

**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Leticia Silva Batista**

**Ensino de História em combate a intolerância religiosa:  
caminhos para crítica e superação dos preconceitos às religiões de matrizes  
afro-ameríndias nos espaços educacionais.**

**Juiz de Fora  
2019**

**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Leticia Silva Batista**

**Ensino de História em combate a intolerância religiosa:  
caminhos para crítica e superação dos preconceitos às religiões de matrizes  
afro-ameríndias nos espaços educacionais.**

Projeto de Intervenção apresentado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a conclusão do curso de especialização em História e Cultura no Brasil Contemporâneo.

Orientador: Professor(a): André Barcelos Damasceno Daibert.

**Juiz de Fora  
2019**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Batista, Leticia Silva.

Ensino de História em combate a intolerância religiosa : caminhos para crítica e superação dos preconceitos às religiões de matrizes afro-ameríndias nos espaços educacionais / Leticia Silva Batista. -- 2019.

32 p.

Orientador: André Barcelos Damasceno Daibert

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Especialização em História e Cultura no Brasil Contemporâneo, 2019.

1. Ensino de História. 2. Combate a intolerância religiosa. 3. Religiões afro-brasileiras e indígenas. I. Daibert, André Barcelos Damasceno, orient. II. Título.

## RESUMO

O presente plano de intervenção surgiu de específica realidade escolar em que os discentes em diferentes conjunturas e temáticas nas aulas de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental expressaram falas e opiniões preconceituosas e estereotipadas às manifestações religiosas de matrizes afro-brasileiras e indígenas. Diante desse quadro, o objetivo desse trabalho foi entender as motivações dessas falas, bem como, traçar caminhos e ações que visassem o combate à todas as formas de intolerâncias religiosas dentro dos espaços escolares. Para esse fim, apresentamos metodologias e práticas pedagógicas que contribuíssem às análises e defesa de um Ensino de História mais plural e democrático que identificasse e salvaguardasse as diversas religiões manifestadas pelos cidadãos brasileiros.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Combate a intolerância religiosa; Religiões afro-brasileiras e indígenas.

## **ABSTRACT**

The present intervention plan has emerged due to the specific school reality in which last grades students from History Class of Middle School express statements and opinions with prejudice and stereotypes against religions with indigenous or Afro-Brazilian origins. In this context, the purpose of this paper was to understand the motivations of those opinions as well as bring new ways and actions seeking to oppose any form of religion intolerances around school areas. In order to do that, we have showed pedagogical practices and methodologies that contribute to the analysis and defense of a more plural and democratic History Teaching that would also identify and protect several religions manifested by Brazilian citizens.

**Keywords:** History Teaching; Opposition to religion intolerance; Indigenous and Afro-Brazilian religions.

## SUMÁRIO

Apresentação .....	5
Problematização.....	5
Justificativa.....	9
Objetivo Geral do Projeto de Intervenção .....	9
Objetivos Específicos do Projeto de Intervenção .....	9
Revisão Bibliográfica sobre a temática .....	10
Metodologia, Detalhamento do Projeto e Plano de Ação.....	15
Cronograma de execução do Plano de Ação sugerido .....	27
Referências Bibliográficas.....	27
Anexos .....	30

## **Apresentação**

O presente Plano de Intervenção, proposto como trabalho de conclusão de curso da *Especialização em História e Cultura no Brasil Contemporâneo*, tratará sobre o tema: “*Ensino de História em combate a intolerância religiosa: caminhos para crítica e superação dos preconceitos às religiões de matrizes afro-ameríndias nos espaços educacionais*”. A delimitação desse tema partiu de específica realidade escolar: em contato com alguns os alunos e as alunas das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Estadual Dona Pérola Byington nas aulas de História percebemos que eles não identificam as culturas indígenas e afro-brasileiras como aquelas que os representam e os constituem culturalmente. Mais do que isso, em atividades diretamente ou indiretamente relacionadas à temática, os discentes assimilam essas práticas culturais de modo pejorativo, estereotipado e preconceituoso através de expressões e opiniões problemáticas e limitadoras, sobretudo, quando se referem às práticas religiosas de matrizes indígenas e afro-brasileiras.

Apesar do presente estudo limitar-se a específica realidade escolar (uma escola pública localizada na periferia da cidade de São Paulo), consideramos que o problema da intolerância religiosa faz parte de outras vivências escolares. Além disso, as práticas e as falas racistas e preconceituosas que infelizmente perpetuam em nossa sociedade refletem nos meios escolares, afinal, os alunos e as alunas chegam com essas opiniões e estereótipos, apesar de muitas vezes não saberem ou entenderem as suas origens e significados. Por essa razão, consideramos que nas escolas devemos desenvolver ações e práticas cotidianas que contextualizem essas falas, bem como, acentue os problemas sociais que esses discursos perpetuam. Para esse fim, defendemos que diferentes tipos de trabalhos de conscientização e informação nas escolas permitirão fundamentais passos na superação desses preconceitos e estereótipos sobre as manifestações e as crenças afro-brasileiras e indígenas na atualidade.

## **Problematização**

O tema acima apontado foi motivado por aula de História em uma turma do 6º ano da Escola Estadual Dona Pérola Byington. Naquela ocasião, o tema da aula seria a importância dos patrimônios materiais e imateriais na nossa história, cultura e identidade. Em especial, vale destacar que a proposta inicial dessa aula era acentuar a pluralidade cultural que constitui a nossa identidade sociocultural. Para isso, no material didático<sup>1</sup> disponível continha um texto que indiretamente tratava o tema da aula. O texto era breve e tratava de modo geral a

---

<sup>1</sup> O material didático mencionado é o livro ofertado no ano letivo de 2019 na citada escola. Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD, 6º ano, 3. ed., 2015, p. 32.

importância da cultura africana e indígena no conjunto de patrimônios culturais materiais e imateriais do nosso país. Ao fim do texto estava uma fotografia da dança típica do Estado do Maranhão de origem africana denominada como *Tambor de Crioula*<sup>2</sup>. O texto foi considerado um material relevante para o início da exposição e discussão sobre o tema proposto para aquela aula e às demais aulas da semana<sup>3</sup>. Entretanto, o que se destacou imediatamente na prévia percepção dos alunos foi a ilustração, pois, prontamente a chamaram de “*macumba*”<sup>4</sup>.

A partir dessa situação surgiu questões sobre as origens e as razões dessa fala, afinal, notadamente, os alunos e as alunas revelaram uma opinião bastante estereotipada sobre as manifestações religiosas afro-brasileiras e indígenas. Diante dessa situação, destarte destacou-se a importância de revisitar com mais atenção e dedicação a noção de patrimônio e a pluralidade patrimonial brasileira. E, em seguida, veio à tona a necessidade de trabalhar em sala os preconceitos e estereótipos enraizados nos discursos e opiniões desses alunos sobre determinadas práticas culturais, em especial, as manifestações religiosas afro-brasileiras e indígenas. Assim, mais do que nunca, as aulas de história tornaram-se uma excelente oportunidade de problematizar todas essas falas e ações cotidianamente presenciadas nessa escola localizada na periferia da cidade de São Paulo<sup>5</sup>.

O primeiro questionamento acerca dessa opinião e postura foi a origem dessas falas. Seguidamente, não seria de se estranhar, que consideramos que os espaços sociais em que esses alunos e alunas vivem e são educados influenciaram e influenciam esses discursos. Portanto, acreditamos que as famílias, as vizinhanças e as religiões dos alunados fundamentam explicações e expressões pejorativas sobre as práticas religiosas de matrizes afro-brasileiras e indígenas a partir das suas particulares religiões (em geral, são católicos e neopentecostais). Logo, essas influências manifestam-se nas falas e opiniões desses alunos e alunas quando são apresentados às temáticas referentes às culturas afro-brasileiras e indígenas no ambiente escolar. Tal previsão era complexa, afinal, remetia a um universo que não poderíamos intervir, mas, sobretudo, tínhamos que respeitar. Diante desse quadro, todas as problematizações foram direcionadas para o espaço escolar, sendo esse o lugar onde poderíamos e deveríamos apresentar e discutir, por exemplo, a importância do respeito às diversas práticas religiosas, o

---

<sup>2</sup> Mais informações sobre essa dança típica encontra-se no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/63/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

<sup>3</sup> As aulas tinham como objetivo a definição e estudo dos Patrimônios Culturais e as maneiras de preservá-los. Dentro dessa temática, trabalhamos a valorização das matrizes africanas e indígenas dentro do conjunto patrimonial brasileiro.

<sup>4</sup> Ver Anexo 1.

<sup>5</sup> Vale destacar que foram inúmeras as ocasiões que os alunos e as alunas dessa escola revelaram comportamentos preconceituosos e intolerantes contra as religiões de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas.



perigo das opiniões racistas e intolerantes na sociedade e a noção plural e multiétnica da cultura brasileira.

Após essa percepção, direcionamos todas as problematizações para o universo escolar, sobretudo, quando acentuamos a importância e a responsabilidade da escola na superação de práticas e ações preconceituosas e estereotipadas recorrentes em nossa sociedade, assim, passamos a questionar como poderíamos tratar nas aulas de História o respeito às diversidades religiosas manifestadas em nosso país. Posto isso, uma série de questionamentos primários foram direcionados a campos distintos, porém, interligados. São eles: a aplicabilidade das Leis 10.639/2013 e 11.645/2008 nos cotidianos escolares do Brasil, a permanência de currículos escolares etnocêntricos (em suma maioria, eurocêntricos), o uso de materiais didáticos superficiais e simples e a ausência de formações docentes que visem o trabalho da tolerância religiosa e a superação do racismo estrutural em nosso país.

O primeiro problema foi a discussão sobre a aplicabilidade cotidiana das Leis 11.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas brasileiras. Ambas as leis defendem e obrigam o ensino da história da África, dos africanos e dos indígenas em todos os níveis educacionais: Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior. No momento das suas promulgações, a 16 anos atrás, o governo federal brasileiro visava um conjunto de ações educativas e sociais que intencionavam o combate e a correção das desigualdades entre os brasileiros, especialmente, no universo escolar. A proposta em si era bastante atraente e trouxe ao ambiente escolar uma série de sugestões e mudanças que culminaram na reelaboração de parte dos currículos escolares e materiais didáticos, bem como, incentivaram as formações docentes que buscassem novos conhecimentos e práticas baseados nas propostas das *Leis*. Porém,

tanto em conversas informais quanto em dados disponíveis relativos à implementação da lei vem mostrando que ao lado dos avanços há também retrocessos, há resistência, já que alguns temas dentro da lei despertaram muitos preconceitos, em especial a religião, que em muitas escolas não faz parte dos conteúdos porque é considerada “religião de satanás”, assuntos de bruxaria (CONCEIÇÃO, 2016, p. 119).

O presente quadro alerta para os impasses na aplicabilidade das leis nos ambientes escolares, em especial, quando os temas se referem às religiões de matrizes afro-brasileiras e indígenas. Diante desses limites e resistências, deparamos com currículos escolares ainda organizados nos parâmetros eurocêntricos, nos quais as histórias e as culturas dos negros e dos indígenas são indiretamente tratadas através de conteúdos ilustrativos em temáticas como as grandes navegações e a escravidão no Brasil (temas legitimados pela visão eurocêntrica da história). Nesse aspecto, os alunos e alunas do Ensino Básico brasileiro ainda são ensinados sob os padrões brancos e europeus, nos quais legitimam um olhar histórico em detrimento dos demais olhares sobre o passado e o presente brasileiro. No campo da religiosidade, perdurou-

se na construção da história e na organização dos currículos educacionais a visão europeia que se baseou da superioridade de uma única fé: a católica. Portanto, as demais crenças, que na atualidade são importantes para configuração da diversidade cultural brasileira, ainda são narradas historicamente pelos olhares discriminatórios e etnocêntricos dos europeus que viveram em nosso passado colonial.

Uma outra problematização atrelada as demais citadas são as ausências e simplórias formações docentes que configuram parte dos problemas na aplicabilidade das Leis 10.639/2013 e 11.645/2008 nos cotidianos escolares do Brasil. Sobre isso, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joalice Santos Conceição relatou a sua experiência em grupo de capacitação docente em projeto denominado “A Cor e Cultura”, da Fundação Roberto Marinho:

percebi que os professores tinham resistência até mesmo para assistir ao vídeo que abordava a religião. Muitos ficavam mudos, outros saíam da sala, mas eu executava a atividade com pouquíssima participação; percebia que, para além do desconhecimento, havia uma espécie de ojeriza em relação às religiões de matriz africana. Ao retornar em cada estado para verificar a implementação, detectei que em dois dos estados revisitados apenas um pequeno grupo de professores havia incluído no seu planejamento os aspectos religiosos. A maioria dos professores era categórica ao afirmar que poderia trabalhar tudo, menos a religião. Ao indagar os motivos, quase todos diziam que não gostavam da religião dos orixás e encerravam a discussão (CONCEIÇÃO, 2016, p. 122).

De modo geral, as limitações e resistências na implementação das Leis configuram-se em reais formas de racismo em nossa sociedade contemporânea. Sobre isso, a pesquisa intitulada “Racismo e Educação: a Lei n. 10.639/2003 na rede pública do estado de São Paulo”, realizada entre os anos de 2013 e 2014, pelo Núcleo de Pesquisa de Relações Raciais, Memória, Identidade e Imaginário, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), destacou que, na cidade de São Paulo, os motivos para ausência e superficial aplicabilidade da Lei 10.639/2003 nas escolas da capital paulista se deve ao racismo. Ademais, os dados apontaram que a religião é o tema mais difícil de ser implementado, devido a notável intolerância e desrespeito às religiões de matrizes afro-ameríndias<sup>6</sup>.

Assim, todas as presentes problematizações, em resumo, afirmam que

a pluralidade brasileira de identidades culturais e étnico-raciais nem sempre encontra, no âmbito da educação, sua legitimidade garantida nos espaços escolares em todos os níveis e modalidades. O país ainda precisa reconhecer, efetivamente, a contribuição estruturante essencial da cultura e população afro-brasileira [**e indígena**] na construção da história e identidade do povo brasileiro. Trata-se de valorizar e afirmar direitos, incluindo o reconhecimento de suas expressões e manifestações religiosas, principalmente por sua importância e penetração na raiz cultural no povo brasileiro (TRAMONTE, 2013, p. 102, grifo meu).

---

<sup>6</sup> CONCEIÇÃO, Joalice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 120 - 121, jan./abr. 2016.

Portanto, os currículos, os materiais didáticos e as formações docentes resistem a integral aplicabilidade das Leis 10.639/2013 e 11.645/2008, pois, perdura em nossa cultura e sociedade práticas e pensamentos originários do racismo estrutural que resiste em nossa sociedade. Especialmente dentro desse problema sócio-político se destaca a intolerância religiosa às manifestações e crenças de matrizes afro-brasileiras e indígenas, como o Candomblé, a Umbanda<sup>7</sup> e o Xamanismo. Por conseguinte, diante desse preocupante contexto sociocultural, não seria de se estranhar a reação dos alunos e alunas da escola estadual da periferia de São Paulo diante da foto do *Tambor de Crioula*.

## **Justificativa**

Diante do alarmante quadro apresentado nas Problematizações desse Plano de Intervenção, acreditamos que ações e medidas que combatem a intolerância religiosa nos espaços escolares são fundamentais na formação cidadã e educacional das crianças e adolescentes no Brasil. Nesse exercício,

a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, ao invés de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambiguidade nas falas e nas atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar como um todo. (BRASIL, 2001, p. 57).

Assim, a intolerância religiosa torna-se um elemento essencial de aprendizagem escolar, afinal, provoca necessárias e importantes reflexões e críticas sobre as manifestações e as falas cotidianas que desrespeitam todas as formas de crenças. Para esse fim, a principal proposta do presente Projeto de Intervenção é viabilizar e legitimar o Ensino de História mais inclusivo e plural que respeite os preceitos da nossa democracia, visando sempre a luta contra os preconceitos e, especialmente, salvaguardando o respeito à todas as manifestações religiosas presentes em nosso país.

## **Objetivo Geral do Projeto de Intervenção**

O presente plano de intervenção visa a apresentação teórica e prática de alguns caminhos pedagógicos que objetivam a crítica e a superação da intolerância religiosa nas aulas de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental brasileiro.

## **Objetivos Específicos do Projeto de Intervenção**

Dentro do objetivo geral, pretendemos superar e criticar falas e opiniões intolerantes dentro dos espaços escolares, conscientizar sobre a importância do respeito ao

---

<sup>7</sup> Censo Demográfico IBGE 2000/2010, umbanda e candomblé representam 0,3% da diversidade religiosa brasileira, cerca de 600.000 adeptos.

próximo e a diversidade cultural humana, defender a noção de que todas as manifestações culturais são patrimônios da humanidade e devem ser apresentadas dentro do Ensino de História, ajudar o corpo pedagógico no combate e superação de qualquer prática racista e preconceituosa nos espaços educacionais, repensar a aplicabilidade das Leis 10.639/2013 e 11.645/2008 e a importância delas nas práticas pedagógicas ao longo de todo o ano letivo e, por fim, apontar caminhos de atuação no espaço escolar que visem o combate e a superação da intolerância religiosa nas escolas brasileiras.

### **Revisão Bibliográfica sobre a temática**

Um levantamento divulgado em junho de 2019 pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), indica que a intolerância religiosa recorrentemente manifesta-se em agressões físicas, xingamentos, depredações, destruição de imagens, tentativas de homicídio e incêndios criminosos. De acordo com o Disque 100 (Disque Direitos Humanos), no ano de 2018 registraram 506 casos de intolerância religiosa e os segmentos religiosos mais atingidos são a Umbanda (72 denúncias), o Candomblé (47 denúncias) e outras religiões de matrizes africanas (28 denúncias)<sup>8</sup>. Notadamente, os casos de intolerâncias registrados por esse balanço são contra as crenças de matrizes afro-brasileiras e indígenas. Diante desses números, acreditamos que as motivações desses ataques são singulares, entretanto, advêm de uma conjuntura histórico-cultural que permeia parte da história do Brasil desde a colonização europeia.

A colonização portuguesa baseou-se em discursos e práticas etnocêntricas em que a valorização de uma única fé condenou e taxou as demais manifestações religiosas como pagãs. Os missionários e os colonizadores que aportaram no *Novo Mundo* tinham referenciais culturais que não entendiam os significados das outras culturas que aqui já se manifestavam, logo, as suas visões unilaterais alegaram que os *diferentes* eram a *falta de ser* e, portanto, deveriam ser perseguidos e condenados em nome da única fé soberana<sup>9</sup>. Mais a frente no tempo, a colonização fundou-se em uma fé e cultura e perseguiu todas as outras formas de manifestações que não seguissem o catolicismo. Nesse cenário, indígenas e africanos já condenados pela organização colonial, viveram, enfrentaram e resistiram todas as formas de perseguições contra as suas crenças. Portanto, no presente, as manifestações religiosas de matrizes africanas e indígenas são originárias da resistência e força dos nossos antepassados que às margens do

---

<sup>8</sup> SOARES, Ingrid. Disque 100 registra mais de 500 casos de intolerância religiosa. Correio Braziliense. Jun, 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/06/13/internabrazil,762632/disque-100-registra-mais-de-500-casos-de-intolerancia-religiosa.shtml>. Acesso em: 02 jul. 2019.

<sup>9</sup> FLEURI, Reinaldo Matias. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo Matias... [et al.] (orgs.). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer respeitadas e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 60.

sistema colonial enfrentaram todas as amarras socioculturais eurocêntricas. Assim, na atualidade fazem parte da diversidade religiosa manifestada em nosso país, bem como, configuram a diversidade cultural brasileira. Entretanto, ainda sofrem graves e sérias perseguições fundadas em discursos e práticas etnocêntricas que perduram até a atualidade.

Em comemoração à Década Internacional de Afrodescendentes, o documentário produzido pelo Centro de Informações da ONU para o Brasil (UNIC Rio) aborda as causas de intolerâncias religiosas vivenciadas em nosso país contra o Candomblé, a Umbandas e as demais manifestações e crenças de raízes afro-brasileiras e indígenas. Na tentativa de alertar sobre esse real e cotidiano problema, o documentário trouxe falas de integrantes dessas religiões para que pudessem explicar suas crenças e interpretar os recorrentes casos de intolerâncias vivenciados por eles. Dentre os entrevistados, destacou-se a fala de Ivanir dos Santos, Babalawo e interlocutor da Comissão de Combate à Intolerância Religiosa. Para ele a construção eugênica da nossa história determinou ao longo do tempo a condenação, a perseguição, a marginalização e a criminalização de todas as práticas culturais que não se enquadram no padrão europeu e cristão<sup>10</sup>.

Na atualidade, os atos de intolerâncias religiosas fundam-se nesse imaginário sociocultural em que a diversidade não é respeitada em nome de singulares e particulares crenças. De modo geral, as atuais perseguições fundam-se em opiniões e julgamentos oriundos de particulares religiões que condenam e perseguem as religiões de matrizes afro-brasileiras e indígenas. Em casos mais sérios, os ataques verbais e físicos são justificados pelo discurso “soberano” de algumas religiões que desrespeitam a diversidade e a liberdade religiosa garantida pelas leis democráticas que regem esse país. Para Márcio de Jagum, Babalorixá, em entrevista ao documentário produzido pelo Centro de Informações da ONU, as perseguições contra o Candomblé e demais religiões de raízes afro-brasileiras e indígenas são motivadas pelos interesses particulares de ocupar o espaço a importância dessas religiões na atualidade. Já para Ivanir dos Santos, é uma “disputa de mercado” que visa a “demonização” das religiões afro-ameríndias em nome de um projeto político e de poder<sup>11</sup> em defesa de singulares crenças e religiões.

Independente das motivações, todas as formas de intolerância às diversas religiões manifestadas no Brasil são fruto de uma conjuntura sociocultural que marginalizou e ainda

---

<sup>10</sup> ESPECIAL: a intolerância contra as religiões de matrizes africanas no Brasil. Produção: ONU Brasil. Rio de Janeiro: Centro de Informação da ONU, 2015, 11 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tSbl2LwFB1s>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

<sup>11</sup> ESPECIAL: a intolerância contra as religiões de matrizes africanas no Brasil. Produção: ONU Brasil. Rio de Janeiro: Centro de Informação da ONU, 2015, 11 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tSbl2LwFB1s>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

marginaliza politicamente, socialmente, economicamente e culturalmente a população negra e indígena.

Os preconceitos manifestados contra as religiões afro-brasileiras têm muitas raízes ligadas à classe social que os negros tradicionalmente integraram, ou seja, a parcela da população que, durante muito tempo, foi excluída do acesso às riquezas materiais e simbólicas produzidas pela sociedade de seu tempo. É como se houvesse uma ligação constante, que se influencia mutuamente, entre religiões afro-brasileiras e pobreza: a Umbanda foi originalmente criada por pobres, em sua maioria negros, e por isso sofreu, e ainda sofre, estigmas e preconceitos enquanto religião. Seus adeptos, por sua vez, são marginalizados por integrarem uma religião historicamente formada por pobres e negros, o que cria um circuito de afirmação constante do estereótipo negativo (TRAMONTE, 2013, p.102).

Arelada a isso, a desinformação também é grande motivadora para permanência dessas práticas e falas intolerantes. Assim,

inicialmente é preciso lidar com a invisibilidade das religiões afro-brasileiras ao longo dos séculos, situação que tem gerado preconceitos e estereótipos dos mitos, ritos e entidades religiosas. **Afinal, tudo que não conhecemos passamos a temer, evitar e, em muitos casos, perseguir** (TRAMONTE, 2013, p. 112, grifo meu).

O desconhecimento leva à perseguição e à intolerância através das falas e atos condenatórios e violentos que cotidianamente são presenciados em diversos espaços da sociedade brasileira, sendo um deles a escola. Desse modo,

adjetivações pejorativas colaboram para a construção negativa do candomblé, umbanda, culto de Babá Egun, dentre outras denominações. Palavras como feiticeiro, feitiçaria, mandingueiro, candomblezeiro, macumbeiro, bozó resumem as violências sofridas pelos adeptos das matrizes africanas [**e indígenas**]. O espaço da escola também vem sendo palco de desrespeito; não obstante toda forma de silenciamento, há também a violência física (CONCEIÇÃO, 2016, p. 122, grifo meu).

Logo, o problema sociocultural da intolerância religiosa no Brasil reflete dentro das escolas, todavia, paradoxalmente, é a comunidade escolar uma das principais responsáveis pelos questionamentos e superações desse problema. Posto isso, como as escolas vêm contribuindo ou não para a prevalência da intolerância religiosa em nosso país? Em especial, como o Ensino de História legitima ou não essas práticas intolerantes contras às manifestações culturais de matrizes afro-brasileiras e indígenas? Obviamente, diante do cenário apontado acima, a escola não será a única responsável pela crítica e superação dos atos de intolerância vivenciados em nosso país, todavia, é no espaço escolar onde as noções de respeito, diversidade e pluralidades são construídas a fim de desconstruir falas e preconceitos previamente formados pelos docentes. Assim,

a escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola. Sendo a escola um espaço de relações, cabe a ela oferecer as condições para o pleno desenvolvimento de identidades na diversidade cultural, como, por exemplo: criar um ambiente de diálogo cultural,

baseado no respeito mútuo; perceber cada cultura na sua totalidade e incluir, como conteúdo, as contribuições das diferentes culturas para um país plural (FONTANIVE; DANELICZEN; KRAVICE, 2010, p. 288).

A tolerância e o respeito devem mediar todos os assuntos e temáticas que versem sobre a diversidade cultural compartilhada pela humanidade. Especialmente sobre a religiosidade, o corpo docente deve prezar discussões e debates interculturais que apresentem todas as formas de manifestações culturais como patrimônios culturais da humanidade, devido as suas importâncias para o nosso passado e presente<sup>12</sup>. Nesse processo, o professor deverá ser importante mediador dos debates, falas e opiniões sobre essas manifestações, afinal de contas, os alunos e as alunas provavelmente revelarão afirmações e juízos preconceituosos sobre tais práticas culturais e religiosas e, outros discentes, se sentirão incomodados com essas falas. Essa mediação será complexa, afinal, o cotidiano escolar é tão dinâmico e imprevisível que a abordagem desses temas poderá ser mediada por conflitos e resistências originários de lugares fora do espaço escolar. Por isso, o assunto é essencial e urgente, entretanto, deve ser abordado de forma respeitosa e atenta para que aconteça nas salas de aulas conversas transformadoras e reflexivas sobre posturas e comportamentos preconceituosos e intolerantes que infelizmente persistem na atualidade brasileira.

No Ensino de História a temática religiosidade em diferentes espaços e tempos é recorrente em diversos conteúdos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Diversas religiões são apresentadas aos alunos em diferentes conjunturas históricas e as reações dos alunos são as mais inusitadas. O estranhamento é recorrente quando estão diante de uma cultura de práticas, hábitos, comportamentos e crenças distintas as suas. Afinal,

a “estranheza” do comportamento de outro grupo sociocultural nos “choca” porque a lógica do contexto cultural que determina seu significado é diferente da lógica inerente aos nossos padrões culturais. Dessa maneira, conversar com os outros – e não apenas falar sobre eles ou para eles – é a condição para desenvolvermos a compreensão crítica dos significados e das estruturas significantes de nossas próprias ações. A compreensão do sentido da ação do outro é uma condição importante para a compreensão dos sentidos de nossa própria ação. A relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura (FLEURI, 2013, p. 66).

Todavia uma coisa se destaca: os alunados se espantam e surpreendem com as mitologias egípcia ou grega, mas, condenam as mitologias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Nesse ponto é que o Ensino de História deve resgatar um dos princípios essenciais da sua disciplina: a crítica. As falas pejorativas e preconceituosas as vezes tão recorrentes nas salas de aula são gatilhos valiosos para as discussões sobre o nosso passado e as suas

---

<sup>12</sup> FLEURI, Reinaldo Matias. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo Matias [et al.] (orgs.). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 66.

permanências no nosso presente. Para além disso, são a possibilidade de assimilar a história como uma construção em que alguns olhares são valorizados em detrimentos de outros. Nesse ponto, discussões sobre o nosso passado colonial e as influências dele no nosso presente serão essenciais para criticarem e desconstruírem algumas falas errôneas e estereotipadas sobre as religiões afro-ameríndias que se manifestam em nosso país.

Por conseguinte, um ponto central é a crítica sobre a homogênea e unilateral forma de narrar o nosso passado. Como apresentando, a visão eurocêntrica ainda perdura nos currículos de História e perpetua a construção de um passado que nega a diversidade e a importância das cultura negra e indígena na formação das nossas identidades. Se isso não for repensado, não fará sentido uma proposta de ensino pautada nos princípios da tolerância e da democracia.

Na atualidade, a discussão e o pensamento educacional em relação a essas questões [as intolerâncias religiosas] encontram-se ainda numa fase embrionária, decorrência da educação ocidental secularizada e unicultural, que, de forma abrangente, aciona seus mecanismos “extracurriculares” de propagação e consequente perpetuação dos estereótipos culturais e homogeneizadores de crenças e valores sobre a identidade dos diferentes povos, nações, religiões e culturas (MARKUS; OLIVEIRA, 2010, p. 262, grifo meu).

E, nesse processo, são essenciais a sensibilidade e o compromisso do professor com a sua prática docente. A contínua formação docente tem que dimensionar a importância da tolerância e o respeito dentro do conjunto da diversidade cultural manifestada pela humanidade. Para esse fim,

não se trata de acrescentar meramente alguns conteúdos sobre diversidade cultural religiosa ao projeto formador, ou seja, incluir algumas perspectivas visando suprimir e ou minimizar certos estereótipos em função de algumas situações delicadas a integrar o cotidiano educativo. Trata-se, sim, do desenvolvimento de uma aquilatada formação, também nessa área do conhecimento, visando à construção de uma prática pedagógica subsidiada pela sensibilidade diante de qualquer discriminação religiosa no trato cotidiano, pelo respeito à identidade na alteridade dos diferentes e suas opções de fé, pela admiração percebida na delicadeza da tessitura, no encontro com as diferentes expressões religiosas, pela possibilidade de descoberta das muitas afinidades entre os diferentes, pela conscientização do educador de se flagrar também um diferente num universo de diferentes (MARKUS; OLIVEIRA, 2010, p. 265).

A prática e formação docente devem se respaldar no exercício do diálogo intercultural que garanta o respeito legal e ético a cada cidadão e grupo social. Desse modo, devem possibilitar o acesso dos educandos “a totalidade dos conhecimentos elaborados pela humanidade, não somente o que é específico dos diferentes grupos culturais e/ou interesses das diferentes instâncias de poder, mas também o que é indispensável ao convívio de todos os seres humanos” (MARKUS; OLIVEIRA, 2010, p. 291). E, para atender uma educação mais inclusiva e diversificada, defendemos práticas educativas em que se desenvolvem relações dialógicas que incentivem os discentes a criticar e problematizar variadas situações vivenciadas no ambiente



escolar ou fora dele. Desse modo, a partir dos ensinamentos do educador Paulo Freire, acreditamos que dentro do “processo educacional explicitam-se os desafios que a realidade apresenta, reclamando dos sujeitos desse processo a ação-reflexão no sentido de buscar soluções. Nesse sentido, ‘a educação dialógica e crítica se processa como diálogo centrado em problemas da realidade’” (FREIRE, 1989 *Apud* FLEURI, 2013, p. 76). Os problemas reais manifestados em sala de aula são a chave para um ensino que preze a crítica, desconstrução e superação de todas as formas de intolerância e desrespeitos. Nesse exercício os alunos e as alunas, motivados e mediados pelos docentes, serão aqueles que construirão problematizações pertinentes à superação desses problemas.

### **Metodologia, Detalhamento do Projeto e Plano de Ação**

Em defesa de um ensino mais plural e inclusivo que critique e minimize todas as formas de manifestações pejorativas e preconceituosas às religiões de matrizes afro-brasileiras e indígenas, acreditamos que práticas educativas fundadas no diálogo dialógico são essenciais para a questionamento crítico dessas ações consideradas desrespeitosas à diversidade cultural brasileira. Assim sendo, apresentaremos caminhos pertinentes à superação e crítica de preconceitos e intolerâncias às religiões afro-ameríndias nos espaços educacionais.

Em um viés mais teórico-metodológico propomos a noção da “educação para religião”, ou seja, um trabalho educacional com as diferentes religiões a partir dos princípios da tolerância, reciprocidade e civilidade. Essa proposta foi desenvolvida por educadores canadenses, principalmente no Quebec, que buscavam a configuração de uma educação que superasse os dilemas do ensino confessional ou as exclusões dos temas sobre religiosidade nas escolas públicas. O objetivo central desse projeto foi construir uma educação que presasse a cidadania e a suas diversidades, portanto, os princípios de tolerância, reciprocidade e civilidade foram conceituados a fim de delimitar um caminho teórico-metodológico para o exercício do respeito à religiosidade nos espaços educacionais e fora desses espaços<sup>13</sup>.

Assim sendo, o conceito de “tolerância” não foi significado como “suportar” as crenças das outras pessoas. Para Micheline Milot (2005), uma das educadoras canadense, a tolerância é a forma de respeitar as convicções morais religiosas valiosas para os outros grupos, deixando de julgá-las a partir dos pessoais pontos de vistas. O processo da tolerância levará os educandos à noção de que as suas convicções fazem parte de uma infinidade de convicções, bem como, o respeito pressupõe não só a aceitação dos valores do outro, mas, a permanência

---

<sup>13</sup> FLEURI, Reinaldo Matias. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo Matias... [et al.] (orgs.). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer respeitadas e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 72 - 75.

dos seus valores. Nesse mesmo caminho, o conceito de “reciprocidade” foi cunhado pela educadora canadense. A reciprocidade é uma competência social difícil de ser construída, afinal, os nossos valores sempre mediarão os nossos juízos e opiniões sobre a realidade a nossa volta e, sobretudo, sobre todos os comportamentos, hábitos e crenças diferentes dos nossos. Todavia, no que se refere a religiosidade do próximo, a reciprocidade no ambiente escolar desenvolverá nas crianças e jovens a disposição de reconhecer nas outras manifestações religiosas aquilo que deseja que seja reconhecido ou atribuído à sua religiosidade. Assim, ambos os conceitos, traçaram caminhos que levarão a interpretação dos educandos para a esfera pessoal, no qual, assimilam que todas as formas de intolerância e desrespeito ao próximo também ameaçam e condenam os seus valores.

Ademais, a configuração dos conceitos de tolerância e reciprocidade no âmbito escolar só farão sentido em uma conjuntura sócio-política que defenda a civilidade, ou seja, a modalidade do “viver juntos”. O respeito às religiosidades encontra na civilidade duas atitudes fundamentais para a superação de opiniões fundamentalistas e preconceituosas: a capacidade de reflexão e a moderação na expressão pública das suas convicções. A reflexão é a capacidade de retorno do pensamento sobre si mesmo, para isso, supõe um distanciamento das pessoais convicções e crenças. Vale destacar que distanciar não é negar os valores pessoais ou desenraizar a criança ou adolescente da sua comunidade religiosa, mas, o distanciamento é o exercício de sensibilizar e reconhecer que todas as convicções e crenças serão válidas a partir de um ponto de vista singular de uma comunidade restrita. Desse modo,

na escola esperamos que a criança, o adolescente e o jovem possam desenvolver uma capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, tomando consciência de que essas afirmações fazem sentido para eles e para as pessoas de sua comunidade, e de que os outros, pertencentes a outras comunidades, podem viver segundo crenças diferentes. Sem desenvolver essa capacidade de distanciamento é impossível compreender como diferentes afirmações “absolutas” podem ser igualmente “justas” e “válidas” para outros (FLEURI, 2013, p. 66).

Para civilidade outra atitude é a moderação das manifestações públicas das próprias convicções e juízos. De modo geral, no espaço escolar os alunos deverão entender que todas as afirmações e falas exclusivas de um determinado contexto familiar ou comunitário poderão ser manifestadas desde que não promovam o tratamento desigual e a discriminação contra as demais crenças. Desse modo, nos espaços escolares fomentará relações baseadas na reciprocidade e no respeito às diferentes formas de religiosidades.

O processo de aprendizagem escolar em diferentes seguimentos deve incorporar as noções de tolerância, reciprocidade e civilidade para que os discentes se formem como cidadãos que prezem o respeito ao próximo e que questione a realidade a sua volta. Afinal de contas, os

conflitos e os problemas sociais, políticos, culturais e econômicos vivenciados em nosso país surgiram e continuam a surgir por meio das atitudes e ações discriminatórias e antidemocráticas motivadas pela incapacidade de promover a tolerância, a reciprocidade e o respeito em sociedades plurais. Especialmente no Ensino de História, o papel dos docentes será essencial na construção desses conceitos em diferentes temáticas que tratam a diversidade cultural da humanidade em diferentes conjunturas históricas. A delimitação dos conceitos de tolerância, reciprocidade e civilidade não só permitirão a construção de uma história plural, mas, formará cidadãos conscientes e críticos que prezem os valores democráticos do nosso país.

Uma proposta mais prática dessa teoria foi desenvolvida pelo o Núcleo de Educação Intercultural e Movimentos Sociais (MOVER) e pelo o Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD), por meio de termo de Cooperação nº 4092/2010, firmado entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/ MEC), desenvolveram ao longo dos anos de 2010 a 2013, o *Projeto diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. De modo geral,

as ações do Projeto consistiram na publicação de materiais paradidáticos destinados a estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com o intuito de disponibilizar conhecimentos fundamentais para a compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto sociocultural e religioso em que os educandos estão inseridos. Neste intento, as obras apresentam conteúdos basilares para o reconhecimento das alteridades e o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como, de pessoas sem religião, ateus e agnósticos (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015, p.190).

Desse projeto, dois livros paradidáticos foram produzidos e direcionados aos professores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental brasileiro. São eles: Livro *As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade Religiosa e os Direitos Humanos (Volume I)*, direcionada aos estudantes dos 6º e 7º anos do ensino fundamental; Livro *As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade Religiosa e os Direitos Humanos (Volume II)*, voltada aos estudantes dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Em resumo, os livros

narram uma história vivenciada pela personagem Yara no planeta Oculares, um mundo imaginário que possui múltiplas cores, formas, cheiros, sons, sabores e seres. Tudo o que lá existe está interligado e em constante transformação. Todos os habitantes do planeta usam óculos, instrumento necessário para que as pessoas possam interagir com seus semelhantes e com o meio ambiente. Por isso, ao nascer, cada criança recebe uns óculos da mesma cor dos demais moradores da sua comunidade. Como existem muitas coletividades habitando diferentes espaços e lugares no planeta, existem muitas pessoas usando diversas formas, tamanhos e cores de óculos. A história destaca que no planeta Oculares há espaços e lugares para pessoas com todos os tipos de óculos. No entanto, relata que lá também existem pessoas que não aceitam que outras utilizem óculos diferentes dos seus, o que historicamente causou desentendimentos, discriminações, preconceitos e exclusões entre elas (CECCHETTI; OLIVEIRA, 2015, p.191).

Dentro desse cenário, a história desenrola para uma aventura vivenciada pela Yara, a personagem principal dos livros. Após ser excluída e expulsa da *Casa dos Saberes* (escola) por ter óculos de cor diferente aos demais membros e habitantes da *Vila dos Cinza*, Yara inicia uma viagem para tentar entender as razões e os motivos da sua expulsão e diferença. Nessa viagem ela interage e aprende com diversos grupos de crenças e hábitos distintos aos seus e chega a fundamentais conclusões sobre o mundo e as suas diversidades. A sua primeira conclusão é que “o modo como vemos o mundo depende dos óculos que usamos. O que às vezes pode nos parecer estranho, inaceitável e diferente, para outros pode ser algo comum” (vol. I, p. 54), portanto, “cada grupo, em cada tempo e lugar, constrói e organiza a vida a partir do modo como vê o mundo” (vol. I, p. 55). Além disso, “as diferentes crenças e culturas são riquezas de nosso planeta. E não há razão para querer que só existam pessoas com óculos na mesma cor” (Vol. I, p. 55). E, por fim, a aventura da Yara chega a uma importante descoberta: “grande parte dos conflitos e violências surgem da intolerância e falta de reconhecimento das diferenças. Ou aprendemos a conviver respeitando uns aos outros, ou jamais veremos o fim dos preconceitos, injustiças, exclusões e violações dos Direitos Humanos e da Terra” (vol. II, p. 55).

Paralela a história, o livro apresenta dezenas de *Hipertextos* que apresentam informações e propostas de atividades relacionadas às descobertas da personagem. Essas caixas de textos trazem informações sobre nossos direitos e deveres, explicações sobre específicas crenças, atividades e desafios a serem implantados em sala de aula e os significados de conceitos essenciais à temática, como: “igual”, “princípio”, “outro”, “culturas” “diversidade”, “bem-viver”, “tradição”, “memória”, “fé”, “diferença”, “rituais”, “símbolo”, “direitos”, “preconceitos”, “identidade”, “religião” e etc. Em geral, os conteúdos desses livros paradidáticos apresentam de forma lúdica e coerente à linguagem dos alunos a importância da diversidade cultural manifestada pelos homens e a responsabilidade de manter e respeitar essa diversidade. A proposta dos livros resulta em variados exercícios interdisciplinares que visem o trabalho dos conceitos de tolerância, reciprocidade e civilidade em sala de aula.

Outro caminho a ser proposto nesse trabalho que intenciona a superação e crítica das intolerâncias religiosas no ambiente escolar foi desenvolvido na Grã-Bretanha. O projeto visa a configuração de ações pedagógicas que presem a construção do respeito à pluralidade cultural e religiosa manifestada no mundo ou na história<sup>14</sup>. Assim sendo, os educadores defenderam a ideia de que o estudo intercultural das religiões no espaço escolar permitirá aos

---

<sup>14</sup> FLEURI, Reinaldo Matias. Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: FLEURI, Reinaldo Matias... [et al.] (orgs.). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer respeitadas e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 70 - 72.

alunos não só a aprendizagem **sobre** as religiões (*learning about*), mas também a aprendizagem **com** as religiões (*learning from*). Inspirada nessa proposta, a educadora Julia Ipgrave propôs a abordagem dialógica como um desdobramento desse trabalho. Para a autora,

o professor desempenha um papel de facilitador, incitando as crianças a colocar questões e a buscar esclarecê-las. Através da discussão e do debate, os estudantes são encorajados a se interessarem pessoalmente pelas ideias e concepções de diferentes tradições religiosas, a desenvolver a reflexão sobre suas contribuições e a justificar suas opiniões. Eles também são estimulados a se perguntar como chegaram às suas conclusões, a reconhecer a possibilidade de pontos de vista alternativos e a serem abertos aos argumentos dos outros (FLEURI, 2013, p. 71 - 72)

Essa proposta torna-se interesse devido a sua aplicabilidade em diversas conjunturas e segmentos educacionais. A ideia de aprender sobre e com as religiões viabilizará caminhos essenciais no ensino-aprendizagem que preze o respeito às diversidades religiosas manifestadas em qualquer espaço e tempo. Levando em consideração a temática desse projeto, as religiões de matrizes afro-ameríndias serão apresentadas aos alunos, a priori como uma informação, em seguida, como crenças e convicções que ensinam hábitos e valores pertinentes à formação cidadã dos alunos e alunas das escolas brasileiras. A partir dessa proposta, apresentaremos algumas direções que objetivam a proposta de aprender **sobre** e **com** as religiões de matrizes afro-brasileiras e indígenas.

O universo religioso indígenas e afro-brasileiros configuram-se em conjunturas diversificadas no tempo no espaço, portanto, generalizações sobre as manifestações religiosas desses grupos negaria essa diversidade cultural que perpetua desde o passado até o tempo presente. Em contrapartida, podemos contextualizar esses universos em algumas características comuns. Posto isso, o universo religioso indígena não poderá ser classificado ou comparado em termos de doutrina ou rito, mas, o estudo sobre esse universo deverá perceber que os povos indígenas vivem espiritualidades próprias que configuram um modo particular ao sagrado<sup>15</sup>. Já as religiões afro-brasileiras são um conjunto de práticas religiosas originárias dos povos africanos que viveram em nossas terras. Em destaque manifestam-se hoje no Brasil o Candomblé, a Umbanda e as suas variantes (Candomblé de Caboclo, Macumba, Xangô, Tambor de Nagô e etc.)<sup>16</sup>.

No sagrado indígena existe a convicção que “[...] tudo “tem alma” (são animistas), sejam humanos, animais ou plantas, por esse motivo os indígenas mantêm uma relação de profundo respeito pela natureza – a natureza é a morada dos espíritos. Respeitá-la é condição

<sup>15</sup> DARELLA, Maria Dorothea Post; OLIVEIRA, Silvia Maria. Diversidade religiosa indígena: diferentes maneiras de ser e estar no mundo. In: FLEURI, Reinaldo Matias... [et al.] (orgs.). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer respeitadas e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 88 - 89.

<sup>16</sup> TRAMONTE, Cristiana. Religiões afro-brasileiras: direitos, identidades, sentidos e práticas do “povo-de-santo”. In: FLEURI, Reinaldo Matias... [et al.] (orgs.). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer respeitadas e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 103 - 104.

indispensável à continuidade da espécie humana” (BRIGHENTI, 2010 p. 2). E, nessa percepção animista, os especialistas (em algumas culturas denominados como xamãs) são os guias e os interlocutores entre os elementos terrenos e divinos. São homens e mulheres iniciados, em geral, mais velhos, considerados receptores e intérpretes do mundo divino em terra. Similarmente, as religiões africanas têm como base a confluência entre as divindades e a natureza, consolidando assim uma totalidade. “Assim, a energia da natureza e os heróis e reis divinizados são alguns dos principais motivos do plano do sagrado, íntimo e cotidiano para o homem africano” (LODY, 1987, p.9).

Comum às matrizes afro-ameríndias é a concepção de que os mitos são responsáveis pela regulação e conduta ética e moral da comunidade religiosa.

O mito é a história que narra a vida de um povo, porém não como uma história linear, com episódios e datações delimitadas, nem circunscrito no tempo e espaço físico real, concreto. Ocorre uma junção do tempo cíclico e do tempo linear, dessa maneira, à medida que o mito é recontado, é também atualizado, ressignificado, a partir da experiência de cada povo, e, portanto, o tempo também é específico de cada sociedade. (BRIGHENTI, 2010, p. 3).

As cosmovisões indígenas e afro-brasileiras são explícitas nas narrativas mitológicas, possibilitando assim a percepção e assimilação da religiosidade desses grupos. Todavia, mais do que isso, o estudo dessas mitologias permitirá a crítica e ampliação das noções dos discentes sobre as variadas visões e convicções religiosas e as realidades humanas. Trará ao aluno a percepção de que não existe únicas explicações sobre o presente, bem como, o passado. Essas narrativas contribuirão para percepção de que o mundo e as suas vivências são narrados por diversos olhares que possibilitam a ampliação das percepções dos homens sobre as realidades as suas voltas.

Relacionamos essa proposta a específico conteúdo do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental: as explicações sobre as origens do ser humano e do mundo que sempre destacam as teorias do criacionismo e do evolucionismo. As origens dos homens motivaram e ainda motivam diversas explicações de carácter científicos ou religiosos. Se a história dimensiona o passado humano, como forma de conhecimento do seu presente, explicações sobre a origens dos homens surgem como possibilidade de conhecer quando e como tudo isso começou. Todavia, como já dito, normalmente os currículos e os livros didáticos apresentam duas explicações conflitantes sobre a origem da humanidade: o criacionismo e o evolucionismo. Especialmente, o criacionismo defende que a vida e toda matéria existente são resultados da ação direta de um Criador. Tal perspectiva está presente nas culturas e religiões, como o judaísmo, o islamismo e o cristianismo, sendo a versão cristã narrada no primeiro livro da Bíblia, o Gênesis.

As duas teorias amplamente divulgadas criam no imaginário dos alunos a existência de duas maneiras de compreender a origem dos homens: uma pelo viés da ciência e a outra pelo viés da religiosidade. Todavia, é o viés de uma única religiosidade. Nesse momento, o Ensino de História limita-se a dicotomia das explicações e, muitas vezes, deixar passar a oportunidade de fazer os alunos questionarem sobre essa limitação. Se a história estuda os homens do tempo, como podemos limitar as indagações da origem do ser humano a duas teorias conflitantes? Levando em consideração a diversidade das religiosidades que constroem a identidade e a cidadania brasileira, como os indígenas e o afro-brasileiros dimensionam a origem nos homens e do mundo? Assim, propomos um plano de ação dentro desse conteúdo. Primeiro, os docentes podem provocar perguntas sobre a maneira e o modo que os homens em diferentes espaços e tempos questionaram e explicaram a origem do Mundo e dos seres humanos. Em seguida, devem trabalhar nas aulas a noção da pluralidade histórica a partir da defesa de que a História foi e continua sendo construída por singulares olhares, portanto, podem surgir diferentes histórias sobre as mesmas questões. Para isso, deverá apresentar diferentes mitos sobre a criação do ser humano. Assim, teorias como a do Criacionismo e Evolucionismo podem ser apresentadas em conjunto as teorias de matrizes indígenas e afro-brasileiras. A partir disso, construir, em conjunto aos alunos, a noção de que a história se trata de uma dimensão plural sobre os homens que manifestaram e manifestam diversas crenças sobre a origem humana e do universo.

Como sugestão, seguem duas mitologias a serem trabalhadas em sala de aula. O primeiro mito é de origem tupi-guarani e o segundo é de origem iorubá:

### **O mito tupi-guarani de criação do mundo e dos seres humanos**

O Criador, cujo coração é o Sol, tataravô desse Sol que vemos, soprou seu cachimbo sagrado e da fumaça desse cachimbo se fez a Mãe Terra. Chamou sete anciães e disse: ‘Gostaria que criassem ali uma humanidade’. Os anciães navegaram em uma canoa que era como cobra de fogo pelo céu; e a cobra-canoa levou-os até a Terra. Logo eles criaram o primeiro ser humano e disseram: ‘Você é o guardião da roça’. Estava criado o homem. O primeiro homem desceu do céu através do arco-íris em que os anciães se transformaram. Seu nome era Nanderuvuçu, o nosso Pai Antepassado, o que viria a ser o Sol. E logo os anciães fizeram surgir das Águas do Grande Rio Nanderykei-cy, a nossa Mãe Antepassada. Depois eles geraram a humanidade, um se transformou no Sol, e a outra, na Lua. São nossos tataravôs (Fonte: JECUPÉ, Kaka Waré. A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Peiropólis, 1998, p. 65).

### Um mito Iorubá de criação do mundo e dos seres humanos

Conta a tradição iorubá que, nos primórdios, o Orun (céu para os iorubás) era habitado por Olodumaré (o deus supremo) e uma série de outros deuses, entre os quais estava Oduduwa. Abaixo do orun havia apenas uma imensidão de água. Para criar a Terra (que os iorubás chamam de Aiê), o deus supremo, Olodumaré concedeu ao deus Oduduwa um punhado de terra e uma galinha, entre outros itens. Então, Oduduwa lançou-se no espaço e, em determinado momento, atirou um punhado de terra sobre a água e, em seguida, soltou a galinha; esta começou a ciscar com as patinhas espalhando terra por toda a parte. E, como a terra caía mais em um lugar do que em outro, foram se formando montes, montanhas e vales. Estava criando o mundo. Segundo a tradição, Ifé foi o lugar a partir de onde as terras se teriam espalhado sobre as águas dando origem ao mundo. Depois disso, a Terra foi povoada. Inicialmente, Oduduwa criou as aves, depois plantou árvores e, em seguida, moldou os corpos de seres humanos que ganhavam vida pelo sopro de Olodumaré. Como os seres se multiplicaram rapidamente, a água existente tornou-se insuficiente para saciar a sede de todos. Olodumaré, então enviou a chuva (Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania. 7º ano. São Paulo, FTD, 2015, p. 84 e 85).

Os docentes também poderão trabalhar nas aulas de História essas mitologias de forma mais ilustrativa e dinâmica através dos vídeos sugeridos a seguir: o primeiro vídeo é uma parte do documentário “O Povo Dourado somos todos nós”, o texto e a narração foram feitas por Kaká Werá. Como material didático, o vídeo narra de forma lúdica a origem dos homens e do universo na versão tupi-guarani<sup>17</sup>. Já o segundo vídeo contextualiza o Candomblé e apresenta o mito da criação do mundo e dos Orixás. Produzido pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o vídeo apresenta em uma linguagem acessível o mito de origem iorubá<sup>18</sup>.

As religiosidades indígena e afro-brasileira podem ser analisadas através dessas mitologias, e, ainda na proposta de aprender **sobre** e **com** essas crenças, defendemos que essas narrativas podem provocar entre os alunos e as alunas novas interpretações sobre as culturas e as religiões manifestadas pelos homens, bem como, poderão aprender e ressignificar valores essenciais nas suas formações cidadãs. À vista disso,

<sup>17</sup> O POVO dourado somos todos nós. Direção: Cecília Engels, Daniela Perente, Felipe Kurc. Brasil: Plano Astral Filmes, 2015, 63 min. Parte sobre o mito da Criação: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

<sup>18</sup> A LENDA da criação do Mundo e dos Orixás. Produção: Maria Alice Rezende Gonçalves, Ana Paula Alves Ribeiro e Cristiano Cardoso. Rio de Janeiro: NEAB, 2013, 15 min. Disponível em: <<https://vimeo.com/70586469>>. Acesso em: 03 jul. 2019.



as religiões afro-brasileiras [e **indígenas**] conservam práticas, dogmas e crenças ancestrais, mas os reinterpreta à luz de valores morais e éticos emergentes na atualidade, buscando inspirar-se e fortalecer-se nas raízes do passado, participando do presente e projetando o futuro (TRAMONTE, 2013, p. 114, grifo meu).

Pensando nesses valores morais e éticos pertinentes na atualidade, acreditamos que as mitologias afro-ameríndias podem ensinar os nossos alunos e alunas a olharem para a realidade de forma mais cidadã e respeitosa. Assim sendo, um dos pilares das mitologias indígenas e afro-brasileiras é a harmônica ligação entre os homens e a natureza. A relação respeitosa dos indivíduos com os elementos da natureza aparece em diversas metáforas que relacionam o mundo físico ao mundo divino. Essas narrativas elevam a importância do meio ambiente na criação e sobrevivência dos homens, bem como, exaltam o essencial trabalho de preservação e amor pela natureza. Essa visão ecológica sobre o natural promoverá importantes debates sobre a importância da preservação do meio ambiente na contemporaneidade. Além disso, promoverá uma reinterpretação sobre as nossas responsabilidades nessa preservação.

Em contraponto a essa visão de mundo, existe a olhar das culturas ocidentais eurocêntricas sobre a natureza. Desde o projeto colonizador, “a natureza é concebida como um objeto a ser trabalhado, apropriado e comercializado” (FLEURI, 2013, p. 63). Dentro do modelo moderno de ciência o homem está autorizado a apropriar da natureza em nome do mercado, da industrialização e da urbanização. Nesse cenário a terra torna-se uma mercadoria e um bem que pode ser comprado, vendido ou alugado. A noção capitalista sobre a natureza e a terra já condenou e continua a condenar o nosso meio ambiente e a sociedade como um todo. Dentro do ambiente escolar (e até mesmo fora dele) a conscientização sobre esse problema social, econômico e político poderá vir através das cosmovisões indígenas e afro-brasileiras sobre a natureza e a terra. Para os afro-ameríndios, a terra é um lugar sagrado e configura as suas identidades como um povo e uma comunidade e, através dela, garantem as suas sobrevivências físicas e culturais. Portanto, entendem “que a falência dos elementos naturais resulta em falência espiritual e religiosa. Neste caso, entendemos que os terreiros têm uma função educativa, normatizando hábitos e criando valores éticos junto a seus integrantes” (TRAMONTE, 2013, p. 110) e com a sociedade a sua volta.

Além da defesa da relação harmônica entre os homens e a natureza, as religiosidades afro-ameríndia preservam e respeitam a ancestralidade, ou seja, o respeito as pessoas que os antecederam, em defesa das suas lutas e das suas histórias. Respeito e valorização também direcionado aos mais velhos (anciões), como os responsáveis pelos ensinamentos e as práticas religiosas. As noções de respeito formam-se desde a infância atrelada a percepção de solidariedade entre os seus pares. Assim os princípios da religiosidade indígena também podem ensinar os alunos e as alunas sobre a prática do respeito ao próximo e à natureza.

No mais, a interpretação dessas mitologias levará a novas visões sobre a contemporaneidade a partir de princípios pertinentes e necessários ao mundo e a sociedade globalizada.

Os caminhos aqui sugeridos são as provocações necessários para criação de ideias e ações convenientes aos espaços escolares. Sobretudo, no que se referente à responsabilidade das escolas brasileiras condenarem qualquer ato ou fala preconceituosa entre os membros que a compõem. Partindo disso, acreditamos que as recorrentes opiniões e falas pejorativas e racistas direcionadas às religiosidades indígena e afro-brasileira devem ser combatidas através de trabalhos que prezem a importância das culturas afro-ameríndias. Hoje em dia, oriundos dos incentivos provocados pelas Leis 10.639/2013 e 11.645/2008, temos muitos materiais didáticos ou informativos disponibilizados em sites, redes sociais e canais de vídeos, documentários e séries. Há crescentes movimentos sociais e políticos que investem em projetos pedagógicos que valorizam as culturas indígenas e afro-brasileiras e disponibilizam seus trabalhos. Além da disponibilidade da lista de patrimônios culturais de matrizes indígenas e afro-brasileiras que revelam a importância dessas culturas para a nossa identidade e cidadania. Informações nós temos, basta refletir os caminhos para levá-las para sala de aula.

Assim sendo, as direções aqui sugeridas devem ser repensadas em realidades singulares, bem como, todas as formas de atuação podem ser empregadas a qualquer conteúdo e temática trabalhada no Ensino de História e em outras vertentes interdisciplinares. Arelado a isso, defendemos que a superação dessas formas de preconceito para com o outro nos espaços escolares acontecerá através de trabalhos que perdurem ao longo do ano letivo, em conjunto à materiais pedagógicos mais plurais que não se fechem aos simplórios currículos e livros didáticos. Nesse sentido, sugerimos a seguir um plano de ação pertinente ao Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A atividade proposta é extracurricular e pode ser adaptada a todos os anos dentro dos conteúdos de história que tratam as temáticas religiosidades humanas e culturas e histórias indígenas e afro-brasileiras. Essa ação foi baseada nas propostas teóricas-metodológicas acima apresentadas, portanto, reconhece os princípios da tolerância, reciprocidade e civilidade e defende um ensino-aprendizagem pautado no aprender **sobre e com** a diversidade religiosa, especialmente, as crenças de matrizes afro-ameríndias.

Essa atividade foi inspirada nos livros paradidáticos *As aventuras de Yara no Planeta Oculares: conhecendo, respeitando e convivendo com a Diversidade Religiosa e os Direitos Humanos (Volume I e II)*. Logo, o presente plano de ação terá como prerrogativa a noção de que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo (BENEDICT, 1972)”, portanto, cada lente (olhar) fará uma leitura sobre a realidade a sua volta, bem como, criará específicas noções sobre o sagrado. Partindo desse pressuposto teórico, o projeto de intervenção consistirá em uma atividade extracurricular dentro das aulas de História e será

direcionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental. O professor será um importante mediador, portanto, em conjunto aos alunos, será considerado um essencial sujeito de intervenção. Assim, o primeiro passo dessa ação é apresentar aos alunos as aventuras da *Yara no Planeta Oculares*<sup>19</sup>. Essa aventura poderá ser narrada pelo professor a partir da leitura dos livros ou do resumo deles. Ou o docente pode reconstruir essa literatura com novos personagens e cenários. Todavia, algo que se deve respeitar para fazer sentido ao plano de ação são as descobertas da personagem principal durante a sua viagem de conhecimentos através dos diferentes grupos culturais visitados por ela. Assim sendo, a história deverá ser construída e chegar à conclusão de que em cada tempo e lugar, os grupos culturais constroem e organizam as suas vidas, a partir de um modo singular de *ver* o mundo<sup>20</sup>. Essa percepção sobre a narrativa deverá ser mediada pelo docente e, sobretudo, ser posta em diálogo com os alunos e as alunas. Nesse momento, variadas interpretações surgirão, sobretudo, em relação aos grupos culturais e religiosos que são muito diferentes ao coletivo escolar. A curiosidade deve ser explorada pelo professor, bem como, as falas negativas devem relativizadas e desconstruídas dentro desse diálogo. Nesse momento, os auxílios dos professores de Língua Portuguesa e da sala de leitura (ou biblioteca) podem ser bem-vindos.

Depois da narrativa, o primeiro passo do plano de ação é criar com os alunos diferentes “óculos”. Esses óculos ajudarão os discentes a entenderem que o mundo pode ser visto e interpretado de diferentes maneiras através de diferentes lentes. Para os anos de faixa-etária maiores (talvez as turmas de 8º e 9º anos) esses “óculos” poderão ser substituídos por diferentes “celulares” que gravam, fotografam e enxergam de modo singular a realidade em suas voltas. Ambos os objetos poderão ser criados a partir de cartolina, papelão, tintas e papéis celofanes de diferentes cores (esses últimos materiais serão as lentes e as telas dos “óculos” ou dos “celulares” criados pelos alunos). Após a criação dos objetos, os alunos serão separados em grupos diferenciados pelo estilo e cor dos óculos ou celulares e receberão uma religião ou crença a ser pesquisada e apresentada aos colegas em uma outra aula. Nesse caso, o número de estilos e cores de “óculos” ou “celulares” vai variar de acordo com a quantidade de religiosidades a serem estudadas, para esse fim, a seleção poderá atender as diferentes temáticas dos conteúdos lecionados dentro da disciplina de História ou a conjuntura social e religiosa da comunidade escolar. Nesse caso, se a intenção do docente é valorizar as culturas afro-brasileiras

---

<sup>19</sup> Os livros paradidáticos podem ser encontrados em algumas bibliotecas públicas ou pode ser adquirido pela compra em diferentes sites. Mais informações: <http://gpead.org/livros/>.

<sup>20</sup> Materiais didáticos, artigos acadêmicos e os livros paradidáticos podem ser encontrados no site do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mais informações: <http://gpead.org/livros/>.

e indígenas será conveniente eleger manifestações religiosas como o Candomblé, Umbanda e Xamanismo.

Após a seleção dos objetos e das religiosidades, os discentes criarão cartazes com informações sobre os seus grupos religiosos. Especialmente, deverão trazer algumas explicações e interpretações sobre as diferentes realidades e vivências humanas no tempo e no espaço, como também, devem trazer à tona o modo como as diferentes religiosidades enxergam, interpretam e caracterizam o mundo a sua volta e os seres humanos. Além dessas informações, os cartazes devem ser ilustrados com as cores e os adornos referentes às cores e os estilos dos “óculos” ou “celulares” produzidos pelos alunos. Ao fim, os alunos apresentarão os seus cartazes e as visões de mundo estudadas aos demais colegas e poderão fazer uma comparação entre esses olhares. Ao fim, o resultado esperado desse trabalho é a conclusão conjunta entre os discentes e o docente de que as interpretações sobre o mundo e as pessoas podem ser diferentes, mas, todas elas são livres por direito, não cabendo ao *outro* falas e opiniões preconceituosas ou excludentes. Os alunos e as alunas, mediados pelo professor, perceberão em suas pesquisas que ao longo da história as religiões configuraram cosmovisões, crenças, tradições e valores que caracterizaram e explicaram a ordem cósmica do universo, dos deuses, dos seres e dos homens. E, nessa conjuntura, o respeito sempre deve superar todas as formas de preconceito em nome da convivência harmônica entre as diferentes crenças.

O plano de ação proposto complementarará os conteúdos e as temáticas do Ensino de História. O momento da aplicação desse trabalho extracurricular fica a critério do docente, dentro de específicos currículos e conteúdo. Além disso, o cronograma sugerido deve ser organizado em horas/aulas, respeitando a rotina e os horários de cada professor em cada turma e escola. Posto isso, a proposta maior desse trabalho é construção das noções de tolerância, reciprocidade e civilidade pertinentes aos diferentes sujeitos históricos que compõem os espaços escolares. Ademais, o mais importante desse projeto é apresentar novas religiosidades para que os alunos e as alunas possam aprender com a diversidade cultural que permeia as relações humanas na contemporaneidade. Ao fim, o plano de ação será uma importante ferramenta dentro do processo de ensino-aprendizagem de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

## Cronograma de execução do Plano de Ação sugerido

Ordem	Atividade	Nº de aulas		
		1	2	3
1	Narrativa dos livros paradidáticos <i>As aventuras de Yara no Planeta Oculares</i>	X	X	
2	Comentários e debates sobre a história	X		
3	Separação dos grupos de acordo com os estilos e cores dos "óculos" ou "celulares" e divisão das religiões a serem pesquisadas.	X		
4	Pesquisa sobre as religiosidades no laboratório de informática, biblioteca da escola e sala de aula.	X	X	X
5	Confecção dos "óculos" ou "celulares".	X	X	
6	Confecção dos cartazes.	X	X	
7	Apresentação dos grupos aos colegas.	X	X	X
8	Debate e conversa sobre as apresentações.	X		

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA NETO, Antonio S. Ensino de história indígena: currículo, identidade e diferença. In Patrimônio e Memória. Assis, São Paulo: Unesp, vol. 10, nº 2, p. 218-234, julho-dezembro, 2014.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. A Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, p. 106-118, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Fronteira da fé: alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje. Estudos Avançados, v. 18, n. 52, p. 261-288, 2004.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003: altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/U0.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/U0.639.htm)>. Acesso em 31 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CP nº 097/99, de 6 de abril de 1999.

CAMPOS, Isabel Soares. RUBERT, Roseane Aparecida. Religiões de matriz africana e a intolerância religiosa. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Vol. XI, nº22, 2014.

CARVALHO, Maria do Rosário de. CARVALHO, Ana Magda (orgs.). Índios e caboclos: a história recontada. Salvador: EDUFBA, 2012.

CONCEIÇÃO, Joalice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639/2003. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias [et al.] (orgs.). Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer respeitadas e conviver. Blumenau: Edifurb, 2013.

FLORES, Elio Chaves. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. Tempo, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, vol. 11, n. 21, p. 65 – 81.

FONTENELE, Zilfran Varela. A história e cultura afro-brasileira e indígena na escola. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXIX, 2017, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPUH, 2017, p. 1 – 15.

GOMES, Nilma Limo. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. Anais de XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, 2008.

KOINONIA. Dossiê Intolerância Religiosa. Disponível em: <<http://intoleranciareligiosadossie.blogspot.com/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.).

LARAIA, Roque de Barros. As religiões indígenas: o caso tupi-guarani. Revista USP, n. 67, p. 6-13, 2005.

NETO, Jayme Weingatner. Religiões de matriz africana cordialmente discriminadas no Brasil: Aportes interculturais pluralistas. In: ENCONTRO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONPEDI, III, 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CONPEDI, 2016, p. 1 – 23.

OLIVERIA, Lilian Blacnk de [et al.] (orgs.). Culturas e diversidade religiosa na América Latina: pesquisas e perspectivas. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

ONU Brasil. Especial: a intolerância contra as religiões de matrizes africanas no Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tSbl2LwFB1s>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

PEREIRA, Amilcar Araujo. MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PESSÔA, Jaciara Maria de Medeiros. Leis 10.639/2003 e 11.645/08: (Re)construindo a História afro-brasileira e indígena. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA, IV, 2010, Recife. **Anais...** Recife: Unicamp, 2010, p. 414 – 420.

SANTOS, Ubiraci Gonçalves dos. Livros didáticos: contribuição para a aplicação no ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena em instituições de ensino público e particulares. *Revista África e Africanidades*, Ano 3, n. 10, 2010.

SILVA, Maria Leonilde da Silva. O ensino de História e cultura africana e afro-brasileira como caminho para diminuir o racismo na escola. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, III, 2018, Paraíba. **Anais...** Paraíba: CINTEDI, 2018, p. 3 – 10.

WILLEMANN, Estela Martini. LIMA, Guiomar Rodrigues de. O preconceito e a discriminação nas religiões de matriz africana no Brasil. *Revista UNIABEU*, Rio de Janeiro: UNIABEU, v. 3, nº. 5, p. 70 – 94.

### **Vídeos, Documentários e Filmes**

A LENDA da criação do Mundo e dos Orixás. Produção: Maria Alice Rezende Gonçalves, Ana Paula Alves Ribeiro e Cristiano Cardoso. Rio de Janeiro: NEAB, 2013, 15 min. Disponível em: <<https://vimeo.com/70586469>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

ESPECIAL: a intolerância contra as religiões de matrizes africanas no Brasil. Produção: ONU Brasil. Rio de Janeiro: Centro de Informação da ONU, 2015, 11 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tSbl2LwFB1s>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

ÍNDIO presente. Produção: Canal Futura. Brasil: Futura Play, 2018. Disponível em: <<http://www.futuraplay.org/serie/indio-presente/>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

O POVO dourado somos todos nós. Direção: Cecília Engels, Daniela Perente, Felipe Kurc. Brasil: Plano Astral Filmes, 2015, 63 min. Parte sobre o mito da Criação: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cwvZ8dXYx5g>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

## Anexos

Anexo 1 – Digitalização da página do livro apresentado aos alunos, em destaque a fotografia que causou a reação negativa dos discentes.



**Memória**  
 Modo como os seres humanos se lembram (ou se esquecem) do que vivenciaram.

### A valorização das matrizes africana e indígena

Durante muito tempo valorizou-se apenas os bens culturais inspirados em modelos europeus e ligados à História oficial, como a estátua de D. Pedro I no Museu Paulista. Mas, nas últimas décadas, passou-se a valorizar também os bens culturais ligados a outros grupos humanos, como os indígenas e os africanos, igualmente importantes na formação da sociedade brasileira.

Entre os exemplos de bens culturais de matriz africana está o **Tambor de Crioula** do Maranhão, e entre os exemplos de bens culturais de matriz indígena estão as **bonecas karajás**, bem como o modo de fazê-las e usá-las.

A proteção e a valorização das expressões afro-brasileiras e indígenas ajudam a fortalecer a autoestima, a identidade e a autoconfiança desses grupos humanos e garantem a eles o direito à **memória**.



1. Bonecas karajás produzidas no Vale do Araguaia, Luciara (MT), 2008. Os saberes e as práticas associados ao modo de fazer bonecas karajás são um bem cultural de matriz indígena. A confecção dessas bonecas é, por vezes, a única fonte de renda das famílias karajás.
2. Tambor de Crioula, Maranhão, 2008. O Tambor de Crioula é uma forma de expressão de origem afro-brasileira que inclui dança, canto e percussão de tambores e está presente na maioria dos municípios do Maranhão.