



EDUCAÇÃO E RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS: BASES TEÓRICAS E CIVILIZATÓRIAS NO TRATO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Rugana Indafá¹
Ivan Costa Lima²

RESUMO

As religiões de matrizes africanas têm sido importante campo de pesquisa ao expressarem dinâmicas culturais, sociais e políticas, não apenas por sua relação com o sagrado, mas como guardiães do patrimônio civilizatório dos descendentes de africanos no Brasil. O estudo objetiva evidenciar as bases teóricas e civilizatórias deste tema como contribuição para a implementação da educação das relações étnico raciais. Este debate torna-se relevante, na medida em que, se apresenta na realidade educacional como uma temática complexa e passível de intolerância, pela falta de conhecimentos e apropriação de suas bases epistemológicas. Para tanto, para alcançar este conhecimento metodologicamente utilizaremos da pesquisa bibliográfica para reforçar a definição de um quadro teórico pouco conhecido. Esperamos construir conhecimentos, que contribuam em dar visibilidade aos saberes produzidos pela população negra, subsidiando a universidade e a sociedade abrangente com suas histórias, memórias e formas de agir e pensar sobre as relações raciais dentro da Educação brasileira.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; Religiões africanas e afro-brasileiras; Formação de educadores/as; Valores civilizatórios.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, em desenvolvimento, se situa no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - Pibic-Unilab (Edital PROPPG 04-2019), vinculado ao Grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global, vinculado a linha de pesquisa “Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades”, credenciado junto ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

O estudo objetiva evidenciar as bases teóricas e civilizatórias das religiões de matrizes africanas como contribuição para a implementação da educação das relações

¹ Bacharel em Humanidades e graduando do curso de Pedagogia/Unilab/CE. Bolsista Pibic/Unilab. E-mail: rugana@aluno.edu.unilab.br.

² Professor doutor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab/CE. E-mail: ivanlima@unilab.edu.br.



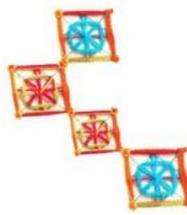
étnico-raciais. Este debate torna-se relevante, na medida em que, se apresenta na realidade educacional como uma temática complexa e passível de intolerância, pela falta de conhecimentos e apropriação de suas bases epistemológicas.

A pesquisa pretende problematizar o imaginário construído sobre a população negra no estado do Ceará, questionando sua invisibilidade e a falta de uma reflexão crítica sobre a cultura afro cearense. Pretende-se reconstituir os elementos que configuram as religiões de matrizes africanas, suas formas organizativas e os valores civilizatórios produzidos pelos africanos/as e pela população negra, para que o conhecimento desta dinâmica possa subsidiar, em especial a educação, a partir da formação de educadores/as possibilitar em diminuir a discriminação e a intolerância religiosa. Inicialmente, pretendia-se envolver os professores/as da educação básica da região de Redenção, onde se situa a Unilab, no entanto por conta da pandemia o estudo faz uma reflexão teórica sobre o tema das religiões de matrizes africanas e como isso impacta na formação dos educadores.

Desta forma, pretendemos de um lado o uso de uma abordagem bibliográfica numa perspectiva que “[...] além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL, 1994), ampliando-se a reflexão crítica desse conhecimento. Por outro lado, lançamos mão de forma incipiente da pesquisa de base biográfica, como defende Schutze (2013, p. 211), essa abordagem nas Ciências Sociais é possível “[...] somente quando o pesquisador conseguir relacionar os esforços teóricos interpretativos do portador da biografia como contexto de vida no qual ocorreram os desencadeamentos de processos fáticos”. Assim, apresentam-se os conteúdos trabalhados e que impactam a vivência de um dos autores, por outro, problematizando a crítica da ausência de estudos em torno da existência de valores civilizatórios vinculados as religiões de matrizes africanas.

Portanto, inicia-se indicando a pertinência em apresentar o trajeto formativo do bolsista do projeto, o estudante africano Rugana Indafá do curso de pedagogia, tendo em vista ter aceito o desafio em se encontrar com uma temática que tem sido pouco conhecida pelos estudantes africanos/as presentes na Unilab, mas, que de certa forma, se aproxima com suas vivências tradicionais.

Sou guineense, filho de Martinho Indafá Impabâ e de Sábado Mané, natural de



Guiné Bissau cuja capital é Bissau. Considero importante situar que o meu país República da Guiné Bissau fica situado na costa ocidental da África, fazendo fronteira ao norte com Senegal, a este e sudeste com a Guiné Conacri, e a sul e oeste com o oceano atlântico. Foi colônia de Portugal desde o século XV, até a proclamação unilateral da sua independência, no dia 24 de setembro de 1973, sendo a primeira colônia a ter a sua liberdade reconhecida pela metrópole. A Guiné Bissau, possui um patrimônio cultural muito rico e diversificado, porque conta com mais de 30 grupos étnicos, que apresentam diferenças linguísticas e uma enorme variedade cultural no que tange as expressões como a dança, artística, tradição musical e manifestações e práticas culturais. Pertencço ao grupo étnico majoritário que representa mais de 30% da população guineense, chamado Brassa (Balanta).

Falar das minhas experiências formadoras é um desafio enorme, porém, é importante salientar que podemos tê-las na vida que não estão ligadas somente a escola. Tendo em vista que podemos considerar que a educação se realiza em diferentes espaços, no meu caso, foi pela convivência e aprendizagem como parte das experiências que vêm da minha relação familiar. Com isso, dialogo com Passeggi (2001, p. 148), onde: “O termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia/ae* e remete à “*prova, ensaio, tentativa*”, o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece”.

Segundo as afirmações do autor, estamos no processo de dar sentido as experiências que um dia se viveu ou que nos afetou de certa forma, mas, que hoje consigo perceber como foi importante na formação de meu ser. Nesse caso, reflito que foi com a minha querida e amada mãe esse começo, após a morte do meu querido e amado pai. A convivência com ela, que eu considero experiência formadora, começou na forma como ela restringia minha mobilidade. Ela queria que a gente vivesse a vida indo de casa para a escola, da escola para casa, mas, naquele momento, para mim isso era uma prisão. Achava a mamãe muito chata, porque não me deixava fazer tudo o que os meus colegas faziam. Por exemplo, para eles não havia uma exigência em sentar-se para estudar, no entanto, minha mãe me mandava fazer isso quase todos os dias. Percebia que ela era muito exigente sobre a escola, me pressionava, ela não admitia que ninguém faltasse as aulas mesmo estando doente. Ela sempre me dizia assim “meu filho eu sei o que é bom para você, porque você é filho de pobres e nós vivemos assim porque não tínhamos



oportunidade, mas vocês têm por isso tem que aproveitar para ser figura amanhã”. E ainda dizia que os filho dos pobres se chamam “sacrifício, esforço, dedicação, vontade e luta”, e continua que seu sobrenome era “humildade e amor”.

Apesar de não compreender tudo naquele momento, considero esses momentos como uma experiência significativa para o que sou hoje. Foi formadora, porque hoje estou graduando na pedagogia, sendo que alguns colegas que eu admirava na adolescência em estar livre não conseguiram nem terminar o ensino médio.

Assim, minha trajetória tem a ver com aqueles momentos que considerava aprisionamento, mas que contribuiu para ensinamento e formação que tenho recebido da minha mãe, que hoje dou muito valor e significado. É isso que Passeggi (2001) vai chamar de ressignificação e dar sentido aos acontecimentos que um dia nos sucederam.

A minha trajetória escolar começou na 1ª classe, pois, não estudei no jardim ou pré-classe, aquilo que se chama no Brasil de creche, porque os meus pais são pobres e humildes, e não tinham condições financeiras. Assim, da 1ª a 9ª classe foram cursadas na escola pública do estado. Depois, da 10ª classe a 12º ano, foi cursada na escola privada.

Quando terminei o 12º ano de escolaridade entre 2012/2013, queria muito entrar na universidade para fazer um curso superior, mas a minha mãe não tinha como sustentar meus estudos numa universidade. No entanto, trilhei um caminho como professor em uma escola particular, enquanto me preparava para o processo seletivo para diferentes lugares, sendo um deles para a Unilab, êxito que foi alcançado em 2016. Assim, no dia 19 de agosto de 2016 estava a caminho do aeroporto internacional Osvaldo Vieira da Guiné-Bissau rumo ao Brasil. Cheguei e ingressei na Unilab onde estou estudando até hoje, fazendo o curso da pedagogia.

Aqui cabe apontar que a Unilab nasce na perspectiva de trabalhar com a internacionalização com países de língua portuguesa, com a interiorização no Ceará e na Bahia, tendo como foco a promoção do desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

Sendo assim, cabe salientar que as religiões de matrizes africanas têm a ver com a África e o meu grupo étnico Brassa (Balanta) e com a minha tradição cultural, primeiro entende-se que esta experiência religiosa foi a forma dos escravizados praticassem as suas diferentes religiões no Brasil.

Compreendo, existir vários ritos, mitos e práticas presentes nas diferentes religiões



de matrizes africanas no Brasil que também estão presentes na minha etnia, como por exemplo, na tradição cultural do meu povo, o respeito enorme pela natureza, isso torna obrigatório a responsabilidade de todos/as proteger e preservar a natureza. Também temos, a existência de todos os nossos lugares sagrados nas florestas. Nós ainda, consideramos muito a questão da ancestralidade e os nossos antepassados.

Com isso, o projeto de pesquisa amplia o conhecimento sobre este processo de manutenção das tradições religiosas africanas e negras brasileira como patrimônio de toda a humanidade.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Como parte de cumprir os objetivos iniciais do estudo, executamos um levantamento dentro da Unilab, Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) de trabalhos de graduação e pós-graduação em torno deste tema. Como também se buscou trabalhos no portal de periódicos da Capes, relacionados ao tema, em especial no Ceará. Em ambos, tendo como metodologia a busca de palavras-chave junto as bibliotecas destas instituições acadêmicas e ao portal.

O levantamento, por questão de sistematização, percorreu o período dos últimos cinco anos. Assim, localizamos oito trabalhos de conclusão de curso na Unilab, cujo foco principal é direcionado a compreensão da organização das religiões de matrizes africanas no maciço de Baturité/CE, região onde se instala a universidade. Na UFC entre dissertações e teses cerca de oito trabalhos, com atenção especial na área de educação, com atenção a dimensão educativa dentro dos terreiros. Na Uece foram encontrados quatro trabalhos, com atenção especial na área de história.

Após isso, foi realizado a busca de produções teóricas que podem ser distribuídas em três momentos de estudos e leituras intercalados: o debate da educação das relações étnico-raciais e seus desdobramentos na educação; a reflexão sobre as constituição das matrizes africanas no Brasil e os valores civilizatórios produzidos a partir dessas religiões; e, o desafio da formação dos educadores sobre as religiões trazidas desde o continente africano para o Brasil.

Em termos de discussão sobre a educação das relações étnico-raciais, tem-se os documentos oriundos a partir das mudanças inseridas na Lei e Diretrizes de Base da



Educação (LDB), em especial a lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que determina para os sistemas públicos e privados o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, que entre outras questões orienta o ensino e aprendizagem sobre a convivência com diversidade religiosa e, focalizando a necessidade de valorização das heranças africanas no currículo escolar e na formação de educadores em prol do combate ao racismo religioso.

Da mesma forma, as determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) 003/2004 no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujo parecer, aprovado em 2004, prescreve:

Trata, ele [o parecer], de política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL/MEC/SECAD, 2004, p. 231).

Junta-se ainda a Resolução nº 1 desse mesmo Conselho, de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Fizemos a leitura de alguns livros que trazem a histórias das religiões de matrizes africanas no Brasil, em especial Roger Bastide (2001); Nei Lopes (2011); Reginaldo Prandi (2001), Lima e Villacorta (2014) tendo como metodologia a produção de resenhas sobre os conteúdos lidos e debatidos para a produção de conhecimentos sistematizados e relevantes sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta fase parcial no desenvolvimento do projeto de pesquisa, apontamos como resultado a sistematização de uma base teórica sobre o tema. Com isso, cumprindo parte dos objetivos no que se refere os conhecimentos sobre as bases históricas e civilizatórias na compreensão das religiões de matrizes africanas, e de sua importância no trato da



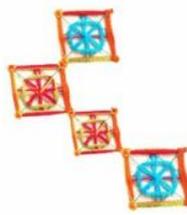
educação das relações étnico-raciais. Em especial, como estudante guineense nascido na capital do país, Bissau, este pertencimento me permite ter acesso a discussões que não tive ao longo da minha vivência educacional na Guiné.

Desta forma, apresentamos como as principais discussões sobre o tema: 1) Na dimensão civilizatória discute-se a necessidade do entendimento que os africanos ao longo de sua história produziram potentes processos civilizatórios, com constituição de reinos e impérios desta forma, constituíram religiões tradicionais “[...] marcadas pela crença em um ser criador em espíritos de ancestrais e da natureza que controlavam a vida de todos nas aldeias [...]” (MATTOS, 2011, p. 208). Portanto, a vida social não se separava da dimensão religiosa. Esta concepção é trazida no processo de escravização para diferentes lugares na diáspora africana feita pela escravização, caracterizando uma continuidade transatlântica, mesmo com a tentativa de apagamento da dimensão civilizatória de base africana. No dizer de Bokolo (2012 apud Antônio, 2015, p. 119):

A África não é apenas berço da humanidade, ela é berço das sistematizações teóricas, dos processos educativos, dos sistemas técnicos e das experiências em todos os níveis. Dentro desses contornos, a África, entendida a partir dos países e dos lugares, é vital para a continuidade das civilizações.

Assim, os legados africanos na diáspora, estão em sintonia com os valores civilizatórios presentes em sociedades negro-africanas, na África, conforme ressalta o trabalho de Fábio Leite (1990), que aponta elemento comuns em diferentes sociedades, mas que marcam a existência de marcos civilizatórios constituídos de princípios estruturantes que, a despeito das “suas realidades singulares”, revelam uma concepção de ser estar no mundo, a partir dos seguintes energia vital, da restituição, da ancestralidade, da expansão, entre outros, um processo religioso contínuo, que estarão alicerçados pelos elementos como: Força vital, Palavra, “Ser humano”, Socialização, Morte, Ancestralidade, Família, Produção, Poder. Valores discutidos pelo autor, que não poderão ser discutidos devidamente aqui pelo limite do artigo.

No Brasil, este debate será retomado como valores civilizatórios afro-brasileiros, como possibilidade de produção de práticas pedagógicas para a formação de educadores no trato da educação das relações étnico-raciais (A COR DA CULTURA, 1996). Nesse caso, tais valores estarão marcados na organização das religiões de matrizes africanas, constituídos por diferentes nações de candomblé.



As nações aqui são entendidas como dimensões culturais de base africana que informam como se constitui a organização social e política das religiões de matrizes africanas na diáspora, não correspondendo necessariamente com a realidade geopolítica dentro do continente africano (PRANDI, 2001), mas podendo se aproximar de características dos sujeitos trazidos forçadamente ao Brasil.

Dentro desta dimensão tem-se três grandes matrizes: Nação Ketu, Nação Bantu e Nação Jeje que vão constituir os candomblés no Brasil. Os estudos apontam que o candomblé se estrutura no Brasil a partir do século XIX a partir da aglutinação de diferentes referenciais africanos, indígenas e ocidentais.

A tradição bantu, se refere a um conjunto de povos com um tronco linguístico comum, mas, em especial em dimensão filosófica “[...] onde o termo NTU designa a parte essencial de tudo que existe e tudo que nos é dado a conhecer à existência.” (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 26). Nessa tradição, a filosofia liga-se, entre outras questões, ao fundamento do universo, onde seu valor supremo é a vida e a força que a impulsiona e dela emana. Essa energia vital, nessa tradição, é chamada de *Ngunzo*, pois “o imperativo fundamental da filosofia banto é a afirmação categórica de que todo ser é força” (OLIVEIRA, 2003, p. 111). Essa cosmovisão irá constituir no Brasil o chamado Candomblé de Angola ou Congo-Angola, tendo como divindades os *inquices*, centrado na tradição de culto ao ancestral, a partir de processos iniciáticos.

Outra importante tradição veio desde a metade do século XIX, tidos como iorubás ou também nagôs, de diferentes grupos na atual Nigéria, República do Benin e Togo. Transportados especialmente para a Bahia, contribuíram para a implantação da cultura nagô naquele estado, reconstituindo suas instituições e procurando adaptá-las ao novo meio, com o máximo de fidelidade aos padrões básicos de origem. A mitologia dos iorubás é definida por ritos de iniciação aos Orixás, representando ancestrais divinizados vinculados às forças da natureza, “cujo processo atribui senioridade iniciática, na comunidade, no transe místico e no oráculo do jogo de búzios ou Ifá” (SANTOS, 2015, p. 44).

A tradição jeje, com menor informações acadêmicas, são o culto os chamados *voduns*, localizados em regiões da África ocidental e central, conhecido como Reino de Daomé. Na esteira das proposições filosóficas e civilizatórias *bantu e ketu*, tem-se a constituição da Umbanda, nascida no Rio de Janeiro no final do século, cuja experiência



religiosa remonta à constituição das “vertentes africanas às contribuições do kardecista francês, especialmente a ideia da comunicação com os espíritos dos mortos” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 142) aglutinando, ainda, a dimensão católica, em especial de dimensão popular e de elementos ameríndios representados pelos caboclos.

No que se refere a dimensão educacional, considera-se importante situar que as Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais determinam o estudo do patrimônio, da história e da cultura africana e afro-brasileira no Brasil, como fundamental para todos.

Neste sentido, faz-se mister apontar o caráter educativo presente nas formas de organização das religiões de matrizes africanas, pois o sistema cultural negro-brasileiro:

[...] na sua complexidade e dinâmica, expressa excelentemente bem as possibilidades curriculares encruzilhadas na formação e nas estabilizações das ruas, dos territórios, das rodas de samba e de capoeira, entre tantas outras manifestações culturais, em que os traços culturais comuns, a rigor uma cosmogonia, exigem o reconhecimento e, ao mesmo tempo, delineiam uma noção de currículo expandido desse sistema cultural e dos seus princípios estruturantes (ANTONIO, 2010, p. 123).

Para tanto, autores como Domingos (2014), Cunha Júnior (2010), Silva (2018) há uma dimensão pedagógica na forma como o conhecimento dentro dos terreiros são transmitidos, na medida que a educação articula processo de comunicação e interação social. Para Domingos (2014, p. 134) “A pedagogia efetiva dentro do barracão funciona como fator determinante de manutenção, continuação da cultura e da religião negra, exerce a função de inclusão social e refúgio para sujeitos discriminados”. Assim, defende-se uma formação educacional a partir do complexo cultural que emerge da ancestralidade, como forma de reforço identitário para a comunidade escolar, em especial para aqueles estudantes que fazem parte da experiência religiosa de matrizes africanas e seus desafios na prática escolar (CAPUTO, 2016).

Desta discussão resulta conhecer a legislação federal que se focaliza na necessidade de um mergulho em dimensões históricas, sociais, antropológicas sobre a população negra para o conjunto da sociedade. Significa dizer que “[n]o caso da escola pública, é importante destacar que não se trata de negar seu caráter laico, mas, sim, de pautar a questão da religiosidade de matrizes africanas de forma ética, entendendo-a como uma dimensão da experiência humana e do sagrado que emerge das relações entre os



sujeitos sociais” (GOMES, 2015, p. 12). No entanto, no vasto universo multidisciplinar a que se destina, observam-se constantes desafios para discutir uma dimensão específica, as religiões de matriz africana, por conta de um olhar redutor de seu significado como reveladora de um universo filosófico, cultural e civilizatório. No entanto, também se evidenciam enormes dificuldades em se lidar com um aspecto essencial dessa tradição cultural, que são as religiões de matriz africana, por conta de diferentes argumentos.

Como pontua Santos (2015, p. 61), para ele há pelo menos três pressupostos básicos no debate sobre a intolerância no espaço escolar: “O primeiro é o de que a educação escolar constitui-se em espaço e tempo de formação de identidades socioculturais, de reprodução e enfrentamento de preconceitos e também de formas correlatas de intolerância”, indicando seu papel contraditório ao lidar com esse tema.

O segundo pressuposto “[...] é o de que, em vários segmentos da sociedade brasileira, encontram-se atitudes de preconceitos e de intolerância com relação aos adeptos e às religiões de matrizes africanas”, elementos que se vinculam ao debate de que a educação é atravessada por injunções sociais e políticas.

Por fim, o terceiro pressuposto “[...] é o de que a hegemonia das religiões de matriz judaico-cristã, a discriminação racial e a satanização de entidades espirituais produzem uma invisibilidade das religiões de matrizes africanas pelas políticas educacionais [...]” – elementos que contribuem para o desinteresse de educadores(as) sobre as práticas vivenciadas pelos sujeitos que frequentam a sala de aula. Assim, deixam de compreender que essas vivências são produções da humanidade como quaisquer outras e que afetam a relação entre as pessoas e delas com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revela-se cada vez mais urgente a necessidade da promoção de espaços articuladores para essas reflexões, que possibilitariam a elaboração de saberes, pesquisas e transformações na prática docente, em relação ao debate das relações raciais brasileiras, em especial sobre o significado dos valores atribuídos as formas religiosas de matrizes africanas no Brasil. Isso significa, como bem nos lembra Fanon (1997), romper com o estatuto colonial herdado com a escravidão, o extermínio físico, psicológico, simbólico de povos indígenas, bem como dos negros africanos e de seus descendentes.



Significa, também, que a academia amplie o conhecimento trazidos pelos africanos no desenvolvimento político e tecnológico, bases que possibilitaram sobreviver ao passado do escravismo criminoso. O desafio maior está em incorporá-los ao corpo de saberes que cabe à universidade, preservar, divulgar e assumir como referências para novos estudos.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. **Saberes e fazeres**, v. 3: modos de interagir - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

ANTÔNIO, Carlindo F. Descolonização do currículo escolar. In: SILVA, Geranilde; LIMA, Ivan; MEIJER, Rebeca. **Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no ambiente escolar**. Redenção: Unilab, 2015.

BASTIDE, Roger. **O Candomblé da Bahia: rito nagô**. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. DOU de 10/01/2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL, MEC/SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução N° 1, de 17 de junho 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CAPUTO, Stella G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. **Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CUNHA JUNIOR, H. SILVA, Joselina da.; NUNES, Cícera. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DOMINGOS, R. F. Pedagogias de Religiões de Base Africana, Transmissão do Conhecimento e Prática Cultural. In: LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela. Dossiê religiões de matriz africana em Marabá-PA. In.: **N'umbuntu em revista**. Ano 1, n. 01, Fortaleza: Imprece, 2014. Disponível em: <http://numbuntu.unifesspa.edu.br/index.php/edicoes>. Acesso em: 20 mar. 2020.



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela. Dossiê religiões de matriz africana em Marabá-PA. **N'umbuntu em revista**. Ano 1, n. 01, Fortaleza: Imprece, 2014. Disponível em: <https://numbuntu.unifesspa.edu.br/index.php/edicoes>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

MATTOS, Regiane. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo; Contexto, 2011.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação. Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 31/05/2020.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOS, Erisvaldo P. do. **A formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2015

SCHULZ, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**, Petrópolis: Vozes, 2013.