a) como o outro, um não ser por conseguinte, a necessidade de tornar obrigatório o ato de narrar sobre história e as culturas negras, nas escolas e, conseqüentemente, nos currículo estes, também serão palco de disputas por uma narrativa que privilegie os subalternizados e ofereça visibilidade a atores por séculos esquecidos do fazer historiográfico (Carneiro, 2023).

O protagonismo dessa luta está a cargo dos movimentos negros. No pós-abolição muitos movimentos sociais negros foram instituídos aglutinando indivíduos de várias camadas sociais, intelectuais, religiosos, trabalhadores, artistas, donas de casa etc., como a Frente Brasileira Negra (FBN) nas décadas de 20 e 30 do século XX, o Teatro Experimental Negro em 1940 e o Movimento Negro Unificado em 1970, produzindo “fissuras na imagem de uma nação harmoniosa e etnicamente democrática” (Gomes, 2020, p. 17).

Criados por sujeitos cujo pertencimento racial tornou-se alvo da invisibilidade e da exclusão social que foram impelidos a produzir pautas que enxergavam a educação como um espaço reconstrutor da memória cultural do país; a qual deveria contemplar a presença negra sem estereótipos. Essa ação do Movimento Negro contribuiu sobremaneira na elaboração de políticas públicas que garantissem um mínimo de atuação do Estado no sentido de reparar uma dívida histórica que o Brasil possuía com os afro-descendentes.

Essa movimentação social ocorreu da periferia para o centro no tecido social exercendo um micropoder possibilitando a identificação dos problemas sociais como o racismo e estimulando mudanças no aparelho jurídico do Estado reverberando no ensino de História e, conseqüentemente, na produção do currículo que deveria ser pautado em princípios mais democráticos e éticos (Gomes, 2020, p.18). Contrariamente temos observado ao longo da história, o papel da escola na formação de uma identidade nacional que excluía boa parte da população brasileira que estava fora dos padrões europeus. A busca por formar uma identidade nacional, desde o advento da República, intensificou-se, como dito anteriormente, na Era Vargas, marcadamente pelo discurso nacionalista; possuindo como projeto de nação o apagamento da história e da cultura afro-brasileira o qual contribuiu para a construção de currículos de História que valorizavam autores que representavam os valores cristãos e europeus.

Todo o processo educacional na Era Vargas apresentou a preocupação do Estado Brasileiro e de intelectuais do período em construir uma unidade nacional num processo de uniformização, folclorização e inferiorização dos vários grupos sociais que estavam sendo invisibilizados, marginalizados dentro de uma falsa ideia da “democracia racial” como se no Brasil não existisse a desigualdade social e, em especial, a racial dissimulado na formação da alma e do caráter nacional na Era Vargas (Abud, 1988).

Durante o Estado Novo de Getúlio, além da colaboração da Igreja, utilizou a escola como instrumento na construção de corpos disciplinados e dóceis. A educação

esteve a serviço de forjar mentes, um canal de divulgação da ideologia estadonovista. Nesse processo existiu uma distinção entre os saberes direcionados às elites e aqueles destinados a classes populares, o elo residia na produção de corpos e mentes dóceis (Almeida, 1995).

Estas estratégias ocorreram na tentativa de construir uma nação homogeneamente cristã, durante o governo Vargas, que as religiões de matrizes africanas encararam uma perseguição liderada pelo poder estatal. Os livros didáticos de História abordavam as questões religiosas ligadas ao negro como superstição e constituíam um obstáculo para o entendimento da unidade cultural. Assim, é possível afirmar que:

Ao buscar a unidade étnica, tratando como majoritariamente branco o povo brasileiro, ignorando a presença dos africanos, presença esta que nos tornaria inferiores, de acordo com as teorias racistas que se estenderam pelo mundo na primeira metade deste século, o ensino de História, nos programas e nos textos didáticos, procurava satisfazer o pensamento de nossas elites e contemplar o primeiro e mais importante dos elementos com os quais formaríamos a nossa identidade: a formação do povo brasileiro. Nessa perspectiva, enfatizava-se, ainda, a influência que os africanos e índios teriam exercido na nossa formação cultural, isto é, na língua, na culinária e nas "superstições", como os livros chamavam as religiões de origem africana. Os cultos de origem africana, tratados como superstição, constituíam um obstáculo para o entendimento da unidade cultural, cujos pontos de apoio básico se concentravam na língua portuguesa, falada em todo o território e na religião católica (Abud, 1998, p. 5-6).

Além de cultos da religiosidade afro-brasileira serem um obstáculo para a unidade nacional embasada na língua portuguesa e na religião católica, ainda existia nitidamente uma perseguição estatal a essas práticas. Todo esse cenário histórico incentivou a intolerância religiosa ou, mais precisamente, o racismo religioso. Segundo o professor Sidnei Nogueira, o racismo religioso condena as religiões de matrizes africanas pela sua origem na população negra a qual buscou reconstituir aqui a família africana nomeando seus sacerdotes de Pais e Mães de Santo; sentenciando os locais sagrados do Candomblé, Umbanda, entre outras religiões com vínculo com a África à perseguição e, em muitos casos, à morte. Com isso:

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e sobre os rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência. Uma vez fora dos padrões hegemônicos, um conjunto de práticas culturais, valores civilizatórios e crenças não pode existir; ou pode, desde que a ideia de oposição semântica a uma cultura eleita como padrão, regular e

normal seja reiteradamente fortalecida (Nogueira, 2020, p. 47).

Para Nogueira, ao longo de boa parte da nossa história, a lei foi utilizada como mecanismo de desigualdade e opressão se voltando contra uma das principais manifestações culturais: o Candomblé. Uma realidade que se mantém até dos dias atuais apesar de termos uma Constituição, a de 1988, pela qual garante-se, em teoria, a liberdade de crença e proteção aos locais de culto.

Na prática, violência contra os terreiros e seus adeptos não é incomum. A questão que nos interpela: Tendo em vista que o ensino de História pode contribuir para a desconstrução do medo ou da demonização das religiões de matrizes africanas, em que medida o currículo de Pernambuco produz elementos para a problematização e o enfrentamento ao racismo religioso? A partir desse questionamento procuramos analisar as narrativas possíveis a partir do currículo de Pernambuco em torno da temática das religiões de matrizes africanas.

Uma outra motivação, perceber através das pesquisas realizadas na plataforma EduCAPES, no segundo semestre de 2022, utilizando descritores como, religiões de matrizes africanas, racismo religioso e currículo de Pernambuco que, apesar de um número bastante significativo de produções relacionadas às relações étnico-raciais e a constatação do crescimento de trabalhos acadêmicos sobre as religiões de matrizes africanas, encontramos poucos trabalhos relacionados ao Currículo de Pernambuco. Realizamos uma seleção a partir dos resumos de cada dissertação.

Dentre essas produções, destaco cinco realizadas no Mestrado Profissional em História e que considero significativas na reflexão do tema do meu trabalho: Racismo Religioso, Ensino de História e Currículo. “Esse terreiro tem história”: ensinando história e cultura afro-brasileira por meio de um estudo sobre candomblé” (Tavares, 2019)⁹; “Missão Sankofa: Um jogo de tabuleiro para a desconstrução do racismo religioso no ensino de história” (Souza, 2021)¹⁰; “Combatendo o racismo religioso: a tradição dos orixás e o ensino de história” (Silva, 2021)¹¹; “O Racismo Religioso e os Impactos da Escola Sem Partido na Sala de Aula” (Silva, 2023)¹² e “A Escola também é Lugar para

⁹ Autor: Leonardo José Tavares. Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo. Mestrado Profissional em História. Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

¹⁰ Autor: João Roberto Abraham Silva Souza. Orientadora: Aline Montenegro Magalhães. Mestrado Profissional em História. Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

¹¹ Autor: Fábio da Silva. Orientadora: Maria Emília Monteiro Porto. Mestrado Profissional em Ensino de História. Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

¹² Autor: Daniel José Ramos da Silva. Orientador: Carlos André Silva de Moura. Mestrado Profissional em

os Orixás: o Ensino de História e as Religiões de Matriz Africana na Sala de Aula” (Holanda, 2023)¹³.

Tavares (2019), em sua dissertação, tem como tema a importância dos estudos sobre religiões de matrizes africanas e sua relevância enquanto instrumento do ensino de História na educação para as relações étnico-raciais. Uma questão focada pelo autor alude às ações de ódio direcionadas à religiosidade afro-diaspórica classificada por Tavares de racismo religioso. O historiador utiliza como referencial teórico Wanderson Flor do Nascimento. O material de pesquisa analisado: mensagens publicadas por internautas em reportagem sobre o falecimento de uma ialorixá, Mãe Beata de Iemanjá, no veículo de imprensa *Extra.Globo.com*.

O autor também utiliza-se de teóricos decoloniais como proposta teórica-metodológica e da história de vida da Yalorixá Dona Tereza Tavares e realizou como proposta de produto didático uma atividade que tem por objetivo estimular estudantes na realização de atividades relacionadas a Narrativas de Vida e como proposição didática, Tavares desenvolveu um livro didático (Tavares, 2019, p 98).

Na dissertação “Missão Sankofa: um jogo de tabuleiro para a desconstrução do racismo religioso no ensino de história”, Souza (2021) propõe a construção de um jogo de tabuleiro com o objetivo de estudantes refletirem sobre o racismo religioso. O autor traz como temporalidade histórica o início do período republicano brasileiro, no Rio de Janeiro, final do século XIX e primeira metade do século XX, momento em que houve uma perseguição policial contra as práticas religiosas de matrizes africanas. Na perspectiva teórica temos o conceito de epistemologias do sul, inspirado em Boaventura Souza Santos. Um jogo de tabuleiro, como o próprio título informa, foi a proposição didática de Souza.

Um outro estudo que também trouxe valiosas contribuições foi o trabalho “Combatendo o racismo religioso: a tradição dos orixás e o ensino de História”. Nele Silva (2021) insere a sua pesquisa nas discussões sobre as relações étnico-raciais e afirma ter por o objetivo em combater o racismo religioso. Para isso, utiliza-se de bibliografia sobre o tema e notícias de jornais, além da sua experiência em sala de aula. A utilização do professor Sidnei Nogueira no debate sobre o racismo religioso é um ponto em comum com este trabalho. O cenário do autor é a rede pública do Estado do Ceará; esta ênfase

História. Instituição: Universidade de Pernambuco.

¹³ Autora: Sheila Magda Ferreira de Holanda. Orientadora: Adriana Maria Paulo da Silva. Mestrado Profissional em História. Instituição: Universidade Federal de Pernambuco.

nos traz também para o nosso lugar de fala: professora da rede pública estadual, embora, de Pernambuco. Uma outra similitude entre a minha escrita e a de Fábio da Silva é o uso do conceito de epistemicídio na compreensão do processo de invisibilidade e apagamento dos saberes e práticas de resistência que se opõem a colonialidade do poder.¹⁴ As reflexões sobre o racismo religioso e decolonialidade contribuíram no entendimento para o desenvolvimento do meu trabalho. Várias discussões realizadas nessas dissertações são importantes para tecer a nossa narrativa, entre elas, a do currículo e da necessidade de descolonizá-lo. Uma sequência didática foi a proposição escolhida por Silva.

Uma dissertação produzida no nosso Estado, Pernambuco, nos aproximou ainda mais dos temas caros ao nosso trabalho. A obra “O Racismo Religioso e os Impactos da Escola Sem Partido (ESP)” analisa este tentáculo do racismo e sua relação com o movimento político ESP. Silva utiliza a história cultural como arcabouço teórico metodológico. O autor também dialoga com o professor doutor Sidnei Nogueira, além de refletir sobre a influência do “bolsonarismo”¹⁵ e da bancada religiosa pelo país, os quais impactaram negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Esse trabalho nos ajudou a fortalecer a nossa reflexão entre as distinções existentes entre os termos intolerância religiosa e racismo religioso. Para contribuir no combate ao racismo religioso, Silva propõe uma cartilha.

Holanda (2023) em sua dissertação propõe a efetivação de ações no Ensino de História para uma prática docente antirracista. A autora realiza um estudo historiográfico da presença das religiões de matriz africana no Brasil. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Pernambuco (PE) para o Ensino Médio (EM) são fonte de análise. Holanda afirma que apesar das religiões de matrizes africanas serem citadas nestes documentos não são “levadas” para a sala de aula. Como produto didático a autora realizou uma sequência didática.

Portanto, os trabalhos aqui apresentados relacionados principalmente ao racismo religioso levam-me a concluir que expressões oriundas de professores e

¹⁴ Paim e Souza, apoiando-se no sociólogo Aníbal Quijano, definem a colonialidade do poder como um sistema de representação construído para destacar a Europa no cenário mundial. Quijano (2005) nos informa ainda que esta colonialidade do poder nasce com a conquista das Américas, que segundo ele, não se dá somente do ponto de vista militar, iniciada no século XV, mas também conquistaram e introjetaram subjetividades euroreferenciadas nas populações dominadas, fato que se mantém mesmo depois da descolonização político-administrativa dos países latino-americanos, asiáticos e africanos nos processos de independências dos séculos XIX e XX (Paim; Souza, 2018, p. 102).

¹⁵ O “bolsonarismo” tem alicerce nos apoiadores do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro eleito em 2018, caracteriza-se como um movimento social e político de extrema direita.

professoras, estudantes e outros membros da comunidade escolar reproduzem o racismo contra as religiões de matrizes africanas na escola são vivenciadas cotidianamente pelo Brasil; comprovando que essas violências não são algo exclusivo de uma região específica.

A nossa sociedade, tem como estrutura o racismo, como nos ensina o professor Sílvio Almeida. De acordo com o II Relatório Sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe, as religiões de matrizes africanas no Brasil foram as que mais sofreram com violências dessa natureza; houve um aumento de 270% em 2021. Esse estudo utilizou como fonte de pesquisa o Disque 100 criado para ser um canal de denúncia contra a violação dos direitos humanos ligado ao Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania.¹⁶

É necessário que produzam-se cada vez mais trabalhos em várias áreas do conhecimento com o objetivo de contribuir para uma educação para as relações étnico-raciais onde exista equidade e respeito à diversidade religiosa. Além disso, a lei n. 10.639/2003 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Culturas africanas e Afro-brasileira nos impulsiona a buscarmos alternativas para a quebra de paradigmas eurocêntricos que estão enraizados nas práticas de ensino da disciplina de História. As consequências seriam benéficas tanto para os adeptos e adeptas das religiões de matrizes africanas que poderiam utilizar suas insígnias religiosas sem temor, quanto para a sociedade pernambucana e brasileira proporcionando o convívio mais democrático e menos violento entre as pessoas.

Nessa perspectiva, analisar o currículo de Pernambuco e percebê-lo como um agente de promoção, ou não, ao enfrentamento do racismo religioso me fez refletir sobre o papel do ensino de História na construção ou na desconstrução de um tipo de violência que afeta o corpo e o espírito daqueles(as) que são vítimas do racismo religioso e que são, também, nossos estudantes.

A partir desses posicionamentos afirma-se que o objetivo desta dissertação é analisar o Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira, vista como uma proposta pedagógica decolonial, além das configurações de possibilidades de discussão sobre as religiões de matrizes africanas no Currículo de Pernambuco. Para tanto, problematizamos o ensino de História e relações étnico-raciais tomando a religiosidade afro-diaspórica como objeto-problema de estudos apoiando-se em

¹⁶ Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br. Acesso em 04 dez. 2023.

referenciais teóricos contra-hegemônicos. Também investigamos a construção do Currículo de Pernambuco identificando-lhe possibilidades de abertura para efetivação de discussões sobre as religiões de matriz africana em perspectiva histórica.

Essa análise da proposta curricular oficial será confrontada com o estudo do currículo real praticado pela Escola Técnica de Pernambuco Eпитácio Pessoa para efetivar a lei n. 10.639/03 a partir de suas abordagens das religiões de matriz africana. Nesta pesquisa identificamos as estratégias pedagógicas que configuram a tal escola uma experiência pedagógica combativa ao racismo religioso através do projeto “Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira. Escolhemos analisar nesta dissertação de mestrado os anos (2020, 2021 e 2022) dentre os mais de dez anos do Projeto da CN¹⁷, pois entendemos ser o início de aprofundamento da análise teórica nesta e desta experiência, utilizando-se como base de estudo os livros da “Coleção Feminismos Plurais”, organizado pela filósofa Djamila Ribeiro. Despertada pela leitura do livro Pequeno Manual Antirracista da autora citada a cima, provocando uma inquietação, desvelando o apagamento da produção intelectual negra e da emergência de trabalhar temas imprescindíveis na luta contra o racismo.

Neste estudo utilizamos um extenso material produzido há mais de uma década: imagens, gravações, documentários que preservam a história dessa atividade que tornou-se um dos momentos mais aguardados ao longo do ano pela comunidade escolar da ETE Eпитácio Pessoa. A partir disso, como proposição didática, produzimos um documentário que sistematizou saberes, práticas e experiências pedagógicas que inspirem outros/as professores a construir práticas de Ensino de História em perspectiva decolonial que possam criar mecanismos de combate ao racismo religioso.

Estudar o Ensino de História e as relações étnico-raciais perpassa pelo currículo. São três caminhos que se cruzam. É no meio da encruzilhada que reflito sobre a minha escolha e sei que ela reflete a minha visão filosófica a respeito do mundo e o meu compromisso social e político. Como afirma Schmidt:“(...) decidir-se por uma definição de currículo está em se definir por uma determinada concepção, que inclui compromissos sociais e políticos” (Schmidt, 2003, p. 68).

Nessa perspectiva que utilizaremos em nossa análise, algumas reflexões são pós-crítica pois esses teóricos que trazem para o centro do debate do currículo categorias

¹⁷ O Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira é nomeado pelos nossos e nossas estudantes de CN (Consciência Negra) devido ao mês da culminância do Projeto, novembro, o mês da Consciência Negra.

como: gênero, raça, etnia e sexualidade; isso não significa dizer que os teóricos críticos já não trabalhassem com esses temas, entretanto, a categoria classe social prevalecia dentro da análise crítica. Um dos elementos que nos chamam a atenção dentro da análise pós-crítica é que o currículo é formulado dentro de diferentes níveis e áreas, logo, deve-se distinguir o currículo escrito do currículo como atividade em sala de aula. O primeiro é o formal aquele que o professor insere no planejamento da caderneta ou no diário de classe; já o segundo é constituído a partir de vários elementos, inclusive, a da formação cultural da professora e do professor, pois segundo Salles:

Considerando que os estudos sobre o currículo devem levar em conta não apenas o “currículo escrito”, mas também “o currículo como atividade em sala de aula”, e tendo em vista que a prática curricular docente é uma construção social negociada (GOODSON, 2012) e que os professores, na organização e consecução de sua prática, realizam sempre algum tipo de seleção no interior da cultura (FORQUIN, 1993), é que assinalamos a relevância de reflexões e considerações acerca de como o conhecimento escolar das mais diversas disciplinas se configura enquanto prática curricular de professores, quer dizer, suas escolhas, ênfases e omissões em relação aos respectivos saberes escolares (Salles, 2022, p. 260).

Diante das reflexões de Salles, nos perguntamos sobre as ausências do ensino da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula. As omissões, os silêncios existentes nos currículos escritos e na construção social negociada que cada professora e professor exercem em seus ofícios contribuindo para perpetuação das desigualdades de gênero e de raça naturalizando práticas racistas em diversas esferas, tais como: a estética, relacional afetiva e religiosa.

Em uma perspectiva geograficamente mais ampla estabelecemos um diálogo com Catherine Walsh e sua pedagogia da decolonialidade¹⁸. Estabelecemos um diálogo em uma perspectiva que contemplasse o contexto no qual estou inserida, uma mulher branca, ciente do lugar de privilégio que ocupa, latino-americana, pertencente a uma sociedade fundada no racismo estrutural. Aprendemos com ela maneiras de resistir, (re)existir e reviver, caminhos outros, não lineares, como aprendemos com a modernidade e o eurocentrismo. Para conseguirmos utilizar uma práxis “outra” é necessário desaprender saberes hegemônicos da colonialidade e (re)aprender saberes insurgentes e libertários que se apresentam como caminhos de estar, ser, olhar, escutar, sentir e viver

¹⁸ Para Walsh, as pedagogias decoloniais são práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e são construídas sobre resistências e oposição bem como insurgências, afirmação, (re)existências e re-humanização (Walsh, 2013, p. 29) em oposição a colonialidade do poder.

em perspectiva decolonial. Segundo ela:

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos : de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial (Walsh, 2013, p. 24).

Para Walsh (2013), o capitalismo, a sociedade ocidental, a colonialidade do poder estão em crise, daí a necessidade de construir novos caminhos longe do sistema de guerra e morte implantado pela Europa. Caminhos serpentinos construídos ao longo do tempo pelos povos originários e afro-descendentes que com os seus saberes ancestrais desenvolveram novas possibilidades de existir e (re)existir. Percebemos, com isso, a importância dos saberes produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro e como estes se apresentam como pedagogias decoloniais por ensinar os saberes ancestrais aos adeptos e aqueles que desejam mundos outros.

Na tentativa de compreender a sociedade brasileira estruturada no racismo, iniciamos um diálogo fecundo com Sueli Carneiro e o conceito de dispositivo de racialidade. A autora utiliza Foucault como ponto de partida e o conceito criado por ele: um dispositivo para analisar as especificidades das relações sociais no Brasil. De acordo com Carneiro:

Assim, é hipótese desta tese que um pressuposto dispositivo de racialidade/biopoder, do qual aqui propomos a existência, contém todos os atributos definidos por Foucault, para o termo dispositivo, consistindo num campo de significações que definem a especificidade das relações raciais e as relações de poder nelas imbricadas no Brasil, articulando-se e diferenciando-se de outros campos discursivos sobre esse tema em função das particularidades de nossa formação social e cultural (Carneiro, 2005, p. 30).

Carneiro, com o conceito de dispositivo de racialidade, produz ferramentas analíticas capazes de desvelar o racismo à brasileira, possibilitando a compreensão da heterogeneidade e a articulação de práticas e discursos engendrados pela Hidra Racista¹⁹. O discurso religioso inicialmente implantado pelos jesuítas ainda no Brasil colonial, passando pelo racismo científico do final do século XIX e pelos muitos estereótipos produzidos sobre a população negra, entre outras práticas, torna possível perceber como

¹⁹ Utilizo esse termo inspirado em Walsh quando ela utiliza o termo hidra capitalista para referir-se ao sistema capitalista que possui várias vertentes sendo de difícil combate. No meu entendimento, o racismo no Brasil assemelha-se com isso possuindo várias direções necessitando de diversas frentes de combate.

funciona o dispositivo de racialidade.

Um outro conceito utilizado por Carneiro, torna-se central em nossa análise, o epistemicídio, como elemento constitutivo do dispositivo de racialidade. Segundo Sueli o conceito operado por ela foi desenvolvido por Boaventura Souza Santos, sendo possível apreender o processo de destituição da racionalidade, da cultura e da civilização da população negra. A aversão às produções culturais e, consequentemente, as religiosas, incluindo a demonização e a violência sofrida pelos adeptos das religiões de matrizes africanas²⁰, são um exemplo da atuação do epistemicídio.

O epistemicídio é um processo que produz inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais. O que ocorre, segundo Carneiro, é a negação da plena humanização do outro, o seu enquadramento em categorias que lhe são estranhas, a demonstração da sua incapacidade inata para o desenvolvimento humano (Carneiro, 2005). A capacidade de produzir cultura e civilização, percebe-se o quanto uma grande parcela da população está destituída de sua produção cultural e intelectual aos serem invisibilizadas nos bancos escolares.

Um outro aporte teórico utilizado em nosso trabalho é a do professor, doutor e babalorixá, Sidnei Nogueira autor do livro “Intolerância Religiosa”. O trabalho do Babalorixá contribui para o entendimento do Racismo Religioso. A partir da leitura e das reflexões realizadas sobre algumas situações ocorridas durante as aulas de História quanto o assunto versava sobre as religiões de matrizes africanas.

Entendemos que se tratava de racismo religioso e não intolerância religiosa. O primeiro faz referência à violência sofrida pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro) e os seus adeptos. No segundo, algumas vezes, o foco da perseguição não é a origem étnica dos praticantes ou a origem da crença, mas uma prática do sagrado alheio, que é considerada herética ou demoníaca por outro grupo (Nogueira, 2020, p. 83). Desta maneira, o que ocorre nas perseguições às CTTro é o racismo epistêmico; sabendo que epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido (Nogueira, 2022, p. 55).

Durante as nossas leituras das dissertações que versavam sobre temas

²⁰ As notícias dos veículos de imprensa atestam o crescimento da violência contra os adeptos das religiões de matrizes africanas como consta na matéria do jornal diário de Pernambuco, publicada em 22/10/22: “Crescem os episódios de violência religiosa no Brasil e, entre todas as crenças praticadas no país, as que mais sofrem ataques são, disparadamente, as de matrizes africanas — umbanda e candomblé.” Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/brasil/2022/10/casos-de-violencia-religiosa-crescem-no-pais-e-fieis-sofrem-intimidaca.html>. Acesso em 18 jun. 2022.

relacionados a nossa pesquisa, acessamos o trabalho do professor Wanderson Flor do Nascimento e a sua análise sobre o racismo religioso. No texto *Intolerância ou Racismo?* o Babá Wanderson afirma que para ele o que incomoda nas religiões de matrizes africanas,

(...)são exatamente o caráter de que elas mantenham elementos africanos em sua constituição; e não apenas em rituais, mas no modo de organizar a vida, a política, a família, a economia etc. E como o histórico racista em nosso país continua, mesmo com o fim da escravidão, tudo o que seja marcado racialmente continua sendo perseguido. (Nascimento, 2016, p.15)

Desse modo, o termo intolerância religiosa não caberia nesse caso, tendo em vista que, não é apenas o caráter religioso que impele a violência contra as comunidades religiosas afro-diaspóricas é exatamente esse modo de vida negro, que mesmo que seja vivenciado por pessoas não negras, que se ataca (Nascimento, 2016, p.15), por essa razão, defendemos, utilizar em nossa dissertação o termo Racismo religioso para indicar as violências sofridas pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro.

No campo da educação dialogamos com a professora doutora Nilma Lino Gomes no que tange a educação para as relações étnico-raciais. Nilma possui várias obras relacionadas com a temática, destacamos aqui, seu livro intitulado “O Movimento Negro Educador”(2022) a partir dessa obra e de outras produções acadêmicas da autora, compreendemos a importância do MNU no enfrentamento ao racismo no Brasil e suas contribuições na construção de uma educação antirracista.

Assim, aprendemos com Walsh, Sueli, Carneiro e Nogueira, que as múltiplas violências praticadas aos lugares de culto e aos adeptos das religiões de matrizes africanas são parte de um processo maior de dominação: a violenta e desigual expansão das relações capitalistas de produção para ao mundo colonizado pela Europa e que vivencia a Colonialidade, atualmente.

Sendo assim, há um padrão de poder praticado pelo projeto de dominação europeu-ocidental que opera na produção contínua de violência. A colonialidade do poder hierarquiza, classifica, oculta, segrega, silencia e apaga tudo que for do outro ou tudo que oferecer perigo à manutenção do *status quo* (Nogueira, 2020, p. 53). Os saberes produzidos pelas CTTro são insurgentes e possuem cosmogonias, onde o espiritual e material se unem em uma relação milenar entre os humanos e os espirituais; incluindo a ancestralidade, uma relação de sacralidade entre a territorialidade e a temporalidade onde não existe espaço para a colonialidade cosmogônica e, consequentemente, a divisão

binária natural/social; apartando a ancestralidade-espiritualidade da realidade material.

Na busca por refletir sobre o Ensino de História, relações étnico-raciais em uma perspectiva decolonial, dialogamos com o professor doutor Gustavo Gomes a partir da análise da sua tese de doutorado intitulada, “Saberes e Narrativas docentes: memórias e experiências do ensino de História e cultura afro-brasileira no sertão alagoano” (Gomes, 2020), a qual trata de vários aspectos fundamentais para a compreensão das temáticas da nossa pesquisa são elas: Ensino de História, Currículo e Relações Étnico-raciais. Através da análise das narrativas docentes no sertão alagoano, no que tange a aplicação da lei 10.639/2003, tivemos acesso a várias discussões pertinentes: o conceito de cultura afro-brasileira, tendo em vista que conceito de cultura não é estático e sim construído a partir de lutas políticas e negociações de sentidos entre diferentes sujeitos. Como diferentes conceitos de cultura afro-brasileira surgem em distintos domínios, tais como as ciências humanas e o movimento social os quais informam socialmente sobre o que seja esta cultura; gerando relações de saber-poder díspares em que pesam fortemente os critérios étnico-raciais.

Para o autor, enfim, discutir a cultura afro-brasileira no ensino de História nunca é um ato ingênuo ou imparcial. Contrariamente, consiste numa atitude política que mobiliza considerável gama de sentidos que recortam, selecionam, organizam, classificam e definem, conforme determinadas intencionalidades e relações de força, o que vêm a ser, ou não, as pessoas negras e a cultura afro-brasileira.

Uma outra contribuição do referido autor para a nossa pesquisa trata-se da análise do currículo realizada em uma perspectiva pós-estruturalista tendo como tema central as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, o racismo. Segundo ele:

O currículo foi implementado nas práticas ocidentais de escolarização como um dispositivo de racialidade, ou seja, de fabricação e ritualizações de saberes, práticas e identidades pautadas em distinções, hierarquizações e segregações a partir de critérios como cor de pele, ancestralidade e tradições culturais. Historicamente ligado às estruturas de disciplinamento e desigualdade social, ele cria novas realidades sociais, culturais e políticas, esquadrinha determinadas leituras do mundo e também os sujeitos em formação (Gomes, 2020, p. 16).

Logo, a construção dos currículos escolares atende a uma lógica de dominação dentro da estrutura da colonialidade do poder e, conseqüentemente, do dispositivo de racialidade, tornando-se instrumento de produção de subjetividades e desigualdades sociais que contribuem para o apagamento, a invisibilidade de outros saberes não europeus. Diante desta constatação, nos interrogamos sobre outras

construções curriculares em que pese os conhecimentos produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro; possibilitando pedagogias decoloniais como nos ensina Walsh.

Ainda na linha do Ensino de História em uma perspectiva decolonial refletimos com Elison Antônio Paim e Nilton Mulette Pereira sobre os desafios da professora e do professor em lecionar a partir de temas sensíveis em tempos onde “a atividade docente em geral e o ensino de História em particular vem sendo severamente questionado sobre o caráter político e ideológico implicados nos processos de ensino e aprendizagem” (Paim, Perreira, 2018, p. 1231).

Pensar a licenciatura em História em uma análise da decolonialidade torna-se um grande desafio pois exige um desaprender de fórmulas prontas que há tempos são ensinadas nos cursos de formação de professores. A História quadripartite, linear eurocentrada é uma roupa que não serve mais, diante das novas abordagens como a interculturalidade e a decolonialidade²¹. Segundo a definição de Paim e Souza:

Por interculturalidade entende-se a noção de um estilo de vida e de convívio com as diversas culturas que compõem o espaço escolar, mas a educação intercultural vai além do simples convívio. Ela pressupõe respeito, compartilhamento, harmonia, diálogo entre docentes, estudantes e demais componentes do ambiente escolar, nas suas mais diferentes identidades: de gênero, sexo, etnia, geracional, etc (Paim; Souza, 2018, p. 106).

Desafio aceito. Trabalhar em sala de aula com temáticas, relatos e experiências das Comunidades Tradicionais afro-indígena caracteriza-se uma tomada de decisão política. É uma escolha em participar ativamente da luta por uma sociedade democrática com mais equidade onde a interculturalidade esteja presente nos currículos, nas práticas docentes, enfim, no cotidiano da escola; possibilitando a valorização de outras subjetividades que não sejam as construídas pela colonialidade, pelo padrão de poder mundial que se inicia com o colonialismo, mas se estende até os dias de hoje (Paim; Perreira, 2018, p.1233) e que provoca o apagamento e invisibiliza saberes outros, insurgentes e decoloniais.

As lentes da decolonialidade nos auxiliam na análise da História, do Ensino de História, do Currículo de Pernambuco e do Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira; além da produção de um documentário sobre o Projeto citado

²¹ O pensamento decolonial, segundo Paim e Pereira: “implica a possibilidade da existência de um pensamento latino americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia.” (Paim, Perreira, 2018 p. 1233).

acima e as possíveis contribuições deste para o enfrentamento do racismo religioso.

Em nosso estudo, analisamos os regulamentos, fotografias, gravações, entrevistas, mini-documentários, documentação produzida ao longo de mais de 11 anos de atividade da CN com o objetivo de apresentá-la como uma proposta decolonial. Analisamos também, anúncios de fugas de escravizados presentes no jornal *Diário Pernambuco* no século XIX, com o propósito de refletir sobre as transformações de significados dado ao prédio residencial que hoje é a casa religiosa de matriz africana, o *Ilê Asé Sangó Ayrá Ibonã*, atualmente, é um espaço de produção e preservação de conhecimento e valores ancestrais e, que no passado, representou um lugar de opressão e violência configurando-se em um engenho de açúcar conhecido como Pirapama.

Trazer para a aula de História conteúdos relacionados à História e às culturas africanas e afro-brasileiras significa manter viva uma memória, conceder visibilidade a grupos sociais que, por muito tempo, estiveram silenciados; permitindo aos nossos e nossas estudantes a possibilidade de conhecer uma sociedade plural e trazer para o centro da sala de aula debates sobre o racismo, violência, intolerância apontando novos caminhos para vivermos em uma sociedade tolerante e plural.

Trabalhar temas relacionados às questões étnico-raciais são vistos como sensíveis, principalmente em uma sociedade em que o racismo, muitas vezes, é negado a sua existência. O artigo “Pensar o ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial” de Nilton Mullet Pereira e Elison Antônio Paim, são importantes pois apontam caminhos possíveis no trabalho com temas sensíveis numa perspectiva decolonial nas aulas de História. Os autores embasam-se no sociólogo peruano Aníbal Quijano e propõem uma nova possibilidade metodológica para pensar as produções de saberes a partir do conceito da decolonialidade.

A decolonialidade utilizada no ensino de História nos faz repensar os sentidos dados às diferentes realidades históricas, povos e culturas. Com esse olhar diferenciado dado a conteúdos sensíveis nas aulas de História nos afastamos do método tradicional, uma prática educativa baseada em uma visão colonial que hierarquiza os conteúdos a partir do dualismo cartesiano e do evolucionismo; mitos fundadores do eurocentrismo.

Nesse sentido, trabalhar no ensino de História as religiosidades de matrizes africanas configurando estes conteúdos como temas sensíveis e desestruturantes da colonialidade do poder possibilita a professora e ao professor pensar outras racionalidades; produzindo uma pedagogia da diversidade; (Gomes, 2020) que considere a equidade, a reciprocidade, a solidariedade e a democracia (Pereira; Paim, 2018, p.

1243). Com essa postura estamos, nós docentes de História, reconstruindo um caráter ético e político no ensino de História.

Pereira e Paim também nos chamam atenção para a maneira como esses conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula:

Nesse sentido, o estudo dos passados sensíveis e desestruturantes não significa apenas colocar o aluno diante de um conteúdo disciplinado e frio (WHAITE, 1994), mas diante de algo que desperta um posicionamento ético e político, de indignação frente à injustiça e dos direitos humanos mais fundamentais. Logo, o estudo desses passados, a escrita da História sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro, um futuro de tolerância, de reconciliação com justiça e com os direitos (Pereira; Paim, 2018, p. 1244).

Contribuir com ferramentas que possam inserir os jovens na problemática do racismo religioso é uma das inquietações do nosso trabalho. Apresentar as possibilidades na elaboração de uma pedagogia decolonial a partir do projeto realizado pela ETE Epitácio Pessoa, promovendo uma escuta generosa àqueles e àquelas que participam ativamente, investigando em que medida as atividades propostas pela escola contribuem para o enfrentamento ao racismo religioso é um dos nossos objetivos ao pensar na produção de um documentário para ser utilizado durante as aulas de História.

O uso de documentários em sala de aula não é algo tão recorrente como a utilização da modalidade de filmes de ficção. Desta maneira, o documentário que propomos tem por objetivo despertar o interesse dos, das estudantes para os conteúdos de História levando professoras e professores a problematizar com os educandos a produção e a temática contida na produção tornando as aulas mais atrativas além de sensíveis por apresentar experiências de ações assertivas e decoloniais com relação ao enfrentamento do racismo religioso.

No que tange a produção da dissertação, a estrutura segue a divisão em três capítulos: No primeiro, Currículo de Pernambuco e as Relações Étnico-raciais no Ensino de história, discorreremos sobre as relações étnico: raciais e o currículo com vistas a analisar a partir do aporte teórico decolonial, autores que nos ajudem a entender o funcionamento do racismo no Brasil e como a educação tem contribuindo para a expansão do projeto de poder da colonialidade, colaborando para o epistemicídio da população afro-brasileira, criando mecanismos de exclusão e apagamentos dos saberes produzidos pelas Comunidades de Terreiro.

Em contrapartida, analisaremos teóricas como Catherine Walsh e Nilma Lino

Gomes que nos apontam caminhos de luta e (re)existências, pedagogias outras que dialogam com os movimentos sociais, o Movimento Negro como possibilidade de uma nova *práxis* para o Ensino de História. Como base da nossa análise do Currículo de Pernambuco, utilizaremos como aporte teórico o pós-estruturalismo. Segundo Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, a teoria pós-estruturalista enfatiza o lugar da linguagem como constituição do social. Para eles a linguagem não representa o mundo, como se fosse uma transcrição literal da realidade, mas sim o (re)constrói discursivamente (Lopes, Macedo, 2022). Analisaremos as habilidades e competências presentes no documento oficial curricular pernambucano para as aulas de História do Ensino Médio.

No segundo, Uma Proposta Pedagógica Decolonial: o Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira da ETE Epitácio Pessoa - Cabo de Santo Agostinho, iniciaremos apresentando o referido Projeto, citado a cima. Analisaremos os editais, as imagens, as atividades realizadas por estudantes, os documentários e palestras que registram e criam algumas memórias dessa experiência escolar. Documentos que trazem elementos sobre como essa atividade contribui para o combate ao racismo religioso, dando-nos base para o desenvolvimento do nosso documentário sobre o projeto em uma perspectiva decolonial que atue combatendo o racismo religioso.

No último capítulo, Professora, Eu vi Exú: um ebó em formato de documentário apresentaremos a nossa proposição didática, um documentário, um ebó epistemológico como oferta a Exu por todas as contribuições recebidas. Analisamos as falas ali contidas, os depoimentos de estudantes, professores, professoras e gestão. Pessoas envolvidas diretamente no desenvolvimento de fabricação da atividade e, por conseguinte, também recebem os impactos destas ações em suas vidas, narrando suas vivências e desafios enfrentados durante o processo.

Apresentaremos também o Terreiro de Mãe Valda como um espaço importante para confecção da CN, além de constituir um espaço para a produção da Pedagogia das Encruzilhadas²². Desde o início, Mãe Valda como sacerdotisa de uma religião de matriz africana, traz as suas contribuições para o desenvolvimento do Ciclo de Atividades, participando como consultora, jurada e convidada de honra no dia da Culminância, onde as danças, a culinária, a beleza negra, as pinturas no muro ou em telas

²² O termo está presente na obra de Luiz Rufino (2019) segundo ele: A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos, e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio (Rufino, 2019,p. 274).

são apresentadas e entregues aos pés da ancestralidade.

2. CAPÍTULO I: CURRÍCULO DE PERNAMBUCO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo iniciamos refletindo sobre a definição do termo relações étnico-raciais relacionando com o ensino de História, analisando em que medida a componente curricular tem contribuído para o desenvolvimento da sociedade brasileira apoiada sobre o racismo, interferindo na produção dos currículos. Apontaremos como um caminho possível no enfrentamento da hidra racista nos bancos escolares uma perspectiva de pedagogia decolonial. Estudaremos também o Currículo de Pernambuco e sua contribuição no enfrentamento ao racismo religioso, assim, iniciar a reflexão sobre o currículo e as relações étnico-raciais passa pela definição do termo étnico-racial. Para esse fim, utilizaremos os escritos da doutora em Antropologia Nilma Lino Gomes, do professor Gustavo Gomes, além da compreensão do termo Educação para as Relações Étnico-Raciais pesquisada pelo Técnico em assuntos Educacionais o professor John Land Carth.

Segundo Nilma, o termo étnico-racial vem sendo adotado para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo na educação (Gomes, 2011, p. 24). De acordo com o professor Gustavo Gomes, no Brasil, utiliza-se a expressão “étnico-racial” para atender a aspectos como a formação subjetiva e histórica que provoca um pertencimento cultural (etnia) e os fenótipos corpóreos (raça), reforçando-se a importância social de aspectos como cor de pele, tipo de cabelo, etc., nas relações sociais no país (Gomes, 2020, p.40).

O professor John Land Carth (s.d), define o termo Educação para as Relações Étnico-Raciais como um conjunto de práticas, conceitos, e referenciais implícitos e explícitos que objetiva formar no âmbito das instituições de ensino público e privada uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no nosso país e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem, contribuindo para uma política que atenda a públicos-vítimas (negros, mulheres, ciganos, indígenas, homossexuais, entre outros) invisibilizados historicamente e que sofrem preconceitos e intolerância gerando violências na sociedade e atingindo também os espaços educacionais. Diante dessa nova perspectiva para o termo étnico-racial, torna-se necessário para o entendimento do meu trabalho, pontuar que o

foco da nossa dissertação é na matriz afro-brasileira ou negra.

Torna-se necessário compreender que a realidade do negro do Brasil passa também pela dimensão simbólica, cultural, territorial, política e identitária e não só por características físicas e a classificação racial, ou seja, mais do que uma união de palavras essa fórmula pode ser vista como uma tentativa de sair do impasse de uma postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. As várias esferas que compõem o ser negro no Brasil, de acordo com Gomes, estiveram longe do ensino de História nos bancos escolares do Ensino Fundamental e Médio; tendo em vista que os conflitos em torno do teor eurocêntrico nas abordagens de vários temas ligados à prática educativa não são recentes (Pereira, Roza, 2012).

Logo, criou-se uma narrativa que condenava saberes ancestrais aos lugares de desvio da norma, da imoralidade, da doença e do crime e, por consequência disso, esses conhecimentos foram invisibilizando-se no tempo. Contribuindo assim para criar subjetividades subalternizadas e perseguidas; condenando o Povo do Santo a esconder-se nas periferias dos grandes centros urbanos, contribuindo para o apagamento do conhecimento produzido pelas CTTro.

Diante dessa história de resistência e luta várias políticas públicas, resultado da luta do Movimento Negro, procuraram reparações através da pressão política no campo da educação. Segundo o artigo intitulado “Política dos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental notas sobre a legislação 10.639/2003 e 11.645/2008” das professoras Cintia Gomes, Roseane Maria de Amorim e Alba Cleide Calado Wanderley, existe uma ausência nos currículos e, conseqüentemente, nos livros didáticos da visão de mundo, tradições e modos de viver no planeta das populações negras e indígenas; o que tem gerado reivindicações constantes dos movimentos sociais ligados a esses grupos. As autoras reforçam a necessidade de conceder visibilidade às diversas faces que compõem o Brasil. Elas apontam no referido artigo que houve significativas mudanças nos currículos de História com a criação do PNLD. Desse modo:

O PNLD (1985) trouxe também significativas mudanças para o livro didático de História, uma vez que, como já falamos, o processo de escolha, avaliação e distribuição tornou-se mais rigoroso e cuidadoso quanto aos conteúdos, à formação da consciência histórica de educandos e educandas, à discussão sobre os menos favorecidos da sociedade como indígenas, negros e mulheres, antes invisibilizados ou não incluídos na discussão dos conteúdos (Gomes; Amorim; Wanderley, 2020, p. 85).

O Plano Nacional do Livro Didático possibilitou a inserção de conteúdos que

antes não existiam nos currículos e, conseqüentemente, nos livros didáticos. Essa mudança ocorreu devido à pressão exercida pelos movimentos sociais, assim como o reflexo das novas tendências da historiografia que buscavam dar visibilidade àqueles que por muito tempo estiveram fora do fazer historiográfico. Entretanto, todas essas mudanças é o resultado de muita resistência e luta “uma vez que, se não houvesse essa busca por “igualdade” de direitos, inclusão e equidade das políticas afirmativas, talvez esse currículo não avançasse minimamente nas discussões” (Gomes; Amorim; Wanderley, 2020, p. 89).

Um dos principais avanços nessas políticas afirmativas é a instituição das leis n. 10.639/2004 e n. 11.645/2008. A alteração na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – quando instituiu as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, marcou significativamente quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, africana e Indígena, explicitado no ensino de História. Podemos ver isso no artigo 1º, inciso 2º: “O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2003).

O percurso de normalização decorrente da aprovação da lei n. 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores das escolas públicas e privadas do país (Gomes, 2011). A construção desse caminho que possibilitou aprovação das leis citadas acima revela muita luta da sociedade civil, como também uma mudança de postura por parte do Estado brasileiro ao aprovar essas iniciativas e práticas afirmativas na educação básica as quais possibilitaram uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

Apesar dos vinte anos da lei n. 10.639/2003 ainda existem resistências por parte de muitos membros da comunidade escolar posicionando-se contrários à introdução de conteúdos da História e da cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares (Perreira; Roza, 2012). Não podemos negar os avanços nas discussões em torno da temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar, entretanto, reconhecemos as muitas pedras ainda existentes pelo caminho até chegarmos ao pleno exercício da norma, como bem nos ensina Edson Cardoso, militante o Movimento Negro e Suely Carneiro:

São bons exemplos as dificuldades para a implementação da lei 10.639, de janeiro de 2003, que alterou a lei 9.394 de 20 dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) instituindo a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Edson Cardoso depreende dessa dificuldade a existências de táticas de perpetuação do domínio da leitura do passado, e os termos da dominação instituídos pelos saberes hegemônicos, a negar as potencialidades de ler o passado sob outra óptica (Carneiro, 2023, p. 316).

Estas táticas de perpetuação do domínio da leitura do passado, negando e silenciando outros saberes não hegemônicos estão representadas na negativa de muitos e muitas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem em ministrar conteúdos sobre a história e a memória das Comunidades Tradicionais afro-indígenas brasileiras. A resistência está relacionada, muitas vezes, a pressupostos morais e religiosos. Essas pessoas temem que suas crianças estejam expostas a proselitismo religioso ao estudarem as manifestações culturais africanas e/ou indígenas. Os desafios em tratar questões relacionadas ao racismo religioso vivido em nossa sociedade, na maioria das vezes, não é uma tarefa das mais fáceis para os docentes, tendo em vista esse tema ser sensível para muitos e muitas que sofrem com a discriminação racial diariamente.

2.1 A escola como produtora do epistemicídio da população negra

Não obstante das dificuldades de professoras e professores em trabalhar temas sensíveis, a temática do racismo precisa estar presente nas aulas de História como nos aponta Carneiro. Inicialmente, torna-se necessário definirmos o termo epistemicídio desenvolvido por Boaventura Souza Santos e utilizado por Suely Carneiro em seu livro “Dispositivo de Racialidade” (2023). Segundo Carneiro:

É importante lembrar o conceito de epistemicídio, utilizado aqui, não é extraído do aparato teórico de Michel Foucault, mas sim de Boaventura de Sousa Santos, para quem o epistemicídio se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus membros, que passaram a ser ignorados como sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2023, p. 87).

Saberes ancestrais foram apagados, invisibilizados nos currículos de História com o objetivo de promover e cristalizar os saberes eurocêntricos e torná-los hegemônicos, sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial ao mesmo tempo antropocêntrico e heteronormativo (Walsh, 2017, p. 9-10). Desenvolver metodologias

anticoloniais para promover o enfrentamento da hidra-capitalista e o seu projeto patriarcal/colonialista é indispensável na construção de uma sociedade com equidade e democracia.

As interdições, exclusões que fazem parte dos mecanismos do racismo e atingem diretamente a população negra no Brasil são resultado de um processo e naturalização de um sistema de opressão que normaliza as desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil. Esta operação ocorreu no campo das subjetivações onde historicamente se construiu um discurso de inferiorização da produção cultural e dos aspectos físicos dos africanos e seus descendentes em nosso país.

O epistemicídio contribuiu para a construção da identidade negativa em relação à produção cultural das pessoas negras, incluindo as práticas religiosas. Reiterados discursos religiosos, leis proibitivas elaboradas pelo Estado na década de 1930 contra as Comunidades Tradicionais de Terreiro criaram uma subjetivação ligando a religiosidade afro-brasileira ao mal, demoníaco. A escola como um lugar de produção do Outro como ser do saber, mediante o apagamento da história da cultura afro-brasileira, interditando os estudantes que são adeptos das religiões de matrizes africanas de assumirem a sua religiosidade por medo de serem hostilizados²³, além de não garantir um acesso pleno a uma escolarização de qualidade impedindo, com isso, que ele ou ela estejam inseridos nas atividades intelectuais. Os que conseguem furar a bolha do racismo, muitas vezes, necessitam de se distanciar ao máximo dos elementos que os fazem serem identificados com o Outro subjugado.

No Brasil, a escola normaliza e exclui as crianças e jovens negras que abandonam a escola por vários fatores sociais (Carneiro, 2023). O dispositivo de racialidade articulado ao epistemicídio, de acordo com Sueli Carneiro, na educação parece encontrar uma realização explícita (Idem, Op. Cit. p. 310). A autora reforça que, através dos relatos das pessoas por ela entrevistada, atesta-se a escola como um espaço de negação do sujeito, negação da identidade negra utilizando o discurso da miscigenação destituindo o negro da condição de participante de um grupo de interesse no qual seja

²³ A violência contra crianças e adolescentes adeptos das religiões de matrizes africanas são frequentes, algumas tornam-se notícias nos veículos de imprensa, como o caso de Agnes, uma jovem de 14 anos agredida dentro da escola. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/estudante-agredida-por-intolerancia-religiosa-dentro-de-escola-nao-quer-voltar-ao-colegio-17650415.html>. Acesso em 18 jun. 2023 e Júlia uma menina de 13 anos impedida de entrar na escola por estar com as roupas ligadas a religiosidade. Disponível em: afro-brasileira.<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/11/26/escolas-baianas-registram-casos-de-preconceito-ataque-armado-intimacao-por-doutrinação-e-beijos-em-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em 18 jun. 2023.

reconhecido; utilizando estratégias de controle e anulação do sujeito político. Do ponto de vista filosófico, o dispositivo de racialidade produz uma subjetivação negativa da pessoa negra na perspectiva de anulação na qual o negro é concebido como o Outro, como o Não Ser.

Estas reflexões de Sueli Carneiro que me fazem pensar a partir do meu lugar de atuação profissional, professora de História que tem como desejo de futuro uma sociedade justa e igualitária. Dessa forma, repensar as metodologias utilizadas durante as minhas aulas e seguir com um modelo quadripartite embasado em uma perspectiva da colonialidade eurocentrada não possibilitará a concretização do meu desejo em vislumbrar uma sociedade que prevaleça a equidade. A desconstrução desse modelo produtor de desigualdades perpassa pela adoção de novos aportes teóricos metodológicos. Paim e Souza em seu artigo “Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teóricos-metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História” problematizam as razões da não obediência a lei n.10.639/2003 pelos estabelecimentos de ensino no Brasil. Entre esses fatores destaco a branquitude.

O contato com o conceito de branquitude me fez refletir sobre o meu lugar de fala dentro da pesquisa das relações étnico-raciais. Até que ponto tenho legitimidade para falar deste tema? Porque durante a maior parte da minha existência tive dificuldade de me reconhecer enquanto pessoa branca? Essas perguntas são respondidas na reflexão do texto de Paim e Souza. O mito da democracia racial seria o grande responsável em construir a ideia que no Brasil somos um povo mestiço sem preconceito racial. Esse não reconhecimento da minha branquitude e, conseqüentemente, dos meus privilégios, também dificulta o entendimento do racismo à brasileira, pois este discurso da mestiçagem encobre, como bem nos alerta Sueli Carneiro, o epistemicídio do Outro.

Por outro lado, é possível saber qual o meu lugar de atuação dentro da luta antirracista. É através da educação promovendo o ensino que utilize as ferramentas decoloniais e interculturais. Esse novo olhar tem que está atento para as multiplicidades da cultura da escola, tendo sempre como prioridade estudantes que tiveram, por causa da colonialidade, suas memórias apagadas e invisibilizadas. Utilizando esse olhar sensível para o enfrentamento do racismo religioso e valorizando os saberes produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro.

Dentro dessa perspectiva, a interculturalidade crítica é um projeto de sociedade que deve ser almejado se realmente pretendemos construir uma sociedade democrática e com equidade. O projeto morte da colonialidade por séculos buscou o

apagamento epistemológico dos povos não brancos, produzindo o epistemicídio da cultura afro-indígena; atuando através do dispositivo de poder moldando subjetividades e promovendo o racismo religioso.

Diante desta constatação, reconhecemos a importância do Movimento Negro Unificado²⁴ na promoção do reconhecimento de identidades questionadas e na promoção de uma educação libertária como afirma Nilma Lino Gomes em seu livro, “O Movimento Negro Educador, Saberes construídos na luta por emancipação”. Gomes, nos apresenta a construção da luta do MNU contra os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americano e de outras regiões do mundo (Gomes, 2022, p. 15-16).

A partir da reflexão de Nilma, analisamos o quanto o conhecimento produzido em sala, além da prática docente, é colonizado, ou seja, os saberes, os modos de ser da população afro-brasileira tem sido invisibilizados, apagados das nossas experiências educacionais. Epistemologias de terreiro, conhecimentos produzidos em comunidades CTTro, circulação de novas formas de abordagens e assuntos vivenciados no seu cotidiano como; raça, gênero, sexualidade, representatividade, ancestralidade entre outros temas que transitam nas paredes sagradas do Axé. Saberes ancestrais pertencentes às nossas e nossos estudantes e a comunidade na qual a escola está inserida são discriminados, intolerados e satanizados contribuindo para o racismo religioso (Araújo; Santos, 2022, p.17).

É nesse espaço hostil que, muitas vezes, a diversidade ao pluralismo cultural que o MNU elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e emancipação social (Gomes, 2022). O contexto de sala de aula pode ser modificado fazendo do aprendizado uma experiência de inclusão com o objetivo de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos (Hooks, 2017, p. 51). A educação não é exclusiva do ensino formal das escolas e universidades mas em vários espaços sociais, contudo, a nossa ênfase é a educação básica na qual estamos diretamente ligadas como professores.

Entre muitos consensos existentes no MNU, o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (Gomes, 2022, p. 27) é o que nos impele a uma reflexão sobre as contribuições do Currículo de Pernambuco no combate ao racismo

²⁴ O Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978 e que registrou uma discussão teórico-metodológica e política sobre o papel da educação no combate ao racismo.

religioso e em que medida a nossa prática pode contribuir para o enfrentamento do mesmo. Através dos ensinamentos de Nilma, influenciada pela sociologia de Boaventura de Sousa Santos, vislumbramos a possibilidade de denunciar a pedagogia das ausências, inspirada no conceito de Santos sobre a sociologia das ausências; “consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente.” (Gomes, 2022, p. 41).

Os currículos, os conteúdos, as datas comemorativas vivenciadas nas escolas estão repletas de acontecimentos ligados à história eurocêntrica e, consequentemente, cristã; condenando a não existência os saberes diaspóricos, ou seja, os conhecimentos produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro. Seguindo o objetivo da sociologia das emergências que é transformar as ausências em presenças, acreditamos que uma pedagogia decolonial que contribua para o enfrentamento ao racismo religioso pode ser realizada em nossas aulas com depoimentos, relatos de líderes religiosos das religiões de matrizes africanas e incentivar estudantes a falarem das suas experiências enquanto praticantes dos ritos do Povo do Santo. Entendemos que a partir dessas interações entre candomblecistas, umbandistas, entre outros, e estudantes de outras religiões, o respeito, a tolerância entre as/os estudantes podem existir, além da desconstrução de inverdades e estereótipos. Com isso, estaríamos seguindo a sociologia das emergências ou pedagogia das emergências consistente em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado (Gomes, 2022, p. 41).

É nessas condições que se desenvolve uma educação emancipatória. A emancipação entendida como transformação social e cultural como libertação do ser humano. Transformações possíveis através do combate ao racismo que, historicamente foi construído no Brasil do tipo insidioso e ambíguo, se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. A negação do racismo se deu principalmente por meio da propagação da ideia da democracia racial cujo discurso de mestiçagem encobertava uma diferença homogeneizadora e inferiorizante.

Ao refletirmos sobre os impactos do Projeto na vida de estudantes, professores e professoras e demais integrantes da comunidade escolar da ETE Eptácio Pessoa, estaríamos com isso produzindo uma epistemologia do Sul, são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas (Gomes, 2022, p. 54). Na medida que

abrimos espaço para ouvir as lideranças das Comunidades de Terreiro e alunos membros das religiões de matrizes africanas e as contribuições do Projeto da CN, estaríamos contribuindo para a disseminação de saberes e práticas pertencentes à cultura afro-diaspórica.

As CTTro possuem saberes ancestrais que podem ser trazidos para a sala de aula; o respeito e a valorização do conhecimento produzido pelos mais velhos, a valorização da vida em comunidade, etc. (Nogueira, 2022). Segundo Gomes, os saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro podem ser vistos como:

Dada a sua importância na constituição da nossa sociedade, esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento de maneira geral, sobretudo após a alteração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Gomes, 2022, p. 68).

Aprendemos com o MNU e Nilma Lino Gomes a importância de trabalhar em sala de aula os saberes produzidos pelas CTTro, em especial, nas aulas de História com o objetivo de construir uma sociedade antirracista onde o interculturalismo esteja presente nos currículos descolonizados e na prática docente. Entendemos a importância de estudar as manifestações religiosas afro-brasileira e a simbologia do corpo, da dança nessas religiões as quais valorizam o corpo negro, antes coisificado na escravização e desprezado pelo padrão de beleza branco europeu.

Michel Foucault (2006) é um autor indispensável para pensarmos os mecanismos de controle desenvolvidos pelas sociedades modernas capitalistas com o objetivo de promover corpos disciplinados e dóceis para serem úteis ao sistema econômico e cultural vigente. Com esse fim, várias instituições, como a escola, presídios, hospitais, vão ter suas estruturas modificadas visando atender à lógica capitalista. Percebemos, diante da exposição de Foucault, o quanto a escola em sua estrutura de funcionamento sofreu influências do exército e dos conventos. Estas mudanças promoveram um controle maior do professor (a) com relação aos seus estudantes.

A reflexão de Foucault nos provoca a pensarmos a nossa prática de ensino e o quanto estamos empenhadas em promover uma educação que contribua na desconstrução de uma pedagogia que rompa com os paradigmas de uma educação eurocentrada e disciplinar. Isso nos estimula a buscar outras referências e aqui optamos

por uma reflexão latino-americana que propõe aberturas, encontros, trocas, transgressão e resistências epistemológicas; como as práticas decoloniais que nos incitam a abrir rachaduras, promover gritos, e semear novas práticas em nossas aulas é um desafio a ser encarado, se estamos envolvidas com uma educação aos moldes MNU, libertária e comprometida com a democracia. Uma pedagogia da decolonialidade perpassa por uma prática docente disposta a tratar os temas sensíveis, como racismo, homofobia e gênero nas aulas de História de maneira crítica.

Retomando a análise de Lino Gomes sobre a luta do MNU e de outros movimentos sociais para superar o caráter violento do capitalismo global alimentado por várias formas de discriminação e pela colonialidade do poder, do ser e do saber (Gomes, 2022, p. 122). O caráter violento e opressor que estes mecanismos atuam perversamente tendo o racismo e o sistema patriarcal como agentes de invisibilidade, anulação de subjetividades não eurocentradas e a possibilidade de estratégias de luta a fim de construir a emancipação social. Diante disso, os saberes emancipatórios produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro configuram-se uma possibilidade de enfrentamento contra as múltiplas formas de violência e discriminação no qual são alvo das nossas e dos nossos estudantes em sala de aula.

Tratar os saberes produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro como saberes emancipatórios significa contribuir para que as subjetividades simplificadas produzidas pela colonialidade possam ser problematizadas dando espaço para a construção de subjetividades emancipatórias, dinâmicas rebeldes e desestabilizadoras (GOMES, 2022). Sobre o antagonismo entre as formas de subjetividades Gomes nos educa:

A subjetividade desestabilizadora se opõe e difere radicalmente da subjetividade simplificada. Esta última tem como sintoma o fato de as teorias da separação e da segregação dominarem totalmente sobre as teorias de união, da simplificação e da cumplicidade. Um dos elementos centrais da ação transformadora é a conjugação entre imagens e subjetividades desestabilizadoras (Gomes, 2022, p. 129).

Reafirmamos que as CTTro são produtoras de saberes emancipatórios e subjetividades desestabilizadoras e, por isso, a importância de trabalhar os saberes produzidos nas Comunidades de Terreiro nas aulas de História. Entendemos a partir da mitologia afro-brasileira representada tão bem pela figura de Exu que a banca do mercado tem dois lados. Na tradição nagô, a lógica de circulação contrapõe a acumulação

(William, 2019, p. 20). Introduzir esses nos currículos formais ou não significa contribuir para a o projeto educativo emancipatório; a troca como Lei Universal no processo de ensino e aprendizagem como bem nos ensina a Iyalorixá do *Ilê Axé Opó Afonjá* Mãe Stella de Oxóssi:

Uso aqui a palavra Troca com letra maiúscula para demonstrar a importância deste comportamento, que é uma Lei Universal. A terra nos alimenta, mas pede em troca nossos corpos como alimento. A Lei da Troca, como todas as leis que entendemos regular o universo, não está limitada a nenhum setor (...) Sempre existiu e sempre existirá a troca. E por ser esse um comportamento tão essencial, o elemento material que o representa, nas diferentes épocas, deve ser tratado com cuidado e respeito, pois se sua falta faz falta, seu excesso pode trazer um grande estrago para a caminhada de quem o possui e até mesmo para a de seus descendentes (William, 2019, p. 21).

Refletindo sobre os saberes ancestrais acumulados ao longo dos anos, desde a diáspora dos povos africanos até a atualidade, compreendemos a importância de nas aulas de História tratar sobre os saberes produzidos nas Comunidades Tradicionais de Terreiro. Identificamos nesses saberes a luta do MNU e dos movimentos sociais contra a estrutura perversa instalada pela hidra capitalista nas estruturas de opressão que caracterizam o colonialismo. As trocas não existem nos conhecimentos moderno colonial; o que existe é a extorsão, o roubo, essa atitude caracteriza bem as práticas do capitalismo global causador de violência e opressão. Tratar sobre o racismo religioso nas aulas de História significa uma *práxis* pedagógica decolonial (William, 2019).

Na tentativa de encontrar maneiras de realizar práticas insurgentes dialogamos com Catherine Walsh nos envolvendo com sua sensibilidade e poesia ao tratar temas sensíveis e desestruturantes. Sensível e pujante é a escrita de Walsh, reveladora de termos nos quais são dados outros significados como ocorre com o grito, visto como mecanismos, estratégias, desobediência e insurgência diante do silenciamento imposto pela colonialidade. O ato de gritar pode transformar-se em ação e luta. Esta reflexão me leva para a epistemologia de terreiro, para o centro da encruzilhada. O grito, a gargalhada de Exu²⁵, este orixá que abre os caminhos são atos transgressores. Convidar lideranças religiosas de terreiro para dialogar com nossos e nossas estudantes é gritar, transgredir e

²⁵ Segundo o Doutor em Ciências Sociais Rodney Willam, Exu tem o poder de devolver a ordem e recriar o mundo. Exu é a síntese da cultura africana, o orixá que dá sentido e movimento ao mundo. De acordo com esse autor, Elegbara (o senhor da transformação), o outro nome de Exu, vem instigando antropólogos a repensar conceitos na construção de um saber decolonial que dialogue com os velhos paradigmas, mas que perceba na encruzilhada, que representa Exu, um símbolo de interseccionalidade e um caminho para entender e explicar o nosso tempo (William, 2019, p. 23-24).

agir contra a longa história de apagamento e silenciamento que contribuíram para o racismo religioso. Walsh, nos impele a utilizar outras ferramentas metodológicas no combate ao sistema de guerra e morte da colonialidade, utilizando a pedagogia da decolonialidade, maneiras de resistir, (re)existir e reviver. Segundo ela:

Así, me interesa —nos interesa— no solo lo que despierta, despeja y despliega en las grietas, sino también —y más críticamente— el cómo de su hacer. Es decir, cómo se hace —cómo hacemos— las acciones, procesos, prácticas metodológico-pedagógicas y luchas praxísticas de agrietar, y cómo estas actividades empujan, provocan y avanzan formas otras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir y vivir; formas que interrumpen, transgreden y fisuran la matriz de poder y su proyecto-guerra de muerte. Son estas “pedagogizaciones” y agrietamientos que dan sustento y andanza a las esperanzas pequeñas, esperanzas que cuando empiezan a hablarse, aliarse y tejerse entre ellas, se hacen más fuertes y más imparables en su alentar, crecer y caminar. Sin embargo, “pensar que la esperanza solo transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza”, decía Freire. “La desesperanza nos inmoviliza, nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo”. (“Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Pensamiento decolonial) (Spanish Edition)” by Catherine Walsh. 2017, p. 38).

Trabalhar as Comunidades Tradicionais de Terreiro em sala de aula, trazer as discussões sobre o racismo religioso são ações que provocam as rachaduras na ordem capitalista-patriarcal-moderna/colonial, produzindo vida em meio a discriminação, dor e sofrimento. Ainda na perspectiva de Walsh e sua reafirmação da especificidade da América Latina com relação a outras regiões do mundo, o processo de colonização e, conseqüentemente, a colonialidade promoveu a invisibilidade e o apagamento das culturas não hegemônicas.

Diante disso, a autora questiona a utilidade do pensamento crítico no contexto latino americano. Walsh nos aponta outro caminho inspirado em Fanon, o pensamento outro que estivesse consciente do processo de colonização e, por consequência, da colonialidade. Uma das linhas dessa trama que compõe o pensamento está a interculturalidade que assume o caráter de processo, projeto social, político, ético e cultural tendo a decolonialidade como estratégia, ação e meta.

Na tentativa de seguir o caminho traçado por Fanon, refletimos sobre a importância da conscientização do papel da educação na criação do Eu hegemônico o qual encontra na escola ferramentas para a sua construção, pois é lá onde o dispositivo de racialidade em sua tecnologia do epistemicídio (educação epistemicida) encontra brechas para discriminar, invisibilizar, condenar estudantes que possuam práticas, insígnias das

religiões do Povo do Santo. Ocasionalmente uma inferioridade em relação às práticas religiosas acarretando um sepultamento da originalidade cultural, com o objetivo de apresentar o mundo colonial como um mundo naturalmente dividido. Essa divisão é mantida pelas armas. Assim, segundo o mesmo autor:

Todo povo colonizado-isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade local em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local-se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva. No exército colonial, e especialmente nos regimentos de fuzileiros senegaleses, os oficiais nativos são, antes de mais nada, intérpretes. Servem para transmitir a seus semelhantes as ordens do senhor, gozando eles próprios de certa respeitabilidade (Fanon, 2020, p. 32).

Nessa análise das relações históricas entre metrópole e colônia na construção do Eu hegemônico e, conseqüentemente, na negação do Outro, visto apenas como predicativo dos desejos e gozos do colonizador que se constitui um padrão de poder consolidado pelo projeto de dominação europeu-ocidental que tem com cerne a violência constante, a subalternização de ordenação e compreensão do mundo, dos seres e de sua forma de saber (Nogueira, 2020).

Ressaltamos, mais uma vez, o papel da escola como produção de uma educação epistemicida, pois o currículo e as práticas docentes pouco contribuem para o combate ao racismo religioso. Segundo Nogueira, isso é o efeito responsável pela invisibilidade, pela descredibilidade e pela destruição dos sistemas de saberes (gnoseológico) não europeu, pois ele afasta a credibilidade das visões de mundo e as práticas de conhecimento afrocentradas.

Os terreiros são espaços de cura que têm como alvo primeiro, operados no início pelas Ialorixás, as mães pretas, restabelecer o Outro como Ser. Levar a epistemologia de terreiro para dentro das salas de aula é um ato transgressor pois vai de encontro com uma cultura de ensino baseada na episteme eurocêntrica que produz apagamento e invisibilidade dos saberes tradicionais de estudantes pretos e pretas adeptos ou não das religiões de matriz africana.

2.2. O Currículo de Pernambuco e o enfrentamento ao Racismo Religioso

Na prática docente, além dos currículos oficiais, existe o real, aquele que está

permeado pela vivência de professores e professoras e são refletidas na ministração dos conteúdos a na *práxis* desses profissionais. Por isso, entendemos a necessidade de ampliar o debate no que concerne ao racismo religioso, o qual estudantes candomblecistas vivenciam cotidianamente a partir do não debate dentro dos documentos oficiais de Pernambuco.

O currículo apresenta-se como um dos norteadores da prática docente, o cotidiano no ambiente escolar também se constitui como currículo, além das experiências propostas e vividas pelos estudantes. Entendemos a importância de analisar o Currículo de Pernambuco e as contribuições do próprio no enfrentamento ao racismo religioso, para tanto torna-se necessário entendermos a construção desse documento na Rede Estadual de Pernambuco, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes escritos são alvo de críticas devido ao contexto no qual foram desenvolvidos. Analisando a construção da BNCC, Holanda pondera:

Construída neste contexto de instabilidade política, que culminou com o golpe que retirou do poder, em 2016, a então presidenta Dilma Rousseff, a BNCC é alvo de críticas, dentre as quais está a falta de aprofundamento das discussões da proposta por alguns segmentos sociais e entes ligados às instituições educacionais. Outra crítica tecida sobre o documento se refere à concepção de se construir uma base comum para uma nação tão diversa. Neste sentido, este pensamento dialoga com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, quando esta, alerta sobre “o entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade” (ANPED, 2015, p. 03) levando, assim, a educação por um caminho que não converge para uma sociedade democrática, não valorizando a multiplicidade de conhecimentos presentes na diversidade étnica e cultural do país (Holanda, 2023, p. 51).

Em um momento histórico conturbado no Estado brasileiro, *o impeachment* da presidenta Dilma, o então presidente, Michel Temer em um dos seus primeiros atos, publicou a medida provisória 746/16 que tratava da reforma do Ensino Médio. Mônica Ribeiro da Silva, doutora em educação, ainda em 2018, questionava a urgência dessa ação. Segundo ela, dentro dos motivos expostos estão: “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho” e que as propostas de divisão em opção formativas distribuídas em áreas do conhecimento ou formação técnico profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)” (Silva, 2018, p.2).

Desde o início do processo houve uma aceleração na construção da BNCC com o objetivo de implantar a reforma do Ensino Médio, afetando diretamente o ensino

de Sociologia, Filosofia e História reduzindo a carga horária destas disciplinas, afetando a formação dos estudantes e também a aplicação da lei 10.639/2003, haja vista, ser estas disciplinas, segundo a lei, trabalharem o Ensino de História e da Cultura africana e afro-brasileira, além das questões sociais, envolvendo o racismo. Postura notoriamente atribuída a regimes autoritários, atrelando explicitamente a educação aos interesses privados.

Na BNCC, o contexto histórico em que o documento foi construído contribuiu para que setores da iniciativa privada, empresários, por exemplo, participassem na formulação da Base Nacional, inserindo elementos que favorecessem aos seus interesses particulares, numa perspectiva mercadológica. Aparentemente as propostas daria condições para a construção de uma educação de qualidade, entretanto, Holanda observa que como o ensino é avaliado a partir de habilidades e competências isso poderia provocar um esvaziamento dos conteúdos, além de deixar em aberto quais seriam esses conteúdos ficando a cargo dos municípios e dos Estados.

Com relação ao Currículo de Pernambuco também existem críticas que se assemelham aquelas proferidas contra a BNCC. Grupos empresariais também teriam influenciado a criação do documento oficial estadual. Desde 1990 as transformações no campo educacional ocorreram em Pernambuco ao lado de mudanças no campo administrativo do Estado, estes estavam atrelados a um discurso de modernização do país, melhoria da qualificação da força de trabalho e das transformações ocorridas no modo de produção capitalista (Lima; Gomes, 2022). Setores empresariais participaram ativamente da reestruturação do aparelho estatal influenciando políticas sociais, como a educação, redes públicas realizaram parcerias com a iniciativa privada. Estas ações ocorreram durante o governo de Jarbas Vasconcelos, servindo de base para o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, na elaboração do Novo Ensino Médio. Um modelo de educação voltada aos interesses neoliberais.

Adriana Maria Paulo da Silva e Lucas Victor da Silva no artigo intitulado “O Currículo de Pernambuco” Fugindo da Mira da BNCC” reafirma a participação de Fundações Privadas na BNCC e no Currículo de Pernambuco. A Fundação Lemann é citada e a sua influência para tornar hegemônica a sua visão de mundo e de educação. Apesar do contexto conturbado no qual o Brasil esteve mergulhado, um *impeachment*, a fundação Lemann permaneceu onipresente (Silva; Silva, 2021). Para os autores, a construção da BNCC e, por conseguinte, o Currículo de Pernambuco, teve por objetivo estandardizar e mercantilizar a formação docente no Brasil.

Esta versão homologada da BNCC, nos parece mais a imposição de um modelo formativo direcionado (pelo e) para o mercado e de uma estruturação da educação pública brasileira dirigida pelos interesses privatistas. Tais interesses se expressam por meio da imposição de um modelo meramente prescritivo de ensino (descomprometido com as aprendizagens dos estudantes e com a realidade efetiva das ambiências públicas de educação), com base no qual as avaliações estandardizadas serão promovidas (de acordo com sistemas de metas e indicadores internacionais) e ao qual pretende-se submeter (estandardizar e mercantilizar) toda a formação de docentes no Brasil. Trata-se de uma grave intervenção governamental *tour court* (em favor dos negócios da educação), e não de uma política pública focada na equidade e qualidade da educação pública e valorização dos seus trabalhadores e trabalhadoras (Silva; Silva, 2021).

De acordo com os autores as mudanças promovidas nas Diretrizes Curriculares visavam, na ocasião, atender aos interesses de grupos privados que aproveitando-se de um momento conturbado da história do Brasil construíram um projeto educacional para atender aos seus interesses. O objetivo não era a qualidade e equidade e menos ainda a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, mas atender uma lógica de mercado.

Enquanto professora que está atuando na docência verificamos nitidamente a precarização do ensino em um currículo que inclui disciplinas para as quais muitos e muitas docentes não estão preparadas(os), diminuindo a carga horária de outros componentes curriculares. Os chamados mestres pensadores oficiais (Silva, 2010) instalaram-se em seus gabinetes e entregaram pronto e embalado a BNCC e o Currículo de Pernambuco.

Em Pernambuco a implementação de novas medidas, visando mudanças na estrutura educacional do Estado, teve início com a restauração do Ginásio Pernambucano. No projeto inicial esse processo ocorreria em três aspectos: Restauração da estrutura física, implantação de um novo modelo de gestão administrativa e pedagógica, aumento da carga horária. O discurso do governo, à época, pautava-se em uma gestão comprometida com resultados e uma busca pela racionalidade técnica, com a criação do Procentro (Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental) disseminando este modelo educacional para outras regiões do Estado.

Segundo Lima e Gomes houve resistência de setores da sociedade civil, entidades de classe alegando que a participação da iniciativa privada, seria o primeiro passo para a privatização da educação pública. A parceria com instituições privadas como o ICE (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação), representou um dos alvos das

críticas direcionadas à parceria público privada. Esta relação terminou com a criação do PEI (Programa de Educação Integral) em 2008, ficando a cargo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco a Coordenação Geral das Ações durante o Governo de Eduardo Campos do PSB (Partido Socialista Brasileiro) (Lima E Gomes, 2022).

Em 2 de fevereiro de 2018 instituiu-se a Comissão Estadual Curricular formada pela Secretaria Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). O Ministério da Educação participou com o apoio técnico-financeiro. Foram contratados coordenadores e redatores que elaboraram uma versão preliminar do documento, os demais agentes envolvidos, professores da Educação Básica e Superior das redes pública e privada contribuíram para uma segunda versão do documento.

Uma das questões que despertam críticas está no pouco tempo de elaboração e discussões, resultando em 8 meses no total, sabendo que houve 5 meses de trabalho efetivo. Em 20 de novembro de 2018 uma terceira versão foi homologada pelo Conselho Estadual de Educação. Existe uma desconfiança no caráter democrático. Para os autores citados acima um documento desta complexidade, caso tivesse sido democrática e coletivamente construído, demandaria um tempo bem maior para sua elaboração.” (Silva; Silva. 2021, p.363). Ao analisar a organização do Currículo de Pernambuco não podemos deixar de refletir nos conflitos na construção deste, sendo o resultado de embates políticos e ideológicos. A construção do documento oficial do Estado para a área do ensino não ocorreu diferentemente. Segundo o parecer, uma ampla escuta foi realizada com o objetivo de ouvir os vários agentes educacionais na elaboração do documento oficial, além de estar de acordo com a BNCC.

Observamos que o documento curricular de Pernambuco está dividido em quatro sessões. Na primeira está apresentado as concepções de currículo, formação de professores, avaliação de aprendizagem. No segundo momento, são abordadas questões relacionadas à identidade e aos sujeitos do Ensino Médio. Nas últimas sessões estão contemplados aspectos estruturantes como definições e referenciais normativos como a Formação Geral Básica e os itinerários formativos. A FGB contempla a formação geral de todas(os) estudantes e está dividida em quatro áreas do conhecimento de acordo com a BNCC, cada área traz competências e habilidades. As habilidades foram detalhadas em sessões denominadas de *Organizadores Curriculares*.

Vale ressaltar que só as disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Paradoxalmente houve uma

diminuição dos conteúdos apesar do aumento da carga horária. No componente curricular de História, por exemplo, houve uma diminuição do número de aulas, reduzindo para uma aula no primeiro ano, duas no segundo ano e uma no terceiro ano do Ensino Médio. Em contrapartida, disciplinas como Sócio Emocional e Projeto de Vida se inserem no currículo com duas aulas semanais

Inicialmente torna-se relevante interrogarmos o que é o currículo em uma visão pós-crítica ou pós-estruturalista? Não é coisa nenhuma segundo os pós-estruturalistas, para estes pensadores, torna-se relevante saber como os discursos contidos nele se tornaram hegemônicos e quais as relações de poder? É uma prática discursiva. Ele constrói a realidade. As reformas educacionais promovidas pelos governos neoliberais em âmbito nacional e Estadual, com o objetivo de implantar uma nova realidade, tem como ponto central as unidades curriculares, uma posição estratégica nessas reformas, é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político (Lopes; Macedo, 2011).

É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. (Silva, 2010, p.10). As políticas curriculares, como texto, como discurso são, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos dominantes. Analisando o Currículo de Pernambuco em relação aos saberes tradicionais de matrizes africanas, percebemos uma epistemologia ainda eurocentrada, objetos epistemológicos voltados ainda para uma história colonizada.

Os estudos pós-estruturalistas, nos concedem lentes para entender a construção destas múltiplas histórias centradas no colonialismo, são ferramentas de análise adequadas para se trabalhar o racismo religioso, pois tratam de temas como gênero e relações étnico-raciais. As primeiras pesquisas da teoria pós-crítica com foco no currículo iniciaram no final dos anos de 1970. Em meados dos anos de 1990 existiam poucas pesquisas envolvendo a teoria pós-estruturalista e o currículo, no início do século XX, intensificaram as discussões, em especial, com os trabalhos e traduções por Tomaz Tadeu da Silva, este autor, enumera as formas pelas quais os currículos têm sido concebidos e suas principais teorias: a primeira, tradicional, humanista, baseada em uma concepção conservadora da cultura. Nesta perspectiva, a escola teria uma visão tradicionalista da função social e cultural da escola e da educação. Percebemos em alguns momentos da história da educação essa visão sendo aplicada no tocante a formação do caráter nacional, como por exemplo, a Era Vargas.

A segunda, tecnicista, enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação, podemos citar aqui, as mudanças implantadas na educação durante a ditadura militar no Brasil e atualmente a Reforma do Novo Ensino Médio como um exemplo de educação tecnicista, tendo em vista que hoje, cadeiras como Empreendedorismo e Projeto de Vida estão presentes de maneira intensiva no currículo. A terceira teoria crítica, analisa a escola e a educação como reprodutoras das estruturas de classe e da sociedade capitalista, muito difundida entre os cientistas das ciências humanas no final do século XX. E, por fim, a pós-estruturalista que enxerga o currículo como prática cultural e como prática de significação (Silva, 2010).

Lopes e Macedo (2011) ao se perguntar sobre o que é Currículo as respostas são múltiplas desde os guias curriculares propostos pelas redes de ensino, o Currículo de Pernambuco, por exemplo, ou a grade curricular com disciplinas, atividades, carga horária, além daquilo que acontece em sala de aula, as experiências propostas e vividas pelos alunos e etc. Destacamos aqui o currículo como um território em disputa (Arroyo, 2022). Os embates ocorreram na construção do Currículo de Pernambuco, silenciamentos foram impostos a grupos sociais que estiveram fora na produção dele, pois o processo da produção do documento oficial ocorreu brevemente, além de não contar com procedimentos direcionados a ampla participação da sociedade.

Dentro desta construção social uma questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria é saber o que deve ser ensinado ou qual o tipo de seres humanos queremos formar ou melhor, qual o tipo de ser humano é desejável para um determinado tipo de sociedade (Silva, 2022). A cada modelo pensado como ideal dependerá de um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Identidade e subjetividade estão no centro da teoria do currículo. Em nossa análise, buscamos compreender as possibilidades do currículo em favorecer a construção de subjetividades que contribuam para o enfrentamento ao racismo religioso. Nas teorias críticas e pós-críticas “o quê” é substituído por “por quê”, por que esse conhecimento e não outro? Por que ocorre o apagamento, a destituição de legitimidade dos saberes outros não eurocentrados? A seleção dos objetos do conhecimento está vinculada às relações de poder.

Na análise do Currículo de Pernambuco devemos revelar as marcas das relações sociais de sua produção e estas, por sua vez, são relações de poder, no caso das diretrizes curriculares produzidas em nosso Estado, percebemos a participação da iniciativa privada no processo de produção, o envolvimento de fundações particulares na construção da política curricular, macrotexto, em um período de disputas políticas no

Brasil, o golpe que retirou a presidenta Dilma do poder, assumindo um governo voltado para os interesses de mercado, até a sua transformação em microtexto em sala de aula. Neste percurso, os rastros vão sendo deixados configurando-se em representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais. De um lado, temos os saberes tradicionalmente legitimados, eurocêntricos, dominante e, por outro, saberes subordinados, relegados, desprezados, saberes insurgentes produzidos nas Comunidades Tradicionais de Terreiro.

Observamos, portanto, pouca relevância em relação às religiões de matrizes africanas, pois, constatamos que a religiosidade afro-diaspórica é apenas citada no 2º ano do Ensino Médio. “Objeto do conhecimento: Império Bizantino, Reforma religiosa, Contrarreforma, Expansão Islâmica, Religiões orientais e de matizes africanas” (Currículo de Pernambuco, p. 305). Vejamos nos Organizadores Curriculares às Habilidades da BNCC e Habilidades Específicas do Componente: (EM13CHS503)²⁶ “Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos” (Currículo de Pernambuco, p.305). Observamos uma impessoalidade quando não atribuímos a quem está destinado às diversas formas de violência o que acabaria por não contribuir para o enfrentamento de fato dos problemas reais das Comunidades Tradicionais de Terreiro.

As Habilidades Específicas do Conhecimento: (EM13CHS503HI15PE)²⁷ “Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnicos raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos.” (Currículo de Pernambuco, p.305). Mais uma vez, verificamos o esvaziamento do debate quando ampliamos em grande medida as pautas a serem discutidas nestas Habilidades, inseridas dentro do conteúdo das reformas religiosas ocorridas no século XVI, invisibilizando, no nosso ponto de vista, pautas nacionais, relacionadas a questões específicas inerentes a formação da sociedade brasileira, o racismo e mais especificamente o racismo religioso.

²⁶ Habilidade da área BNCC para as Ciências Humanas e Sociais aplicadas a partir da lei 13.415/2017 para o Ensino Médio.

²⁷ Habilidades específica do componente curricular de Pernambuco para as Ciências Humanas e Sociais aplicadas a partir da lei 13.415/2017 para o Ensino Médio

Advogamos que o currículo é um território de embates das diferentes esferas sociais e que uma única visão hegemônica tem prevalecido durante séculos na formação de subjetividades voltadas para o padrão eurocêntrico, inviabilizando, subalternizando saberes outros que fugiam dos ditames contidos na cartilha do colonizador europeu. Este processo forjou a misoginia, o racismo e todo tipo de violência no corpo e na alma de homens e mulheres a séculos, desde o período da colonização política em terras latino-americanas, inicialmente com os povos originários e, em seguida, com a população do continente africano.

Teoricamente o processo de dominação política, no Brasil, terminou com a independência do Brasil e posteriormente com a Proclamação da República, entretanto, a colonialidade do ser, do saber e poder²⁸ ainda permanece. Uma possibilidade de rompimento desse sistema de guerra e morte promovido pelo norte global capitalista está no questionamento das teorias educacionais, bem como os saberes historicamente acumulados pela humanidade e transmitidos pela via do currículo.

Tais sistemas promovem a modelagem das subjetividades consideradas dentro do padrão estabelecido pelo capitalismo produzindo uma forma cultural hegemônica e produz, modos de ser, estar e viver contribuindo para a perpetuação da colonialidade do ser, saber e poder, uma dominação que se estende ao imaginário dos colonizados, como afirma Quijano:

[...] de la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también ‘occidental’, y las otras, siguió siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario en una medida es parte de él (Quijano, 1992, p. 12).

Dessarte, o processo de dominação ainda permanece e se estabelece no domínio da chamada cultura europeia em relação às demais, constituindo-se em um sistema de colonização de outras culturas, dependendo do processo de colonização de cada região, significando a colonização do imaginário. Para Quijano a dominação se estende após o processo de independência da América Central e do Sul, Ásia e África,

²⁸ Utilizaremos o termo colonialidade do poder elaborada pelo sociólogo peruano Anibal Quijano e a colonialidade do saber na perspectiva de Walter Mignolo.

atravessando as dimensões psicológicas. Atualmente a manutenção do colonialismo ocorre a partir dos órgãos internacionais no âmbito do sistema capitalista, dos meios de comunicação, nas redes sociais, nas políticas públicas, incluindo a educação e, mais especificamente, no currículo. A lente teórica da colonialidade do poder nos ajudará a questionar as hegemonias epistemológicas e o epistemicídio de saberes outros, possibilitando o colonizado perceber-se sujeito da história.

Eu, enquanto mulher branca, sis, tomei consciência da necessidade de descolonizar o currículo diante de um público cuja maioria pode ser identificada como pretos e pardos. As vivências na ETE Eptácio Pessoa, a lei 10.639/2003, as minhas experiências em sala de aula, além do acesso às leituras no mestrado apresentaram-me a participação ativa do Movimento Negro Unificado na construção do pensamento pedagógico emancipatório, uma visão libertadora do sujeito, do conhecimento e das experiências sociais (Gomes, 2020). A perspectiva negra da decolonialidade está presente nas manifestações culturais, pedagógicas e epistemológicas.

Retomando o conceito de colonialidade como um processo de dominação que tem início na colonização e atua nas subjetividades de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e que se estende mesmo após o processo de domínio colonial. A decolonialidade surge como uma reação dos movimentos sociais a esse processo de invisibilidade e apagamento dos saberes insurgentes. Dentre as instituições sociais que contribuem para a disseminação da colonialidade a escola desempenha um papel contundente.

Ao falarmos em instituições educacionais estamos tratando de currículo e segundo Nilma Lino Gomes (2020), a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. Compreendemos a afirmação de Lino quando entendemos que o currículo não se restringe à transmissão de conteúdo, ideias e abstrações. Ele diz respeito a experiências e práticas concretas, construída por sujeitos concretos, imersos em relação de poder (Gomes, 2020, p. 227). Por ser um processo produtivo podemos analisá-lo em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Dentro da nossa prática pedagógica, nos conteúdos que selecionamos para serem trabalhados, na nossa postura quando surgem expressões que representam o racismo religioso, em um “tá repreendido em nome de Jesus”, dentro da sala de aula, contribui para a constituição de sujeitos que operam para desmistificação das religiosidades afro-diaspóricas.

Por meio da lei 10.639/2003 que muitas escolas foram impelidas em incluir nos currículos conteúdos que tratam da história e da cultura africana e afro-brasileira, leis

que representam a luta dos movimentos sociais, como os movimentos negros, entretanto, muitas reações foram orquestradas como objetivo de prejudicar a aplicabilidade de temas para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, como as questões étnico-raciais e de gênero. Um exemplo dessa resistência colonial é a reforma do Novo Ensino Médio e o Programa Escola Sem Partido²⁹. A ideia de que professores e professoras utilizam as suas aulas para doutrinar estudantes convencendo-os a aderir a determinada corrente ideológica configura-se como um engodo no qual procura privatizar a escola por meio de um pensamento conservador de direita e fundamentalista-religioso que utiliza o zelo pela liberdade de expressão para implantar o projeto colonial com o objetivo de barrar o avanço das práticas pedagógicas decoloniais.

Gomes (2020), também nos apresenta como uma tentativa de colonizar os currículos a Reforma no Ensino Médio, aprovada em 2017. Com o argumento de modernizar os currículos, dá uma maior autonomia aos estudantes para direcioná-los ao campo de estudo no qual estes e estas tivessem mais interesse oferecendo-os um “cardápio” representado nos itinerários formativos. Este modelo de reforma provocou muitas críticas; uma delas diz respeito à restrição dos currículos no Novo Ensino Médio, onde disciplinas como História, Geografia e Sociologia sofreram redução do número de aulas, chegando a inexistência delas, o caso de Sociologia e Filosofia. Ambas não são ensinadas no 3º ano do Ensino Médio. Acompanhamos como trabalhadora da Gerência Regional de Educação, em 2016, a movimentação de estudantes nas escolas contrárias a essa Reforma. Houve ocupações pelos discentes em várias unidades de ensino. Atualmente, o Novo Ensino Médio foi implantado nas escolas públicas trazendo mudanças no currículo, como por exemplo, diminuição da carga horária das disciplinas de humanas e inserção de outras disciplinas, Sócio Emocional, por exemplo.

O contexto no qual o Novo Ensino Médio foi estabelecido, um momento de turbulência na história política do Brasil, o golpe que retirou a presidenta Dilma Rousseff do poder, os mecanismos que o validaram, a Medida Provisória 746, caracterizando-se como um ato autoritário, impedindo a ampla participação da sociedade civil organizada, além de setores da iniciativa privada envolvidos diretamente no processo, contribuíram para reações de vários setores da sociedade contrários à implementação do Projeto. Como foi dito, em 2016, estudantes secundaristas e universitários ocuparam as instituições de

²⁹ Segundo Nilma Lino Gomes um programa educacional e curricular retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares dos docentes (Gomes, 2020, p. 229).

ensino com o objetivo de barrar as reformas previstas no governo Temer, na época, uma das críticas destas manifestações, além dos cortes orçamentários, era a retirada de disciplinas como História, Sociologia, Educação Artística e Educação Física que não seriam mais obrigatórias.

A reação do Estado, diante das mobilizações estudantis, em alguns casos, foi agir com truculência, prisões, spray de pimenta e arma de choque³⁰. A implementação do novo modelo para o ensino secundário, ocorreu em 2022 e após quase dois anos, ainda existem muitas reações contrárias, incluindo mobilização estudantil³¹. Em março de 2024, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Câmara de Deputados Federal aprovou um texto base com o objetivo de redefinir o projeto original do Novo Ensino Médio. Na proposta, a Formação Geral Básica teve seu tempo ampliado em detrimento dos Itinerários Formativos.

Apesar destes intentos em colonizar os currículos compreendemos a amplidão de possibilidades e brechas, frestas que podem ser encontradas para inserir a temática, tendo em vista que: o texto curricular, entendido aqui de forma ampla : o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas confirmam, em grande medida, o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas e folclóricas, devem ser utilizadas para desconstruir subjetividades subjugadas (Silva, 2022, p.101).

Uma perspectiva do currículo pós-crítica reconhece que o currículo é também um texto racial e necessita ser questionado. A não presença de conteúdos que tratam diretamente sobre o racismo religioso no Currículo de Pernambuco necessita ser analisada criticamente, quais as relações de poder estão envolvidas nesse apagamento do tema em relação às violências cometidas contra o Povo do Santo?

Um currículo decolonizado, concordando com Gustavo Gomes (2020), deveria ter uma postura crítica e questionadora sobre o racismo, contextualizando as especificidades do racismo no Brasil fazendo emergir as marcas históricas, discursivas e institucionais que favorecem a construção do racismo em nosso país. O currículo é um dispositivo de poder utilizado para alimentar as desigualdades sociais e moldar as subjetividades. Selecionando os saberes ditos científicos em detrimento dos saberes vistos

³⁰ Disponível em: [Protesto de estudantes termina com um ferido em Campinas \(SP\) - 18/10/2016 - UOL Educação](#) Acesso em 24 abr. 2024.

³¹ Disponível em: [Estudantes fazem ato contra Novo Ensino Médio e por paz nas escolas | Radioagência Nacional \(ebc.com.br\)](#). Acesso em 24 abr. 2024.

como inadequados e impensáveis de se conhecer. Como artefato cultural, o currículo molda as formas de pensamento, comportamento, agindo na construção das identidades.

Como construtores de uma currículo étnico-racial devemos possibilitar o desenvolvimento de “ólicas racializadoras de resistência, equidade e emancipação contrapondo-se à perspectiva hegemônica”(Gomes, 2020, p. 90) Um espaço de resistência da luta contra o apagamento da história e da cultura afro-brasileira é um terreiro de candomblé, um lugar de preservação e produção dos saberes ancestrais negros e, conseqüentemente, um espaço educativo. Nessa perspectiva, o Projeto da ETE Eptácio Pessoa, Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira tem sido uma ponte entre a escola e o Terreiro de Candomblé.

2.3. Exu nas escolas

Os discursos de ódio proferidos por lideranças religiosas cristãs e políticas têm contribuído para o aumento da violência às CTTro. Dados do Disque 100 comprovam isso³². A grande questão que se coloca é a junção entre atores religiosos e políticos, unidos no combate às religiões afro-diaspóricas. A perseguição, estigmatização e toda sorte de violência praticadas contra as Comunidades Tradicionais de Terreiro difere da intolerância religiosa direcionadas a outras religiões. Como exemplo, temos as reações dos protestantes contra os católicos que são acusados de idólatras. Nesse sentido, observamos que o conflito se dá por questões dogmáticas.

Com as religiões de matrizes africanas presenciamos um processo de violência que dura há séculos e que está diretamente relacionada ao processo de escravização sofrida pelos africanos e seus descendentes. No Brasil, isso é bastante visível quando pesquisamos o tratamento dado pelo Estado no início do século XX às práticas religiosas afrocentradas. Perseguições, prisões, fechamento de locais era uma política de Estado direcionada pelo dispositivo de racialidade e do epistemicídio com o objetivo de subjogação de uma população que possuía saberes insurgentes e ameaçadores à ordem capitalista que se instaurava. Estamos vivenciando na atualidade o discurso construído por grupos neopentecostais que, ocupando cargos políticos, disseminam o ódio através das concessões públicas de rádio e TV contribuindo para o aumento de casos de ataques

³² Dados da **RENAFRO** (Rede Nacional de Religiões Afro-brasileiros), apontam que em 2022 os crimes em razão da religião cresceram 45% no Brasil e que pelo menos cinco terreiros sofreram ataques durante o período. Informações retiradas do site: <https://www.awure.com.br> Acesso em 09 mai. 2024.

aos locais sagrados e a membros das CTTro.

O acirramento das religiões neopentecostais contra as religiões afro-diaspóricas no Brasil datam da segunda metade do século XX, estando na origem das igrejas neopentecostais. O livro do missionário canadense Walter Robert McAlister fundador da igreja pentecostal Nova Vida, “Mãe de Santo”(1968) é uma prova disso. O antagonismo entre as igrejas neopentecostais e as religiões afro-diaspóricas é estabelecido em tais pontos: 1. Identificação das divindades do panteão afro com o demônio; 2. Libertação pelo poder (maior) do sangue vivo de Jesus (em oposição ao sangue “seco” ou “fétido” da iniciação ou das oferendas); 3. Em consequência da libertação, a conversão (Silva, 2007, p. 2010).

O professor Sidnei Nogueira (2020) apresenta em sua análise, reflexões de lideranças de terreiro sobre a violência praticada contra as religiões afro-brasileiras, apontando que muitas dessas lideranças possuem consciência que o tipo de tratamento recebido por estas religiões ultrapassa a intolerância religiosa configurando-se em racismo religioso. O Estado criado sob uma estrutura colonial e, consequentemente, racista utiliza de mecanismos para subjugar e dominar parcelas da população classificadas como indesejáveis.

Na análise do livro de Sueli Carneiro (2023) entendemos o dispositivo de racialidade e suas tecnologias como o epistemicídio. Compreendemos com Nogueira e Carneiro que a sociedade brasileira criada com base no racismo construiu práticas, discursos e subjetivações racistas. A construção do Eu hegemônico se dá na anulação do Outro e do Não Ser. Percebemos de maneira empretecida como o biopoder tornou-se uma política de Estado que perseguiu, aprisionou corpos insurgentes que, na sua mutabilidade, ameaça o *status quo*. Diante do que está posto, percebemos a necessidade de, a partir do mercado de Exu, realizar trocas educacionais com base na epistemologia cultural preta.³³. No lugar da educação epistemicida, a educação de Exu, a Educação da epistemologia de terreiro (Educação epistemológica negra).

Trabalhar a história e a cultura africana e afro-brasileira como exige a lei n. 10.639/2003 só é possível quando dialogamos com autores negros e negras, pessoas engajadas, ativistas dos movimentos sociais. São eles os responsáveis por nos apresentar

³³ Segundo o Professor Doutor Sidnei Nogueira, epistemologias culturais pretas reafirmam a existência de corpos e memórias pretas. É a existência dessas epistemologias pretas que evidenciam a escravidão como crime e o processo de desumanização de memórias existenciais pretas. Aceitar a crença do outro, a cultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou (Nogueira, 2020, p. 63).

epistemologias capazes de romper com uma educação epistemicida eurocentrada. Jovens pretos e pretas são constantemente interditados, impedidos de acessar espaços de poder. Herança do colonialismo que apesar de ter ocorrido no passado ainda assombra as pessoas pretas no presente. Daí a necessidade de recontar a história dos africanos e africanas no Brasil elevando a memória da ancestralidade.

Ressuscitar as narrativas desse período e recontá-las para enterrá-las corretamente. Precisamos dialogar com estes pensadores e pensadoras pretas, pois é através dos saberes ancestrais afro-diaspóricos que é possível desconstruirmos o racismo religioso. Trabalhando a figura de Exu como potência e possibilidade de uma educação antirracista (Kilomba, 2019).

A descoberta da música de Kiko Dinucci e Edgar cantada por Elza Soares surpreendeu a mim, professora que, recentemente, se interessou em pesquisar currículo, ensino de história e religiosidade afro-brasileira. É possível trazer Exu para as salas de aula? Qual a contribuição em estudar a mitologia africana? Qual a importância do debate sobre o racismo religioso nas aulas de História?

A violência é um instrumento muito utilizado no combate às religiões de matrizes africanas; verificamos constantemente nos veículos de imprensa notícias de agressões a fiéis que professam o Candomblé, a Umbanda, entre outras. Tratar sobre a história da comunidade negra não interessa apenas aos pretos e pretas mas também a pessoas de outras etnias, pois trabalhar essas temáticas em sala de aula nos permite trazer reflexões que contribuam para uma reformulação psíquica. Ser reeducado para as relações étnico-raciais, aprender com a diversidade, ampliar horizontes, aprender e praticar a inclusão, a democracia, o respeito. Abrir-se aos conceitos, saberes, epistemologias antes tidas como "outras". Não se trata de saber sobre a cultura afro-brasileira, mas de aprender com e a partir dela.

Concordamos com Munanga (2005) quando afirma que: “[...] não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.” (p. 16).

Boa parte das ideias etnocêntricas que formulam o racismo religioso são consolidadas nos bancos escolares, reflexo de um ensino que não valoriza a pluralidade cultural reproduzindo o discurso do dominador propagando crenças das religiões hegemônicas. Um dos maiores alvos do racismo religioso é a divindade Exu. Segundo a definição dos historiadores da Universidade de Pernambuco:

Essa figura é complexa e contraditória, uma vez que tem um perfil irreverente, esperto e viril, responsável pela movimentação do sistema que orienta a vida humana. Ele tem o poder de controlar as práticas mágicas, de produzir os feitiços, de levar as mensagens dos homens às divindades. Por isso é um comunicador, um tradutor dos enigmas. Do mesmo modo que é possível levar as verdades, ele também faz as mentiras tomarem proporções gigantescas. Por este motivo, é a primeira divindade a ser reverenciada nos cultos, a receber oferendas e cânticos, com a intenção de agraciá-la, acalmá-la, com o objetivo de facilitar o desenrolar das coisas (Moura, Santos e Araújo, 2022, p. 337).

À frente dos aspectos da personalidade de Exu e o que ele representa, não foi difícil para os missionários cristãos no processo de colonização no final do século XIX associá-lo ao mal, ao demônio cristão; essa visão dualista judaico-cristão contribuiu para inferiorizar, demonizar, os valores pretos na diáspora. Trazer esses debates para as aulas de História busca dar visibilidade a saberes culturais ancestrais que foram e são perseguidos a ponto de estudantes adeptos das religiões de matrizes africanas não se sentirem seguros em propagar a sua religiosidade é o que nos aponta o professor Sidnei Nogueira:

Ainda sobre a questão da vergonha, da invisibilidade e até do medo dos adeptos das tradições religiosas de origem africana se identificarem como umbandistas, candomblecistas, de terreiro ou do axé, o ato de se esconderem a fim de se tornarem invisíveis – sempre mais seguro do que a visibilidade – pode ser reforçado pelo trabalho do professor e babalorixá Patrício Carneiro Araújo (2017) (Nogueira, 2020, p. 76).

Segundo o professor Patrício que realizou uma pesquisa quantitativa em cinco escolas estaduais em São Paulo, evidencia-se a ausência quase total de alunos e professores pertencentes a religiões de matriz africana. Chamou a atenção do pesquisador o fato de existirem nos bairros dessas escolas Comunidades Tradicionais de Terreiro e, mesmo assim, não haver pessoas se auto declarando pertencentes a essas religiões, sendo esses espaços frequentados por um grande número de adeptos em idade escolar e, dessa maneira, não aparecem na pesquisa empreendida pelo babalorixá. É mais seguro para essas, esses estudantes e professores permanecerem no anonimato ou se declararem pertencentes a outras religiões do que publicitar a crença nos orixás.

Diante do que está posto entendemos a importância da utilização da pedagogia decolonial em nossas aulas de História, voltar para o centro da encruzilhada e desaprender a colonialidade para aprender novamente sobre a vida, sobre o mundo, sobre a História, com as epistemologias de terreiro ensinadas pelas lideranças das CTTro;

promovendo uma educação libertária aos moldes dos movimentos negros e oportunizando estudantes ligados às religiões de matrizes africanas de relatarem as suas experiências enquanto pertencentes ao Povo do Santo, promovendo a partir dessas ações uma sociedade com equidade e mais tolerante com as diferenças.

Estas transformações passam por uma reformulação dos currículos. Analisar os documentos oficiais do Estado de Pernambuco tornou-se importante à medida que percebemos a relevância do posicionamento do poder público em relação à estrutura racista na qual a nossa sociedade estabeleceu-se, não promovendo políticas de combate a violência ao povo de terreiro, ao contrário, reproduzindo a educação neoliberal e, portanto, reproduzindo a violência, incluindo a religiosa. Diante disso, apresentaremos o Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira como uma possibilidade de atuação contra o racismo religioso.

3. CAPÍTULO II: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL: O CICLO DE ATIVIDADES PARA AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA DA ETE EPITÁCIO PESSOA -CABO DE SANTO AGOSTINHO

O ano de 2018 marcou positivamente a minha vida pessoal e profissional, o nascimento da minha filha caçula, Beatriz e o início da minha docência na Escola Técnica Estadual Epitácio Pessoa. Nesta unidade de ensino, vivenciei o Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-Brasileira, que em 2022, completou dez anos. Através da minha vivência, testemunhando os impactos positivos do Projeto na vida de estudantes negros ou não, analisando uma documentação produzida ao longo dos três últimos anos de execução da Proposta e com as lentes de alguns teóricos decoloniais e outros que tratam das questões étnico-raciais no Brasil, comecei a perceber o quanto a decolonialidade, enquanto prática pedagógica, está presente nas atividades propostas pela CN³⁴. Para construir essa narrativa utilizamos depoimentos de professores e professoras fundadores do Projeto, além de estudantes, coreógrafos e gestão, material garimpado nos endereços oficiais da Epitácio. Antes, torna-se necessário discorrer um pouco sobre a Cidade do Cabo de Santo Agostinho onde a nossa escola está inserida.

3.3. Cultura e História afro-brasileira na cidade do Cabo de Santo Agostinho

A cidade do Cabo de Santo Agostinho está localizada na região metropolitana do Recife, no litoral sul e na microrregião de Suape, a 40km da capital de Pernambuco. Segundo o Censo de 2022 a população chegou a marca de 203.216 pessoas, o que representa o aumento de 9,83% se comparado ao Censo de 2010³⁵. Uma característica geográfica que chama a atenção é o fato, segundo informações contidas no site da Prefeitura da cidade do Cabo, da região ser a última da América do Sul que se separou do continente africano durante o processo de divisão dos continentes na grande massa continental chamada Gondwana³⁶.

Em relação à história, torna-se notório destacar o início do processo de colonização a partir do genocídio dos povos originários caetés ou caeté pertencentes ao tronco Tupi-Guarani, ocorrido durante o conflito liderado pelo filho do colonizador

³⁴ CN é a forma como os estudantes chamam o Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira por realizado no mês de novembro por conta do Dia da Consciência Negra.

³⁵ Dados disponíveis em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2023/06/28/populacao-de-cabo-de-santo-agostinho-pe-e-de-203-216-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em 06 jul. 2023.

³⁶ <https://www.cabo.pe.gov.br/pagina/cidade/>. Acesso em 11/12/2024

donatário Duarte Coelho. É comum que nas as nossas aulas de História seja destacado o êxito da capitania de Pernambuco dentro do sistema de capitanias hereditárias, entretanto, desconhecemos, ou omitimos, muitas vezes, dos nossos e nossas estudantes os desafios, as lutas, as alianças para o sucesso da “Terra dos Altos Coqueiros³⁷” nesse empreendimento. O agressivo investimento na indústria açucareira, instalação de vários indivíduos e os já conhecidos fatores climáticos e geográficos favoráveis não foram suficientes. As alianças entre alguns povos indígenas e os portugueses contribuíram para a instalação dos engenhos de açúcar. Os Tabajaras foram importantes aliados contra os “caeté” da região, onde hoje é a cidade do Cabo de Santo Agostinho (Silva, 2022).

Uma outra questão que ronda a história da cidade do Cabo: o primeiro lugar no Brasil a ser visitado por um europeu, o navegador Vicente Yáñez Pinzón. No site oficial da prefeitura da cidade do Cabo de Santo Agostinho³⁸ podemos analisar como a narrativa histórica ali apresentada ainda está relacionada a uma visão tradicional da história. Termos como “descobrimento” para se referir ao processo de conquista e domínio dos portugueses na América é citado. “O cabo de Santo Agostinho (acidente geográfico homônimo) é considerado por diversos estudiosos o local do Descobrimento do Brasil”³⁹. Um outro ponto que nos chama a atenção é a utilização da expressão “expulsão dos caetés hostis”, os povos originários representados de forma perigosa, violenta e selvagem, ao mencionar o conflito entre Duarte Coelho de Albuquerque e os indígenas, primeiros habitantes daquela região. Segundo o texto contido no site:

Aliado a índios e colonos, dali expulsou caetés hostis e viabilizou na sequência a organização de sesmarias e a ocupação produtiva de áreas onde foram erguidos engenhos de açúcar. Em 1593, as terras foram elevadas ao status de freguesia, devido à prosperidade proporcionada pela monocultura da cana-de-açúcar.⁴⁰

Sabemos, entretanto, que a prosperidade citada no texto não partilhou-se para todos os habitantes da região, em especial negros e indígenas, lembrando que os africanos e africanas chegaram em nossa região ainda no início da colonização. É possível perceber na cidade do Cabo, lugares onde a presença africana tornou-se representativos para a História e a cultura afro-brasileira na cidade, a saber: a praça Théo Silva, o Quilombo

³⁷ “Terra dos Altos Coqueiros” expressão retirada do Hino oficial do Estado Pernambuco. No texto, faço referência ao referido Estado.

³⁸ Disponível em: <https://www.cabo.pe.gov.br/pagina/cidade/#historia>. Acesso em 06 jul. 2023.

³⁹ Idem. Acesso em 07 jul. 2023.

⁴⁰ Idem. Acesso em 07 jul. 2023.

Onze Negras, o Engenho Massangana e o Terreiros de Candomblé. Nesta dissertação iremos dar ênfase ao terreiro de *Ilê Asê Sangó Ayrá Ibonã* pela parceria, já histórica, com o Ciclo de Atividades para Afirmação da cultura Afro-brasileira desenvolvido, junto a ETE Epitácio Pessoa.

Evidenciamos a existência de um Coletivo Povo de Terreiro para o entendimento dos mecanismos de organização social destas comunidades tradicionais existentes na região. A decisão de construção desse grupo surgiu após a realização da Caminhada de Terreiro do Cabo motivada por vários ataques às religiões afro-brasileiras na região. O objetivo principal do Coletivo, segundo Pai Jorge, um dos líderes da iniciativa, além de manter os laços criados na dor da intolerância e preconceito sofrido⁴¹ na cidade como também divulgar eventos relacionados às Comunidades Tradicionais de Terreiro no Município do Cabo de Santo Agostinho (Neto; Santos, 2022, p. 73).

A praça Théo Silva configura-se uma lugar de reunião dos ativistas do Coletivo Povo de Terreiro, pois segundo o relato dos participantes ali foi construída a Igreja do Rosário dos Homens Pretos, não existe nenhum registro histórico sobre a destruição do templo católico pelos senhores de engenho indignados com o fim da escravidão, entretanto, reconhecem o papel de importância do espaço para a cultura afro-brasileira da cidade do Cabo de Santo Agostinho tendo em vista que todos os atos e manifestações políticas do Coletivo tiveram início nesta praça.

O Quilombo Onze Negras está localizado no Lote 7 no Engenho Trapiche na cidade do Cabo de Santo Agostinho, a comunidade abriga cerca de 486 famílias. As terras foram adquiridas da Companhia de Revenda e Colonização de Pernambuco. Este órgão surgiu nos anos de 1954 durante a Guerra Fria e da descolonização da África e da Ásia e atendia a um projeto maior de desenvolvimento dos países do “Terceiro Mundo” criado por cientistas sociais norte-americanos objetivavam não só o desenvolvimento econômico, mas a transformação de sociedades tradicionais em sociedades modernas, a fim de barrar as ideias comunistas soviéticas. Betfuer afirma que a instituição surgiu com o objetivo de elaborar um plano de colonização para o Estado de Pernambuco. Segundo o autor:

⁴¹ Representantes dos povos de terreiro reuniram-se no mês de abril de 2024 pra protestar contra a depredação sofrida pelo Terreiro de Candomblé Casa de Axé localizado na cidade do Cabo de Santo Agostinho. Disponível em: [Candomblé, jurema e umbanda unidos contra destruição de terreiro no Cabo de Santo Agostinho - Marco Zero Conteúdo](#). Acesso em 09 mai. 2024.

Em 1959 foi criada a Companhia de Revenda e Colonização (CRC) do estado de Pernambuco com o objetivo de elaborar um plano de colonização para o estado de Pernambuco. O plano piloto de colonização, elaborado pela CRC, previa a implantação de 43 núcleos nas três áreas fisiográficas do estado: Mata, Agreste e Sertão. Os objetivos desses núcleos eram: produzir gêneros de primeira necessidade para os centros urbanos do estado; construir pequenas indústrias de transformação de produtos agrícolas; promover o treinamento de técnicos e artesãos para outros núcleos da CRC; constituir padrões de empresas rurais modelos; e formar uma elite rural média. Percebe-se aqui a marca da Teoria da Modernização ao pretender-se criar uma elite rural média (Betfuer, 2018).

Vale a pena lembrar que a cidade do Cabo constitui-se em um dos três municípios inicialmente contemplados pela CRC para serem implantados o plano piloto de colonização, além de Vitória de Santo Antão e Barra de Guabiraba.

Enquanto professora da ETE Epitácio Pessoa e fazendo parte da comissão organizadora do Projeto da Consciência Negra, ouvi alguns relatos sobre a comunidade e a influência que as religiões protestantes exerciam naquela localidade. A socióloga Marçal, em seu trabalho de conclusão de curso de Bacharel em Ciências Sociais da UFRPE, nos aponta alguns caminhos para a compreensão das origens dos relatos tecidos a respeito da Comunidade Quilombola do Cabo de Santo Agostinho. Segundo a autora, a comunidade surgiu por volta de 1940 oriunda de descendentes de escravizados e trabalhadores do engenho Trapiche (Marçal, 2019).

O nome Onze Negras, tem origem em um time de futebol que existia na localidade formada por homens, em sua maioria negros, Onze Negras como as lideranças desde a fundação da Associação de Moradores são mulheres; o termo ficou no feminino. Em 21 de novembro de 2007 a comunidade recebeu a certidão de Auto-reconhecimento de ser remanescente de comunidades originalmente de quilombos. Em sua pesquisa de campo na Onze Negras verificou-se que a maioria das mulheres entrevistadas, 76% era de religião protestante incluindo a liderança daquela população (Marçal, 2019).

Segundo a autora, a predominância das religiões protestantes e católicas na Comunidade Onze Negras contribui para a manutenção da colonialidade do poder, citando Quijano, pois pouco sabe-se sobre as religiões de matrizes africanas, contribuindo para a subjetivação dessas práticas religiosas ligando-as ao demoníaco. Marçal nos apresenta o relato de uma pessoa da comunidade que pertence às religiões de matrizes africanas. Assim:

As pessoas de religião de matriz africana que participaram da pesquisa o Grupo (I), relatam o estranhamento da comunidade de maioria de religião protestante e católica em relação a eles de religião de matriz africana. “Somos mal

entendidos, como adoradores de demônios, as pessoas não entendem que temos uma história ancestral” (Marçal, 2019, p. 43-44).

Desta maneira, entendemos que os comentários tecidos na unidade de ensino onde trabalho comungam com a pesquisa realizada por Regina Pontes Marçal. Assim como ocorre em boa parte do município do Cabo de Santo Agostinho, a presença da religião protestante na Comunidade Quilombola Onze Negras contribuiu para a satanização e, conseqüentemente, a produção do racismo religioso direcionadas às pessoas adeptas das religiões de matrizes africanas naquela comunidade; contribuindo para o epistemicídio dos saberes ancestrais das populações afro-diaspóricas e da manutenção do domínio da cultura dominante colonial.

Um outro espaço como um lugar representativo da cultura afro-brasileira no município do Cabo de Santo Agostinho é o Engenho Massangana. Este é um espaço representativo do Nordeste açucareiro do passado. A Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) administra o conjunto arquitetônico do século XIX. O Massangana possui a Casa Grande e a Capela de São Mateus. A origem do nome do engenho é decorrente de um rio da região, cujo termo tem origem na África e significa encruzilhada. No auge da produção açucareira as águas do Massangana eram responsáveis pelo escoamento da produção local e dos outros engenhos da região até o porto do Recife.⁴²

O menino Joaquim Nabuco passou parte da infância no Massangana e por ele é referenciado como o local de construção da base dos seus ideais abolicionistas. Além da visitação espontânea atende sistematicamente ao público estudantil⁴³. Durante uma disciplina eletiva desenvolvida por mim, no Epitácio, chamada “Conhecendo as Culturas Afro-Brasileiras através das Multimídias”, tivemos a oportunidade de levar alguns estudantes para visitar o espaço. Dentre as exposições destacamos a “Masanganu: Memórias Negras” que promove um diálogo entre documentos históricos da vida dos escravizados do Engenho onde cresceu Joaquim Nabuco, com obras artísticas de importantes vozes pretas do país. Com o encerramento da disciplina, ao ser perguntado aos estudantes qual o conteúdo tornou-se mais significativo para o entendimento da cultura afro-brasileira, 60% responderam: o Museu Massangana.

⁴² Informações disponíveis em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dimeca-1/copy_of_engenho-massangana. Acesso em 10 jul. 2023.

⁴³ Disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dimeca-1/copy_of_engenho-massangana. Acesso em 10 jul. 2023.

Figura 1: Engenho Massangana, Exposição Masanganu: Memórias Negras.



Fonte: Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça (2023).

Figura 2: Engenho Massangana, Exposição Masanganu: Memórias Negras.



Fonte: Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça (2023).

Nas figuras 1 e 2, estudantes da ETE Epitácio Pessoa estão acompanhando uma visita guiada ao Museu Massangana, atividade proposta na eletiva, Conhecendo as Culturas Afro-brasileiras Através das Multimídias.

Nessa mesma perspectiva de levar os /as estudantes a conhecerem espaços significativos para o entendimento da história e cultura afro-brasileira, pois o camdomblé, serviu como um elo entre os africanos e seus descendentes e suas origens (Neto; Souza, 2022, p.73), Desta maneira, visitar uma casa de religião de matriz africana contribui para a quebra de estereótipos e, consequentemente, o combate ao racismo religioso

relacionado às religiões de matrizes africanas, desconstruindo uma imagem demoníaca da religiosidade afro-diaspórica e da própria África criada pelo ocidente, como afirma Chimamanda Ngozi Adichie na sua narrativa sobre “O perigo da história única”:

Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental. Então, aqui temos uma citação de um mercador londrino chamado John Locke, que navegou até o oeste da África em 1561 e manteve um fascinante relato de sua viagem. Após referir-se aos negros africanos como "bestas que não tem casas", ele escreve: "Eles também são pessoas sem cabeças, que têm sua boca e olhos em seus seios." Eu rio toda vez que leio isso, e alguém deve admirar a imaginação de John Locke. Mas o que é importante sobre sua escrita é que ela representa o início de uma tradição de contar histórias africanas no Ocidente. Uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta, Rudyard Kipling, são "metade demônio, metade criança" (Disponível em: <https://papodehomem.com.br/o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em 18 jun. 2024).

Observamos nesse trecho, na fala de Chimamanda, o processo de construção da imagem desconectada com a realidade do continente africano, sendo visto como um lugar negativo, de escuridão, onde as pessoas são vistas como seres horrendos, metade demônio, metade criança, se por um lado, são perversos, de outro, são incapazes de ter autonomia, infantis; representando as contradições e a desumanização da imagem africana pelo ocidente. Todo esse processo resultou nos atos de discriminação e violência direcionados ao afro-brasileiros no Brasil e em outras lugares, em especial, nas regiões colonizadas pela Europa, resultando na colonialidade, afetando as subjetividades e causando mortes.

Desta maneira, dialogando com Walsh, Nascimento e tantos outros teóricos contemporâneos que tratam da colonialidade/decolonialidade e das relações étnico-raciais no Brasil, reconhecemos o Terreiro como produtor de saberes insurgentes. Seguiremos na análise da CN. Utilizaremos como base documental, editais, vídeos, mini-documentários e imagens do Projeto em uma perspectiva decolonial.

3.4. O início

Na abertura do X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-Brasileira⁴⁴, a professora de Geografia Rosane Alexandrino, uma das idealizadoras do

⁴⁴ A gravação da Abertura do X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira e está disponível em: <https://www.instagram.com/tv/ClCM0hnBZge/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em 12 jul. 2023.

projeto, contou o nascimento e os primeiros passos da CN. Segundo ela, a ideia da proposta surgiu a partir de uma provocação realizada pela educadora de apoio da época, no ano de 2012. “Temos que fazer valer a lei (...) temos que vivenciar a Consciência Negra na escola”⁴⁵. A partir dessa provocativa e de assistir a algumas apresentações de danças promovidas pelo professor de Educação Física, especificamente o Samba de Roda e o Afoxé, a professora, que cresceu na Bahia, se sentiu impelida a desenvolver atividades relacionadas à cultura afro-diaspórica.

No primeiro ano, Rosane, em conjunto com professoras e professores, trabalharam com os estudantes algumas personalidades negras, atividades em sala de aula, como um júri-simulado sobre a figura de Zumbi: Vilão ou Herói? Além de palestras. A equipe organizadora pediu para aos estudantes que escrevessem nas conferências. Segundo a geógrafa, “aí que a gente se assustou” pois, de acordo com as palavras dela: “O estudante da ETE Epitácio Pessoa queria consumir mais sobre ele mesmo e sobre a cultura afro”. O susto vivenciado pelos colegas organizadores da CN em ver estudantes querendo consumir palestras decorre muito de uma visão sobre a relação entre a escola, juventude e crise da instituição escolar. No artigo, “A Escola “faz” a Juventude? Reflexões Em Torno da Socialização Juvenil”, Juarez Dayrell traz algumas questões para refletir sobre a juventude e a escola e o lugar da escola na socialização da juventude contemporânea (Dayrell, 2007, p. 1106).

De acordo com Daurell, as tensões e desafios existentes das relações entre escola e juventude resultam das mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações (Dayrell, 2007, p.1106). O autor observa que a instituição escolar não é estática, por isso, propostas inovadoras podem surgir no ambiente escolar contemplando discursos de democratização e a elevação da qualidade, baseados no princípio da justiça social e da equidade (Dayrell, 2007). A CN, em sua proposta inicial e na atualidade, possui estes propósitos contribuindo para o envolvimento dos e das estudantes de maneira intensa nas atividades propostas pelo Projeto.

Alexandrino, também cita as origens das atividades culturais da CN, entre elas, as danças. No ano seguinte, as danças foram incorporadas ao Projeto: “Como a CN ganhou esse cunho de espetáculo?” Essa interrogação Rosane faz para explicar um dos

⁴⁵ Retirado da gravação da Abertura do X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/C1CM0hnBZge/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>.

momentos mais aguardados da CN, a apresentação das danças de origem afro-brasileira. Segundo a professora, percebeu-se a competição entre os estudantes e, naquela época, foi incentivada pelo corpo docente. Para Rosane, uma competição maravilhosa.

A competição existe, entre as equipes, entretanto existe também ubuntu⁴⁶, resultado da cooperação que se estabelece entre os/as estudantes das equipes que passam meses preparando-se para a apresentação das danças afro-brasileiras, confeccionando o figurino, a coreografia e reconectando-se com a ancestralidade, pois “ao executarmos as danças de matriz africana, conectamo-nos com os ancestrais, desde os mais remotos tempos de uma civilização milenar a qual nos traz as vivências das rodas, debaixo de árvores frondosas, nos terreiros, quintais e praças” (Petit, 2015, p. 72). Arilma Soares (2023) também reflete sobre o papel da dança na escola, afirmando que “a dança é um dispositivo contra o racismo, uma ação política de pertencimento e afirmação” (Soares, 2023, p. 195).

Petit (2015) ao se referir a dança afro-ancestral, enxerga nela a possibilidade de gingar a partir de uma pretagogia, uma pedagogia de transformação das subjetividades negras, que segundo ela, é um lugar questionador, malcriado em atitude, que anda altivo pelos corredores, exibindo dignidade (Petit, 2015, p.19). Percebemos nos nossos e nossas estudantes mudança de postura e atitude ao participar da dança, eles e elas apresentam-se mais confiantes e assumindo a identidade negra.

Além de narrar como surgiu a CN, a Professora de Geografia também relatou as dificuldades enfrentadas na criação e consolidação do Projeto, a importância do Terreiro de *Ilê Sango Ayra Ibonã*, na figura de Mãe Valda, no entendimento da cultura afro-brasileira. Aqui, destacamos a parceria escola e casa de matriz africana, em que a Ialorixá é sujeito de saber que contribuiu para realização do Projeto e da orientação da instituição escolar.

Uma estratégia pedagógica decolonial é essa abertura respeitosa e horizontal que acolhe a fala do sujeito subalternizado e suas epistemologias cosmológicas pretas. Segundo Rosane, vários preconceitos tiveram que ser enfrentados, com o grupo de professores, que “falavam no cantinho” na interdição de muitos líderes religiosos de igrejas evangélicas que impediam estudantes, membros de sua igreja, de participar do evento.

⁴⁶ Palavra de origem Bantu, tradição oral que pode ser definida como: “Sou quem sou porque todos nós somos” (SOARES, 2023, p. 198).

Trazer o tema racismo dentro do evento significava falar da religiosidade e as pessoas tinham “ranço” sobre esse tema. As dificuldades vivenciadas por Rosane, não é exclusiva dela, mas de muitos educadores que tem por objetivo obedecer a legislação em vigor configurada na lei n. 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileiras e uma educação das relações étnico-raciais, modificada pela lei n. 11.645/2008 que inclui a obrigatoriedade do ensino de História indígena (Pereira; Roza, 2012, p. 90).

Há reações diversas no contexto escolar contemporâneo a essa introdução nos currículos das dimensões da história e da cultura afro-brasileiras (na relação com a memória), também com evidência de conflitos históricos que, sabemos, estão na agenda. Uma das mais fortes tensões deste período pode ser visualizada por meio da negativa de comunidades de pais e responsáveis, que se posicionam contrárias à introdução de conteúdos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Motivadas por pressupostos morais e religiosos, essas comunidades expressam receio de que crianças e jovens estejam expostos a proselitismo religioso ao estudarem ou entrarem em contato com manifestações tradicionais africanas e afro-brasileiras (Pereira; Roza, 2012, p. 92).

É evidente a resistência nas escolas, em trabalhar a temática da religião de matriz africana quando estamos tratando de cultura afro-brasileira, entretanto, é um ponto importante de ser destacado porque foi através das expressões com o sagrado que os africanos, espalhados pelo processo de diáspora, conectaram-se, identificaram-se e criaram maneiras de enfrentamento do sistema escravocrata. As festas religiosas do calendário da Igreja Católica foram uma dessas estratégias; as Irmandades também.

⁴⁷ Através das CTTro que famílias foram reestruturadas, a língua foi preservada, os modos de fazer determinados alimentos foi mantido e ensinado, pois em terras brasileiras as religiões de matrizes africanas serviu de elo com o mundo de origem recriado no Brasil.

A religião afro-diaspórica significa para o povo negro fé, identidade e validação de suas tradições e culturas. Estes espaços religiosos têm contribuído na reconstrução de identidades subjetivas e coletivas da população negra brasileira. É por meio da oralidade ensinada dentro dos Terreiros que o legado dos ancestrais tornou-se a conhecer: as histórias, os mitos, as religiosidades, as sabedorias diversas (Silva, 2016, p. 44) .

⁴⁷ Para saber mais sobre festas envolvendo a população negra ler: Festas de pretos [recurso eletrônico] : celebrações, formas de expressão e algazarras da população negra no Brasil / organização : Mário Ribeiro, Valéria Costa. – Recife : Ed. UFPE, 2024. 1 recurso online (189 p.: il.) . – (Série Ars Historica). <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/963> (acesso: 13/01/2024)

Estes autores e autoras atestam os desafios de obedecer a legislação atual enfrentando resistência de toda parte: família, colegas de profissão, gestão escolar, enfim, compreendemos as dificuldades em implantar o Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira da ETE Epitácio Pessoa. Agradecemos aqueles e aquelas que vieram antes de nós e pavimentaram o caminho para que, passados mais de dez anos, pudéssemos trilhar e continuar resistindo e lutando por uma educação que utilize estratégias de visibilização das manifestações culturais de grupos historicamente silenciados (Pereira; Roza, 2012).

3.5. VIII Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira (A intelectualidade negra e a representatividade afro-brasileira no século XXI)

O Ano de 2020 ficou marcado na vida de milhares de pessoas como um dos anos mais difíceis de se enfrentar diante da Pandemia de Covid-19⁴⁸. O cotidiano alterou-se radicalmente para boa parte da população. As aulas suspensas, o *lockdown* em sua decorrência, o confinamento. Para muitos de nós professores e professoras, o receio de contaminação, o isolamento e tudo mais que esse estado de pandemia provocou, esteve acompanhado de um grande desafio proposto para a nossa categoria: o ensino remoto. Quando soubemos da suspensão das aulas, não tínhamos ideia o quanto longo seria esse período de ausência dos e das estudantes em sala de aula. Naquele ano uma inquietação acompanhou a comunidade escolar da ETE Epitácio Pessoa: como vivenciar a CN em tempos de pandemia?

O curioso ao observar que um dos primeiros segmentos a manifestar o desejo em realizar o VIII Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira partiu inicialmente das e dos estudantes que desejavam participar da CN mesmo de maneira remota. Diante disso, a equipe gestora, junto com a comissão organizadora do Projeto decidiu realizar as propostas adaptando-as para as condições daquele ano, ou seja, teríamos uma CN na modalidade remota, de forma não presencial e sim através da *internet*. Elaboramos um documento com vistas a contemplar o regulamento e as ações que deveriam ser promovidas na edição 2020. O documento recebeu o título de “Propostas da Consciência Negra Remota 2020”. O período de realização: 19 a 24 de Novembro de 2020.

⁴⁸ Segundo a OPAN (Organização Pan-Americana de Saúde) a Covid 19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 14 jul. 2022.

O VIII Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira de 2020 teve como temática geral: “A intelectualidade Negra e a Representatividade Afrodescendente no século XXI”. Três intelectuais foram escolhidos como “patrono (a)” com temas relacionados a cada um. Três equipes foram constituídas representando os primeiros, segundos e terceiros anos do ensino médio.

FORMATO DAS EQUIPES DA CN REMOTA 2020

As turmas foram integradas por série, portanto, teremos apenas 3 Equipes: equipes dos 1º Anos, equipes dos 2º Anos e equipes dos 3º anos; ficando da seguinte forma como ilustra a tabela abaixo:

Tabela 1-Proposta da Consciência Negra, 2020⁴⁹

TURMA	PATRONO(A)	TEMA
1º Anos	Milton Santos	Os desafios e a representatividade afro no contexto da globalização.
2º Anos	Lélia González	Racismo estrutural na sociedade brasileira.
3º Anos	José Vicente	O lugar do negro na academia brasileira do século XXI.

Fonte: Proposta da Consciência Negra 2020

Aprendemos com Djamila Ribeiro e Sueli Carneiro a necessidade de trabalhar a intelectualidade negra no Projeto da CN da ETE Epitácio Pessoa, em decorrência do epistemicídio, o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos (Ribeiro, 2019, p. 61). A partir da leitura do “Pequeno Manual Antirracista” sentimos a necessidade de contribuir para a construção do conhecimento de intelectuais negras e negros que promovessem o combate ao epistemicídio e, consequentemente, a elevação da auto-estima e a confiança intelectual, pois segundo Djamila, inspirada em Carneiro:

Alia-se nesse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o princípio ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou

⁴⁹ A Proposta da Consciência Negra Remota 2020 resultou em um documento criado pela gestão e professores da área de humanas com o objetivo de divulgação do Projeto para a comunidade escolar contendo o tema, as atividades, as atribuições dos professores e estudantes, além do regulamento.

ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esse processo denominamos epistemicídio (Ribeiro, 2019, p. 62).

A autora ainda nos adverte que não se trata de estudar autores negros e negras pelo fato de serem negros, mais sim, por ser inadmissível que em uma sociedade cuja maioria é negra apenas um grupo domine a formulação do saber (Ribeiro, 2019). Djamila e Chimamanda Ngozi Adichie nos advertem sobre o perigo da história única, o apagamento da história do continente africano e da diáspora africana contribuindo para a manutenção do racismo em nossa sociedade.

Nesse sentido, o objetivo geral da CN, naquele ano, tinha como meta: “Compreender e refletir sobre as experiências históricas e produções culturais no contexto da representatividade intelectual da cultura afro-brasileira no século XXI.” (PROPOSTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, 2020). Em relação aos específicos destacamos: “Construir uma pedagogia multicultural que priorize o trato não-discriminador das diferenças étnico-raciais, desenvolvendo a valorização e o respeito entre sociedades; estimular e conscientizar o corpo docente e discente a tornarem-se multiplicadores de valores antirracistas, possibilitando aos estudantes negros a construção de uma auto-imagem positiva, bem como aos não-negros reconhecer as marcas das culturas afrodescendentes que, independente da origem étnica de cada indivíduo, fazem parte da sua historicidade. Sensibilizar os professores de diferentes áreas de conhecimento para a importância, inclusão e vivência da temática afro-brasileira no currículo escolar; desmistificar o preconceito relativo aos costumes e crenças religiosas provindas da cultura africana.” (PROPOSTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, 2020).

A metodologia utilizada na proposta da CN 2020 esteve baseada em pedagogia multicultural. O multiculturalismo defendido por nós não seria baseado na proposta humanista e neoliberal. Esse tipo de tese busca amenizar ou solucionar os problemas envolvendo questões de gênero, étnicos e religiosos mas não para produzir uma educação com equidade e libertária mas para que cada segmento, marginalizado, permaneça em seu devido lugar sem conflitos para não atrapalhar a lógica do mercado capitalista (Gomes, 2020).

Naquele momento, a nossa prática assemelhava-se ao multiculturalismo crítico onde argumentos contra-hegemônicos são formulados por novas posturas científicas ou por grupos historicamente dominados. Trabalhar a auto-imagem de

estudantes negros e negras; estimular a propagação de práticas antirracistas entre professores e estudantes e desmistificar preconceitos relacionados às religiosidade afro-brasileira são métodos pedagógicos que pertencem a uma pedagogia multiculturalista crítica se opondo a folclorização e ao exotismo no trato das culturas afro-diaspóricas.

Leituras outras no mestrado nos proporcionaram o contato com uma metodologia a partir de autores latino-americanos em uma perspectiva da interculturalidade crítica⁵⁰. Romper com as metodologias eurocentradas, opor-se ao sistema econômico neoliberal e entender que através desse referencial teórico metodológico as minorias historicamente subalternizadas conseguem ressignificar as subjetividades produzidas pela colonialidade do saber, do poder e do ser e conquistar espaços negados a esses grupos. Segundo Paim e Souza:

Por interculturalidade entende-se a noção de um estilo de vida e de convívio com as diversas culturas que compõe o espaço escolar, mas a educação intercultural vai além do simples convívio. Ela pressupõe respeito, compartilhamento, harmonia, diálogo entre docentes, estudantes e demais componentes do ambiente escolar, nas suas mais diferentes identidades: de gênero, sexo, etnia, geracional, etc (Paim; Souza, 2018, p. 106).

A interculturalidade crítica nos desafia a abriremos espaços para a cultura da escola que ultrapassa os limites da cultura escolar, padronizada, formal, ritualística que enfatiza um conhecimento eurocentrado, desprezando os saberes tradicionais produzidos pela comunidade escolar. Tomamos a interculturalidade como processo e projeto social, político, ético e intelectual que assume a decolonialidade⁵¹ como estratégia, ação e meta (Walsh, 2005, p. 25).

3.5.1. Produção de um curta-metragem na VIII Edição (CN REMOTA 2020)

A abertura do VIII Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-Brasileira seguiu a proposta inicial pensada para aquele ano, momento da pandemia de Covid-19. O evento, realizado no *Google Meet* e transmitido ao vivo pelo canal do

⁵⁰ Segundo Walsh, a interculturalidade faz parte do pensamento outro que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos. O multiculturalismo instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido “universal” das sociedades multiculturais e do mundo multicultural (WALSH, 2019, p. 20-21).

⁵¹ Entende-se decolonialidade como um processo de autoafirmação latino-americana que desfaz as formas de controle do trabalho e da subjetividade que o padrão de poder mundial da colonialidade construiu (PAIM; PEREIRA, 2018 ,p. 1242).

Youtube contou com a participação do corpo discente e docente da ETE Epitácio Pessoa. Durante o encontro exibiu-se um documentário organizado por estudantes e professores da escola. Segundo o documento da Proposta da Consciência Negra de 2020: “Produção de um Curta-metragem com cenas e vídeos das edições anteriores da CN presencial; Exibição de depoimentos de: Mentores e Fundadores da CN” (PROPOSTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA, 2020) o resultado final não contemplou o projeto inicial, pois, nem todos as pessoas indicadas inicialmente participaram com depoimentos sobre a CN.

No final o documentário com duração de 18 min 18s recebeu o título “Vivenciando a CN Epitácio”: CN Remota 2020 e pode ser visualizado na íntegra no canal do *Youtube*⁵². Destacaremos nessa nossa análise depoimentos de estudantes egressos, professores, coreógrafos e membros da gestão da nossa escola.

O primeiro depoimento, coordenadora Mirtes Rafaela, na época, coordenadora pedagógica da ETE Epitácio Pessoa. Mirtes reproduz parte dos objetivos gerais e específicos contidos na Proposta da Consciência Negra de 2020. No segundo momento, o professor de História, Bernardo Tenório, um dos idealizadores do projeto, juntamente com a professora Roseane, explicita o orgulho em fazer parte da trajetória da CN. “eu tenho muito orgulho de fazer parte dessa trajetória (...) principalmente por tudo que eu pude aprender, eu me desconstruí, me tornei uma pessoa melhor, eu combati o racismo estrutural que existia em mim”.⁵³

No depoimento do professor, observamos o papel da CN como propulsora de aprendizagem e transformação das subjetividades. Bernardo também se vê como um agente no combate ao racismo estrutural presente nos nossos e nossas estudantes. Na construção da negritude, “e como eles passaram a se identificar como pretos e pretas”. O historiador destaca a valorização da religiosidade africana, combatendo o preconceito. Pereira e Roza (2012) apontam a preocupação de muitos em trabalhar a religiosidade africana com receio de promoverem alguma forma de proselitismo religioso, contudo sabemos não ser esse aspecto pertencente às religiões afro-diaspóricas, o da conversão de fiéis, e sim do Cristianismo, o papel evangelizador.

Defendemos que, uma abordagem sobre as religiões de matrizes africanas no ensino de História deve estar centrada numa análise compreensiva de seus referenciais cosmológicos, a fim de compreender os conceitos próprios dessa cultura e, assim,

⁵² Disponível em: <https://youtu.be/-Y2MCeSn3gY>

⁵³ Disponível em: <https://youtu.be/-Y2MCeSn3gY>. Acesso em 16 jul. 2023.

desconstruir preconceitos atribuídos pela cultura ocidental. Mas deve ser feito considerando-se os diferentes processos históricos pelos quais essas religiões passaram no Brasil, nesse sentido, o Currículo de Pernambuco na habilidade da área da BNCC (EM13CHS503) contribui, mesmo que genericamente, na reflexão sobre as diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), vivenciadas pelas Comunidades de Terreiro, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (Currículo de Pernambuco, 2021, pag.305).

Tratar-se-ia de uma olhar antropológico, sociológico e histórico e não de uma abordagem teológica. No artigo “Exu faz presença na sala de aula dos professores e professora da UPE”, nos é respondido às questões: Como trabalhar a religião afro-brasileira nas aulas de História? Como trabalhar uma expressão cultural de um povo que varia de acordo com o tempo e o lugar? Conceitos como: memória, relações de poder, de gênero, identidade, territorialidade, podem ser estudados a partir das religiões de matriz africana. Tenório atesta a valorização e combate ao preconceito que existe em torno da religião do Povo do Santo.

Outros depoimentos que consideramos relevantes em destacar são dos estudantes egressos Lucas Vilanova e Sara G. Barboza, ambos identificam-se como pessoas pretas. O primeiro ressalta a importância como o Projeto do Epitácio trabalha o dia da Consciência Negra “não só como um dia em que houve a escravidão nesse país no passado mas para mostrar a sua contribuição também na política, na economia e, principalmente, na cultura brasileira, para escancarar o racismo estrutural que, infelizmente, ainda existe em nossa sociedade”. Vilanova atesta o depoimento do professor Bernardo ao afirmar que a CN o ajudou a desconstruir alguns preconceitos e a enxergar as muitas razões que têm para se orgulhar em ser negro.

Já Sara inicia a sua fala afirmando que O Ciclo de Palestras é um divisor de águas na vida de qualquer epitaciano e isso ela pode provar. Quando chegou ao Epitácio, no ano de 2015 era bastante intolerante, cheia de preconceito e saiu de lá totalmente formada não só academicamente mas como um ser político e, se hoje ela reconhece as injustiças que há na sociedade contra o “meu povo, eu devo a CN. Se eu reconheço que meus traços são belos como eles são, eu devo a CN”⁵⁴. Compreendemos a transformação dessas subjetividades não só em termos de construção do saber histórico, mas de um saber-poder racialmente demarcado como negro. É um saber crítico, grato, posicionado e

⁵⁴ Disponível em: <https://youtu.be/-Y2MCeSn3gY>. Acesso em 16 jul. 2023.

pertencente. A história é um dispositivo de suas identidades raciais, políticas e intelectuais. Pelas suas falas, o conjunto das práticas discursivas e pedagógicas da escola e, sobretudo, através da participação nessa CN, eles se reconstruíram como sujeitos negros/as.

Na fala de Camila Almeida, na época professora de matemática da ETE Epitácio Pessoa, conta do “privilégio” da seguinte forma:

Por poder aprender tanto com esse projeto (...) devido a nossa criação, uma criação voltada para as religiões cristãs, a gente tem muitos, a gente é ensinado desde cedo a ter muitos preconceitos enraizados, uma das coisas que eu acho mais importante nesse projeto é justamente essa quebras, né desses preconceitos, desses paradigmas que estão enraizados na criação, né, em grande parte, né. Não só dos professores, mas também dos alunos (VIVENCIANDO A CN EPITÁCIO).⁵⁵

Camila destaca a contribuição do Projeto na desconstrução de paradigmas, preconceitos, formulados durante a nossa educação familiar onde prevalece, na maioria das vezes, o Cristianismo. Entende-se por meio do depoimento da docente em Matemática a contribuição da CN no enfrentamento ao racismo religioso.

Na minha participação no documentário destaquei que o Projeto em si seria a culminância de um trabalho realizado durante o ano letivo, um trabalho de problematização da questão racial no Brasil. É um momento de valorização da estética da cultura e da produção intelectual do povo negro. O meu relato representava, além do trabalho desenvolvido nas minhas aulas de História, as leituras iniciadas durante a pandemia, em especial da coleção “Feminismos Plurais” da Filósofa Djamila Ribeiro.

Considero também o contato com os conceitos tratados nestes livros e a minha vivência no Projeto da “Consciência Negra” da escola onde trabalho o início do meu letramento racial e uma mudança significativa em minha subjetividade no tocante ao meu lugar de fala, mulher branca cis, professora de História, eticamente impelida a posicionar-se na luta antirracista que ocupa um lugar de privilégio em uma realidade de desigualdade racial no Brasil e a tomada de consciência em relação a estrutura racista no qual a sociedade brasileira foi forjada.

O ex-aluno Oska Luna testemunhou a importância do Projeto em sua vida tanto para reforçar conhecimentos que ele já tinha em relação aos temas abordados dentro do evento, até a quebra de alguns paradigmas desde as religiões até as danças. Maria

⁵⁵ Disponível em: <https://youtu.be/-Y2MCeSn3gY>. Acesso em 16 jul. 2023.

Nathalia, diferentemente dos alunos anteriores que se declaram negros e negra, afirma a positividade do Projeto em sua vida e em sua formação como cidadã. “(...) dá a voz a quem realmente precisa de voz e aprender tanta coisa, tanta coisa, tanta coisa a benefício pessoal e a benefício social, não tem preço”. Ana Cristina da Gerência Regional de Educação afirma ser a CN uma inspiração para outras escolas, o envolvimento dos, das estudantes; ressaltando as atividades culturais, como as músicas, a comida de origem africana e os jurados que participam na escolha dos pratos mais saborosos, são chefes de cozinha dos melhores restaurantes da região. “É um momento, né, esse momento do dia da Consciência Negra, de dar aquele grito de liberdade, né, contra a opressão, contra o preconceito, né, de raça de ideologias das mais diversas formas”.

O grito, citado por Ana Cristina, é também mecanismos, estratégias e ações de luta, rebelião, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão diante da condição imposta de silenciamento. Assim:

Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios -impuestos (Walsh, 2017, p. 21).

Dentre as várias atividades permanentes que compõe o Projeto da CN da ETE Epitácio Pessoa, Pintura em Tela, Culinária, Beleza Negra entre outras que surgem a cada nova edição a mais esperada, sem dúvidas, são as apresentações das danças de origem afro-brasileira é também a mais empolgante entre os, as estudantes da nossa escola. Coreógrafos são convidados e contratados pelas equipes de estudantes que acordam o valor a ser pago para ensaiarem os ritmos previamente definidos no edital do Projeto. Também essa atividade é a que mais recebe críticas de algumas pessoas da comunidade escolar, desde comentários preconceituosos em relação à presença das religiosidades afro-diaspóricas, até aos valores que os profissionais da dança recebem. A Proposta Sobre a Consciência Negra de 2020 estabelece:

Cada turma poderá definir um OFICINEIRO COREÓGRAFO (OPCIONAL) para facilitar o processo de aprendizagem coreográfica, mas esse oficinairo não poderá participar da apresentação junto com os estudantes e também não ficará com nenhum vínculo empregatício junto à escola e ao governo do Estado. Todos os oficinairos ganharão uma bolsa formação pactuada com a turma que o escolheu. Não é de responsabilidade da escola nem do governo do Estado nenhum tipo de pagamento de bolsa formação aos oficinairos. Durante a abertura da apresentação cultural cada equipe deverá escolher um estudante caracterizado com acessórios afro-brasileiro para explicar as origens das

danças de forma breve e coerente numa sinopse, não ultrapassando 1 minuto e este tempo já compõe os 10 minutos totais da apresentação (PROPOSTA DA CN, 2020).

No texto do documento da VIII edição da CN percebe-se o cuidado de deixar explícito o não vínculo da escola ou do Estado de Pernambuco sobre a contratação de oficinairos pelas equipes do Projeto, estando em letras garrafais ser OPCIONAL. Concordamos em parte com as críticas direcionadas a essa atividade da CN, visto que, a escola de origem pública não recebe, até o momento, nenhum incentivo financeiro por parte do governo do Estado de Pernambuco. Isso significa que, alguns custos da produção das atividades recaem sobre os, as estudantes, entretanto, frisamos nos documentos oficiais do Ciclo de Atividades a não obrigatoriedade do pagamento de qualquer taxa por parte dos discentes.

A contratação de coreógrafos pelas equipes é uma prática que ocorre há alguns anos, não tenho o conhecimento de quando teve início exatamente, entretanto, nos últimos cinco anos, tempo que estou vivenciando o projeto, houve a contratação de coreógrafos. Somos testemunhas de algumas críticas direcionadas a essa prática devido ao valor dado a esses profissionais. Os valores cobrados pelos coreógrafos ficam a cargo da responsabilidade dos e das estudantes conseguirem esse o montante para o pagamento. Uma outra questão está relacionada à competitividade entre as equipes. No depoimento dado pela fundadora do projeto, Rosane Alexandrino, na Abertura da X edição da CN, como citamos, a competição foi incentivada pelos professores e professoras; essa competição gera insatisfação de alguns docentes da Eptácio.

Concordamos que a competição existe, entretanto, presenciamos a cooperação entre as equipes, em especial, desde a junção das turmas ocorridas no primeiro ano da pandemia, por exemplo, primeiros anos de administração A e B formam a equipe 1, ou seja, das 12 turmas existentes na escola se constitui 6 equipes. Compreendemos os riscos da espetacularização (o que não é de todo ruim, pois os espetáculos de dança afro não só encantam e seduzem, mas também expressam, empoderam e afirmam. Entretanto, se não tiver posicionamento político adequado, pode incorrer em práticas neoliberais e racistas) a competição.

No documentário exibido na abertura da CN Remota, além dos depoimentos de estudantes e professores analisados nesse texto, tivemos o de alguns coreógrafos que trabalharam nos ensaios das danças em algumas edições do Projeto. Destacamos: Ivanildo Plínio o qual afirma que o primeiro contato com a CN foi como jurado em 2015. “Me

apaixonei pela qualidade do evento”. Em 2016, foi convidado para ser coreógrafo, atividade que executou até 2019. Dessas participações alcançou o pódio 3 vezes “Orgulho de participar desse projeto, um colégio que tem um respeito, um cuidado em fazer esse evento”. O segundo coreógrafo a ser ouvido, Eduardo Rodrigues, diz:

A CN faz parte da minha vida, né, é um projeto não só cultural, como também social, onde se faz um trabalho belíssimo com os alunos independente da sua religião, raça ou cor, quebra essas barreiras, né, onde se faz um grande debate e todos trabalham em equipe e isso é maravilhoso, isso mostra que educação e cultura pode andar juntas (VIVENCIANDO A CN EPITÁCIO).⁵⁶

Em ambos os relatos observamos a valorização, o reconhecimento e o orgulho dosicineiros em fazer parte do Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira da ETE Epitácio Pessoa. Muitos ritmos trazem a religiosidade afro-brasileira para as apresentações, contribuindo para uma desmistificação e, consequentemente, o enfrentamento ao racismo religioso. Atestamos tal afirmação através dos depoimentos dos e das estudantes e corpo docente em relação à mudança de percepção em relação à religiosidade afro-diaspórica.

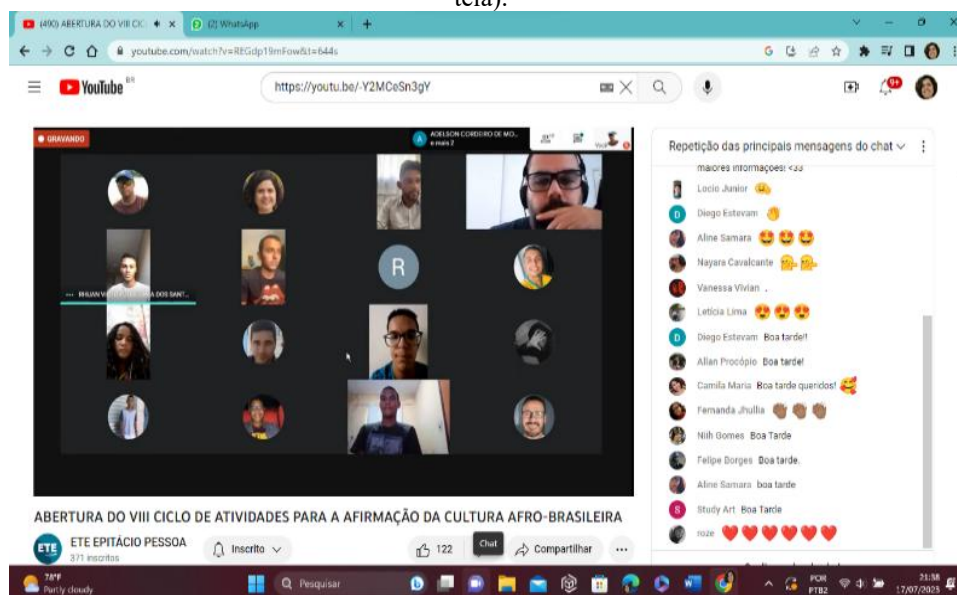
Para concluir trouxemos a participação do Gestor da ETE Epitácio Pessoa, professor Adelson Moura. Em sua fala, Moura ressalta a grandiosidade da CN, a ponto do projeto ter ultrapassado os muros da escola.⁵⁷ Um outro ponto a destacar é a função do projeto em combater o racismo e contribuir para o desenvolvimento do, da estudante em vários aspectos; além de mobilizar toda a comunidade escolar.⁵⁸ Apresentaremos assegurar, as figuras 3,4 e 5, printes do Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira no formato remoto. Na figura 3, o evento de abertura das Atividades da CN Remota. Nas figuras seguintes, a Culminância do Projeto com as apresentações culturais. Nessa edição devido, a Pandemia de Covid 19, foram utilizadas locação externa de pontos da cidade do Cabo de Santo Agostinho servindo de pano de fundo e embelezando ainda mais as apresentações.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/@eteepitaciopessoa> Acesso em 17 jul. 2023.

⁵⁷ Anualmente, em especial no mês de novembro, a ETE Epitácio Pessoa é convidada pelas rádios locais, da cidade do Cabo de Santo Agostinho, e por outras instituições da cidade para falar sobre a CN. O Projeto da nossa escola também foi tema de uma matéria do Jornal do Comércio de Pernambuco. <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2024/11/19/dia-nacional-da-consciencia-negra-como-os-jovens-da-ete-epitacio-pessoa-estao-construindo-suas-raizes-e-cultura-afro-brasileira.html>. Acesso:13/01/2024

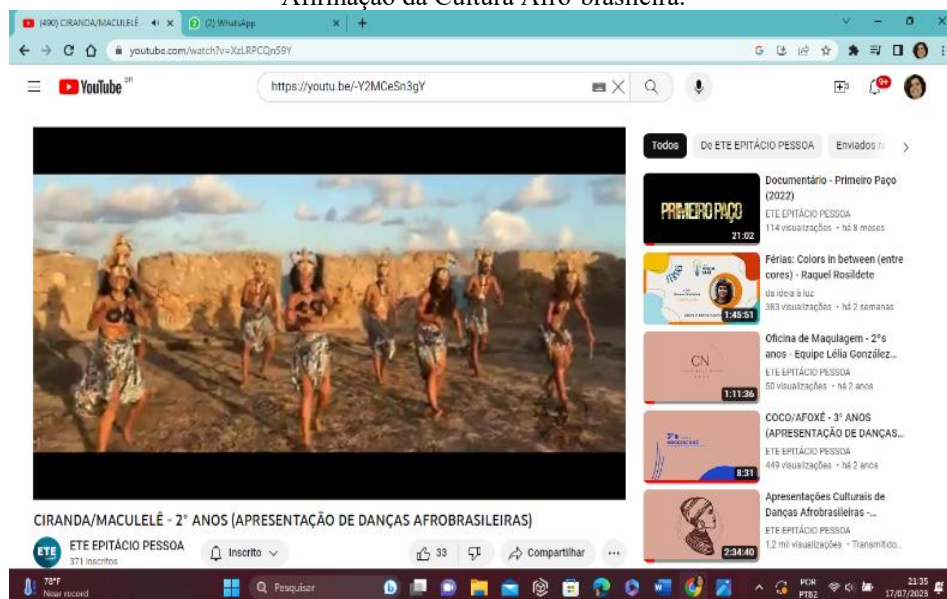
⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/@eteepitaciopessoa> Acesso em 17 jul. 2023.

Figura 3: Abertura do VIII Ciclo de Palestras Para Afirmção da Cultura Afro-brasileira(Captura de tela).⁵⁹



Fonte: Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça (2023)

Figura 4: Apresentação Cultural Ciranda/Maculelê. (Captura de tela) ⁶⁰ - VIII Ciclo de Atividades para Afirmção da Cultura Afro-brasileira.

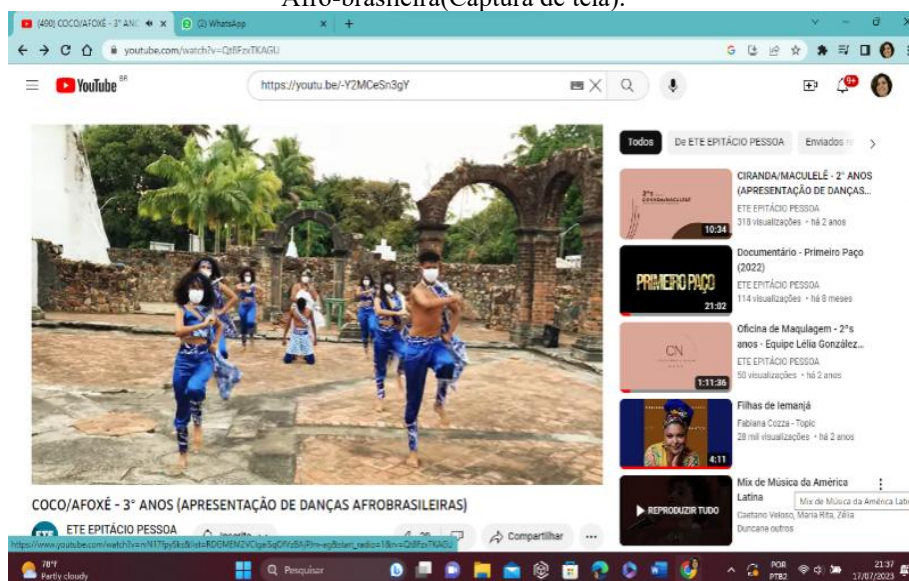


Fonte: Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça(2023)

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/live/REGdp19mFow?feature=share>.

⁶⁰ Disponível em: <https://youtu.be/XzLRPCQn59Y>.

Figura 5: Apresentação Cultural Coco/Afoxé VIII Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira (Captura de tela).⁶¹



Fonte: Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça(2023)

3.6. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira (Múltiplos olhares e representatividade nos estudos dos saberes ancestrais e acadêmicos da população afro-brasileira do século XXI)

A temática geral trabalhada no ano de 2021, **Múltiplos olhares e representatividade nos estudos dos saberes ancestrais e acadêmicos da população afro-brasileira do século XXI**, significou o desejo em apresentar para a comunidade escolar pensadores negros e negros e seus respectivos trabalhos sobre o racismo no Brasil. Desejamos a partir do tema geral, trazer as vistas a proposta da CN: tornar a conhecer dos nossos e nossas estudantes a produção acadêmica e ancestral da intelectualidade negra, o babalorixá Sidnei Nogueira, doutor em Semiótica, o doutor em Direito, Sílvio Almeida, a doutora em Direito Alessandra Devulsky, entre outras(os).

O objetivo geral: “Conhecer, partilhar, fomentar prática educacionais e refletir sobre as experiências intelectuais, históricas e produções culturais do negro, na África e no Brasil, entendidas como matriz da sociedade para a construção e valorização das identidades afro-brasileiras” (REGULAMENTO, 2021). O conhecimento, a partilha, as reflexões sobre a história e cultura afro-brasileiras são fundamentais em uma sociedade que propõe ser democrática e, consequentemente, antirracista.

Compreendemos a necessidade urgente de trabalhar intelectuais negros e

⁶¹ Disponível em: <https://youtu.be/Qf8FzxTKAGU>.

negras que servissem de inspiração e quebrassem estigmas relacionados à figura do preto na sociedade e combatesse o espistemicídio. Comungamos com o pensamento do professor Mário Ribeiro, quando afirma que: “Diferentes projetos são fundamentais para a descolonização dos currículos, como o debate de temas que são importantes para a formação cotidiana dos indivíduos.” (Santos; Araújo, 2022, p. 7). Nessa perspectiva, decidimos que todas as atividades do ano de 2021 seriam voltadas para as leituras das obras indicadas, são elas com os seus respectivos autores e autoras: “Intolerância Religiosa” (2020) de Sidnei Nogueira; “Racismo Recreativo” (2019) de Adilson Moreira; “Encarceramento em Massa” (2019) de Juliana Borges; “Colorismo” (2021) de Alessandra Devulsky; “Racismo Estrutural” (2021) de Silvio Almeida e “Apropriação Cultural” (2019) de Rodney Willam”.

Levamos em consideração a necessidade de apresentar aos discentes conteúdos da atualidade, relacionados a luta antirracista, possibilitando o conhecimento de alguns e algumas intelectuais ativistas, negros e negras, além de uma linguagem compreensível e rápida diante do cotidiano de muito trabalho, dos valores serem acessíveis, facilitando a aquisição pela Escola dos livros, um exemplar de cada título, distribuído por equipe.

Além do objetivo geral, o Regulamento da CN 2021 contemplou seis objetivos específicos, semelhantes às edições anteriores do Projeto. Aqui, destacamos o que cita a interdisciplinaridade e o preconceito relativo aos costumes religiosos e o currículo escolar.

Propiciar a interdisciplinaridade nas diferentes áreas do conhecimento para a importância da inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar; (...) Desmistificar o preconceito relativo aos costumes religiosos provindos da cultura africana; (...) (REGULAMENTO, 2021).

Naquele ano a escola assumiu, no Projeto, o discurso de inserção curricular. Ela assumiu que queria transformar o próprio currículo. Isso é uma escolha de seus agentes devido ao desenvolvimento significativo do próprio Projeto e ao cumprimento da lei nacional. Isso significa que, paulatinamente, os agentes escolares têm deslocado suas percepções das estruturas de funcionamento do racismo e ampliado as perspectivas.

Não se trata apenas de sensibilizar alunos, empoderá-los e de desconstruir preconceitos. Não se trata de focar só nos alunos, professores e comunidade escolar, mas sim num dos dispositivos escolares mais poderosos: o currículo. O foco em 2021 passou a ser a própria escola como instituição a ter desconstruídas e reconstruídas suas práticas

de racialização. Indiretamente, ela assume sua responsabilidade para transformar-se a si mesma.

Inserir a temática no currículo é uma necessidade, ou seja, não é ainda uma prática efetivada e segura nessa escola. A partir disso, pressupõem-se que a escola terá mais condições de sensibilizar, empoderar alunos, professores etc. Enfim, para alcançar o que deseja e promete desde o começo, ela assumiu, finalmente, no discurso do Projeto o seu local estratégico, mas ainda inconsistente, na garantia de legitimar pressupostos antirracistas.

A interdisciplinaridade no Ciclo de Palestras para Afirmação da cultura Afro-brasileira surge do diálogo das disciplinas de Humanas. Professoras e professores das áreas de História e Geografia discutem a estrutura pedagógica do Projeto, a cada ano. O terceiro objetivo específico trata dessa relação interdisciplinar na construção do currículo. Procuramos enxergar no currículo aquilo que escapa, como nos ensina Paraíso (2010) estamos interessados é na diferença, a partir dessa reflexão, utilizou-se no projeto daquela edição, alguns métodos para tratar do racismo, através da pintura, ação socioeducativa, gastronomia, produção audiovisual, entre outros. Nessa perspectiva um currículo intercultural crítico procura centrar nas narrativas étnico-raciais questionando e contextualizando o racismo. Buscou-se atender a essa perspectiva na medida que trazemos para a discussão escolar autores negros e negras, tratando de temas atuais na luta antirracista.

No quarto objetivo específico, contemplamos um tema extremamente relevante na luta antirracista: O racismo religioso. A violência contra as Comunidades Tradicionais de Terreiro está relacionada ao passado escravista que condenava o que era produzido pela comunidade afro-brasileira, a atualidade, o avanço das igrejas neopentecostais, a representação parlamentar evangélica, a bancada evangélica, tem contribuído para o avanço de pautas conservadoras e o aumento da violência contra a religiosidade afro-brasileira⁶². Diante do exposto percebemos a relevância dos objetivos geral e específicos na fomentação de novos olhares sobre a produção intelectual e cultural das, dos afro-descendentes no Brasil, além de contribuir para uma educação antirracista, produzindo conteúdos curriculares interculturais críticos, favorecendo o Ensino da História e da Cultura africana e afro-brasileira.

⁶² Para saber mais informações indicamos a dissertação: “O Racismo Religioso e os impactos da Escola Sem Partido” de autoria de José Daniel Ramos da Silva. Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Nazaré da Mata, 2022.

3.6.1. Atividades propostas

O Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira está dividido em diversas ações, conforme registrado no Regulamento de 2021. Destacaremos aqui, algumas atividades desempenhadas por nossas e nossos discentes, assim como as palestras ministradas naquele ano. A primeira parte das atividades consistiu na produção audiovisual com base nos temas da coleção “Feminismos Plurais”. Segundo o Regulamento: “A produção audiovisual busca evidenciar autor e obra sorteados como tema para cada equipe, valorizando as temáticas abordadas em cada livro e a contribuição do respectivo autor para a disseminação dos debates étnico-raciais e da representatividade afro-brasileira.”(REGULAMENTO, 2021).

Um bom quantitativo de estudantes durante a pandemia realizou atividades a partir das mídias digitais, produzindo vídeos sobre temas variados. Diante dessa realidade, a comissão organizadora decidiu incluir a produção de vídeos pelas alunas(os) tendo como base os livros que cada equipe ficou responsável. Concordamos com Marques e Spnosa citando Bittencourt:

A partir de Circe Bittencourt (2006), entendemos que a escola, principalmente o professor, sofre uma significativa concorrência com os meios de comunicação, o que tem gerado uma mudança na forma de apropriação e entendimento dos conteúdos por parte do público escolar, que passou a exigir que nós, educadores, também incorporamos tais evoluções (Marques; Spnosa, 2020, p. 5).

Nesse sentido, as mídias digitais tornam-se mecanismos de produção de sensibilidades. Deixaremos, com isso, de lutarmos uma batalha inglória contra a tecnologia, utilizando-a a nosso favor. O resultado foram trabalhos muito bons com base no estudo de temas essenciais na luta antirracista. Algumas equipes, inclusive, conseguiram que o autor dos livros em estudo gravasse um vídeo exclusivo comentando o tema da obra. Esse episódio ocorreu a partir da obra “Apropriação Cultural”, do babalorixá Rodney William. Esse fato causou surpresa e admiração em quem assistiu as apresentações; possibilitando a desconstrução de estereótipos contra as pessoas não brancas ao assistir a uma produção audiovisual em que os protagonistas são intelectuais pretos e pretas marcando presença na CN.

A segunda parte da atividade constituiu-se na criação de logomarcas seguindo

também a lógica da utilização da tecnologia nas redes sociais. Envolver os, as estudantes em atividades digitais possibilita a motivação deles e delas em participar destas atividades, pois a maioria da juventude na atualidade possuem facilidades em desempenhar trabalhos em Rede, como nos ensina a mestra em história Marjorie Pires:

Os alunos da contemporaneidade possuem algumas características peculiares, dentre elas a instantaneidade, a "cultura do zapear", a polivalência, a assimilação de grandes quantidades de informação, a alta capacidade de busca, comunicação eficaz e coletividade, o que faz dele um aluno dinâmico e inserido confortavelmente na Sociedade em Rede (VEEN; VRAKKING, 2009) e (PIRES, 2022, p. 50).

A terceira parte do Projeto consistiu na participação das, dos discentes nas palestras e seminários articulados pela comissão organizadora. Os palestrantes escolhidos foram pessoas envolvidas na luta antirracista fomentando ainda mais o debate em torno da temática racial. Além dos conteúdos relacionados ao racismo, um outro critério: convidar pessoas pretas como interlocutores nos debates.

A partir das reflexões de Sueli Carneiro e Djamila sobre o aparelho educacional e suas contribuições para o epistemicídio através da negação aos negros da condição de sujeitos do conhecimento que conduzimos, juntamente com outros professores e gestão, o Projeto da CN da ETE Eptácio Pessoa para uma valorização, visibilidade das pessoas negras incluindo a participação delas em cada etapa do Projeto, ora sendo temas de pesquisa, ora proferindo depoimentos, compartilhando saberes ancestrais sobre a vivência, as dores e a resistência da população preta. Tivemos a honra, na edição de 2021, em ter a participação de dois grandes intelectuais negros. Professor Sidnei Nogueira, autor do livro em estudo, “Intolerância Religiosa” com a palestra tema do livro⁶³ e o Professor Mário Ribeiro, de Pernambuco, professor da UPE, estudioso das manifestações culturais afro-diaspóricas com o título, “Culturas Negras em Sala de aula”⁶⁴. Estas duas personalidades representam a luta contra o apagamento dos saberes ancestrais e empretecimento do sistema educacional.

As oficinas temáticas e a pintura nos muros da escola representaram a IV e a V parte da CN da ETE Eptácio Pessoa. No ano de 2021, as equipes formadas pelas(os) estudantes ficaram responsáveis em escolher os temas e osicineiros. Essas informações deveriam ser entregues à equipe organizadora com antecedência para que as, os discentes

⁶³ Disponível em: <https://www.youtube.com/live/k2H47tOnSw?feature=share>. Acesso em 17 jul. 2023.

⁶⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Uim5xqapdGM?feature=share>. Acesso em 17 jul. 2023.

realizassem as inscrições. Segundo o Regulamento de 2021 deixa claro que:

As oficinas têm como objetivo priorizar a prática de atividades artísticas como meio de desenvolver as potencialidades expressivas, estimular a sensibilidade, ampliar a comunicabilidade, contribuir para a auto-estima e auxiliar na formação de cidadãos, uma vez que o fazer artístico pressupõe e trabalha a consciência e o respeito aos outros. A proposta também viabiliza a possibilidade de criar agentes multiplicadores nas diferentes linguagens artísticas, ampliando a oferta de atividades culturais para a população e, ainda, desenvolvendo um trabalho de inclusão e estímulo à cultura afro-brasileira (REGULAMENTO, 2021).

Entendemos a arte como um potencial sensível e político na construção do conhecimento, inserindo a corporalidade negra em um lugar de visibilidade, valorização da sua ancestralidade, nos movimentos da capoeira, no corpo que dança para os orixás. A arte como forma de expressão do corpo negro, emancipado, no jeito como utiliza os cabelos crespos, nos penteados afros, maneiras ancestrais africanas recriadas e ressignificadas no Brasil (Gomes, 2022, p. 97).

A proposta das oficinas organizadas pelas(os) estudantes tinha por objetivo a valorização da produção cultural escolar enfatizando o patrimônio cultural negro. Na ocasião, tivemos convidados externos e estudantes atuando comoicineiros, abordando temáticas cujo foco eram as culturas afro-brasileiras. A importância desse tipo de atividade visa desconstruir uma ideia de cultura propagada por muito tempo no ambiente escolar cujo objetivo era enaltecer os grandes monumentos da História oficial produzidos por determinados grupos sociais que a tempos estão enraizados nos cargos de comando do Estado Brasileiro. As manifestações culturais, ao contrário, devem privilegiar a produção cultural dos grupos historicamente invisibilizados como nos ensina Melo e Viana:

A virada cultural que impactou a historiografia na segunda metade do século XX não provocou os mesmos efeitos na História escolar que, apesar dos reconhecidos avanços no sentido de valorizar perspectivas invisibilizadas, permanece hegemonicamente orientada por uma perspectiva linear, eurocêntrica e produtivista. Nesse sentido, o conceito de cultura escolar ganha centralidade na medida em que enfatiza o poder criativo da escola, que “não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Melo; Viana, 2022. p. 128).

A cultura escolar é uma importante ferramenta na transformação do ensino de História que, em grande medida, ainda possui uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando os saberes dos colonizadores. Diante disso, a ETE Epitácio Pessoa

pretende incentivar a produção cultural das nossas e nossos estudantes como uma importante ferramenta pedagógica para uma educação antirracista (melo; viana, 2022).

As manifestações culturais que se seguem nas outras partes do Projeto como: a Culinária Afro-brasileira (Parte VI); o concurso de Beleza Negra (Parte VII) e A Mostra de Danças Afro-brasileiras (VII); também visavam a valorização cultural e o sentimento de pertença que o estudo dessas manifestações culturais provocavam em cada jovem preto e preta os quais fazem parte da nossa comunidade escolar, como também, os não brancos que sejam estimulados ao respeito à diversidade e as diferenças na nossa sociedade brasileira.

Considerando que o Brasil foi construído a partir dos encontros tensos e conflituosos entre várias matrizes culturais e que nenhuma cultura é estática, o arcabouço cultural brasileiro é o resultado dessa mistura; entretanto, é necessário deixar empretecido⁶⁵ que o discurso da mestiçagem cultural pode cair em uma narrativa extremamente perigosa, a da democracia racial. O que temos contemplado ao estudar as relações étnico-raciais no nosso país é uma tentativa de apagamento das culturas afro-brasileiras através de um ensino de super valorização das manifestações culturais eurocêntricas e dos valores judaico-cristãos dentro do ambiente escolar. Daí a necessidade de projetos que valorizem aspectos culturais afro-diaspóricos, desconstruindo a falsa ideia que no Brasil não existe racismo e que vivemos em harmonia racial. Abaixo, figuras representando atividades realizadas pelas(os) estudantes no X Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira ocorrido em 2021.

⁶⁵ Utilizamos a expressão empretecido como outro tipo de linguagem que escape de termos de valorização da branquitude e da colonialidade do poder a partir das palavras; como a palavra “esclarecer” afirmamos ser esse ato uma posição política na luta antirracista.

Figura 6: Afoxé. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.⁶⁶



Fonte: *Instagram* da ETE Eptácio Pessoa (2021)

Figura 7: Maracatu de Baque Virado. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.



Fonte: *Instagram* da ETE Eptácio Pessoa (2021)

⁶⁶ Fonte da imagem: <https://www.instagram.com/epitacio.ofc/>

Figura 8: Pintura. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.⁶⁷



Fonte: Instagram da ETE Eptácio Pessoa (2021)

Figura 9: Pintura. IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.⁶⁸



Fonte: Instagram da ETE Eptácio Pessoa (2021)

Figuras 6 e 7 as danças. Destaque para o Afoxé com o espetáculo Obaluaiê/Omolu, orixá mediador da saúde e da doença, como representante divino dessa manifestação. Alguns dos símbolos de fundamento desse orixá, como as palhas e os doburus (pipocas) que simbolizam materiais mágicos ritualísticos para a proteção humana contra as doenças, foram apropriados e transformados em elementos cênicos, dados a ver através da performance. Nessa atividade é interessante observar, como os discentes se apropriam e recriam textualmente seus textos/discursos sobre a cultura afro-brasileira, através de pesquisas e em diálogo com membros das religiões de matrizes africanas.

⁶⁷ Fonte da imagem: <https://www.instagram.com/epitacio.ofc/>

⁶⁸ Fonte da imagem: <https://www.instagram.com/epitacio.ofc/>

Nas figuras 8 e 9, pintura no muro com a temática intolerância religiosa. Essas imagens mostram a ação autoral de pintar das/das estudantes. Dá para perceber nelas racismo religioso, violência sobre os corpos negros e religiosos de matrizes africanas a partir da ação de corpos brancos e cristãos. Do lado da destruição há uma fusão estratégica entre justiça e igreja cristã na mão branca que bate o martelo. Por mais que utilizemos o termo racismo religioso, eles escreveram "intolerância religiosa", não sabemos por que não teriam se apropriado da diferenciação conceitual ou se apenas recorreram rapidamente ao título do próprio livro lido e debatido. Do outro lado há uma ideia de redenção, seria o céu azul? Ou o Orum (mundo dos ancestrais na visão yorubá)? Há, no entanto, uma mão negra, cheia de joias que recebe a alma, ainda chorosa, dolorida, da mulher negra vestida como uma adepta das religiões afrodiaspóricas. Seria um orixá ou o próprio Olodumaré, o Ser Supremo, Deus dos deuses Yorubano?

3.7. X Ciclo de Atividades para a Afirmção da Cultura Afro-brasileira (A História & A Literatura afro-brasileiras como símbolos de resistência e luta para a construção de uma sociedade democrática e antirracista).

A décima edição da CN em nossa escola se tornou um momento aguardado com ansiedade pelos organizadores do Projeto. Desde a IX edição já era planejado como seria a do ano seguinte. Entretanto, foram encontradas algumas barreiras na execução do X Ciclo de Atividades para a Afirmção da Cultura Afro-brasileira daquele ano, pois a quadra esportiva da escola, estava indisponível, devido a falta de manutenção que danificou as estruturas, impossibilitando o seu uso, local onde ocorria a culminância das atividades, entretanto, isso não foi suficiente para inviabilizar a atividade celebrativa. A proposta tinha como meta trabalhar História e Literatura. Diante disso, escolhemos como tema geral: “A História & A Literatura afro-brasileiras como símbolos de resistência e luta para a construção de uma sociedade democrática e antirracista”.

As turmas do Ensino Médio da nossa escola foram divididas em 06 equipes, sendo sorteadas uma obra literária para cada grupo. Os livros escolhidos foram os seguintes: “Na Minha Pele” (2017) de Lázaro Ramos; “Quarto De Despejo: Diário de uma Favelada” (1960) de Carolina Maria de Jesus; “Cartas para Minha Avó” (2021) de Djamila Ribeiro; “Olhos d’água” (2014) de Conceição Evaristo; “Solitária” (2022) de Eliana Alves Cruz; “O Averso da Pele” (2020) de Jeferson Tenório.

FORMATO DAS EQUIPES DA CN 2022.

A Escola Técnica Estadual Eptácio Pessoa possui dois cursos: Administração e Redes de Computadores em um total de 12 turmas. Durante o Ciclo de Atividades as turmas são integradas por equipes, portanto, tivemos apenas 6 Equipes:

Tabela 2-Proposta da Consciência Negra, 2022.

EQUIPE	TURMAS	TEMA : LIVRO
1	1º ano: ADMINISTRAÇÃO. Turmas: A e B	2
2	1º ano: REDES DE COMPUTADORES. Turmas: A e B	1
3	2º ano: ADMINISTRAÇÃO. Turmas: A e B	5
4	2º ano: REDES DE COMPUTADORES. Turmas: A e B	3
5	3º ano: ADMINISTRAÇÃO. Turmas: A e B	6
6	3º ano: REDES DE COMPUTADORES e 3º ano: LOGÍSTICA	4

Fonte: Edital 2022 X Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira

TEMAS DE TRABALHO – OBRAS DA EDITORA JANDAÍRA – FEMINISMOS PLURIAIS

LIVRO 1: NA MINHA PELE – LÁZARO RAMOS.

LIVRO 2: QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA – CAROLILNA Mª DE JESUS.

LIVRO 3: CARTAS PARA MINHA AVÓ – DJAMILA RIBEIRO.

LIVRO 4: OLHOS D'ÁGUA – CONCEIÇÃO EVARISTO.

LIVRO 5: SOLITÁRIA – ELIANA ALVES CRUZ.

LIVRO 6: O AVESSO DA PELE – JEFERSON TENÓRIO.

(Edital 2022 X Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira).

Além dos livros literários, assim como em 2021, utilizamos os livros da coleção “Feminismos Plurais” na ação sócio-educativa, estudantes da ETE Eptácio Pessoa visitaram algumas escolas municipais do Cabo de Santo Agostinho, divulgando Projeto e trabalhando os temas relacionados às obras selecionadas da coleção organizada pela filósofa Djamila Ribeiro. Segue o trecho do regulamento contendo a descrição da Ação Sócio Educativa da X Edição da CN:

PARTE VIII – DA AÇÃO SOCIAL EDUCATIVA:

- 1: Cada equipe ficará responsável por ministrar uma oficina, palestra, seminário etc. referente a temática do livro sorteado, com estudantes de 9º ano de escolas públicas de Ensino Fundamental;
- 2: A comissão organizadora entrará em contato com as escolas e após selecionar as seis haverá um sorteio para determinar onde cada equipe realizará a atividade.
- 3: A Ação Social Educativa deverá ser desenvolvida pela equipe, ficando livre para cada equipe o quantitativo de estudantes que criará a atividade, porém apenas 4 estudantes de cada equipe poderão ir para a escola sorteada para apresentar a ação.
- 4: Cada equipe levará para apresentação cédulas de avaliação com pontuação de 5 a 10 para os participantes avaliarem a ação. A pontuação da equipe será dada através da média aritmética de todas as cédulas avaliadas pelos participantes multiplicada por 50.
- 5: As cédulas de avaliação serão disponibilizadas pela comissão organizadora da CN 2022.
- 6: Antes da realização desta atividade as equipes deverão apresentar seu trabalho para a organização da mostra no dia 07/11/2022.
- 7: Os estudantes que apresentarão o trabalho nas escolas selecionadas devem entregar na escola uma autorização dos pais para a participação na atividade externa.
- 8: A atividade será realizada no dia 24/11/2022, no turno da manhã ou tarde.
- 9: Haverá, para cada equipe, um sorteio no dia 15/09/2022 para seleção dos temas que serão desenvolvidos nesta ação.

TEMAS PARA SORTEIO DA AÇÃO SOCIAL EDUCATIVA

OBRAS DA EDITORA JANDAÍRA – FEMINISMOS PLURIAIS

LIVRO 1: *APROPRIAÇÃO CULTURAL* – RODNEY WILLIAM.

LIVRO 2: *RACISMO ESTRUTURAL* – SILVIO ALMEIDA.

LIVRO 3: *COLORISMO* – ALESSANDRA DEVULSKY.

LIVRO 4: *INTOLERÂNCIA RELIGIOSA* – SIDNEI NOGUEIRA.

LIVRO 5: *ENCARCERAMENTO EM MASSA* – JULIANA BORGES.

LIVRO 6: *RACISMO RECREATIVO* – ADILSON MOREIRA.

(Regulamento do X Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira).

O transporte das/dos estudantes ficou a cargo dos professores e professoras que possuíam meio de transporte próprio para acompanhá-los, conforme um outro critério: escolher escolas do município geograficamente próximas da ETE Eptácio Pessoa. Em relação ao trabalho interdisciplinar entre a literatura e outras disciplinas, Bittencourt discorre:

Romances, poemas, contos são textos que contribuem, pela sua própria natureza, para trabalhos interdisciplinares. O uso de textos literários por outras disciplinas faz parte de uma longa “tradição escolar” que remonta ao período em que dominava o currículo humanístico. Atualmente, a literatura integra os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, mas tem sido utilizada por outras disciplinas, a ponto de existirem muitos exemplos de atividades integradas entre duas ou mais tendo por base textos literários. Para o caso da História, (...) o enlace com o ensino de literatura é sempre desejável (Bittencourt, 2008, p. 338-339).

O uso da Literatura pela História por muito tempo sofreu resistência dentro da academia, em especial, em um momento onde prevalecia uma história positivista em que privilegiava os documentos escritos, oficiais. Com a escola dos Annales houve uma mudança de paradigmas na construção do que seria uma fonte histórica. Com essa nova perspectiva, as obras literárias podem ser tratadas como documentos históricos, cujos autores e autoras pertencem a determinados contextos históricos e são portadores de uma cultura expostas em suas criações (Bittencourt, 2008). Em nossa seleção, por tratar-se da temática das relações étnico-raciais, optamos por trabalhar com autores e autoras negros, pois em suas obras, a questão racial estava presente nos enredos e narrativas ali apresentadas.

As contribuições da História e da Literatura no ensino possibilitam o desenvolvimento de uma série de habilidades; desenvolvimento da leitura, da escrita e uma melhor compreensão do mundo; proporcionando a produção de debates relacionados a temas essenciais na compreensão da realidade da nossa sociedade, no caso do Brasil, construída sob o racismo. Zambone e Fonseca refletem sobre a relação destas duas disciplinas:

As relações entre a literatura e a história sempre estiveram presentes na educação. Estão associadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita, à percepção dos múltiplos sentidos agregados aos vocábulos, à formação ética e estética, à ampliação do universo cultural e da compreensão de mundo. O domínio da linguagem é fundamental no processo da comunicação social e nos sensibiliza para a percepção do outro e da realidade que nos cerca. A literatura e a história possibilitam-nos desenvolver a linguagem, fornecem-nos pistas, indícios para a compreensão da realidade, da nossa cultura, da nossa identidade. São mediadoras da/para a aprendizagem humana (Zambone; Fonseca, 2010, p. 341-342).

A História e a Literatura são mediadoras para aprendizagem humana e podem contribuir no enfrentamento ao racismo e no ensino das relações étnico-raciais, possibilitando o desenvolvimento das identidades e na construção de pedagogias decoloniais que valorize as narrativas produzidas pelos grupos sociais que, diante de uma história eurocentrada, tiveram suas narrativas silenciadas. Podem influenciar positivamente a criação de relações sociais menos discriminatórias e racistas, possibilitando que o ensino das relações étnico-raciais se torne mais efetivo (Bernardes, 2019, p. 29).

Como afirma Conceição Evaristo, a literatura afro-brasileira escapa dos cânones tradicionais da produção literária pelas classes detentoras do poder, um

sentimento positivo de etnicidade atravessa a literatura produzida pelos afro-descendentes, pois segundo ela:

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afro-descendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral (Evaristo, 2009, p. 10 e 20).

Além do estudo da literatura produzida por autores negras e negros, na Abertura do Projeto convidamos palestrantes para participarem de uma roda de conversa sobre o racismo religioso direcionado às religiões de matrizes africanas. Estiveram presentes na ocasião, o Professor Mário Ribeiro, da Universidade de Pernambuco, com a palestra: “Despedaçando Velhas Pedagogias: os saberes dos corpos não subordinados e a escrita de outras histórias”, lançando um olhar historiográfico sobre o processo de invisibilidades e perseguição às religiões de matrizes africanas. Mãe Valda, Yalorixá do Terreiro *Ilê Asè Sango Ayrá Ibona*, relatando as suas vivências enquanto sacerdotisa das religiões de matrizes africanas, além dos relatos de discriminação sofrido por ela e por seus filhos e filhas. Fagner, na época, apoio de gestão da ETE Epitácio Pessoa e Egbomi ⁶⁹do *Ilê Asè Sango Ayrá Ibona*, também trouxe as suas vivências como pertencente a uma religião de matriz africana e a sua atuação como funcionário da ETE Epitácio Pessoa.

3.7.1. O X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira e o enfrentamento ao racismo religioso

A X edição do Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira contemplou várias atividades que tiveram como tema as religiões de matrizes africanas. Destaco, em primeiro lugar, a abertura do evento que contou com a presença de Mãe Valda, Yalorixá do *Ilê Asè Sango Ayra Ibona*, professor Mário Ribeiro, doutor em História pela UFPE, Fagner Valadares, na época, apoio de gestão da ETE Epitácio Pessoa e Egbomi do *Ilê Sango Ayrá Ibonã* Além das pinturas, culinária e da apresentação

⁶⁹ Egbomi ou Ebâmi: filho ou filha de Santo que tem sete anos ou mais de iniciação. Do iorubá ègbón mi, “meus mais velho”. (LOPES, 2011, p. 255)

das danças de origem afro-diaspórica.

Na abertura, ouvimos os relatos de mãe Valda em relação à, conforme o termo utilizado por ela, intolerância, religiosa⁷⁰, ou seja, o racismo religioso que os adeptos das religiões afro-brasileira enfrentam. Segundo Ela: “Falar de intolerância, a gente que sofre todo o dia com ela a gente já trás as marcas no corpo da gente”⁷¹. Simples atividades como utilizar os serviços dos carros de aplicativo ou o transporte público podem se tornar uma ameaça para muitas pessoas que seguem as religiões de matrizes africanas. A sacerdotisa afirma da dificuldade de “chamar” um carro de aplicativo estando no terreiro, pois muitos ao verem o destino, cancelam a viagem. Um outro fato narrado por ela, foi a agressão sofrida por uma filha de Santo que estava no ônibus com as roupas dos rituais e foi agredida pelo motorista, afirmando que ela estava endemoniada. Casos de violência e agressão a membros da religiosidade afro-brasileira são noticiados com frequência nos veículos de comunicação, entretanto, sabemos que esses relatos são bem maiores e que existe um crescimento de casos de intolerância religiosa no Brasil⁷².

Um outro momento importante da CN onde a temática das religiões afro-diaspóricas são trabalhadas é nas apresentações de dança. Ritmos como o Maracatu, Afoxé, Frevo, entre outros, possuem elementos afro-religiosos. O Frevo, por exemplo, está muito ligado aos grupos de capoeira e a sua origem na região portuária do Recife⁷³. O Afoxé e o Maracatu são formados em temporalidades distintas, mas ambos têm uma religiosidade muito significativa presente nas músicas, danças, indumentárias, cores e adereços. Desta maneira, os nossos, as nossas estudantes trabalham esses temas que contribuem para a quebra de preconceitos, estigmas e combate a atos violentos promovidos contra os Povos do Santo, como atesta a aluna egressa Larissa, no documentário “Primeiro Passo”, produzido por estudantes do primeiro ano durante a CN

⁷⁰ O termo é cunhado no campo do Direito Formal há alguns anos e tem sido primeiramente utilizado no registro de denúncias ao DISQUE 100, além de estar registrado formalmente como termo técnico em processos jurídicos; além disso é o título de obra nacionalmente referenciada como o mencionado livro de Sidnei Nogueira e termo utilizado na grande mídia de referencial nacional há alguns anos e tem sido apropriada dessa forma pelos ativistas negros e religiosos de matriz africana. O conceito de racismo religioso é mais recente e tem ficado muito preso, ainda, aos intelectuais e debates das universidades brasileiras. É compreensível portanto, que, na situação narrada nesta dissertação, a yalorixá tenha utilizado nomenclatura diferente da adotada por esta pesquisadora/autora

⁷¹ Abertura do X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/CiCM0hnBZge/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>. Acesso em 17 julho 2023.

⁷² O Brasil teve um aumento de 45% de casos de intolerância religiosa nos últimos 2 anos. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/01/18/nos-ultimos-dois-anos-crimes-em-razao-da-religiao-aumentaram-45percent-no-brasil.ghtml>. Acesso em 18 jul. 2023.

⁷³ Indicamos para saber mais sobre o frevo, o Livro Frevo Vivo, 2022.

2022. “(...) pensar de forma diferente, reagir de forma diferente principalmente em relação às religiões africanas”⁷⁴.

Consideramos que, através da prática pedagógica desenvolvida por este projeto da CN a ETE Epitácio Pessoa com o Projeto Ciclos de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira exercita, de modo ainda desafiador para si mesma enquanto escola pública, estratégias decoloniais, ensaia uma pedagogia das encruzilhadas⁷⁵ tratando das questões étnico-raciais em várias perspectivas, contribuindo para o enfrentamento ao racismo, que produz morte e invisibilidade dos saberes produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro, interferindo na construção de subjetividades, não reconhecendo a origem ancestral existente na História e na produção de conhecimento. A seguir imagens do X Ciclo de Atividades para Afirmação a Cultura Afro-brasileira. Figura 10, card de informação que circulou nas redes sociais divulgando a abertura do X Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira, destaque para a participação de Mãe Valda do terreiro Ilê Asé Sangó Ayrá Ibonã. Justificamos a participação de pessoas na maioria, brancas, pela parceria histórica entre o Terreiro e Mãe Valda e a ETE Epitácio Pessoa. A presença de Vagner, na época, funcionário da escola, também branco, tem o objetivo de visibilizar um funcionário do quadro escolar assumidamente afrorreligioso, e também o fato já apontado, que esse é um compromisso de discussão para todas as pessoas, inclusive, não negras.

Figuras 11 e 12 apresentações culturais, destaque para o Afoxé (figura 11), com Exu, tema da apresentação. Destacamos a escolha de uma leitura contemporânea para representar elementos culturais ancestrais. Isso mostra apropriações dinâmicas das matrizes culturais afro-diaspóricas sem as cristalizar ou folclorizar. É um figurino que tem plasticidade estética durante a execução dos movimentos coreográficos e afirma uma etnicidade através de cores de referência: o preto na saia de baixo, o branco, cor de oxalá, na saia de cima e na camisa. Palhas, cabaças e búzios como matéria prima primordial/ancestral. Um integrante, negro, em destaque na frente do corpo de balé, sem camisa, calça preta. Esse figurino reconstrói possibilidades interpretativas, desconstrói estereótipos de trajes afro-diaspóricos como obrigatoriamente rústicos, com estampas animal print etc. Contemporaneiza, vislumbrando um presente e um futuro, mas sem

⁷⁴ Retirado do Doc. “Primeiro Passo”. Disponível em: <https://youtu.be/n1R8QhEXEzc>

⁷⁵ Utilizo este termo com base no trabalho de Luíz Rufino, para ele, a Pedagogia da Encruzilhada se assenta em Exu, encarna a força vital do orixá para lançar uma série de elaborações teórico-metodológicas que subsidiam a escrita de um projeto poético/político/ético/antirracista/decolonial. (RUFINO, 2017, p. 126).

perder referências passadas. Na figura 12 temos uma representação do frevo tendo Yemanjá como destaque. O Calunga Gigante é filho da Rainha do mar.⁷⁶ Observamos nessas imagens temas da religiosidade afro-brasileira sendo representada nas apresentações e envolvendo estudantes na interação com a cultura e religiões afrocentrada.

Figura 10: Card de divulgação da Abertura do X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.⁷⁷

Fonte: Instagram a ETE Epitácio Pessoa (2022)

⁷⁶ A expressão citada acima faz referência a ligação entre o Homem da Meia Noite, considerado um calunga, uma entidade espiritual das religiões de matrizes africanas e Iemanjá, “grande orixá feminina das águas; é no Brasil reverenciada como mãe de todos os orixás” (Lopes, 2011, pag. 343). Nascido no dia 2 de fevereiro, data dedicada a Iemanjá, o calunga é considerado filho da Orixá.

⁷⁷ Fonte da imagem: Acervo de Olga Mendonça.

Figura 11: Afoxé. X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.⁷⁸



Fonte: *Instagram* da ETE Epitácio Pessoa (2022)

Figura 12: Frevo. X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira.⁷⁹



Fonte: *Instagram* da ETE Epitácio Pessoa (2022)

O Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira da ETE Epitácio Pessoa é um Projeto que, pela sua importância no campo social e pedagógico, merece ser vivenciado por mais dez, vinte e trinta anos. Uma trajetória de muito sucesso, renovações e desafios a serem superados. Nós, professores e professoras de escola pública, sabemos das dificuldades em realizar atividades que exijam recursos financeiros e dedicação. Os, as docentes de História, se perguntados(as), sobre os desafios da nossa

⁷⁸ Fonte da imagem: <https://www.instagram.com/epitacio.ofc/>

⁷⁹ Fonte da imagem: <https://www.instagram.com/epitacio.ofc/>

profissão, provavelmente escutaremos que um dos problemas é a reduzida carga horária. No Novo Ensino Médio, a redução se agravou. Dificuldades reais no ofício da docência no ensino público, entretanto, os resultados alcançados pela CN são extremamente positivos, servindo de força motriz para a realização de mais uma edição no ano seguinte.

Após o encerramento de mais um projeto, a equipe de Humanas, juntamente com a gestão da escola, muitas vezes, já inicia a reflexão de como será estruturada a CN no ano seguinte. As reuniões têm início no segundo semestre, durante os encontros são sugeridas atividades, temas, são discutidas permanências ou mudanças que podem ocorrer. Em 2023 o professor Márcio Maia, assistente de gestão, sugeriu a inclusão de outras áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Esta mudança trouxe o engajamento de outros professores e professoras que sugeriram novas atividades, tais como: batalhas de *Slam*⁸⁰, circuito científico focado em cientistas negras e jogos matemáticos africanos.

Reafirmo que o Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira só existe em nossa escola porque recebe o apoio de toda a comunidade escolar, inclusive, de agentes públicos como alguns vereadores e vereadoras, militantes dos movimentos sociais, pesquisadores, religiosos de matrizes africanas etc. do Município do Cabo de Santo Agostinho, de outros municípios pernambucanos e mesmo de outros estados. Entendemos a importância do lugar de fala, como bem nos ensina Djamila Ribeiro (2017), por isso, priorizamos pessoas negras para ministrarem as oficinas e as palestras.

Um outro perfil é que esses, essas convidados(as), se possível, sejam estudantes egressos, frutos dos mais de dez anos da CN. Ter ex-alunos e alunas pretos e pretas, como psicólogos(as), geógrafos(as), historiadores(ras), advogados(as) contribui para a desconstrução de estereótipos e subjetividades negativas em relação às pessoas pretas, apresentando aos discentes não brancos inspiração e reconhecimento; contribuindo para a identificação afro-descendente.

As dificuldades encontradas em cada edição da CN são reais, nos levando ao receio da não execução do Projeto ou da diminuição da sua grandeza. Falta de estrutura da nossa escola, a deterioração dos poucos recursos institucionais como da quadra esportiva é um exemplo disso. A recusa de pais e estudantes em participarem do Projeto,

⁸⁰ Nome dado a batalhas de poesia falada que surgiram nos Estados Unidos nos anos de 1980. No Brasil, o *Slam* chegou em 2008. Disponível em: <https://profseducacao.com.br/artigos/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto>. Acesso em 13 jan. 2024.

fruto do racismo estrutural em que a nossa sociedade está inserida. As críticas há competitividade instauradas entre as equipes, os gastos financeiros arcados pelos discentes. Esta lista de desafios parecem intermináveis, aos olhos de alguns podem servir de obstáculos na produção e realização do Projeto, concordamos com críticas direcionadas a CN, procurando em conjunto com a gestão solucionar ou sanar alguns desses problemas.

Entretanto, quando nos deparamos com os registros visuais, sonoros, literários e performáticos produzidos por estudantes durante a CN, além das narrativas aqui apresentadas de estudantes egressos, registradas nos documentários produzidos pela CN e arquivados nas redes sociais da ETE Epitácio Pessoa, atestando as transformações positivas que o Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira realizaram em suas vidas, tudo faz valer a pena.

Não é necessário ir muito longe. O meu letramento racial, a ingressão no mestrado acadêmico, são resultado em parte da minha vivência dentro dessas atividades. Podemos dizer que o projeto da CN na ETE Epitácio Pessoa também tem (re)formado professoras e professores dessa instituição enquanto praticam a sua profissão docente. Diante disso, me sinto impelida, a cada ano, em lutar pela sobrevivência da CN. Rogando às divindades afro-diaspóricas que não nos abandonem. Que não tenhamos medo de retornar ao centro da encruzilhada e pedir a Exu, esse princípio epistemológico preto, que guie os nossos passos para mais uma nova edição. Axé!

4. CAPÍTULO III: PROFESSORA, EU VI EXÚ⁸¹: UM EBÓ EM FORMATO DE DOCUMENTÁRIO

Ao longo deste trabalho venho apresentando as motivações que me levaram a pesquisar as relações étnico-raciais e o ensino de história em uma perspectiva decolonial, analisando a produção do epistemicídio da população negra e como essa tecnologia do dispositivo de racialidade tem contribuído para o desenvolvimento e a naturalização do racismo religioso. Entretanto, tenho visto o Projeto da escola onde eu atuo, ETE Epitácio Pessoa, o Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira, como uma possibilidade de uma pedagogia que transforme essa visão deturpada que se tem das religiões de matrizes africanas. Essa bandeira eu carrego com orgulho, das muitas que me acompanham no decorrer de mais de 10 anos lecionando na educação básica. Com o Novo Ensino Médio e suas reformulações, tive a oportunidade de criar uma eletiva em 2023.

A ideia naquele momento foi conciliar, a possibilidade de criar uma nova disciplina com os meus estudos no mestrado, portanto, pensei em trabalhar a cultura afro-brasileira, focando na religiosidade e no combate ao racismo religioso a partir das multimídias, em uma tentativa de atrair as juventudes. Plano fracassado. A minha eletiva foi a menor no quesito, procura dos estudantes, ou seja, ela “flopou” no linguagem juvenil. Entretanto, um fato me marcou durante as minhas aulas e as ideias que surgiam de maneira acelerada, no contexto de criar algo assim no Ensino Médio. Ouvir a expressão “Professora eu vi Exu!” me impulsionou a continuar tratando de temas voltados ao combate da hidra racista e contribuir nessa luta com a produção de um material audiovisual.

Desejosas em dar visibilidade aos saberes produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro que, em nosso documentário, daremos destaque para o Terreiro *Íle Asé Sàngó Ayrà Ibonã*, reconhecendo a sua importância no processo de manutenção de um saber produzido pelos africanos e afro-brasileiros em diáspora. Apresentarei alguns momentos de vivências e experiências entre o terreiro e a escola a partir do envolvimento de Mãe Valda na CN, assim também em atividades realizadas em nossas disciplinas relacionadas ao Novo Ensino Médio. São ações que fogem do tradicional modelo eurocentrado, oportunizando a estudantes construir um conhecimento acerca da

⁸¹ Link do documentário: https://youtu.be/7WLvFD_hbOw?si=7z0781TTT6AkIKPN

religião do Povo do Santo a partir dos membros destas religiões, desmistificando e desconstruindo a imagem negativa que se tem da religiosidade afro-diaspórica, diante disso, reconhecemos a importância do uso do documentário em sala de aula.

4.3. O documentário como material didático nas aulas de História

A decisão de realizar um documentário como proposição didática esteve presente desde o início do meu processo produtivo na construção da dissertação de mestrado. Produzir um material audiovisual que sirva como ferramenta nas aulas de História e na formação de professores ocorreu a partir do contato com uma documentação tecida durante as edições da CN. Os mais de dez anos do Projeto da ETE Eptácio Pessoa contribuiu na produção de um acervo de imagens, vídeos e fotografias, registros que podem ser utilizados na confecção de uma proposição didática que possibilite a construção de um material que contribua na educação étnico-racial em uma perspectiva decolonial.

Uma questão que me ajudou nessa decisão, a existência na escola de um grupo permanente de multimídia formado por estudantes que ficam responsáveis, entre outras coisas, por cobrir eventos escolares, realizar postagens e *cards* de divulgação das atividades da escola, alguns destes e destas enveredam profissionalmente na área da tecnologia e das multimídias, como ocorreu com o estudante egresso Ronald, hoje atuando como produtor audiovisual e diretor do meu produto didático, possibilitando o meu acesso a um suporte técnico necessário para a produção de um documentário como possibilidade de registrar as atividades da CN. Consideramos relevante abordar, mesmo que brevemente, um pouco da história desse gênero do audiovisual.

As primeiras imagens produzidas pelos irmãos Lumière estão relacionadas com o cotidiano. A frase “o cinema nasce documentário” é justificada ao tomarmos conhecimento que as primeiras imagens captadas pela sétima arte, não foram de atores e sim, de operários e operárias saindo de uma fábrica. Um outro exemplo, dos primórdios do cinema como documentário é o filme *Trem na Estação* de 1896, as cenas reproduziam a realidade, a ponto de algumas pessoas saírem correndo do cinema, naquela ocasião. Essa característica do documentário, de captar imagens da realidade, suscitou a querê-la sobre o que é real, ou não, acompanhando a trajetória do gênero, o questionamento da ideia de verdade atravessa a história do documentário.

No início do século XX, o documentário desenvolveu-se tendo como ideia “o cinema verdade”. Esse julgamento nascido com o documentário pode nos levar ao erro de considerarmos que estamos diante de um relato fidedigno do passado. Tomaim (2019) nos chama a atenção para o fato de que o documentário é tão inventivo quanto o filme de ficção e que não devemos esquecer que todo filme é histórico e dialoga com o tempo presente de sua produção. Diante disso, devemos tratar o documentário como monumento que necessita ser perscrutado pelo historiador, segundo Tomaim:

Desta forma, cabe a quem se debruçar sobre o documentário e questionar estes procedimentos, não perdendo de vista que o documento é monumento no sentido de que “é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da História, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio? (LE GOFF, 1992, p. 548) O que está em jogo no documentário ao fazer com que esses documentos e testemunhos ecoem na película; saiam do silêncio a que antes estavam condenados? (Tomaim, 2019, p. 121).

Isso significa dizer que ao utilizarmos o documentário em nossas aulas de História devemos tratá-los como uma fonte histórica, o documento precisa ser indagado, questionado. O rigor na análise do trato com as fontes históricas tem que ser o mesmo. Para facilitar a nossa compreensão sobre o tema, consideramos importante entender os dois conceitos que são centrais nas discussões: realidade e representação, ou realidade e ficção. Os mais tradicionais defendem que uma obra de ficção trabalharia com personagens, histórias e elementos inventados, já o documentário teria uma relação direta com a realidade apresentando o que aconteceu de fato.

Muitos autores questionaram a dicotomia entre ficção e realidade, levantando dúvidas sobre o que definiria a realidade, o mundo concreto material da existência dos seres e objetos, ou o que aconteceu no mundo histórico? Estamos cientes que nada é gratuito em um filme, tampouco em um documentário que tem na experiência humana a matéria-prima do seu executar e inventar o mundo histórico (TOMAIM, 2019, p.122).

Uma outra questão, foge dessa dicotomia entre ficção e realidade, as chamadas “virtualidades” para Rezende (2013), estas, não são elementos puramente imaginários e muito menos materiais. As chamadas virtualidades estão representadas na memória dos personagens e testemunhas, a sobrevivência do passado no presente, a indeterminação da ação-reação dos indivíduos participantes (Rezende *apud* Freitas, 2019, p.71). Na visão mais tradicional dessa perspectiva, entende as virtualidades como partes do real, uma representação.

Freitas, citando Bill Nichols, observa que para os foucaultianos um documentário tem que ser visto como um texto, uma construção discursiva. De acordo com Nichols, todo documentário é um material discursivo como um filme de ficção, entretanto, ambos os “estilos” não são os mesmos. O documentário não é uma representação da realidade. Ele existe independentemente da ficção. Estas discussões perpassam vários teóricos que buscaram definir o gênero cinematográfico, documentário, entendendo não ser esse o objetivo do meu trabalho encerro aqui esse debate com a análise de Freitas sobre essa questão:

Ao criar uma narrativa selecionando fatos “reais” a serem filmados e os colocando numa sequência pré-determinada pelo/a roteirista e/ou diretor/a, o documentário confunde-se com a ficção, criando sua própria realidade através do “olho” desate/a criador/a. Mas a própria definição de realidade, no campo do documentário, é um tanto vaga, sobre a qual, segundo Rezende (2013), “de fato, predominam grande polissemia e dissenso”. Distinguir o espaço do documentário daquele da ficção traz, segundo Odin (1984, p. 12), “dificuldades insuperáveis com que nos debatemos quando tentamos precisar essa oposição” (Freitas, 2018, p. 72).

Ao escrever o roteiro do nosso documentário, o nosso olhar sobre o tema do racismo religioso torna-se evidente, isso é perceptível nas imagens que selecionamos, na trilha sonora, nos depoimentos dos/das entrevistadas. O nosso roteiro é influenciado por nossa visão de mundo nessa luta contra o racismo religioso, assim como o direcionamento dado às cenas pelo diretor. Queremos apresentar com a nossa proposição didática uma possibilidade de atividade realizada na escola ETE Epitácio Pessoa que seja uma fonte de inspiração para a promoção de uma pedagogia das encruzilhadas, que tenha como base a figura de Exu. As minhas escolhas não são neutras, o nosso trabalho é produção discursiva, cuja bandeira está fincada nas encruzilhadas e nos caminhos múltiplos apresentados ali. Caminhos que levam a desconstrução das imagens negativas atribuídas à religiosidade afro-diaspórica.

Respondemos, desse modo, os questionamentos trazidos por Adriana Fresquet, que quando nasce o cinema nasce também um tipo específico de espectador:

Un modo particular de ver ese tipo de imágenes, que descansa en la tensión entre la creencia y la duda de quién filma, qué y cómo filma, para quién, por qué, con qué recursos, entre otras cuestiones, que se resignifican con las modificaciones de los propios aparatos de captura y proyección de imágenes, alterando los procesos de lectura y una cierta producción de modos de ver, pensar y vivir (Fresquet, 2020, p. 2).

Os nossos modos de ver, pensar e viver influenciaram a nossa construção narrativa do nosso documentário, “Professora, Eu vi Exu!” Somos movidas pelo desejo de contribuir para a construção de uma sociedade com equidade de oportunidades, e de fato, com liberdade de crença e culto. Com o objetivo de motivar ações em outras unidades de ensino e na prática de colegas de profissão, que possuam os mesmos anseios que o nosso, se não por fim, amenizar os efeitos da colonialidade do ser, saber e poder. Esta colonialidade incide de maneira violenta na boca que tudo come,⁸² Exu. Ao desenvolver a minha proposição didática a ideia é provocar nas pessoas o ver, rever e transver, desconstruir a imagem demoníaca sobre o Senhor das Encruzilhadas (Fresquet, 2020).

Como afirma Deleuze (1999), um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade. A construção deste material didático é o resultado da minha necessidade de combater o racismo religioso.

4.4.O Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira: uma Encruzilha Mundo

O Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira representa uma encruzilhada que celebra a vida. Encruzilhada enquanto encontro de caminhos, de seres que transitam e de saberes que se tocam e se entrelaçam. A Encruzilhada é um território de infinitos recomeços e possibilidades de agir, sentir, existir. Nessa Encruzilhada cada turma ou equipe de estudantes vem junto com seus professores entregar os seus Ebós⁸³: a Culinária, a Dança, a Beleza Negra, as Pinturas Murais etc.

Esses Ebós são servidos para o tempo: para o passado, para o presente e para o futuro, com potencial de fortalecer cidadãos pernambucanos docentes e discentes, negros ou não. Na realização da culminância desse Projeto a escola estadual é transformada em um grande Xirê⁸⁴, uma grande festa. Um xirê durante o qual os corpos vibram e suam, os olhos choram, as bocas gritam! Empoderamento, posicionamento,

⁸² Exu, a boca que tudo come é uma expressão que faz referência ao poder transformador de Exu que tudo engole e cospe o que engoliu de forma transformada(Rufino, 2018).

⁸³ Oferenda feita às divindades afro-brasileiras, especialmente a Exu como pagamento antecipado do favor que se espera delas. Retirado de: <https://www.dicio.com.br/ebo/>. Acesso em 13 jan. 2023.

⁸⁴ Xirê é uma estrutura sequencial de cantigas para todos os orixás cultuados na casa ou nação, começando por Exu e indo até Oxalá. A palavra Xirê significa brincar, dançar e denota o tom alegre da festa de candomblé, aonde os próprios orixás vem a Terra para dançar e brincar com os seus filhos. Retirado de: <https://www.radiowebusm.com.br/2019/05/o-que-significa-xire.html>. Acesso em 13 jan. 2023.

esperança e alegria! Os corpos estão presentes na Beleza Negra, na Culinária, nas Danças, Recitais, Pinturas, Pesquisas, Leituras e produção de textualidades diversas. Razão e emoção se entrelaçam nessa Encruzilhada-Projeto pedagógico. Esses Ebós recebidos, pesquisados, analisados e reunidos num documentário, são indicativos retirados do chão da escola, de experiências concretas e partilhadas.

Desta forma, enxergamos o documentário sobre o Projeto escolar centrado na Consciência Negra como uma grande Encruzilhada decolonial na qual são ofertados Ebós/presentes: diferentes relatos, narrativas e memórias que são saberes latentes sobre e para o passado, o presente e o futuro. Cada memória narrada, cada palavra verbalizada é um encantamento, é uma oferenda, é um Ebó/presente. Esses Ebós depositados na encruzilhada-documentário são, tanto para Exu, o dono dos caminhos, quanto para todos os orixás, a ancestralidade e para as gerações passadas, atuais e futuras de professores de História, estudantes e população negra e afro-religiosa.

São Ebós partilhados. Unidos e organizados nessa Encruzilhada podem ativar o poder-magia preta de reparar dores passadas causadas pelo racismo religioso a ex-estudantes da educação básica, a fortalecer lutas presentes dos discentes e docentes afro-religiosos e a abrir caminhos democráticos para o futuro. Assim, eles nos inspiram a descolonizar as práticas pedagógicas e a reconstruir a experiência do tempo, do saber e das nossas relações humanas. Um Documentário-Encruzilhada recebe Memórias-Ebós documentadas, dados a ver e a sentir. Memórias-Ebós dispostas para o futuro. Queremos, com o nosso documentário, indicar possíveis caminhos para professores e professoras de História e disciplinas afins, que, assim como eu, desejam efetivar a lei 10.639/2003 e lutar contra o racismo religioso.

Esse processo, O Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira, não é harmônico, tampouco perfeito. Ele é um esforço político, intelectual, profissional e cultural que busca combater o racismo e construir equidades por meio do Ensino de História. O que é desafiador e povoado por intencionalidades, poderes, disputas, variáveis e incertezas que lhe contornam limitações. Portanto, ele não é referendado aqui como uma receita pronta ou modelo único a ser seguido. É visto como uma experiência que resulta de lutas, compromissos, aberturas e vontades de transformação social, considerando critérios raciais subalternizados historicamente.

Por isso, o percebemos pela ótica de uma possibilidade decolonial. Sistematizando narrativas, saberes e práticas, ele inspira. Pode e deve ser adaptado a partir da vivência dos/das docentes em suas respectivas escolas. Não como uma verdade

absoluta, mas como uma conversa respeitosa, sincera e esperançosa, esse Documentário-Encruzilhada é um Ebó que deixo, enquanto professora-pesquisadora de História, para a Encruzilhada Mundo.

O nosso objetivo é apresentar o Projeto da Escola Técnica Estadual, o Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira como uma proposta pedagógica decolonial, contribuindo com atividades educacionais que promovem o enfrentamento ao racismo religioso. Assim, por meio de um documentário divulgar a experiência pedagógica construída através do Projeto, sistematizando práticas pedagógicas identificadas como decoloniais para sugeri-las como alternativas possíveis e inspiradoras a outros docentes. Promovendo uma escuta generosa de sujeitos e sujeitas negras e não negras e instituições com destaque ao terreiro *Ylê Asé Sango Ayrá Ibonã*, como agentes atuantes na tessitura das atividades e na produção de saberes ancestrais. Visibilizando relatos de vivências e experiências dos e das estudantes da ETE Eptácio Pessoa no Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira.

4.5. Por que trazer o Terreiro para a sala de aula e para o documentário?

A professora de Geografia Rosane Alexandrino uma das fundadoras do Projeto Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira da ETE Eptácio Pessoa, em sua narrativa sobre as origens da CN⁸⁵, relatou a importância do terreiro *Íle Asé Sàngó Ayrá Ibonã* para o entendimento da cultura Afro-brasileira. A relevância de um terreiro de Candomblé na luta contra a hidra racista no Brasil, configura-se como um lugar de recomposição dos seres alterados pela violência colonial (Nogueira, 2020). Observamos o estabelecimento de uma violência orquestrada por um sistema-morte que produz o epistemicídio dos saberes ancestrais negros, pois segundo o professor Sidinei:

Trata-se de epistemicídio de práticas e saberes de resistência que compõem a memória africana da diáspora. Os espaços do sagrado negro são locus enunciativos que operam na recomposição dos seres alterados pela violência colonial. Assim, esses saberes emergem como ações decoloniais, resilientes e transgressivas (RUFINO, 2017), assentes e perspectivadas por valores éticos outros (ancestralidade), estranhos às lógicas do pensamento cristão ocidental. Portanto, o racismo religioso tem como alvo um sistema de valores cuja origem nega o poder normatizador de uma cultura eurocêntrica hegemônica cristã (Nogueira, 2020, p. 30).

⁸⁵ A fala da professora Rosane pode ser vista em: [ABERTURA DO X CICLO DE ATIVIDADES PARA A AFIRMAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA | Instagram](#).

Os espaços do sagrado negro são ambientes naturalmente dedicados ao ensino, a preservação das memórias afro-diaspóricas, trazidas em navios negreiros, tornando-se um elo com a mama África. Nestes ambientes, subjetividades alteradas pelo racismo, adoecidas pela intolerância, homofobia e pela culpa são acolhidas e ressignificadas. Pessoas antes vistas como pecadoras, estranhas, anormais são elevadas à condição de realeza, nobres da corte afro-ancestral. Ganham potência, encontram a família estendida africana. Onde os Pais e Mães de Santo tornam-se guias espirituais e terrenos. Uma comunidade tradicional de terreiro é um espaço onde o humano e os outros seres naturais ou não, são parte de uma mesma cosmogonia.

Práticas cotidianas que deixam lições valiosas na questão ambiental e de convívio com a comunidade. Diante das ameaças climáticas, da violência diária contra pessoas idosas que defendemos uma pedagogia decolonial que contemple como tema nas aulas de História as vivências dos lugares de culto do povo negro, tendo em vista, não existir separação entre o divino e as pessoas. No Candomblé, os Deuses nos tocam, estão ali presentes e não só ali, nos rios, nas matas, no mar, nas folhas, enfim, em toda a parte.

Assim, consideramos relevante fazer-se conhecer a história do terreiro de Mãe Valda, como é conhecido o *Île Asé Sàngó Ayrà Ibonã*, nome da Ialorixá daquela Casa de Axé⁸⁶.

Localizado na Cidade do Cabo de Santo Agostinho em uma região que recebe o nome de Pirapama, peixe grande, em Tupi-guarani. O Barracão está situado em um casarão do século XIX conhecido na época como Engenho Pirapama. A história do Engenho está inserida em um período histórico de Pernambuco em que o açúcar era o principal produto da economia local do Estado o qual destacava-se no cenário econômico do período pela produção açucareira. O Engenho Pirapama pertenceu a Manuel Inácio Cavalcanti de Lacerda, conhecido como o Barão de Pirapama, este nasceu em 6 de setembro de 1799 e faleceu no Rio de Janeiro, ocupou o cargo de deputado provincial, deputado geral e ministro do Império (OLIVEIRA, 2018). Do antigo Engenho Pirapama sobreviveu ao tempo a Casa Grande. Antes de se tornar-se um terreiro de Candomblé, o local funcionou como creche, escola de dança e sindicato, sendo utilizada para vários fins, até que chegou ao mercado mobiliário, sendo comprada pela Ialorixá, Mãe Valda no ano 2009.

⁸⁶ O termo Casa de Axé, Barracão refere-se aos lugares de culto da religiosidade afro-brasileira.

A frente do Palácio de Obá Sàngó ou Xangô⁸⁷ (Orixá regente da casa) desde 2009, a sacerdotisa, Valderez Gonzaga da Silva Ferreira, conhecida como mãe Valda de Pirapama, nascida em 15 de junho de 1961 em Panelas de Miranda Pernambuco, iniciou sua vida religiosa em 1970 com Mãe Mainá, na nação Nagô, em seguida com Mãe Beth de Oyá, do Centro Espírita Reis do Canindé, em 2003 com Pai Lula de Òsálá. Destacamos a participação de Mãe Valda no Conselho de Mulheres na cidade do Cabo de Santo Agostinho, a mãe de santo é militante das causas sociais dedicando-se a ensinar os saberes produzidos pelos ancestrais e empenhada nos cuidados com filhos, filhas e clientes⁸⁸. Oliveira, demonstra a sua admiração pelo trabalho realizado pela Mãe de Santo:

Dedicada à religião, aos orixás, à casa, aos seus filhos e clientes, para uma harmonia geral, está sempre pronta a ensinar seus saberes e cuidar dos que dela necessitam, mesmo sendo mãe de pessoas mais velhas que a mesma, é indispensável ressaltar o apoio e força que se encontram nesta iyalorixá. Também se destaca em militância no município sendo a mesma uma das Conselheiras, representando a sociedade civil, no Conselho de Mulheres do Cabo de Santo Agostinho (Oliveira, 2018).

Mãe Valda, uma biblioteca viva, utiliza do sistema boca-ouvido (Pereira, 2020) para compartilhar saberes tradicionais produzidos pelos africanos e seus descendentes em diáspora, conhecimento considerado não legítimo pelo Ocidente. Para os, as líderes religiosas(os) que instruem os seus filhos e filhas de Candomblé o ato de ensinar as histórias, costumes e tradições ancestrais aumenta a possibilidade de manter intacto os detalhes dessa história. Existe⁸⁹ o entendimento que não é possível manter uma história estática e imutável e ao ser recontada ela adquire novas reinterpretações, e ao ser disseminada ao maior número de pessoas estas histórias recheadas de memórias ancestrais seriam complementadas pelos ouvintes presentes nos rituais afro-religiosos. A estrutura do Candomblé reproduz uma família não apenas com laços consanguíneos, os

⁸⁷ Obá é a palavra da língua iorubá que designa rei. Obá é também um dos epítetos do orixá Xangô (não confundir Obá, rei, soberano (oba), com o orixá Obá (Òbà), que é uma das esposas de Xangô). Segundo a mitologia, Xangô teria sido o quarto rei da cidade de Oiô, que foi o mais poderoso dos impérios iorubás. Depois de sua morte, Xangô foi divinizado, como era comum acontecer com os grandes reis e heróis daquele tempo e lugar, e seu culto passou a ser o mais importante da sua cidade, a ponto de o rei de Oiô, a partir daí, ser o seu primeiro sacerdote. ([Xango_rei_de_Oio - usp.br](http://Xango_rei_de_Oio-usp.br)) Acesso em 04 abr. 2024.

⁸⁸ O termo “cliente” é dado as pessoas que não são iniciados(as) na religião e frequentam as Comunidades Tradicionais de Terreiro para jogar os búzios ou fazer ebós, limpeza espiritual, pagando pelos serviços oferecidos.

⁸⁹ Patrícia da Silva Pereira, Umbandista afirma: A história em si não é imutável e impermeável em nossas memórias, e é por isto que os líderes religiosos afro-brasileiros antigos acreditavam que para quantos mais pessoas contassem, mais detalhes da mesma história poderiam permanecer intactos, pois cada vez que se juntassem para os devidos rituais, repetiriam as histórias e um complementaria as memórias do outro (Pereira, 2020, p. 92).

Pais e Mães de Santo possuem a missão de uma geração para a outra não deixar morrer as histórias trazidas do outro lado do Atlântico. (Pereira, 2020). Falar de conhecimento produzido no terreiro é falar de uma ancestralidade negro-africana produzida em África e no Brasil. Ancestralidade que se mantém viva nos cultos aos orixás presentes nas religiões de matrizes africanas.

Ingrid Francielem, filha de Santo de Mãe Valda, atesta o seguinte em seu artigo intitulado “DA DOR À LIBERDADE: *Île Asé Sangó Ayrà Ibonã*”, “O barracão também é um espaço de articulação e fortalecimento dos movimentos sociais e culturais(...)” (Oliveira, 2018). Entendemos o fortalecimento da cidadania nas ações promovidas pelo Ayrà Ibonã contribuindo para enfrentamento ao racismo religioso a partir dos projetos desenvolvidos na Comunidade de Terreiro, Segundo ela: “O trabalho do terreiro está voltado para o enfrentamento da violência racial, de gênero e a luta por políticas públicas através das ações de formação, mobilização e organização das mulheres, jovens e adolescentes”. Pautas imprescindíveis para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e com equidade, observemos com isso a importância de levar o terreiro para sala de aula nas aulas de História.

No que tange os movimentos culturais, houve a organização do coco de Zé Moleque, ligado aos rituais da Jurema Sagrada e o Afoxé Ómó Ayrà ligado ao culto aos orixás, são exemplos de expressões culturais de resistência e luta dentro da estrutura racista em que a sociedade brasileira se consolidou. Expressões culturais provenientes de um processo de escravização e de reação a esse sistema opressor, liderado por africanos e africanas e afro-brasileiras(os) na luta por libertação.

Segundo Martha Rosa (2017) não existe uma definição pronta e acabada para o termo cultura negra, entretanto, as culturas tornam-se negras, em função das lutas sociais e das identidades políticas construídas pelos descendentes de africanos em todas as Américas depois da tragédia do tráfico, da escravidão moderna e da experiência do racismo. (Abreu; Brasil; Monteiro, 2017 p. 11). O terreiro de Mãe Valda também está inserido no roteiro étnico e cultural de Pernambuco, o prédio que hoje abriga o terreiro *Île Asé Sangó Ayrà Ibonã* no passado, representou um lugar de opressão e castigos. Encontramos alguns relatos de fugas de escravizados e escravizadas anunciados nos jornais do século XIX. É significativo pensar que, na contemporaneidade, o que antes era um lugar de sofrimento para africanos e afrodescendentes, hoje é uma casa de Candomblé. Um lugar que além de cultivar os Òrisà, Inkisi e Vodun, divindades originárias do panteão africano, incluem as do universo mítico-religioso do Brasil, tais

como Caboclos e Pretos Velhos, considerados por alguns, espíritos dos antepassados. (nogueira, 2023, p. 27), cultuados e reverenciados como memórias vivas que existem para nos apoiar e nos orientar.⁹⁰ A seguir as figuras 13 e 14 representam dois momentos do Casarão do Engenho Pirapama, como indústria açucareira e na atualidade um terreiro de candomblé. Nas figuras 15,16 e 17 imagens do Diário de Pernambuco com anúncios de fugas de pessoas escravizadas do Engenho Pirapama.

Figura 13: Imagem Histórica do terreiro *Ilê Asé Sango Ayrá Ibonã*



Fonte: Caio José dos Santos Souza ⁹¹

⁹⁰Caboclos, Pretos-velhos, Marinheiros, Exus e Pomba giras são espíritos encantados. São memórias existenciais. São memórias que se encantaram no plano espiritual para nos apoiar e nos orientar. Sem máquina do tempo, por meio destas memórias espirituais, conseguimos acessar saberes-vozes de pajés, de griots, de indígenas, de curandeiros e curandeiras, de reis e rainhas africanos; conseguimos acessar a vivência em memórias pré-coloniais e memórias sob a influência da colonização (NOGUEIRA, 2023, p. 27)

⁹¹ Imagens retiradas do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Gestão da Informação da Universidade Federal de Pernambuco. Autor: Caio José dos Santos Souza.

Figura 14: Imagem recente do terreiro *Ilê Asé Sango Ayrá Ibonã*.



Fonte: Caio José dos Santos Souza.

Figura 15: Diário de Pernambuco, 4 de março de 1880.

Està fugido
 Já declarei nessa folha, ha dous mezes, que tinha fugido o meu escravo de nome Thomaz, o qual tem os signaes seguintes : é alto, fula, tem pouca barba na ponta do queixo. falta dente na frente. tem os pés pequenos. Faz-se sciente que se elle for encontrado em poder de alguma pessoa, essa me será obrigada a pagar 2\$000 diarios desde o dia que elle sahio do meu eugenho Pirapama até o dia que for capturado, pois o dito escravo é pedreiro e carapina, e trabalha de carreiro ; roga-se aos Srs. capitães de campo que peguem o referido escravo e o entreguem ao Sr. Antonio José Duarte Braga, á rua de Marcilio Dias [outr'ora Direita] n. 29, que serão recompensados.
 Thomaz José da Silva Gusmão.

Fonte: Diario de Pernambuco (PE) : 1880 a 1889 : DocReader Web (bn.br).

Figura 16: Diário de Pernambuco, 26 de maio de 1880.

Thomaz e Hermina
 Fugio no dia 18 do corrente a parda de nome Hermina, e tem os signaes seguintes: é alta, cabellos carapinhos e curtos, tem pannos pretos na cara, é muito fallante, sabe engomar e cozinhar, consta ter ido em direcção da cidade do Recife ou para os arrabaldes, é casada com o meu escravo, preto, fula, de nome Thomaz, que tambem está fugido ha cinco mezes, como já por diversas vezes tenho publicado neste Diario, o qual tem os signaes seguintes: alto, cabello pixanhin, tem pouca barba, gosta de conservar Cavagnhac, falta de alguns dentes na frente, pés pequenos, gosta as vezes de embreagar-se, é carapina, pedreiro e carreiro, e se alguma pessoa o tiver occulto, paga-me judicialmente, se negar-se a pagar amigavelmente, 2\$ diarios. Estes dous escravos foram do engenho Imbura, e tem um mano de nome Benedicto, que mora na Ponte de Uchôa; roga-se ás autoridades policiaes e aos senhores capitães de campo a captura de ambos, e tragam ao engenho Pirapama, na cidade do Cabo, ou visem por telegrammas, que serão recompensados.
 Thomaz José da Silva Gusmão.

Fonte: Diario de Pernambuco (PE) : 1880 a 1889 : DocReader web (bn.br). Acesso em 24 abr. 2024.

Figura 17: Diário de Pernambuco 21 de abril de 1880.

Escravo fugido
 No dia 8 do corrente fugio do engenho Pirapama, na cidade do Cabo, o escravo José Trajano, preto, de nação Angola, estatura regular, olhos grandes e vermelhos, com diversas marcas de bexiga no rosto, pouca barba, cria cavaignac, já pintando, tem uma orelha um pouco em pé, proveniente de um pequeno caroço, tem outro em cima de uma pa, pés um pouco tortos, anda emitando o passo do orubú, é carreiro, tem costume quando foge dizer que é forro, roga-se ás autoridades policiaes a apprehensão deste escravo, e qualquer pessoa que o pegar e levar ao mesmo engenho, sera generosamente recompensado.

Fonte: Diario de Pernambuco (PE) : 1880 a 1889 : DocReader web (bn.br). Acesso em 27 abr. 2024.

Nos documentos apresentados acima destacamos o casal Thomas e Hermínia. O primeiro, evadiu-se do Engenho Pirapama em janeiro de 1880 e nota-se que muito prejuízo trouxe para o senhor de engenho naquela ocasião, tendo em vista, ter anunciado a fuga de Thomas mais de uma vez no jornal. O texto apresenta um tom de ameaça,

pagamento de multa contabilizada desde o dia do escape até a captura, a quem estivesse em poder do Pedreiro. Habilidade, além de pedreiro e carpinteiro, Thomas desenvolvia as atividades de carreiro, condutor de carros de bois. Hermínia, também tinha as suas aptidões, sabia engomar e cozinhar. Primeiro foge o marido e 5 meses depois, a esposa. É possível perceber a violência existente na relação escravizado e senhor, através da narrativa violenta apresentada pelo senhor Thomas da Silva Gusmão.

Várias razões poderiam levar à fuga de uma pessoa escravizada, visitar parentes, amigos, reconstruir os laços culturais, encontrar novos senhores, reencontrar senhores antigos (Gomes, 1996, p. 67-93. *apud* Nascimento, 2019, p. 52). O anúncio do jornal Diário de Pernambuco dá indícios dos possíveis destinos de Thomas e Hermínia. Os dois tinham sido escravizados do Engenho Ibura, talvez, marido e mulher tivessem retornado para o seu antigo endereço ou tinham ido à procura de um “mano”, morador da Ponte Uchôa. As fugas representavam uma maneira de resistir ao cativeiro, as condições de trabalho. Nascimento (2019), nomeia de fugas reivindicatórias, aquelas que tinham como objetivo de melhorar a relação entre o escravizado e o seu senhor ou para manter direitos conquistados por meio de muita luta. Uma outra questão, a vigilância imposta aos escravizados, realizada através da polícia, capitães de campo e o cidadão e cidadã comuns, que denunciavam em busca de recompensa.

Chamamos a atenção também, para a atuação política do *Ilê Àsè 'Sangó Ayrà Ibonã*. Alguns dos seus filhos e filhas pertencem ou pertenceram a conselhos municipais da cidade do Cabo de Santo Agostinho, como o Conselho Municipal de Mulheres, o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho da Juventude e de Segurança Alimentar. A participação de membros do terreiro na vida pública favorece a promoção de políticas públicas que tenham como objetivo o enfrentamento a violência contra as Comunidades Tradicionais de Terreiro, pois este é um espaço quilombola que preserva saberes ancestrais de origem africana e que são parte da identidade nacional. Um lugar de existência, resistência e (re)existência. Um espaço político que tem sido demonizado por séculos. A necessidade dessa representatividade é imprescindível diante de um cenário político onde impera o proselitismo religioso e político pondo fim a laicidade do Estado brasileiro, tornando os seguidores das religiosidades afro-centradas em vilões da pátria, como nos explica o professor Sidnei Nogueira:

Forças políticas aliaram-se à demonização das CTTro, um projeto de poder fortaleceu-se e a intolerância religiosa tornou-se igualmente esse lugar de pseudo heróis salvadores do Brasil contra vilões responsáveis por todos os

males da sociedade e da alma humana. O proselitismo religioso e eleitoral misturou-se de modo que não se sabe mais o que é religião e o que é política. Com isso, foi ao lixo, do mesmo modo, a suposta laicidade prevista em nossa Carta Magna (Nogueira, 2020, p. 15).

O Terreiro de Mãe Valda representa um espaço de aprendizagens múltiplas, saberes insurgentes nascidos em um processo de resistência negra, modos de ser, estar e pensar o mundo, a vida e tudo o que ela envolve. Mesmo diante de uma sociedade hostil, violenta e desumana. Vivendo em meio a violência, promovida pela escravização, pretos e pretas foram capazes de ressignificar, em uma terra árida e cruel, seus saberes e suas linguagens, suas crenças, seus valores e suas epistemes (Nogueira, 2023, p. 24).

4.5.1. O Terreiro Ìle Asé Sàngó Ayrà Ibonã como possibilidade de espaço para a produção pedagógica das Encruzilhadas⁹²

Uma Comunidade Tradicional de Terreiro como território de resistência e preservação de uma memória mítica ancestral possui um sistema de organização hierárquica geracional que ultrapassa a fronteira da religião de herança nagô-yorubana⁹³, o respeito e a honra dada aos que vieram primeiro do Orum⁹⁴ e se estabeleceram no Aiê⁹⁵, são concepções civilizatórias presentes nas Comunidades Tradicionais de Terreiro. Estas pessoas são consideradas(as) bibliotecas vivas, repositórios de múltiplas heranças afro-diaspóricas em uma simbiose com a natureza. Talvez uma das potencialidades a ser compartilhada com os nossos e as nossas estudantes, tendo em vista que o tratamento direcionado aos mais velhos, na cultura Ocidental, muitas vezes, revela o desprezo de uma sociedade que busca incessantemente pela juventude.⁹⁶ Na cultura de Candomblé, conviver com um mais velho lhe conecta com a ancestralidade, um valor civilizatório

⁹² O termo está presente na obra de Luiz Rufino (2019) segundo ele: A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos, e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio (Rufino, 2019, p. 274).

⁹³ Etnias básicas da nossa afro-brasilidade.

⁹⁴ Orum. Na mitologia iorubana, compartimento do universo onde moram as divindades, em oposição ao aiê, o mundo físico, terreno, material. Segundo Pierre Verger (1981), ao contrário do que normalmente se pretende, o orum para os iorubás, não estaria situado no céu, mas sim debaixo da terra. Essa ideia poderia comprovar-se considerando-se as oferendas aos orixás, já que o sangue dos sacrifícios, dentro da tradição mais ortodoxa, é derramado em um buraco cavado no chão, ao pé do assentamento, e os olhares se voltam para ele e não para o alto (Lopes, 2011, pag. 517).

⁹⁵ Aiê(...). Também designa o mundo visível, dos vivos, em oposição a orum. Do iorubá àiyé (Idem. Pag.43)

⁹⁶ Constatamos no cotidiano episódios de atos de violência direcionados às pessoas idosas, não por acaso a mais de 20 anos criou-se o Estatuto da Pessoa Idosa em 2003.

(Tavares, 2019). As vivências acumuladas ao longo dos tempos habilitam aquele ou aquela pessoa a ensinar saberes tradicionais construídos em diáspora. Tavares (2019) citando Giselda M. Nascimento descreve a aura dessas pessoas da seguinte forma:

[...] personagens idosas como responsáveis pela transmissão e manutenção de traços culturais autênticos estariam ligadas não apenas a uma certa autoridade que possuem pelo acúmulo de experiências, mas prioritariamente por tratarem-se de personagens limiares. Seres cuja autoridade reside também na posição privilegiada que se situam: na zona fronteira onde a vida e a morte são indistintas; entre a vida visível e a invisível, situação que remete a uma visão filosófica africana do mundo, pois que “estão mais próximos dos mortos e participam de sua condição” e que, por participarem dessa intimidade com o mundo invisível, a espiritualidade torna-se mais presente. Daí talvez venha a leveza, daí também a aparente fragilidade física. Numa lei de compensação, maior fragilidade física, maior potencialidade de forças vitais do universo (Apud Flor do Nascimento, 2006, p. 125; Tavares, 2019, p. 15).

A filosofia africana em enxergar o mundo difere de maneira significativa da Ocidental no trato com os mais velhos. É só lembrar das histórias ditas infantis e o papel dado à pessoa idosa. As bruxas, em geral, são representadas por mulheres inconformadas com envelhecimento e tem como motor, para a suas perversidades, a inveja da juventude. Na cultura afro-diaspórica a fragilidade física que vem acompanhada com a idade, tem uma compensação, o desenvolvimento espiritual, a aproximação com a ancestralidade, com os saberes ancestrais. No livro “O Leão e a Joia” do escritor nigeriano Wole Soyinka observamos uma linda jovem, Sidi tendo que escolher entre dois pretendentes. O jovem professor primário Lakunle e sexagenário chefe da aldeia, Baroka. Na análise de Luíza Reis, cada um representa um referencial civilizatório: Lakunle simboliza a modernidade Ocidental, os valores europeus, numa referência direta aos colonizadores da Nigéria. Baroka representa a ancestralidade, o saber dos mais velhos, o poder tradicional. Ele traz a experiência com a idade representando o estilo de vida yorubano e africano (Reis, 2021, p.147).

Observamos nesta análise, o apreço que uma pessoa mais velha possui, esta honra dada aos mais velhos é reproduzida nas Comunidades Tradicionais de Terreiro. Uma yalorixá ou um babalorixá representa bem essa hierarquização geracional, os Pais e Mães de Santo são responsáveis por distribuir o Axé mais poderoso da casa aos filhos e filhas de santo, além de serem os mais sábios nas questões sobre a religião, pois eles e elas são responsáveis pela aprendizagem de todas(os) da casa. Segundo Tavares (2019), as lideranças religiosas de matrizes africanas se assemelham a griots, dentro da cultura Nagô e demais culturas africanas. Uma pessoa mais velha é reverenciada, pois a ela cabe

a missão de desenvolver o conhecimento dos mais jovens. Dentro dessas tradições, as características do griot estaria presente na Mãe de Santo, pois estas possuem a responsabilidade de cuidar de filhos e filhas de santo, que a religiosidade ofertou possibilitando o acesso a dimensões distintas: o mundo visível e invisível.

O terreiro de Candomblé representa uma família estendida, ampliada. Segundo o pesquisador José Beniste, a família é uma instituição firme, unida e mais durável por se perpetuar para além da vida (Beniste, 2019, p. 81). Existem duas coisas que são muito importantes dentro da cultura africana: os valores familiares e o respeito à idade. Existe o cuidado ao se aproximar de um mais velho, não se olha na mesma altura mais de cócoras ou de joelhos. Levar as(os) estudantes para vivenciar estes espaços de resistência que se tornou uma comunidade de origem africana, significa, enxergar o mundo a partir de uma nova perspectiva, dentro da sociedade de Ocidental. Defendemos que o espaço do terreiro pode ser direcionado para a educação de jovens e adultos. O professor Sidnei Nogueira em seu livro “Coisas do Povo do Santo” conceitua o Candomblé enquanto instituição religiosa:

Enquanto instituição religiosa, o que chamamos de candomblé foi criado no Brasil como resultante das múltiplas heranças da diáspora africana, marco histórico de entrada dos novos habitantes da nação em processos de formação, também múltiplas, datando o momento da formação do nosso país enquanto estado-nação. A religião em voga, trazida por seus praticantes-objetos do tráfico negreiro: e volta, principalmente, para as forças que criam, **conduzem e sustentam a natureza, através de divindades cujo referencial está relacionado às representações dos elementos e biomas**, que tal como em outros processos religiosos, estão relacionados a forças e poderes mágicos através de energias que lhe são atribuídas (Nogueira, 2023, p. 25).

Promover na escola, especificamente nas aulas de História, o estudo da historicidade de uma Comunidade Tradicional de Terreiro de origem africana é perceber uma estrutura que nasce dentro dos quilombos, no pátio das senzalas ou nas periferias dos grandes centros urbanos iniciados por negros e negras escravizados, libertos ou forros que, dentro da religiosidade, conseguiram manter guardada em sua memória tudo que poderiam preservar de sua vivência em África e no Brasil ressignificando, acrescentando outros elementos do meio social no qual estavam inseridos. Esse arcabouço de saberes produzidos na dispersão dos africanos e africanas não são legitimados nos currículos escolares permeados pela história ocidental. Estas narrativas e tradições presentes nestes territórios insurgentes são transmitidos no sistema boca ouvido, tornando-se, para muitos, um obstáculo na classificação de conhecimento válido, entretanto, para os

afrodescendentes torna-se uma possibilidade de ligação com o passado-presente-futuro. (Pereira, 2020).

No sistema em que está estruturado o Candomblé o aprender é essencial. Aprende-se para saber-fazer, para fazer-fazer. Dentro das Comunidades Tradicionais de Terreiro é necessário participar ativamente do processo de ensino de aprendizagem, pois quem não participa não aprende, quem não vê fazer não saberá fazer (Nogueira, 2023, p. 39). Nesta perspectiva existe uma inovação no método de ensino, fugindo do tradicionalismo. As aulas estão de acordo com as novas tendências pedagógicas onde o ensinar deve estar alinhado com o contexto, com a realidade e com o fazer. Um dos princípios é em relação ao Tempo, o babalorixá e doutor, professor Sidnei Nogueira (2023) nos ensina: “Diz-se que o tempo é tão importante que ele é um Òrìsá”(Nogueira, 2023, p.39). Na atualidade existe uma aceleração do tempo, não temos tempo, procuramos acelerar o máximo que conseguimos, na alimentação, em uma mensagem de *WhatsApp*, segundo o Babalorixá, precisamos que o tempo nos seja favorável, outras vezes, não. No Candomblé, aprende-se no com e por meio do Tempo certo. No processo pedagógico de terreiro existe respeito ao Tempo, respeito ao aprendiz, respeito ao saber, respeito ao sagrado.

A educação, nesta perspectiva, é o inverso da realizada por séculos pelo projeto colonial investindo na formação dos seres, uma espécie de educação a serviço da dominação, moldando imaginários, repertórios, subjetividades e manteve o ser/saber sobre os regimes discursivos da política colonial (Rufino, 2019, p. 264). Os modos de subjetivação e de subordinação construídos nos bancos escolares têm como base as interdições, o negro não é, o negro não pode, herança construída pelo europeu em relação à imagem da África e do africano. A dicotomia entre o corpo negro, este portador do mal e o branco como portador dos mais elevados atributos humanos consolidaram-se negativamente no inconsciente das pessoas sendo uma das fases do racismo. A estética negra desta maneira, é inferiorizada, associada à sujeira⁹⁷ ou como elementos de suspeição. Segundo Carneiro, a suspeição para a pessoa negra transforma-se em

⁹⁷ Um exemplo do racismo em relação a estética negro causou revolta nas redes sociais, o apresentador Ratinho constrangeu uma bailarina negra no seu programa ao perguntar se o seu cabelo black era uma peruca, afirmando ter visto um piolho. Disponível em: [Ratinho constrange bailarina negra e pergunta se cabelo black é peruca \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/ratinho/ultimas-noticias/2023/04/20/ratinho-constrange-bailarina-negra-e-pergunta-se-cabelo-black-e-peruca.htm). Acesso em 20abr. 2023.

panóptico⁹⁸, em vigilância permanente configurada nas abordagens policiais de pessoas negras, confundidas, muitas vezes, com criminosos.⁹⁹

O projeto de morte criado pela colonialidade afeta a constituição do ser negro e negra no Brasil. Uma outra face desta mortandade é o epistemicídio (Carneiro, 2023). A inferioridade intelectual dentro da estrutura racista consolida-se na educação escolar, pois credita as pessoas não brancas a incapacidade de produzir saberes considerados legítimos, tendo como objetivo disciplinar, anular, normalizar ou matar, configurando-se no controle das mentes e dos corações. O conhecimento produzido pelo Ocidente ensinado nas escolas e, especificamente, nas aulas de História é tratado como o conhecimento central, pois a narrativa ali trabalhada tem como base o relato do europeu. Os corpos negros e ameríndios são vistos ocupando, muitas vezes, lugares de subalternidade, negando reconhecimento da validade das práticas de saber. Esse massacre corresponde à descredibilidade existencial/epistemológica incutida às populações não brancas (Rufino, 2019, p. 269).

Enquanto a colonização e, conseqüentemente, a colonialidade produziu a desigualdade, o trauma, o banzo e o desarranjo das memórias, ou seja, o desencante, perda de potência. Os saberes de terreiro afro-diaspóricos, produziu o encante em um sentir/fazer/pensar. A lógica colonial produziu o contra Axé, elementos despotencializadores do ser. Daí a necessidade de convidar Exu para operar no compartilhamento do Axé, elemento que substancia a vida. Exu é o orixá mensageiro, portador do Axé, aquele que carrega o fundamento da vida, aquele que na disputa com os orixás, conseguiu apanhar grande parte dos poderes de Olorum¹⁰⁰ distribuídos por Orumilá¹⁰¹. Somente Elegbara, o dono da força, possibilita giros epistemológicos

⁹⁸ Carneiro, valendo-se de Foucault, define o que seria o panoptismo: a vigilância sobre os indivíduos se exerce ao nível não do que se faz, mas do que se é; não do que se faz, mas do que se pode fazer (...) (Carneiro, 2023, p. 128; Foucault, 1979, p. 104).

⁹⁹ Realizando uma pesquisa rápida na internet é possível encontrar, nos meios de comunicação, diversos casos de pessoas negras presas injustamente confundidas com criminosos.

¹⁰⁰ Uma das divindades iorubanas da criação. É a Divindade na sua manifestação visível, concretização sensível e material de Olofin e Olodumarê. O “Senhor do Orum”, como se traduz o seu nome, é, no Brasil, constantemente associado ao Deus judaico-cristão (Lopes, 2011, pag. 513).

¹⁰¹ Também conhecido como Êlá ou Agbomiregun, é o orixá iorubano da adivinhação, representante de Ifá na Terra. Dono da escrita (visto que “escreve” pelos outros orixás) e sendo o mestre que ensinou os babalaôs a “escreverem” os textos nas suas bandejas de adivinhação (...), é tido como um erudito um sábio. Orumilá detém todo o conhecimento e toda a sabedoria dos odus, que são os textos de ifá (nome que designa tanto o orixá como a técnica de adivinhação por ele presidida), sendo, assim, o grande intérprete entre as divindades e os seres humanos (...), Orumilá e Exu: Segundo a tradição, Orumilá, arauto de Olofin, e Exu, mensageiro dos orixás e dos homens, se complementam. O primeiro, como adivinho e porta-voz, revela e esclarece em suas verdades e significados, a ordem natural das coisas estabelecidas pelo Ser Supremo, com suas causas e efeitos. O segundo, personificando o devir, o inesperado, as aberrações da natureza, expressa

envolvendo noções que sofreram intensa supressão ocidental. O Axé e Exu possibilitam o encanto, a força vital, o Axé, que foi retirada pelo projeto colonial.

A encruzilhada mundo é o cenário para promover uma educação como Axé. Uma ampliação da noção de terreiro para pensarmos o mundo, pois para Rufino (2019) a educação é Axé que opera na vitalização dos seres. Pessoas que tiveram as suas subjetividades afetadas de maneira negativa pelo racismo. Práticas pedagógicas decoloniais e, conseqüentemente com axé, vai além de estreitar as experiências/aprendizagens em contextos e práticas culturais afro-religiosas e sim em uma perspectiva intercultural é o alargamento do terreiro para pensar o mundo. A pedagogia da Encruzilhada, que segundo Rufino (2019) é: um projeto político/poético/ético que tem Exu como fundamento teórico/metodológico e compreende uma série de conceitos comprometidos com ações político/epistemológicas antirracista/decoloniais, e ampliando a noção de terreiro para pensarmos o mundo (Rufino, 2019, p. 270).

O projeto morte arquitetado pela colonialidade do ser, saber e poder, demonizou a figura de Exu, descredibilizando a sua imagem associando-o ao mal, inculcando nas mentes o pavor, a rejeição e o temor em relação ao Orixá Mensageiro. Não se trata de ganhar adeptos para o Candomblé, tendo em vista não ser o perfil das religiões afro-diaspóricas, o proselitismo, a conversão em massa. A pedagogia da Encruzilhada atua na ampliação de possibilidades explicativas de mundo. O ponto chave é a reinvenção dos seres afetados pelo Projeto Morte Ocidental.

Uma pedagogia da decolonialidade transforma-se em ação quando buscamos dar visibilidade, em nossas aulas de História, a esses territórios perseguidos, demonizados e violentados diariamente. A educação produzida nos terreiros é transgressora, libertadora, pois vai de encontro à ordem vigente da colonialidade do ser, saber e do poder, permitindo nos reconectar com o Continente Mãe. Os ritos e ações presentes no Candomblé e em outras religiões afrocentradas, não são apenas territórios físicos, são maneiras de pensar o mundo de maneira bastante distinta do norte global. É uma nova maneira de enxergar o mundo através de uma nova cosmovisão ancestral. Os adeptos das religiões de matrizes africanas se consideram pertencentes a uma irmandade pelas insígnias que utilizam a relação com os mais velhos. Irmandade necessária diante das

a força de tudo que é contrário à ordem estabelecida. Um é o destino, o outro é o acidente; um é a lógica, o outro é o paradoxo (Idem, p. 517-518).

perseguições historicamente construídas a partir do processo escravagista e agravado com o crescimento das igrejas neopentecostais;

Está na postura, no visual, nas relações e modos de interagir e de estar no mundo. Inclusive nos modos de nos protegermos dos preconceitos seculares que são nossa herança do processo escravagista, e está calcado num racismo estruturante da sociedade brasileira, que vem se acirrando com o crescimento de algumas vertentes de igrejas neopentecostais, que disseminam seu preconceito e racismo religioso, chegando a incentivar agressões e depredações aos Terreiros e seus adeptos (Pereira, 2020, p. 96).

A insegurança, decerto, é um sentimento de quem é praticante de uma religião afrocentrada no Brasil, o número de casos de racismo religioso tem aumentado vertiginosamente, o que demonstra as pesquisas sobre o tema. Segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos, em 2022, foram 1.200 ataques, um aumento de 45% em relação a 2020. Em janeiro de 2023, o presidente da República, Luiz Inácio da Silva, sancionou uma lei que equiparou injúria racial, ao racismo e contemplou também atos de violência contra qualquer tipo de manifestação religiosa, aumentando o tempo de reclusão de 1 a 3 anos para 2 a 5 anos¹⁰².

Para quem um dia frequentou uma instituição cristã e levou com seriedade a mensagem do evangelho, talvez se surpreenda ao saber que dentre os agressores contra os fiéis das religiões de matrizes africanas os evangélicos são em maior número. Outro dado relevante é que as agressões ocorrem em regiões próximas a templos neopentecostais. A Igreja Universal do Reino de Deus, certamente, é aquela que mais contribui para os ataques contra os adeptos das afro-religiosidades, pois além de livros e jornais, possui há décadas programas televisivos que incitam o racismo religioso. Esse aumento tem invisibilizado ainda mais os saberes produzidos pelas Comunidades Tradicionais de Terreiro. Dificultando ao professor e professora que deseja trabalhar esse tema nas aulas de História.

Ao propor uma visita ao Terreiro de Mãe Valda, tive grandes dificuldades em executar a minha proposta. Iniciando com a locação do transporte, pois o motorista do veículo que realizava o transporte de estudantes relatou o medo da sua reputação perante os pais quando avistasse o seu veículo estacionado em frente a um terreiro de Candomblé. Durante a visita, ele não permaneceu no local, voltando apenas para nos levar de volta à escola. Uma outra barreira: o preconceito familiar. Muitos e muitas estudantes não

¹⁰² Dados retirados do endereço eletrônico: [Lei torna mais severas as penas para crimes de intolerância religiosa | Jornal Nacional | G1 \(globo.com\)](#). Acesso em 21abr. 2023.

participaram da atividade, devido a não permissão dos pais e responsáveis, outros e outras pediram para não trazer expresso na autorização o local onde se realizaria a visita. Outros burlaram os pais afirmando ser o local um museu. Diante dessa nossa vivência, compreendemos o quanto é difícil tratar desse tema no ambiente escolar ou até mesmo fora dele. Na continuação, figuras 18 e 19, estudantes da ETE Epitácio Pessoa visitam o Terreiro de Mãe Valda em Pirapama.

Figura 18: Visita ao Terreiro de *Île Asé Sàngó Ayrà Ibonã* com estudantes da ETE Epitácio Pessô



Fonte: Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça (2023).

Figura 19: Visita ao Terreiro de *Île Asé Sàngó yrà Ibonã* com estudantes da ETE Epitácio Pessoa.



Foto: Olga Cristiana Cavalcante de Mendonça (2023).

Aprender com as Comunidades Tradicionais de Terreiro de matrizes africanas a partir das nuances existenciais como o trato respeitoso com os que vieram antes de nós; a preservação da memória ancestral negro-africana e indígena; os usos de alimentos, plantas e materiais da natureza de forma respeitosa e ecológica e a partilha de alimentos como parte da prática de caridade (Pereira, 2020). São saberes importantes para a construção de uma sociedade mais consciente da necessidade do cuidado ambiental e social.

Sobre a cultura afro-brasileira e a religiosidade afro-diaspórica no Brasil, Abdias Nascimento na obra “O Genocídio do Negro Brasileiro” apresenta os obstáculos enfrentados pelos negros e negras para manter elementos da cultura africana. O autor nos afirma que, desde o início da colonização, as manifestações culturais africanas, chegadas no navio negreiro, foram mantidas num verdadeiro estado de sítio (Nascimento, 2016, p. 122.) tendo como um dos instrumentos do poder escravizador a Igreja Católica. Instituição religiosa que possuía escravizados com fins lucrativos e perseguia e atacava as crenças religiosas africanas durante séculos até os dias de hoje. Sobre o Candomblé, Abdias nos ensina:

Candomblé é o nome que recebeu a religião dos povos iorubás, trazida da Nigéria para o Brasil. Porém o candomblé inclui variações de grupos culturais vindos da África, tais como os ewe (gêges) do Benin, Angola-Congo e outros ramos bantos. Culto dos orixás, o candomblé resistiu e conservou intato seu corpo de doutrina, sua cosmogonia e teogonia, o testemunho dos seus mitos vivos e presentes (Nascimento, 2016, p. 125).

Stefania Capone (2018), analisa criticamente em seus estudos, a valorização da vertente Nagô, vista como pura para alguns pesquisadores e adeptos da religiosidade afro-diaspórica. Entretanto, ela percebe, neste discurso, as relações de poder, pois ela identifica outras tradições, como a Angola, por exemplo, refletida em várias regiões do país, como o Xangô, em Pernambuco, o Batuque, no sul do país, entre outros. Segundo ela:

Ao observar hoje o panorama das religiões afro-brasileiras, constatamos uma extrema heterogeneidade do campo religioso. Cada terreiro possui sua própria especificidade ritual, fruto da tradição de que faz parte, mas também da idiossincrasia do chefe do culto (Capone, 2018, p. 31).

Capone observa como essa oposição entre o Candomblé, à Umbanda, entre outros, é algo presente nos estudos afro-brasileiros. Nesse sentido, compreendemos a

importância do Candomblé e de outros cultos pertencentes ao mesmo universo religioso na luta pela libertação do processo da colonialidade do poder. As Comunidades Tradicionais de Terreiro produzem pedagogias decoloniais que se apresentam como práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência, como na oposição, insurgência, afirmação, reexistência e reumanização (Walsh, 2013, p. 29).

Cosmogonias e teogonias que perturbam e transtornam o mito racista que inaugura a modernidade, pedagogias que se esforçam por transgredir. “Uma religião na qual nem o inferno nem o diabo têm lugar e que não aflige a vida do homem com um pecado original do qual se deve purificar, mas que convida o homem a sobrepujar suas imperfeições graças ao seu esforço, aos esforços da comunidade e aos orixás” (Nascimento, 2016, p. 125).

4.6. O processo produtivo: o roteiro, as filmagens, a montagem e a rede de colaboradores

A realização do documentário, “Professora, eu vi Exu!” só foi possível graças a uma rede de apoio que possibilitou a realização desse empreendimento. Tive a bem aventurança de contar com ombros de gigantes para desenvolver o meu trabalho. A gestão da escola onde atuo, ETE Epitácio Pessoa, abraçou de imediato a minha proposta, possibilitando a realização de parte das filmagens na escola, participando das entrevistas, além de autorizar estudantes, professores e professoras também contribuírem com os seus depoimentos. O cinema é uma arte coletiva (Freitas, 2018, p. 80), tive apoio necessário para a construção da minha proposição didática.

Por ser uma obra cinematográfica amadora, contamos com uma estrutura bem inferior àquelas realizadas no circuito cinematográfico do nosso país. Entretanto, contei com a parceria de um produtor audiovisual, filmmaker, designer e artista Ronald, um ex-aluno que se tornou um amigo, como já citei neste trabalho. O foco principal da nossa produção audiovisual, como já foi dito, é o Projeto da ETE Epitácio Pessoa, Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira. Desejamos apresentar o Projeto, através de imagens, depoimentos e pessoas que vivenciaram a CN, além de relacionar o nosso trabalho realizado na escola com Mãe Valda e o Terreiro no qual ela zela, o *Ilê Asê Sangó Ayrá Ibanã* e como esse trabalho pode ser visto como uma proposta decolonial na

luta contra o racismo religioso. A partir dessa ideia, elaboramos o nosso roteiro, realizamos as filmagens, a montagem e contamos com uma valiosa rede de colaboradores.

4.6.1. O roteiro

Inicialmente, desejamos registrar os depoimentos da comunidade escolar, contemplando, estudantes, professores, gestão da ETE Epitácio Pessoa e seus pais, Mãe Valda, além de coreógrafos que participaram na produção e apresentação das danças afro-brasileiras nas culminâncias da CN. Pretendíamos com isso apresentar as narrativas daqueles e daquelas que experienciaram a potência da Atividade em suas vidas. Ademais, enfrentamos alguns obstáculos que nos impossibilitaram em executar a nossa proposta. O tempo, acredito, tenha sido um dos maiores vilões nessa empreitada. Além das nossas atividades, mestrado, professora e mãe. Tivemos dificuldade em organizar a nossa agenda com a de Ronald, por fim, não conseguimos coletar os depoimentos de todos e todas. Em conversa com o meu orientador, o professor Gustavo Gomes, fechamos em 5 questões. As perguntas foram construídas de maneira direta, entretanto, esse formato não se apresentou engessado. No decorrer da conversa, de acordo com o andamento do processo, novas perguntas foram surgindo as quais relacionavam às vivências dos entrevistados e entrevistas no Projeto. No geral, foram as seguintes:

- 1-Quando teve início a participação no Projeto?
- 2-Quais as motivações que levaram a participar da CN?
- 3-Quais as primeiras práticas dentro na CN?
- 4-Quais os conflitos e desafios enfrentados durante a participação na CN?
- 5-Quais as experiências significativas vivenciadas na CN?

Captamos as entrevistas com o Gestor da ETE Epitácio Pessoa, Adelson Moura, a educadora de apoio, Nerivânia Santos. Os professores e professoras, Emanuel Bernardo Cavalcante Tenório, Camilla Gabriela Cavalcante Nunes Souza, Giulia Maria de Souza e Silva Queiroz, Sócrates Ildefonso Farias da Silva. Estudantes, Débora Luiza Pedrosa da Mota, João Lucas Souza Santos, Raniel Lopes da Silva Lima, Ester Alexandra, Gabriel Gomes da Silva, Ronald, diretor e produtor deste documentário e aluno egresso da ETE Epitácio Pessoa. Escolhemos estudantes dos 3 anos do Ensino Médio e Técnico

em Administração, por entender que estes e estas possuem uma vivência maior se comparada a outros e outras estudantes dos primeiros e segundos.

O documentário foi pensado em dois blocos. No primeiro, os entrevistados e entrevistadas falarão sobre as suas vivências no Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira da ETE Eptácio Pessoa enquanto gestão, professores e professoras, estudantes, líder religiosa de matriz africana. No segundo, os entrevistados e entrevistadas teceram sobre a temática do racismo religioso e as possíveis contribuições do Projeto no combate a perseguição à religiosidade afro-diaspórica. Entre os blocos, cenas da CN e da Comunidade Tradicional de Terreiro *Ilê Asé Sango Ayrá Ibona*. A narrativa vai se construindo com o objetivo de apresentar ao telespectador o Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira, um trabalho que surge como possibilidade de atuação, nas aulas de História, de enfrentamento ao racismo religioso inspirados a atender a lei 10.639/2003. A seguir, a descrição detalhada do roteiro, destacando que o texto, chamado roteiro, em contato com a alma sensível do/da artista/diretor(a) ganha novas formas, cores e sabores.

✓ **Cena 1 (bloco 1)**

Na Cena 1, imagens da escola ETE Eptácio Pessoa, de atividades da CN onde se trabalha as religiões de matrizes africanas. O professor Bernardo Tenório, inicia falando sobre o começo da implantação do Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira. O gestor da escola, Adelson, dá o seu depoimento sobre a importância da CN como um projeto político pedagógico na escola os impactos na vida dos e das estudantes.

✓ **Cena 2 (bloco 1)**

Tem início com imagens da localidade, onde está inserido o terreiro *Ylê Asé Sango Ayrá Ibonã* de Mãe Valda, exaltando a natureza e as pessoas do lugar. Em seguida, imagens da Mãe Valda, falando sobre a sua vocação e a história do terreiro, além da relação dela com o Projeto da CN Eptácio Pessoa. Imagens das participações de Mãe Valda na CN.

✓ **Cena 3 (bloco 1)**

A professora Nerivânia, coordenadora pedagógica, evangélica, tece a sua narrativa sobre as vivências no Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura

Afro-brasileira da ETE Epitácio Pessoa, enquanto professora e, atualmente, educadora de apoio dando ênfase nas questões relacionadas às religiões de matrizes africanas. Após a sua fala apresentaremos dados e estatísticas sobre a intolerância religiosa em Pernambuco e no Brasil.

✓ **Cena 4 (bloco 1)**

Segue o relato das vivências de professores e professoras que atuam na ETE Epitácio Pessoa e participaram das ações do Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira. com destaque para o professor de Matemática, Sócrates Ildelfonso e as professoras de Português, Camila e Giulia que, em 2023, participaram da CN incluindo atividades de suas áreas de conhecimento relacionadas com questões étnico-raciais. Em Matemática foi trabalhado jogos africanos e em Português foi organizada batalhas de *Slam*¹⁰³. A participação de educadores e educadoras de outras áreas contribuiu para o desenvolvimento das temáticas relacionadas à questões raciais a partir de olhares de outras disciplinas, possibilitando aprendizagens múltiplas.

✓ **Cena 5 (bloco 1)**

Os, as estudantes do 3º ano do Ensino Médio e Técnico, relatam as suas vivências no Projeto, o início de suas participações na Atividade, as motivações e os desafios encontrados durante a suas vivências nos dois últimos anos.

Bloco 2

No segundo bloco, os participantes/ entrevistados do primeiro bloco voltarão a falar sobre as contribuições do projeto no enfrentamento ao racismo religioso a nível social e pessoal e em que medida o Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira contribui para o combate a violência praticada contra as Comunidades Tradicionais de Terreiro. Seguem imagens da CN e do Terreiro de Mãe Valda em Pirapama. Encerramos com imagens do terreiro de Mãe Valda em uma cerimônia para

¹⁰³ As batalhas de slam são competições de poesia, realizadas no espaço público, em roda e de forma gratuita. Apesar da existência de variações em seus formatos, a sua maior parte compartilha três características formais: os poemas devem ser de autoria própria da pessoa que recita; estes devem ter no máximo três minutos de duração; é proibido o uso de figurinos, adereços e acompanhamento musical. Cinco pessoas são escolhidas entre o público para compor o júri, responsável pela atribuição de notas individuais, considerando apenas palavras e performance. Idealmente, ao final de três rodadas, busca-se uma pessoa vencedora. Retirado do site: https://wikifavelas.com.br/index.php/Batalha_de_Slam Acesso em 16 jun. 2024.

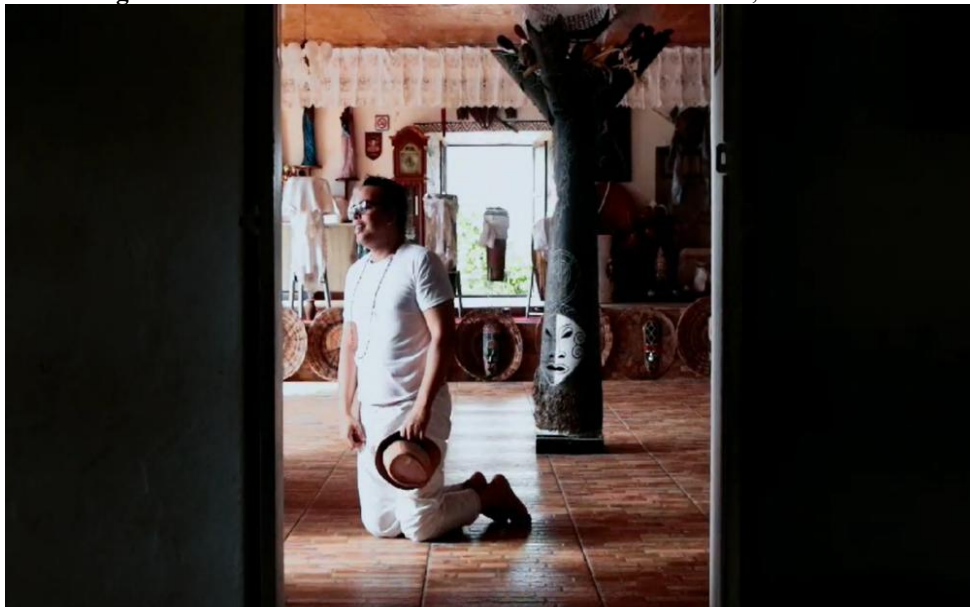
Exu.

4.6.2. As filmagens

As filmagens, com exceção da realizada com Mãe Valda, foram produzidas no auditório da ETE Epitácio Pessoa. Gestão, colegas de trabalho e estudantes se prontificaram de imediato em participar dos registros para o nosso documentário. Algumas cenas externas também foram gravadas na escola. Em outro momento, realizamos as gravações no terreiro *Ilê Asé Sango Ayrá Ibonã*. Organizamos uma visita com uma turma de eletiva da Epitácio para a CTTro em Pirapama. Entrei em contato com o Barracão com antecedência e solicitei autorização para entrevistar Mãe Valda e realizar algumas imagens do espaço sagrado. Em um dia iluminado pelo Astro Rei, tendo como trilha sonora pássaros a cantar, desenhou o cenário perfeito para a realização das gravações. Diante da beleza do lugar, decidimos abrir o nosso material audiovisual com os registros do Templo Sagrado de Xangô.

A abertura do documentário, “Professora, Eu vi Exu”, é o olhar sensível de quem vê o sagrado. Fagner Valadares, filho de Santo de Mãe Valda, cumprimentando-a, reverenciando a ancestralidade presente na zeladora dos Orixás. A trilha sonora que embala a cena são os Tintoins, com a música “Deixa a Gira Girar”, também ouvi-se a voz de Glauber Rocha, retirado do vídeo de Luiz Rufino, “Pedagogia das Encruzilhadas”, além da voz do professor Bernardo, um dos fundadores do Projeto. Nas figuras a seguir, 20 e 21 imagens do Terreiro de Mãe Valda e o auditório da ETE Epitácio Pessoa. Imagens captadas durante as gravações.

Figura 20: Cena da Abertura do Documentário “Professorora, Eu vi Exu!”



Fonte: Produção do documentário (2024)

Figura 21: Auditório da ETE Epitácio Pessoa.



Fonte: Produção do documentário (2024)

Iremos analisar algumas entrevistas realizadas durante as gravações, para não alongarmos demais, escolhemos um, uma representante do corpo discente, docente e Gestão, por consideramos as falas bastante significativas para a nossa proposta de trabalho.

A aluna Débora, estudante do terceiro ano, durante a entrevista, relatou a sua vivência no Projeto, afirmando que a CN e o Epitácio, nas palavras dela: “abriram os meus olhos, eu tinha uma visão muito fechada, eu também sou cristã, então assim, é...o que eu sempre vivi não foi o que foi passado aqui, então quando eu cheguei no Epitácio,

eu dei de cara com esse Projeto e fiquei assim, maravilhada, porque muita coisa... Eu sou negra... muito legal ter contado com as minhas origens.” Esse relato representa as mudanças promovidas pelas atividades da CN que trabalham aspectos da história e da cultura afro-brasileira e o impacto positivo na construção das identidades negras.

A estudante ainda relata que os ensinamentos recebidos em casa eram distintos da escola e isso fez com que ela ampliasse a sua visão de mundo lhe abrindo os olhos. A luta pela construção da identidade negra é uma pauta muito defendida pelo MNU. Para o Movimento Negro Unificado, a identidade negra se constrói, a partir de uma valorização da ancestralidade africana, produzindo um discurso que ressignificasse essa ancestralidade como um símbolo de orgulho e diferenciação da identidade negra em relação à identidade nacional, tida como mestiça e racialmente democrática, assim, Débora experienciou, durante as atividades da CN, e mesmo sendo assumindo-se cristã, foi significativo para ela o encontro com as suas “origens”. A seguir a estudante Débora durante as gravações do documentário, Professora, eu vi Exu!

Figura 22: A estudante Débora durante gravações.



Fonte: Produção do documentário (2024)

Um outro entrevistado, o professor Bernardo de História e um dos fundadores do Projeto, relata o surgimento do Ciclo de Atividades para afirmação da Cultura Afro-brasileira a partir de uma inquietação de uma mulher preta, Rosane Alexandrino. O professor também se refere a uma surpresa gratificante em ver a evolução do Projeto dentro da escola e no entorno, ou seja, na comunidade escolar, como o Projeto aos poucos, expandiu-se para além dos muros da escola. Houve participação em passeatas, ocupando espaços públicos, como a Praça da Bíblia, localizada no centro da cidade do Cabo de

Santo Agostinho, “mostrando a beleza que era produzida aqui, na escola, para outras pessoas”.

Bernardo, fala também de uma evolução interior, mudança das subjetividades, transformações percebidas nele, e nos estudantes. Depoimentos de meninas negras e negros que “começaram a gostar de si mesmos, achando-se bonitos e isso é muito recompensador”. Mais uma vez, observamos depoimentos que atestam as mudanças positivas nas subjetividades que ao longo da história foram inferiorizadas pelo racismo, como analisa Sueli Carneiro, o dispositivo de racialidade afeta a produção das subjetividades das pessoas negras. Carneiro, nomeia como interdições ao sujeito. O corpo negro será vítima desse processo, nota-se a identificação do corpo negro como portador do mal, em oposição ao branco, portador dos mais elevados atributos humanos, atuando diretamente na estética das pessoas pretas que não se enxergam portadoras de beleza. Ao observar os nossos e nossas estudantes identificamos na estética, no discurso, uma valorização da identidade negra refletido na autoestima em relação as suas origens afro-brasileira.

Um outro ponto em destaque da entrevista do historiador é em relação ao aspecto religioso. Muitos e muitas se tornaram simpáticos e até mesmo participantes de religiões de origem afro-brasileira e o quanto isso é significativo no combate ao racismo religioso. Mãe Valda em seu depoimento, também atesta esse fato de muitos estudantes da ETE Epitácio Pessoa participarem do terreiro, isso não significa dizer, que o nosso objetivo é converter as pessoas para o Candomblé, entretanto, na medida que existe o processo de pesquisa, estudo, concedendo espaços de diálogo entre integrantes das religiosidades afro-diaspóricas, alguns e algumas estudantes passaram a conhecer essa epistemologia “Outra”, esses saberes, perspectivas e práxis existencial antes demonizadas. Alguns se reconstruíram como sujeitos naquela religião a qual aprenderem, primeiramente, a odiar. Sentiram-se ouvidos, acolhidos, representados, empoderados etc. Esse processo corresponde a minoria de casos, mas existem. Isso porque o ensino de História lhes serviu para ampliação de horizontes interpretativos, identitários e práticos. E isso acontece e/ou pode acontecer em relação a tudo que se estuda, reflete e debate em História, inclusive, com a perspectiva eurocêntrica e burguesa, colonialista, racista e cristã. Durante as nossas atividades trabalhamos as religiões de matrizes africanas com o objetivo de desconstruir a imagem negativa, através da pesquisa e da produção de aspectos culturais, como a dança e a culinária.

Bernardo, enquanto o homem branco, reconhece o seu lugar de fala, fazendo parte da branquitude e, logo, de uma estrutura recheada de vieses racistas, ele reconhece que a partir do Projeto ele foi se desconstruindo também, enxergando os privilégios que ele possuía, enquanto homem branco e como poderia contribuir na luta antirracista. Percebemos através desse depoimento os impactos extremamente positivos do Projeto dos, das estudantes e na vida do professor Bernardo enquanto aliado no combate ao racismo.

Figura 23: O professor Bernardo, nas gravações.



Fonte: Produção do documentário (2024)

A educadora de apoio Nerivânia destaca a sua atuação no Projeto, enquanto professora de Português da ETE Epitácio Pessoa, o estranhamento de colegas de trabalho e estudantes ao verem uma professora evangélica, atrelando conteúdo da CN em suas aulas, como por exemplo, o tema da intolerância religiosa. Ela, entretanto, justifica-se por ser uma pessoa aberta ao conhecimento, em especial ao respeito. Em relação aos desafios, a educadora pontua mais uma vez, os julgamentos que ela sofreu por ser uma evangélica, trabalhando temas relacionados às religiosidades afro-brasileiras. Ela pontua por exemplo, na apresentação do Afoxé, nas palavras dela: “oxe, tem uma irmã aqui, tem uma crente aqui!” Ela justifica, mais uma vez, a sua postura de respeito, e por ser uma admiradora da dança e da culinária afro. Segundo ela, essas atividades possibilitam vencer a ignorância e o preconceito através do conhecimento.

Nerivânia, também ressalta nas atividades do Projeto o “Beleza Negra”, uma ação pouco debatida neste trabalho, que é alvo de algumas críticas dos estudantes e de alguns professores e professoras, por considerarem ser algo ultrapassado, um concurso de beleza, ou até mesmo, uma crítica a exposição do corpo negro, entretanto,

consideramos essa atividade essencial na valorização das características étnicas da população afrodescendente, pois a partir dessa atividade muitos e muitas começam a se sentir belos e belas, como atesta a educadora de apoio ser muito gratificante perceber uma mudança na autoestima desses e dessas jovens negros e negras. Uma outra questão levantada por Nerivânia são as ameaças de pais e mães afirmando que vão ao Ministério Público denunciar a escola por estar convertendo seus estudantes ao Candomblé. Ela afirma que jamais o objetivo do Projeto foi esse, e sim, trazer conhecimento, divulgar a cultura afro-brasileira.

Através destes relatos de estudantes, professores e gestão, constatamos a potência do Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira na comunidade escolar, sendo um instrumento de enfrentamento ao racismo religioso, produzindo uma pedagogia de resistência à estrutura racista no qual a nossa sociedade está sedimentada; atuando nas transformações das subjetividades de maneira positiva, pois o racismo no Brasil, historicamente, se construiu em um discurso de inferiorização da produção cultural e dos aspectos físicos de africanos e africanas e seus descendentes em nosso país.

Figura 24: A educadora de Apoio, Nerivânia, nas gravações do documentário.



Fonte: Produção do documentário (2024)

4.6.3. A montagem e a rede de colaboradores

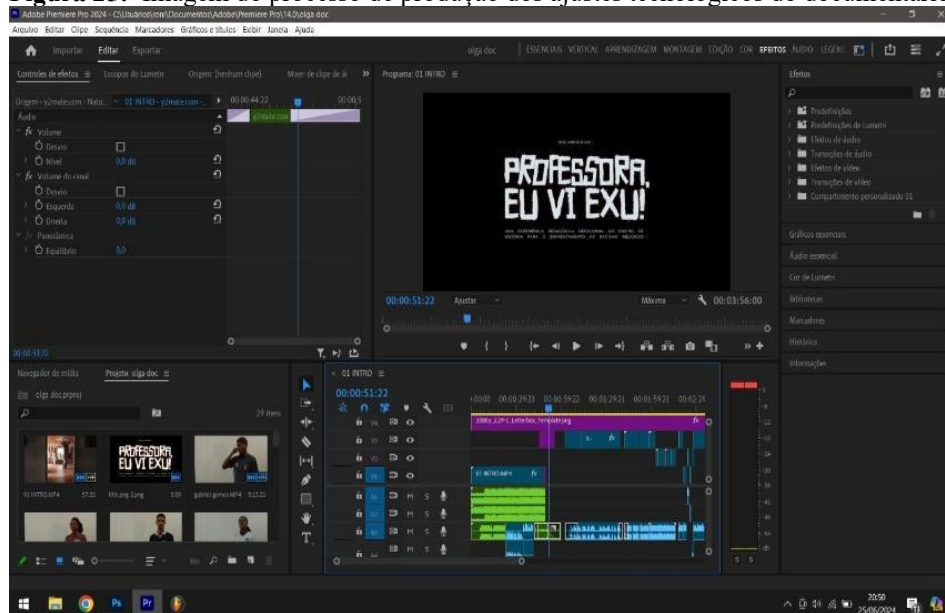
Para a execução deste trabalho, contamos com a colaboração de pessoas que apostaram na nossa proposta, um tanto quanto ousada, realizar um documentário como proposição didática para o mestrado profissional em História. Em primeiro lugar, tive o

apoio do meu orientador, o professor Dr^o Gustavo Gomes, que abraçou a ideia desde o início das nossas reuniões e trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento do Projeto. Conhecer alguém da área do audiovisual, Ronald, também foi essencial nessa produção, tendo em vista o meu total desconhecimento na área tecnológica, certamente seria um grande obstáculo para a execução da proposta. Ronald, além de produtor audiovisual é um artista de alma sensível e um rapaz negro.

Esse é um dado relevante, pois fiz questão de me cercar de pessoas negras, tanto na questão teórica do meu trabalho, quanto na produção do documentário, pois temia em ser mais uma pesquisadora branca, tendo como objeto de estudo o negro e negra, sem lhes dar visibilidade, reproduzindo o epistemicídio. A ETE Epitácio Pessoa com toda a sua equipe também é essencial nessa rede de proteção que me apoiaram e me concederam a oportunidade de gravar nas instalações da escola e entrevistar os funcionários e funcionárias.

Um outro espaço relevante neste trabalho é o terreiro *Ilê Asé Sangó Ayrá Ibonã*, na pessoa de Mãe Valda e Mãe Lourdes, por ter aberto as portas do Barracão para generosamente compartilhar saberes ancestrais e civilizatórios. A montagem realizou-se no *studio* de produção de Ronald, acompanhamos o andamento do processo através de conversas via redes sociais. Em parceria com ele, desenvolvemos o documentário “Professora, eu vi Exu!”. Segue algumas imagens da realizadas durante as gravações.

Figura 25: Imagem do processo de produção dos ajustes tecnológicos do documentário.



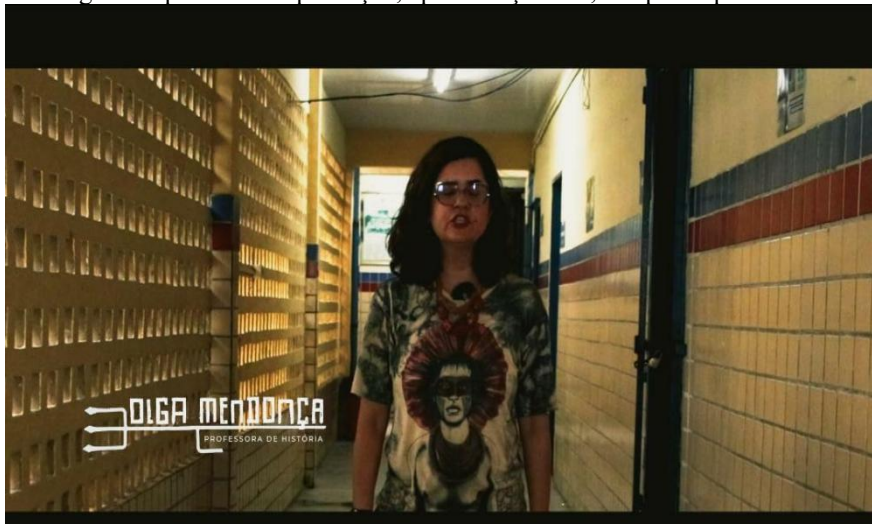
Fonte: Produção do documentário (2024)

Figura 26: Imagem do processo de produção do frame do documentário.



Fonte: Produção do documentário (2024)

Figura 27: Imagem do processo de produção, apresentação dos, das participantes do documentário.



Fonte: Produção do documentário 2024

Na imagem 25, temos a produção do documentário na questão técnica. Na seguinte, a confecção do frame utilizando imagens do Terreiro *Ilê Asé Sangó Ayrá Ibonã*. Na 27, participo percorrendo sobre o Projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira, ressaltando os impactos na minha vida e a na dos/das estudantes.

O documentário, “Professora, eu vi Exu!”, é o resultado de uma rede de apoio que possibilitou colocar o nosso bloco na rua, um documentário Ebó, por todas as dádivas recebidas da ancestralidade afro-brasileira que tanto Axé produz na vida daqueles que tem contato com o conhecimento civilizatório de terreiro. Todo o processo é um grande aprendizado, pois o terreiro é lugar de produção de conhecimentos dignos de serem ensinados dentro do Barracão e fora dele, é a pedagogia das Encruzilhadas que tem em

Exu o seu fundamento. Vamos gingar em um grande Xirê deixando a gira girar... é o recomeço de múltiplas possibilidades, Encruzilhadas Mundo que se apresentam como oportunidade de trilhar novos caminhos, pois é sempre possível voltar ao centro da Encruzilhada e retomar novas oportunidades. Por isso, deixamos aqui o nosso Ebó documentário, não é um trabalho acabado ele está em constante construção.

O nosso objetivo em construí-lo está na vontade de divulgar os mais de dez anos do Projeto Ciclo de Atividades para Afirmção da cultura Afro-brasileira, atendendo a uma legislação, a lei 10.639/2003 e contribuindo para o enfrentamento ao racismo religioso. A partir desse desejo, apresentamos o terreiro como um lugar de produção de conhecimento e de afetos, a fim de desconstruir a imagem negativa que se formou a partir da colonialidade, atuando nas subjetividades de meninos e meninas negras que sofrem inúmeras violências dentro e fora do ambiente escolar. A partir dos relatos percebemos o quanto é importante as vivências de projetos dentro das unidades de ensino que contemplem a cultura afro-brasileira, não de maneira folclorizada, exótica, mas como uma prática de resistência negra diante de uma sociedade racista.

5. NÃO É O FIM, E SIM O RECOMEÇO

As memórias que tenho mais antigas, certamente, é a casa de Dona Sissi, mulher preta que, por ser vizinha e amiga da minha mãe, levava-me para a casa dela e juntamente com seu filho e filhas enchia-me de afeto. Na companhia deles vivenciei o samba no Bairro da Mangabeira, os preparativos para um baile de carnaval e o meu primeiro contato com as religiões de matrizes africanas. Passados muitos anos vejo-me trabalhando em uma comunidade Quilombola no município de Goiana, sentido-me impelida em tratar das questões étnico-raciais em meio a um público majoritariamente composto por meninos pretos e pretas. Tempos depois, estou eu a trabalhar na cidade do Cabo de Santo Agostinho em contato com um Projeto, o Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira que transformou e transforma a vida de muitas pessoas, inclusive a minha, ao me perceber como mulher branca, cercada de privilégios em meio a uma sociedade racista, que enxerga as pessoas pretas com um não ser.

Em um período marcado pela insegurança, sofrimento e dor, a pandemia de Covid-19, aproximo-me ainda mais da temática étnico racial, ao me deparar com a coleção de livros organizada pela filósofa Djamila Ribeiro, “Feminismos Plurais”. Iniciei assistindo as lives de lançamento da coleção, pois a conjuntura atual impedia os encontros presenciais. O impacto ao ter contato com o estudo de Djamila, provocou em mim uma reação de inquietação diante da urgência de levar os temas tratados ali para a sala de aula. Em meio a tantas obras essenciais para o combate ao racismo, uma tocou profundamente. O título “Intolerância religiosa” (2020), escrito pelo professor doutor e babalorixá Sidnei Nogueira, serviu como porta de acesso a um universo, conhecido por mim de maneira distorcida, a religiosidade afro-diaspórica, uma experiência libertadora.

Em 2022, realizei a prova do Mestrado profissional em História e desde aquele momento o professor Sidnei Nogueira e Exu estiveram presentes na minha escrita. O diálogo com autores e autoras indicados pelos professores do ProfHistória impulsionaram a minha prática dentro e fora de sala de aula. Os desafios trazidos pelo Novo Ensino Médio nos impelindo a trabalhar com eletivas e itinerários formativos possibilitaram construir aulas que estivessem ligadas ao meu tema de pesquisa, o racismo religioso.

Nas reuniões de orientação com o professor Doutor Gustavo, entrei em contato com leituras de autores e autoras que serviram de base para o desenvolvimento da minha dissertação e na construção das minhas aulas de História. Gigantes nas quais

me apoiei para desenvolver o meu trabalho. Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Catherine Walsh, entre outros e outras, possibilitam o acesso a lentes teóricas que fizeram-me ter um olhar sensível para os meus e as minhas estudantes, meninos e meninas negras em sua maioria. Incentivando-me a repensar a minha prática dentro e fora da sala de aula.

Com Sueli Carneiro, compreendi a construção do racismo no Brasil a partir do dispositivo de racialidade, um elemento estruturador das relações raciais no país, possuindo como um dos seus componentes o epistemicídio, um processo que produz inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais. Segundo Carneiro, a educação tem dado contribuições significativas para a manutenção dessa tecnologia do dispositivo de racialidade. Um processo persistente de indigência cultural, constatamos estas resistências quando tratamos de elementos da cultura afro-brasileira em sala de aula; o esvaziamento das eletivas ao tratar do tema sobre as religiões de matrizes africanas. Dinte disso, buscamos utilizar dentro do Projeto a coleção “Feminismos Plurais”, trazendo autores e autoras negras para serem estudados em nossas atividades, assim como durante as nossas aulas, como uma maneira de tirar da invisibilidade intelectuais negras e negros e promover entre estudantes não brancos uma identificação e valorização da produção intelectual negra no Brasil.

Estudar a história do Movimento Negro (MNU) durante as nossas aulas é possibilitar a estudantes negros e não negros o conhecimento sobre a organização de um movimento social que contribuiu para o avanço da luta contra o racismo no Brasil. Nilma, nos apresenta o MNU como produtor de conhecimentos libertários e emancipatórios, reconhecendo que os avanços conquistados pela população negra estão diretamente relacionados com a luta do MNU. Conceitos como as epistemologias do Sul, “conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizadas”.(p. 54), nos aguçam a trabalharmos com um conjunto de práticas que estimulem nos estudantes o desenvolvimento da autoestima, além do sentimento de pertencimento da cultura dos povos subjugados que tiveram os seus saberes invisibilizados nas aulas de História.

Os gritos e as *grietas* contidas na escrita de Walsh provocaram em mim ecos que ressoam na minha escrita e na minha *práxis* pedagógica. O contato com conceitos como a colonialidade me fez ampliar o entendimento das escritas de Sueli e Nilma, além da luta contra o racismo religioso. Walsh me indagou, como promover uma prática da teorização? A partir dos conteúdos estudados nos mestrado, como transformar esse arcabouço teórico em ação? Uma prática da teorização que começa a se concretizar nas

lutas por transformação social. Enxerguei a possibilidade de levar o terreiro para a sala de aula e vice-versa. Convidar adeptos das religiões de matrizes africanas para participarem da abertura da CN, organizar visitas ao terreiro de Candomblé, significaram trilhar novos caminhos, estes, serpentinos. Novos caminhos de ser, estar, pensar, olhar, sentir e viver, pois são nestes espaços onde são produzidas as pedagogias decoloniais, criando estratégias de luta e resistência contra a violência instaurada pela hidra racista.

Nesse momento me deparo com Luíz Rufino e o conceito de pedagogia das Encruzilhadas e novamente estou diante de Exu, o fundamento do meu trabalho. O Orixá da comunicação, uma das divindades afro-brasileiras mais demonizadas e perseguidas das religiões de matrizes africanas. A educação está a serviço da colonialidade e forjou subjetividades, imaginários contrários à diversidade e produz morte e exclusão daqueles e daquelas que não se enquadram nesse sistema binário, cristão, heterossexual e branco. Na relação com o empreendimento colonial, Exu é lançado a inúmeras violências, formas de regulação, castração e desencante (RUFINO, 2019, p. 279). Entretanto, Exu é aquele que se reinventa a partir dos cacos despedaçados, senhor das gingas, dribles e esquivas, engole tudo o que há e os vomita de maneira transformadora.

Reinventando-me proponho dialogar com a sétima arte na confecção de um documentário Ebó, como gratidão aos mais de dez anos do projeto Ciclo de Atividades para Afirmação da Cultura Afro-brasileira e por todos os desafios superados na execução do mesmo. “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que só jogou hoje”. Na noção do tempo circular das cosmogonias afro-diaspóricas, presente e passado e futuro, convivem em um mesmo tempo-espaço, assim, a minha oferenda também está direcionada ao presente, passado e futuro colocando-me no Centro da Encruzilhada; vislumbrando novos caminhos e oportunidades na construção de uma sociedade com justiça e equidade.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Maria Katia. **Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de História na Era Vargas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.18, n. 36, 1998. Acesso em 17 jul. 2022.
- ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula (org.). **O mundo do trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, p. 155-165, 2012. Acesso em 17 jul. 2022.
- ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. **A Construção da Verdade Autoritária: palavras e imagens da Interventoria de Agamenon Magalhães**. Tese de Doutorado (História Social). USP, 1995.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.
- ARAÚJO, Sandra Simone Moraes de; SANTOS, Mário Ribeiro dos (Orgs). **Narrativas Urbanas: práticas de pesquisa e escrita de novas histórias**. Recife-PE:EDUPE, 2022.
- ARAÚJO, Sandra Simone Moraes de; MOURA, Carlos André Silva de; SANTOS, Mario Ribeiro dos. **Exu Faz Presença na Sala de Aula: reflexões sobre as práticas religiosas afro-brasileiras no Ensino de História**. Revista História Hoje. Anpuh-Brasil, v. 11, n. 22, p. 327-348, jan./jun., 2022.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.
- BENISTE, José. **História dos Candomblés no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2020.
- BETFUER, Leonardo Laguna. **A Implementação da Aliança para o Progresso em Pernambuco (1961-1964): convênios de habitação e colonização**. FFLCH. Congresso de História Econômica, USP, 2018.
- BITTENCURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAPONE, Stefania. **A busca da África no Brasil: tradição e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de Racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CARTH, John Lande. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Etnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>
Acesso: 15/09/2024
- Currículo de Pernambuco: ensino médio** / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação ; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Marcelo Andrade Bezerra Barros, Natanael José da Silva. – Recife: A Secretaria, 2021.
- DAYRELL, Juarez. **A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil**. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 100 : Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DELEUZE, Gilles. **O Ato da Criação**. Disponível em: https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video. Acesso em 19/05/24.

- FANON, Frantz. **Pele Negra Máscara Branca**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FREITAS, Muriel Rodrigues de. **Camilles, Pierinas e Eaunices – Condenadas pela Razão: Mulheres, Loucura, Documentário e Ensino de História**. (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.
- FRESQUET, Adriana. **Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela**. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación. vol. 5, n. 2, 2020 / Sección Dossier Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) : FFYL : UNCuyo.
- FONSENCA, Selva Guimarães; ZAMBONE, Ernesta. **Contribuições da Literatura Infantil para Aprendizagem de Noções de Tempo Histórico: leituras e indagações**. Cad. Cedes. Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez., 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIL, Carmem Zeli de Vargas; Eugênio, Jonas Camargo. **Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas**. Revista História Hoje. Anpuh-Brasil, v. 7, n. 13, p. 139-159, junho 2018.
- GOMES, Cintia da Silva; AMORIM, Roseane Maria; WANDERLEY, Alba Cleide Calado. **Política dos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental Notas Sobre a Legislação 10.639/2003 e 11.645/2008**. Pesquisas e Práticas Educativas: Desafios e Possibilidades do XXI. Editora UFBP, João Pessoa, p.70-100, 2020.
- GOMES, Gustavo Manoel da Silva. **Saberes e narrativas doscentes: Memórias e experiências no ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Maceió, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, Relações Étnico-Raciais e a Lei Nº 10.639/03: breves reflexões**. Portal Geledés, 2011. Acesso em 17 jun. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- HOLANDA, Sheila Magda. **A Escola Também é Lugar dos Orixás: O ensino de História e as religiões de matriz africana na sala de aula**. Mestrado Profissional em História, UFPE, 2023.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2017.
- JESUS, Marize Conceição de. **O Regime Militar e a questão racial: o interdito**. Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio, UFRJ, 2016.
- GUIMARÃES JÚNIOR, Jaime de Lima; CARNEIRO, Jonas Durval; OLIVEIRA, Ana Lúcia do Nascimento. **A Repressão Policial aos Cultos Afro-Brasileiros no Recife Durante a Década de 1930: nova forma de aprendizagem**. Disponível em: https://www.academia.edu/37687082/A_REPRESS%C3%83O_POLICIAL_AOS_CULTOS_AFRO_BRASILEIROS_NO_RECIFE_DURANTE_A_D%C3%89CADA_DE_1930_NOVA_FORMA_DE_APRENDIZAGEM Acesso em 21 jun. 2024.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação, Cobogó**. Rio de Janeiro, 2019.
- LIMA, Maria da Conceição Silva; GOMES, Daniella Jakelyne Lucas. **Novo Ensino Médio em Pernambuco: Construção do Currículo a partir dos itinerários**

Formativos. Retratos Da Escola, v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/de.v16i35.1478>. Acesso em 20/04/2024.

LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana.** São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

LUSTOSA, Maria Anita Vieira; PIRES, Márcia Gardênia Lustosa. **Gênero e educação: reflexões sobre o percurso histórico da educação feminina no Brasil.** In: SOUSA, Antonia de Abreu; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula (org.). O mundo do trabalho e a formação crítica. Fortaleza: Edições UFC, p. 155-165, 2012.

MARÇAL, Regina Pontes. **Quilombolas, Representações Sociais: um estudo sobre a cultura e a história afro-descendente.** Monografia. Curso de Ciências Sociais. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2019.

MARQUES, Bruno Ribeiro; SPINOSA, Vanessa. **Ensino de história e produção de áudio e vídeo: apontamentos de uma experiência na modalidade educação profissional em uma Escola Estadual de Fortaleza – CE (2018-2020).** Prometeu, ano 6, n. 1, 2020.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de; VIANA Iamara da Silva. **Patrimônios negros? Reflexões acerca da história local e o Ensino de História.** Revista História Hoje. Anpuh-Brasil, v. 11, n. 22, p. 126-150. jan./jun., 2022.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, André José do. **Os Escravizados e a Luta Pela Liberdade no Recife Oitocentista.** Revista Rural & Urbano. Recife, v. 4, n. 2, p. 48-59, 2019.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Intolerância ou Racismo?** Disponível em: https://www.academia.edu/31433487/Intoler%C3%A2ncia_ou_racismo Acesso: 17/09/2024.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa.** Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. **Coisas do Povo do Santo,** São Paulo: Selo Editorial Laroyê, 2023.

OLIVEIRA, Ingrid Francielem Conserva de. **Da Dor à Liberdade : Íle Asé Sàngó Ayrà Ibonã.** Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (artigo não publicado).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad.** Perú indígena, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

PAIM, Elison Antônio; Pereira, Nilton Mullet. **Para Pensar o Ensino de História e Temas Sensíveis: contribuições do pensamento decolonial.** Educação e Filosofia, Uberlândia, v.32, n. 66, 2018.

PAIM, Elison Antônio, SOUZA, Odair. **Decolonialidade e Interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História.** Revista Pedagógica. v. 20, n. 45, set./dez., 2018.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. **O ensino de história entre o dever**

de memória e o direito à história. Revista História Hoje. Anpuh-Brasi, v.1, n. 1, p.89-110, jan./jun., 2012.

PETIT, Sandra Hydeé. **Pretagogia: Pertencimento, Corpo Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professores e Professoras-Contribuições do Legado Africano para Implementação da Lei 10.639/03.** Fortaleza, Ceará, Editora da Universidade Estadual do Ceará : EdUECE, 2015.

PESSOA, ETE Epitácio. **Proposta da Consciência Negra Remota,** Cabo de Santo Agostinho, 2020.

PESSOA, ETE Epitácio. **IX Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira. Regulamento.** Cabo de Santo Agostinho, 2021.

PESSOA, ETE Epitácio. **X Ciclo de Atividades para a Afirmação da Cultura Afro-brasileira. Regulamento.** Cabo de Santo Agostinho, 2022.

REIS, Luíza Nascimento do. **O Protagonismo de Sid: Mulher, Teatro e Ensino de História da Nigéria.** Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares / Thiago Henrique Mota (org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, MÔNICA. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista. Belo Horizonte,v. 34, p.1-15, 2018.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas Exu como Educação.** Revista Exitus, Santarém/PA, v. 1. 9, n. 4, p. 262 : 289, out./dez., 2019.

SALLES, André Mendes. **Currículo Escolar de História: seleção cultural e reelaboração didática.** História & Ensino. Londrina, v. 26, n. 2, p. 73-90, jul./dez, 2020. Acesso em 10 jul. 2022.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 28, p. 189-211, 2004.

SILVA, Adriana Maria Paulo da; SILVA, Lucas Victor. **O “Currículo de Pernambuco” fugindo da mira da BNCC.** BNCC de História nos Estados. org. ADAN, Caio Figueiredo Fenandes; FERREIRA, Angela Ribeiro; FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MELLO, Paulo Eduardo Dias de; NETO, Antônio Simplício de Almeida; SOARES, Olavo Pereira. Porto Alegre RS, Editora Fi, 2021.

SILVA, Claudilene Maria da. **Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento.** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SILVA, Daniel José Ramos da. **O Racismo Religioso e os Impactos da Escola Sem Partido em Sala de Aula.** Dissertação. (Mestrado Profissional em História). Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Nazaré da Mata, 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.** Educação em Revista. n. 34, 2018.

SILVA, Severino Jaime da. **Ensinado A História da Resistência dos Escravizados Através de História em Quadrinho (HQ) sobre o Quilombo do Catucá.** (Mestrado

Profissional em História). Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. Nazaré da Mata, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto Curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Neopentecostalismo e Religiões Afro-brasileiras: Significados do Ataque aos Símbolos da Herança Religiosa Africana no Brasil Contemporâneo**. MANA, v. 13, n.1, p. 207-236, 2007.

SILVA, Wellington Barbosa da. **Burlando a Vigilância: repressão policial e resistência negra no Recife do século XIX (1830-1850)**. Revista África e Africanidades, ano 1, n. 1, maio 2008.

SILVA, Wesley de Oliveira. **Índios de Guerra: aldeamentos e tropas indígenas na capitania de Pernambuco entre 1660 e 1695**. (Mestrado em História). Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2022.

SOARES, Arilma. **Africanidades, Dança e Cooperação na Escola**. Salvador: CAD. GIPE CIT, ano 23 n. 42 p. 189-204, 2019.

SOUZA, Ester Monteiro de. **Ekodidé Relações de gênero no contexto dos afoxés de culto nagô no Recife. Dissertação de mestrado (antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, 2010.**

SOUZA, João Roberto Abraham. **Missão Sankofa: Um jogo de tabuleiro para a desconstrução do racismo religioso no ensino de história**. Dissertação. (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

TAVARES, Leonardo de Jesus. **“Esse terreiro tem história”: ensinando história e cultura afro-brasileira por meio de um estudo sobre candomblé**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Nova Iguaçu, 2019.

TOMAIM, Cássio dos Santos. **Documentário, História e Memória: entre os lugares e as “Mídias de Memórias”**. São Paulo: Significação, v. 46, n. 51, p. 114-134, jan./jun., 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade E Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "OUTRO" a Partir da Diferença Colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas. v. 5, n. 1, jan/jul. 2019. Acesso em: 19 dez. 2024.

WALSH, Catherine. **O Pensamento Crítico Y Matriz (de) Colonial Reflexiones Latinoamericanas**. Universidade Andina Simon Bolivar. Quito, 2005.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Tomo I e II. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Editora Abya-Yala, 2017.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação Cultural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.