

# MANIFESTAÇÕES RELIGIOSAS DE MATRIZ AFRICANA: A LEI 10.639/03 COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO

**JEFFERSON ALEFF BEZERRA BATISTA**

jeffersonaleff2@gmail.com

## RESUMO

O ambiente escolar, que é lugar de construção do conhecimento, é também lugar de formação de valores e práticas que refletem a sociedade a qual se está inserido. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo contribuir com a aplicabilidade da Lei 10639/03 nas práticas pedagógicas, através da construção de uma Tecnologia de Comunicação, do tipo cartilha educativa, para promoção da equidade racial e religiosa no ambiente escolar. Trata-se de uma pesquisa metodológica, com abordagem qualitativa de caráter exploratório. A tecnologia foi dividida em categorias com o objetivo de oferecer elementos de fácil compreensão e imagens explicativas, na abordagem das religiões de matrizes africanas no Brasil, em especial o candomblé. Conclui-se que há a necessidade de desenvolver tecnologias educativas com o intuito de debater sobre as questões voltadas para o conhecimento da religião de matriz africana e valorização da memória cultural dos grupos africanos.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista, Religião de Matriz Africana, Lei 10.639, Cartilha.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira apresenta um histórico de desigualdades que ocasiona marcas nos sujeitos, sobretudo aqueles que, por vários séculos, viveram à margem do processo educacional formal deste país: os afrodescendentes.

A exclusão dos afrodescendentes, por meio dos manuais e livros que compõem a história, marca a sociedade brasileira ainda na contemporaneidade, como expôs Ribeiro (1995, p. 222) a respeito do tratamento dispensado aos negros, afirmando que “a nação brasileira, comandada por essa gente de mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a constituía. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, de escolas em que pudessem educar seus filhos, e de qualquer ordem de assistência”.

Assim, conforme aponta Souza e Crosso (2007), a educação das relações raciais se apresenta na atualidade como uma possibilidade para trabalhar a diversidade e resgatar ações afirmativas para essa população, através do incentivo ao conhecimento sobre a pluralidade Étnico-Racial e da reeducação de atitudes, valores e posturas dos cidadãos, por meio do diálogo e interação com diferentes culturas. A nossa sociedade possui uma vasta diversidade étnica e cultural, entretanto, vivencia-se um sistema excludente, que trata de forma diferenciada, as práticas sociais, políticas e culturais de diferentes grupos étnico-raciais, produzindo, consequentemente, as desigualdades sociais.

Segundo Telles (2003), o Brasil sempre vivenciou uma divisão referente às relações raciais a partir de duas correntes de estudos: a primeira se apresenta ao sustentar a crença na democracia racial e apologia da mestiçagem, defendendo a inexistência do racismo; e a segunda, do racismo e da desigualdade racial, que vigora na marginalização de pessoas negras e as impede de desfrutar as oportunidades surgidas com o desenvolvimento econômico brasileiro, bem como a restituição dos direitos de cidadania.

No âmbito educacional, o habitual silêncio em torno do racismo nos espaços escolares evidencia a forma como este espaço reproduz a discriminação racial. Entretanto, a luta antirracista em suas inúmeras dimensões desenvolvida pelo “Movimento Negro”, por pesquisadores(as) negros(as), brancos(as) e docentes, tem colaborado para o rompimento da manutenção do silêncio, estabelecendo novos padrões de lidar com as discriminações raciais, tanto na sociedade como na escola, pois como

afirma Cavalleiro (1998) “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação racial no interior da escola”.

Todavia, no tocante ao processo escolar brasileiro, estudos como o de Quijano (2007) identifica que a história e a cultura africana têm pouco ou nenhum destaque em relação à cultura dos países europeus. A colonialidade do saber, compreendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, nega a herança intelectual e histórica de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”.

Em meio a toda essa discussão e ao estilo de educação ocidental que nos herdamos, negligenciando um ensino que reflita a nossa diversidade étnica-racial, uma das conquistas é a Lei 10.639/03. Tal lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, preenchendo lacunas históricas nas diretrizes educacionais ao resgatar uma temática tão negligenciada, embora pouco conhecida e trabalhada nas escolas.

Diante desse contexto, surge o problema da presente pesquisa: como podemos pensar em uma educação antirracista a partir da Lei 10.639/03? Tal pergunta, ainda suscitou outro questionamento: Quais elementos normativos da lei nos permite abordar uma educação antirracista, a partir de uma prática pedagógica?

Nesse contexto, refletimos sobre a necessidade de iniciar uma análise sobre os impactos da Lei 10.639/03 dentro da sala de aula, utilizando-a como estratégia pedagógica de combate ao racismo, em especial o religioso, e como um possível instrumento metodológico de uma educação antirracista.

A motivação para estudar essa temática partiu das inquietações presentes na minha trajetória de vida acadêmica e nas vivências com profissionais docentes da Rede Estadual de Ensino do Município de Iguatu/CE, onde percebemos a ausência da problematização acerca da História e Cultura afro-brasileira, no cenário escolar, e por nos deparamos com diversas formas de manifestações discriminatórias e preconceito racial.

Neste sentido, nosso ponto de partida tem como objetivo abordar as manifestações religiosas de matriz africana, com base em uma tecnologia educativa do tipo cartilha, para a promoção da equidade racial no ambiente escolar. Buscando operacionalizar tal objetivo geral, delimitamos ainda como objetivo específico:

- Analisar a Lei 10.639/03 com base em uma educação antirracista;
- Discutir sobre as ações de base do movimento negro e o processo de institucionalização da Lei 10.639/03;
- Contribuir com a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar no que concerne ao quesito religiosidade, a partir da constituição de uma cartilha, propiciando uma prática pedagógica do respeito entre as religiões, principalmente as de matriz africana.

Para a realização da pesquisa, contamos com a contribuição de vários autores que foram tomados como base para a reflexão das diversas experiências religiosas que nos cercam, inclusive no chão da escola, analisando o papel dessas experiências no sentido de estruturação e manutenção das culturas, rompendo as relações de poder que encobrem e naturalizam discriminações e preconceitos, gerando assim um meio para combater o racismo religioso.

Em relação ao nosso aporte teórico, foram utilizados os estudos de Fanon (2008) que se dedicou a estudar o poder da ideologia do branqueamento e os processos de colonização e do racismo que levam ao apagamento da cultura negra. Também nos pautamos nas reflexões de Munanga (2004), Cunha Júnior (2001), Gomes (2005), Quijano (2007) entre outros, que dissertaram sobre as experiências educativas voltadas a uma pedagogia antirracista, contribuindo para um melhor embasamento no desenvolvimento teórico-metodológico da Cartilha.

Dessa forma, a partir da discussão dessa temática, buscamos fomentar estratégias pedagógicas de práticas antirracistas a partir da contribuição da Lei n.º 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que define a inclusão, pelas escolas nos seus currículos, dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Tal proposição, a partir da construção de uma cartilha, enquanto uma tecnologia educativa pode ser considerada como uma possibilidade de mudanças em práticas sociais humanas, apontando para o papel que os negros proporcionaram à formação do povo brasileiro e dando o seu devido reconhecimento.

Diante do exposto, além desta introdução, esta pesquisa está organizada em quatro seções e uma conclusão: na primeira seção – A Educação das relações étnico-raciais e a escola – refletimos a respeito do racismo no Brasil, a ideologia do branqueamento e suas consequências na construção da identidade cultural do negro, como também os conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil, tão negligenciados.

Na segunda seção - A implementação da lei nº 10.639/03: uma proposta de educação e cidadania para diversidade no ambiente escolar – discorreremos acerca das lutas e conquistas imprimidas pelo movimento social negro ao longo da história, em especial no que tange à inclusão e valorização da história e cultura afro-brasileira no campo educacional. Em seguida, apresentamos os marcos legais que norteiam a Lei 10.639/03 e as perspectivas que esta traz a realidade educacional.

Finalmente, a quarta e última seção apresenta A Cartilha Étnico-religiosa como uma proposta pedagógica de uma tecnologia educativa - demonstrando os caminhos técnicos e instrumentais que possibilitaram a construção da tecnologia educativa, bem como os seus objetivos e a coleta de dados da investigação para a confecção do produto final, visando contribuir com a aplicação pedagógica da lei e a equidade racial e religiosa no ambiente escolar.

## **2. EDUCAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A ESCOLA**

Na sociedade capitalista desde cedo são impostas regras, padrões e representações que influenciam diretamente as relações individuais e sociais. Há uma hegemonia cultural alicerçadas nos interesses dominantes, assim os afrodescendentes saem de uma ideologia eurocêntrica, onde tiveram que negar a si mesmo, esquecer sua história, sua identidade para serem aceitos pela sociedade.

Conforme com Sodré (1999) são criadas imagens, estigmas, estereótipos em torno dos afrodescendentes, produzindo assim uma identidade de caráter negativo da pessoa de cor negra. O que prejudica sua imagem e ela passa a perder o interesse por sua herança africana, sua história, e rende-se ao perfil dominante, para se incluir na sociedade, assim sofre um processo de branqueamento.

De acordo com Ferreira (2004), as pessoas de cor negra deixam de incluir na construção da identidade, matrizes culturais africanas que, historicamente, são referências da cultura de todo brasileiro. O que é colocado pela sociedade é que esta cultura é vista como inferior, pois existe um ideal de branqueamento de herança europeia, que nega a cultura, a história e a luta do negro.

Segundo Munanga (2004), a ideologia do branqueamento, ao desencorajar o sentimento de solidariedade entre os negros e os mestiços, foi a grande responsável pela não construção de uma identidade negra no

nosso país. Isso porque o sonho que o mestiço nutre, de modo bastante subliminar, é de um dia realizar a passagem ou mesmo de, no tempo presente, gozar de alguma respeitabilidade e aceitação social, projetando sua salvação na total assimilação à cultura branca dominante.

O poder da ideologia do branqueamento é efetivado no indivíduo de cor quando, ao se reconhecer negativamente, em detrimento da positividade do outro, ele se rejeita. Passa a não se estimar e, portanto, querer aproximar-se, em tudo, daquele, estereotipado positivamente. Tomar os seus como os únicos bons e perfeitos. Como sugere Fanon (2008) a assimilação da cultura e dos valores brancos dominantes, tidos como bons e perfeitos, nada mais representam do que a negação, pelo negro, à sua condição humana; negação esta não criada por ele.

Uma vez interiorizados os preconceitos negativos que contra eles foram criados, os mestiços viram na aceitação plena dos valores brancos o único meio de sobrevivência. Isto impediu que, no Brasil, como já apontamos, fosse formada uma identidade negra coletiva, capaz de unir os mestiços aos negros. Evidencia-se aqui o modo pelo qual os brancos dominantes procuraram, por meio da ideologia do branqueamento, acabar com a ameaça que o negro representava.

A identidade negra necessita ser valorizada, enquanto uma construção histórica, política, social e plural, pois os afrodescendentes não são pessoas a-históricas. Faz-se necessário resgatar as raízes de matrizes africanas, sua própria história descolonizada, bem como sua cultura e sua identidade que se perde em meio ao capitalismo.

No Brasil, é apresentado um modelo identitário europeu, assim a população negra sofre muitas perdas em relação as suas manifestações históricas e culturais, que muitas vezes se resumem a capoeira e o samba. Porém, a contribuição dos descendentes de africanos está inserida também na música, dança, comida e até na religião. A herança cultural imensurável deixada pelos africanos necessita ser discutida e resgatada tanto nas instituições formais quanto nas não-formais.

Para Sodré (1999), a alteridade é indispensável na busca de um caminho para o problema da convivência entre diferentes grupos étnicos. Ampliar o debate acerca da diversidade e afrodescendência no ambiente escolar é dar um salto para uma prática que reconheça as possibilidades, os limites e respeite os afrodescendentes na sua condição humana. Por isso, é preciso refletir sobre as diversas experiências que nos cercam, inclusive no chão da escola, analisando o papel dessas experiências no

sentido de estruturação e manutenção das culturas, rompendo as relações de poder que encobrem e naturalizam discriminações.

A influência da Nova História Cultural no campo da História da Educação permitiu incorporar categorias teorizadas em outros campos, passando a ser “consideradas imprescindíveis para entender o passado dos fenômenos educativos, como as de gênero, de etnia e de geração, ao lado da classe social, já consagrada pelos estudos marxistas” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 41).

Diversos teóricos, em sua maioria afrodescendentes, dedicam-se à pesquisa de bibliografias que permitam esclarecer a história que insistem em não ser contada.

Mário Maestri (2004) ressalta que os escravizados trazidos forçadamente de África, ao desembarcar no Brasil, eram instruídos ao trabalho agrícola ou outro a que fosse servir, não havendo preocupação nem em ensinar-lhes a língua, sendo obrigados a aprender por imitação. Na cidade havia um ambiente mais propício para uma educação formal e informal, pois era lucrativo ter um escravo que soubesse algum ofício, para alugá-lo. Isso fez com que muitos aprendessem a ler, escrever e contar.

É válido ressaltar que outra experiência importante, gerada a partir dos próprios negros, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) criado no Rio de Janeiro em outubro de 1944, proposto por Abdias do Nascimento. “As principais recomendações do TEN se concentravam dentro do debate sobre o ensino ao estudo das memórias africanas no país, bem como a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho.” (NASCIMENTO, 2003, p. 293).

As propostas se intensificam com os movimentos negros no período da ditadura cívico militar brasileira, entre os anos de 1964 e meado dos anos 1980. As entidades se estabeleciam firmes nos seus propósitos, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador, Rio Grande do Sul, entre outros Estados, sendo esse período em que os movimentos sociais, em específico o movimento negro, foram bastante perseguidos em função de suas várias reivindicações em favor das populações mais desfavorecidas. No campo da educação, mais especificamente no campo acadêmico, havia uma liberdade para pesquisar ou discutir a questão racial no Brasil.

Também é importante ressaltar a atuação perspicaz do Movimento Negro, as articulações com políticos mais atentos a essa questão e a participação brasileira na ‘III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata’ realizada em

Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. A partir de então, aconteceu no Brasil um acalorado debate em âmbito nacional, envolvendo Governo e sociedade civil organizada, para discutir e apresentar proposituras à superação dos problemas elencados na referida Conferência.

Ainda que estabelecida a obrigatoriedade da temática sobre a cultura do negro, assim como a preocupação referente à capacitação de professores(as), para prover e ministrar as disciplinas referentes ao assunto e o tipo de abordagem dos conteúdos, faz-se necessário um olhar atencioso à forma de como a Lei está sendo vista e aplicada na escola, principalmente, como já foi dito, porque a educação escolar é também responsável pela construção das representações positivas dos alunos e exerce um papel fundamental no cuidado de uma pedagogia antirracista.

Assim, faz-se necessária a inclusão dos sujeitos à cultura afro-brasileira e africana, para assegurar a permanência da identificação consigo e com os outros, em busca de uma perspectiva de reconhecimento, negada há muito tempo por nossas escolas e pelas instâncias de nossa cultura, ao afirmarem (de forma consciente ou não) que a cultura eurocêntrica é superior as demais. Dessa forma, constituída enquanto força de Lei, as temáticas da cultura afro-brasileira vão sendo incorporadas no currículo escolar e, conseqüentemente, na educação, se tornando um instrumento pedagógico com diretrizes e conteúdos normativos que passaremos a analisar a seguir.

### **3. A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/03: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA PARA DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR**

Podemos presumir, a partir do capítulo anterior, que é nesse universo de entendimento e discussões que se insere e se justifica a promulgação da Lei 10.639/03, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Deste modo, buscaremos relatar o cenário em que se deu a promulgação de tal lei e das diretrizes anunciadas, para, posteriormente, refletirmos em que medida tais documentos podem contribuir para o reconhecimento e respeito à diversidade sócio cultural, no interior da escola, por meio do questionamento e da desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade racial.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 representou um importante marco tanto no que diz respeito ao combate do racismo quanto nos aspectos do reconhecimento da pluralidade cultural brasileira para que, a partir dela, outros textos legais contemplassem o anseio da população negra brasileira. As conquistas em cada Estado da federação foram aquecendo mais e mais, da luta antirracista de base até a incorporação em documentos institucionais, de nível nacional.

O exemplo da LDB 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/03, representou a nacionalização das conquistas, que já haviam acontecido, de forma particular, em vários estados e cidades do país. Trata-se de uma vitória, ainda que parcial no âmbito da educação. Muito mais precisará ser feito.

A luta pela inclusão social dos afro-brasileiros negros trata-se de, segundo Santos (2005), uma agenda sempre presente, e marca a formação dos movimentos negros no Brasil e a atuação destes grupos em favor da luta antirracista. De acordo com Saviani (2006), no contexto dos movimentos sociais (e com o movimento negro não foi diferente), tem-se uma ação de caráter nacional, em defesa da democracia e de lutas por garantias de direitos com base em um ideário igualitário, impondo-se de forma cada vez mais forte, a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor.

Por ocasião da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, acontecida em Brasília no ano de 1986, as lideranças do movimento negro, representando diversos estados do país, apresentaram uma agenda de reivindicações a serem inseridas no texto da Constituição que estava sendo elaborada. Referente à educação, o que solicitavam era o respeito, no processo educacional, a todos os aspectos da cultura brasileira e a obrigatoriedade da inclusão, no currículo da educação básica, do ensino da História da África e do Negro no Brasil.

Apenas alguns pontos das reivindicações foram atendidos, por exemplo, a revisão de livros didáticos. No entanto, como saldo positivo de toda mobilização, vários estados e municípios da nossa federação admitiram, gradualmente, a reformulação de suas diversas Leis: Constituições Estaduais, Leis Orgânicas e Ordinárias, no sentido de combater o racismo e a discriminação racial.

Nessa trajetória histórica até a aprovação da Lei 10.639/2003, outro fato a merecer destaque foi o reaquecimento do debate, travado por ocasião da elaboração da nova LDB, pela então senadora Benedita da Silva, a

respeito da proposta de alteração curricular, proposta esta apresentada na década de 1980, no processo constituinte.

Segundo Gomes (2005) não há como não ressaltar a importância singular, que representou a luta brasileira pela aprovação da Lei 10.639/03 na Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de Intolerância. Tal conferência aconteceu em Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, tendo objetivo principal, o debate sobre a adoção de medidas mais eficazes e sustentadas em nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial. Participaram dela representantes de 170 países, incluindo Chefes de Estado, organizações não-governamentais (ONGs), jornalistas, instituições nacionais de direitos humanos, bem como o público em geral.

Como reflexo positivo da Declaração e do Programa de Ação definidos em Durban, os parlamentares e o governo brasileiro, aprimoraram o debate em torno do Projeto de Lei, nº. 259 que, desde 1999, tramitava no nosso legislativo. Este projeto tratava sobre a importância e a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana na escola.

Proveniente do Projeto de Lei nº. 259, apresentado em 1999 pelos Deputados Federais Benhur Ferreira (1999 – 2003) e Esther Grossi (1995 – 2002), nove currículos das escolas da educação básica do nosso país, incorporaram temáticas que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, essa Lei recebeu o número 10.639 e foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo atual presidente da época Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006) e pelo ministro da educação Cristovam Buarque (2003 – 2004).

Nessa perspectiva, Cunha Jr. (2001), ao refletir a respeito da bandeira de luta do movimento social negro, considera que todo o histórico de reivindicação compreendido pela introdução do ensino da História Africana nos currículos oficiais, sempre fora uma luta acertada, uma vez que, para ele, não há como realizar um bom estudo acerca da História do Brasil, desconhecendo a História da África.

Conforme Gonçalves & Silva (2004), uma forma de respeitar as matizes étnico-raciais e de contribuir para um real processo de democratização, que precisa ser vivenciado no Brasil, é avivar, na nossa lembrança de brasileiros, as individualidades históricas e culturais das populações que deram ao Brasil a feição que lhe é própria. O que se percebe é que esse é um dos objetivos que se espera atingir com a promulgação da Lei 10.639/03, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Dias (2006) relata acreditar na contribuição que a escola pode dar no sentido de construção de uma sociedade, realmente, mais democrática e, para a autora, é nesse contexto que a Lei 10.639/03 marca a sua importância. A Lei surge a partir da luta de algumas organizações que insistem em modificar a perspectiva de um Estado que nega o racismo institucional para um Estado que paulatinamente aceita a pluralidade étnica, operando para desconstruí-lo.

Além de aceitar a pluralidade étnica como patrimônio nacional, precisamos nos despir do medo de nos declararmos racistas, que depende da – “transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial” – (MUNANGA, 2004, p. 18). A partir disto, segundo o autor, poderemos dar um passo adiante no sentido de criar estratégias pedagógicas educativas antirracistas.

A ausência de projetos pedagógicos antirracistas bem articulados sobre os conteúdos previstos na Lei 10.639/03 se dá, inclusive, pela falta de conhecimentos, por parte dos profissionais da educação do ensino básico, para fazer esse trabalho de maneira à ressignificar a história brasileira e a contribuição herdada dos diversos grupos étnicos vindos da África, e que sem sobra de dúvida repercute em diversos campos da cultura nacional.

Nesta direção, o não evidenciamento dos conteúdos vinculados à Lei acaba fortalecendo, ainda mais, os impactos do mito da democracia racial vivido e mantido no Brasil por décadas, inclusive com implicações nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, portanto, nos processos educativos junto aos estudantes.

É do conhecimento da escola e de seus profissionais a presença da diversidade. O que falta nesse contexto é o reconhecimento desse fato, como algo relevante, importante, necessário e que pode servir como contribuição ao trabalho pedagógico, que implicará na relação com os alunos e entre eles, na relação com as famílias, e destas entre si, nas comunidades, já que a população, até então reconhecida como herdeira da escravidão, passaria a ser reconhecida como importante elemento histórico da cultura nacional, em toda a sua riqueza e diversidade.

De acordo com Gomes (2005) a educação para as relações étnico-raciais pode oferecer contribuições ao trabalho pedagógico em diferentes modalidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, nos processos de formação continuada e na sensibilização e

comprometimento de gestores públicos e professores que assumem os desdobramentos necessários para transformar as políticas de Educação em políticas de Estado e não de governo, pois segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, a Lei 10.639, como política pública, quando implantada, pode sensibilizar, despertar interesses, apontar caminhos para uma escola mais inclusiva, que contemple a todos e todas em suas diferentes maneiras de ser e auxiliem na garantia do direito de aprender e se reconhecer diante do aprendido, atribuição que compete a cada professor em suas práticas, a cada equipe gestora, a cada um e todos nós, sujeitos históricos e responsáveis pela reconstrução de um país, que deveria se orgulhar de ser multicultural.

Portanto, fez-se necessário pensar em práticas pedagógicas que incorporem a discussão em sua totalidade, gerando assim uma tecnologia educativa como prática metodológica que alinhada com as diretrizes da Lei 10.639 contribua para a discussão em sala de aula sobre uma educação antirracista, tratando, em especial neste trabalho, a partir do aspecto religioso.

### **3.1 O CANDOMBLÉ COMO POSSIBILIDADE DE DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO RELIGIOSO**

O grupo das religiões afro-brasileiras tem um destaque especial entre as religiões de matriz não cristã em função da posição de relevância estrutural que tem no quadro geral da cultura brasileira. Esse grupo se desenvolveu no Brasil ao lado do catolicismo e do protestantismo, porém, fora do cristianismo.

Segundo Pierucci (2000) os cultos denominados afro-brasileiros, são chamados assim por causa da origem de seus principais portadores, os escravos traficados da África para o Brasil, mas também porque até meados do século XX funcionavam exclusivamente como ritos de preservação do estoque cultural dos diferentes grupos étnicos negros que compunham a população dos antigos escravos e seus descendentes.

O desenvolvimento dessas religiões, na visão de Silva (1994, p.130), “reproduz o processo de contato entre os grupos raciais e sociais formadores da sociedade brasileira”, sendo esse desenvolvimento “marcado por movimentos de dominação e resistência, que repercutem no plano

religioso as imposições, contradições e aproximações existentes nas relações entre negros, brancos e índios”.

De acordo com Pierucci (2000), a organização das religiões negras no Brasil ocorreu nas últimas décadas do século XIX, quando a escravidão estava em seu período final, ocasião em que os africanos trazidos em levas para esse país foram assentados nas cidades, onde puderam viver em maior contato uns com os outros, ocorrendo, com isso, um processo de interação e liberdade de movimentos que não conheciam antes, pois a fixação urbana dos escravos forneceu as condições favoráveis à sobrevivência de algumas tradições religiosas africanas, com o aparecimento de grupos de culto organizados.

Para Silva (1994), as duas religiões afro-brasileiras mais conhecidas – o candomblé e a umbanda – foram marcadas por tomadas de direções significativamente diferentes. No entanto, focaremos no **candomblé**, onde seu movimento de resistência e o interesse por essa religião, despertado pelos pesquisadores, intelectuais e artistas, fez com que um número crescente de brancos passasse a vê-lo com maior tolerância e em muitos casos até mesmo o frequentando.

Diante dessa situação, o autor supracitado concluiu que o candomblé reconstruiu pedaços da África nos seus terreiros, tornando-se símbolo da cultura religiosa brasileira, “também como forma de expressar a dificuldade e as restrições encontradas pelos negros para se estabelecerem social e culturalmente como negros e brasileiros na sociedade nacional”. (SILVA, 1994, p.132).

De acordo com Sinner (2012) as religiões afro-brasileiras são as religiões mais atacadas, principalmente verbalmente, mas também fisicamente, que tem, por vezes, resultado no que foi chamado de “guerra santa”. É aqui que a violência religiosa se torna uma questão mais crucial e exige uma intervenção legal, um tema que tem sido retomado por iniciativas ecumênicas tanto nacionalmente como internacionalmente.

Portanto, percebe-se que as religiões afro-brasileiras enfrentaram barreiras bem mais difíceis que as demais religiões não católicas para conquistarem seu lugar e se fixarem no espaço público brasileiro e ainda se deparam com situações discriminatórias, a exemplo da forma de representação menos pública que ocupa nesse espaço, evidenciando que só por meio da educação e garantias de políticas públicas podemos dar passos importantes no processo de mudança e em busca do respeito e reconhecimento das religiões afro-brasileiras, aspecto estrutural tratado na Lei 10.639, tal como abordamos e que apresentaremos enquanto uma

proposta pedagógica, a partir da cartilha étnico-religiosa, desenvolvida em formato de tecnologia educativa, a seguir.

#### **4. A CARTILHA ÉTNICO-RELIGIOSA COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA TECNOLOGIA EDUCATIVA**

De acordo com Merhy (2007), entende-se por tecnologia a busca intencional da produção de bens e produtos que funcionam como objetos, não apenas materiais, mas simbólicos, os quais possuem valores de uso e atendem as necessidades. Podem ser classificadas como tecnologias duras, tecnologias leve-duras e tecnologias leves.

Por tecnologias duras, compreendem-se aquelas formadas por equipamentos dos tipos máquinas, instrumentos, normas, estruturas organizacionais. As tecnologias leves estão ligadas com o conhecimento da elaboração das relações entre sujeitos, aparecendo no espaço relacional trabalhador-usuário e só se materializam em atos. São as tecnologias de acesso, acolhimento, produção de vínculo, de encontros, escuta, respeito, valorização, autonomia, cooperação e uso de habilidades de comunicação para adequada expressão verbal, empatia e postura ética (MERHY, 2002).

Salienta-se que novas ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para transformar a metodologia dos professores em suas respectivas áreas de conhecimento, vincular a tecnologia educativa com o conteúdo torna a sala de aula mais convidativa e instigante para aqueles que à frequentam, é necessário que o professor saiba associar o uso das metodologias ativas aos conteúdos pedagógicos, para que dessa maneira o uso das tecnologias educativas possa auxiliar no processo de ensino aprendizagem (MERHY, 2002).

Nesse sentido, a criação das tecnologias educativas no ambiente escolar se faz de grande importância para a relação entre alunos e professores e a qualidade da assistência pedagógica. Assim, o material proposto neste estudo tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista que contemple a abordagem das religiões de matriz africana em sala de aula, tomando como base a lei 10.639 e os conteúdos de sala de aula, na busca pela diminuição dos preconceitos e da intolerância religiosa que, embora velada, existe no chão da escola.

## 4.1. ELABORAÇÃO DA CARTILHA

Nesta etapa, foi elaborado o conteúdo a partir dos resultados da literatura científica durante o levantamento das informações, buscando-se utilizar uma escrita clara e sucinta com o intuito de obter o entendimento de todos os leitores garantindo também a exatidão do assunto; o roteiro foi desenvolvido no Microsoft Word 2010, listando categorias através do conteúdo abordado; as ilustrações utilizadas foram coloridas, em tons claros para facilitar a compreensão dos leitores, contando com a ajuda de designer gráfico, inclusive na diagramação da cartilha executada no programa Adobe Illustrator que foi intitulada “AXÉ”.

Para essa etapa de construção da cartilha, foram adaptadas as orientações de Moreira, Nóbrega e Silva (2003), que o profissional deve considerar para elaborar tecnologias educativas impressas de modo a torná-las legíveis, compreensíveis, eficazes e culturalmente relevantes, as quais explicam os aspectos ligados com:

- Linguagem: comunicar uma mensagem de credibilidade que está relacionada com o autor e a fonte da mensagem, devendo ambos ser confiáveis e apropriados ao contexto socioeconômico e cultural;
- Ilustração: para a legibilidade e compreensão de um texto, sua função é atrair o leitor, despertar e manter seu interesse pela leitura;
- Layout: tornam o material mais fácil de ler e mais atraente para o leitor.

A cartilha foi desenvolvida na perspectiva de uma tecnologia de fácil aplicação entre os grupos de alunos, viabilizando a melhor compreensão deste público, planejada de forma que pudesse ser atrativa, coerente, clara, objetiva, utilizando uma linguagem de fácil compreensão e atendendo o contexto sociocultural do ambiente escolar.

Mendonça (2013) aponta a necessidade de adaptação da linguagem no processo de aproximação do conteúdo científico a diferentes públicos. Portanto, a importância da elaboração de estratégias (materiais de divulgação) para tornar determinadas temáticas atrativas e promover a integração do conhecimento científico.

Uma das principais características estruturais das cartilhas educativas é a presença de textos didáticos e a inserção de narrativas quadrinizadas, as quais empregam personagens fictícios, imagens, ou geralmente caricaturais, atuando numa narrativa com a voz do senso comum. Ainda é

possível mesclar as narrativas quadrinizadas e textos didáticos e/ou informativos e uso de cores atrativas. Em nossa cartilha, buscou-se por cores mais leves para evitar disputa das imagens com as informações.

Desta maneira, optou-se na cartilha educativa mesclar tanto os desenhos como os textos didáticos. Os textos didáticos e os desenhos foram elaborados com sentenças curtas, empregando palavras comuns em vez de termos técnicos. Quando o autor faz uso de palavras incomuns, o material pode não ser atraente para o leitor e este pode desconsiderar as orientações dadas por falta de compreensão. Foram incluídos tópicos, apresentando títulos em negrito. Portanto, procurou-se escrever em uma linguagem compreensível a todos. Todas as ilustrações da cartilha são de boa qualidade para facilitar a compreensão do leitor (TORQUATO; MASSI; SANTANA, 2011).

Toda essa preocupação metodológica reflete na prática e no uso pedagógico da cartilha enquanto uma tecnologia educativa, ao torna-la mais atrativa, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e tornando a discussão dos conteúdos abordados mais dinâmicos, ampliando as possibilidades de compreensão do estudante. Para tanto, no próximo capítulo tratamos da utilização da cartilha.

Assim, a tecnologia educativa surge com o intuito de aprimorar o conhecimento, o entusiasmo, a adesão ao respeito e a equidade racial e religiosa no ambiente escolar. Indica-se o uso do material educativo por pessoas leigas como ferramenta de auxílio das orientações dos professores, sendo capaz de causar impacto positivo na educação e contribuindo nas respostas às perguntas que possam surgir ao debater sobre racismo e religiosidade (OLIVEIRA; LOPES; FERNANDES, 2014).

Compreender os processos educativos de forma orgânica e ancestral nos faz perceber a necessidade de transgredirmos as barreiras didáticas da educação que promove a manutenção da colonialidade. A descolonização dos corpos e das mentes é perpassada pela ousadia e pela novidade das tecnologias educativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cartilha educativa “AXÉ” foi fruto de um processo dialógico e coletivo como preconizado nos fundamentos teóricos atuais em termos de promoção à educação, demonstrou que o desenvolvimento deste processo é viável e pode ser aplicado na elaboração de tecnologias educativas destinadas à educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Desta maneira, torna-se necessária à implementação de estratégias dinâmicas e inovadoras na educação, permitindo um crescimento de conhecimento no que se refere à forma de aprender, sendo de grande importância que as pessoas leigas, sintam-se capazes de discutir acerca da equidade racial e religiosa na escola. Esta cartilha poderá ser utilizada como auxílio às atividades educativas com estudantes do ensino médio podendo assegurar o fácil acesso à informação do tema abordado.

Acredita-se que a utilização deste material educativo com estudantes do ensino médio facilitará a prática da Educação das relações raciais, tendo em vista que se constitui em uma tecnologia ilustrada com o intuito de facilitar a compreensão das pessoas a respeito dos ritos que norteiam o candomblé, gerando assim uma desconstrução no ambiente escolar. A sala de aula transforma-se em uma encruzilhada de novas possibilidades, de potencialização das inteligências múltiplas, onde o aprender dinamiza os conhecimentos e constrói novas bases civilizatórias para o futuro.

## REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. (1998). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Editora Selo Negro.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. (2001). África-Brasil no pensamento escolar. Revista Káwé Pesquisa. Ilhéus/BA, v. 1, n. 1, p. 14-18.

DIAS, Lucimar Rosa. (2006). Quantos passos já foram dados? **A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10.639/03**. Revista Espaço Acadêmico. São Paulo: USP, n. 38, p. 38.

FANON, Franz. (2008). **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GOMES, Nilma Lino. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, p. 39-62.

GONÇALVES & SILVA, Petronilha Beatriz. (2004). **Parecer das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/CNE.

LOPES, Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAESTRI, Mário. **A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I : séculos XVI – XVIII. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Cartilhas educativas: notas sobre gênero e cognição**. (Monografia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec; 2007 p. 94-112.

MERHY, E. E; FEUERWERKER, L. C. M. **Novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea**. In Mandarino ACS, Gomberg E (org). Leituras de novas tecnologias e saúde. Bahia: UFS; p. 29-56, 2002.

MUNANGA, Kabengele. (2004). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Autêntica.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (2003). **O sortilégio da cor**. São Paulo: Selo Negro.

OLIVEIRA, S. C.; LOPES, M. V. O.; FERNANDES, A. F. C. **TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**, vol. 22, n. 4, p. 611-620, 2014.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **As religiões no Brasil**. In: GAARDER, Justin; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. O livro das religiões. Tradução de Isa Mara Lando; revisão técnica e apêndice de Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 305-329.

QUIJANO, Aníbal. (2007). **O que é esta tal de raça?** In: SANTOS, Renato Emerson (org.). **Diversidade, espaço e relações raciais: o negro na Geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007[1999] p. 43-51.

RIBEIRO, D. (1995). **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Cia das Letras. P.222

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº. 10639/2003 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In; MUNANGA, kabengele. (Org.) **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10639/2003.** Brasília: MEC/SECAD, 2005, p.21-38.

SAVIANI, Dermeval. (2006). **O legado educacional do século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: autores associados.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira.** São Paulo: Ática, 1994.

SINNER, Rudolf von. **As igrejas e a democracia no Brasil: por uma teologia pública voltada para a cidadania.** Eugene-Oregon: Wipf and Stock Publishers, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSSO, Camila. (2007). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03.** São Paulo: Petrópolis Ação Educativa e CEERT.

TELLES, Edward. (2003). **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford.

TORQUATO, R., MASSI, G. & SANTANA, A. P. (2011). Envelhecimento e Letramento: A Leitura e a Escrita na Perspectiva de Pessoas com mais de 60 Anos de Idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 24, n. 1, p. 89-98.