

SOBRE QUAL ENSINO RELIGIOSO ESTAMOS FALANDO? A REPRESENTATIVIDADE ANCESTRAL AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO

WHAT RELIGIOUS TEACHING ARE WE TALKING ABOUT?: AFRO-BRAZILIAN ANCESTRAL REPRESENTATION IN THE CURRICULUM.

¿DE QUÉ ENSEÑANZA RELIGIOSA HABLAMOS?: LA REPRESENTACIÓN ANCESTRAL AFROBRASILEÑA EN EL CURRÍCULO.

Robéria Nádia Araújo Nascimento¹ 0000-0002-1806-0138
Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira² 0000-0001-5696-4229

¹ Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande, Paraíba, Brasil; rnodia81@gmail.com

² Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande, Paraíba, Brasil; augustosergiobezerra@gmail.com

RESUMO:

A construção de um currículo que considere a representatividade e os saberes afro-brasileiros expressa a necessidade de reconhecimento das nossas raízes históricas. Defender a relevância dos saberes ancestrais para a compreensão da formação brasileira no processo pedagógico deriva do constante empenho dos movimentos de resistência negra para que esses conhecimentos sejam materializados em amplos espaços sociais, como a escola. Via estruturação de leis ou de projetos educacionais, a perspectiva tem permeado a práxis docente e a composição curricular, embora ainda enfrente desafios e tensionamentos, no que tange ao acesso aos saberes e à visibilidade. Nesse sentido, o objetivo central deste estudo é identificar e explorar fundamentos para a promoção de um currículo transcultural que contemple os saberes africanos, sob o eixo das religiosidades, evidenciando o seu papel não apenas formativo, mas, essencialmente, humano-afetivo. Pesquisas dessa natureza demandam um engajamento teórico-acadêmico rigoroso, já que o silenciamento imposto pelos preconceitos oriundos do racismo estrutural engendra a dissimulação de uma sociedade igualitária ao reverberar estigmas discriminatórios. Para refletir sobre o contexto, uma abordagem etnográfica articula os aprendizados do *Ilê Asé Tassilonã* - Guarabira – PB, no propósito de questionar a epistemologia eurocêntrica em direção à decolonialidade situando os saberes ancestrais no currículo de modo a notabilizar as contribuições afro-brasileiras para uma educação antirracista. Os resultados são promissores para essa reconfiguração expondo os valores pedagógicos e experienciais de sociabilidade, convivência e partilha de tradições em uma Casa de *Asé*, a fim de afirmar a potencialidade desses bens culturais no fomento de novos modos de educar sobre a sociodiversidade brasileira.

Palavras-chave: decolonialidade; educação étnico-racial; cultura afro-brasileira; *Ilê Asé Tassilonã*; currículo escolar.

ABSTRACT:

The construction of a curriculum that considers Afro-Brazilian representation and knowledge expresses the need to recognize our historical roots. Defending the relevance of ancestral knowledge for understanding Brazilian education in the pedagogical process derives from the

constant efforts of black resistance movements to ensure that this knowledge is materialized in broad social spaces, such as schools. Through the structuring of laws or educational projects, this perspective has permeated teaching practice and curriculum composition, although it still faces challenges and tensions regarding access to knowledge and visibility. In this sense, the main objective of this study is to identify and explore foundations for the promotion of a transcultural curriculum that contemplates African knowledge, under the axis of religions, highlighting its role not only in education, but, essentially, in human-affective aspects. Research of this nature demands rigorous theoretical-academic engagement, since the silencing imposed by prejudices arising from structural racism engenders the concealment of an egalitarian society by reverberating discriminatory stigmas. To reflect on the context, an ethnographic approach articulates the learnings of *Ilê Asé Tassilonã* - Guarabira - PB, with the purpose of questioning the Eurocentric epistemology towards decoloniality, situating ancestral knowledge in the curriculum in order to highlight Afro-Brazilian contributions to an anti-racist education. The results are promising for this reconfiguration, exposing the pedagogical and experiential values of sociability, coexistence and sharing of traditions in a Casa de *Asé*, in order to affirm the potential of these cultural assets in fostering new ways of educating about Brazilian sociodiversity.

Keywords: decoloniality; ethnic-racial education; afro-brazilian culture; *Ilê Asé Tassilonã*; school curriculum.

RESUMEN:

La construcción de un currículo que considere la representación y el conocimiento afrobrasileño expresa la necesidad de reconocer nuestras raíces históricas. La defensa de la relevancia de los conocimientos ancestrales para comprender la formación brasileña en el proceso pedagógico deriva de los constantes esfuerzos de los movimientos de resistencia negros por materializar esos conocimientos en amplios espacios sociales, como las escuelas. A través de la estructuración de leyes o proyectos educativos, la perspectiva ha permeado la práctica docente y la composición curricular, aunque aún enfrenta desafíos y tensiones en cuanto al acceso al conocimiento y la visibilidad. En este sentido, el objetivo central de este estudio es identificar y explorar fundamentos para promover un currículo transcultural que abarque los saberes africanos, bajo el eje de la religiosidad, destacando su papel no sólo formativo, sino, fundamentalmente, humano-afectivo. Investigaciones de esta naturaleza exigen un compromiso teórico-académico riguroso, ya que el silenciamiento impuesto por los prejuicios derivados del racismo estructural engendra el disimulo de una sociedad igualitaria al reverberar estigmas discriminatorios. Para reflexionar sobre el contexto, un enfoque etnográfico articula el aprendizaje de *Ilê Asé Tassilonã* - Guarabira – PB, con el objetivo de cuestionar la epistemología eurocéntrica hacia la descolonialidad, colocando conocimientos ancestrales en el currículo para resaltar las contribuciones afrobrasileñas a una educación anti-racista. Los resultados son prometedores para esta reconfiguración, exponiendo los valores pedagógicos y experienciales de sociabilidad, convivencia e intercambio de tradiciones en una Casa de *Asé*, con el fin de afirmar el potencial de estos bienes culturales en la promoción de nuevas formas de educar sobre la sociodiversidad brasileña.

Palabras clave: descolonialidad; educación étnico-racial; cultura afrobrasileña; *Ilê Asé Tassilonã*; currículum escolar.

Introdução

A ancestralidade afro-brasileira é traduzida pela afetividade, sensibilidade,

contemplação e representatividade das nossas raízes culturais. A oralidade, recurso que viabiliza a reverberação desse arcabouço histórico há milênios, é responsável pela partilha de ensinamentos e aprendizados entre as gerações. As vivências e as tradições experienciadas ressignificam o sentido didático da escola forjando um ensino contínuo, alicerçado por uma grande família que dialoga e expande novas relações de sociabilidade. Isso posto, encontramos na cultura afro-brasileira um modelo de agregação e encontro gestado por significados diversos, para além do viés religioso e de seus preceitos, que partem da construção identitária, construída entre os membros, para fecundar a vida em sociedade sob outros parâmetros de convivência.

Numa apropriação do conceito articulado por Pereira (1988), podemos definir “família”, no contexto afro-brasileiro, como um grupo “não fechado egoisticamente em si mesmo, mas sim voltado para as angústias e problemas de toda a coletividade, passo relevante à correção das injustiças sociais” (Pereira, 1988, p.19-39). Assim, a ação de compartilhar ensinamentos, as aproximações entre ensinar e aprender são intercambiáveis transcendendo os laços sanguíneos para fomentar relações de afetividades duradouras numa educação das sensibilidades e das escutas.

Assim, os sentidos que permeiam o conceito e a constituição de uma “familiar ancestral” podem dimensionar a relevância de problematizar estes conhecimentos no campo educacional para a construção de um novo currículo que seja pensado como instrumento de transformação social, a partir da escola, numa perspectiva antirracista. Somente nesse escopo é possível analisar e se contrapor às epistemologias brancas e às hierarquias postas por seus pilares opressores. Tal consciência deriva da inevitável conexão entre a estrutura curricular e o mundo da vida abrindo espaço para as histórias que fazem da escola uma ambiência plural e de todas as cores. Conforme assinala Freire (1987), nossos estudantes guardam saberes múltiplos, que são silenciados nos espaços educativos em menosprezo aos valores da oralidade. Propomos, então, neste texto, novos caminhos para o Ensino Religioso à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contempla o 1º ano do Ensino Fundamental I até o 9º ano do Ensino Fundamental II.

Articulamos, para isso, os conhecimentos tecidos numa *Casa de Asé*¹, frutos de uma pesquisa de mestrado no campo da Formação de Professores, na qual o currículo é entendido como dispositivo propício para disseminar os saberes afros, não apenas em favor do trabalho didático-pedagógico, mas também da esfera discente, notabilizando a representatividade e o

¹ Termo em Iorubá utilizado em referência ao espaço religioso onde ocorrem as atividades ritualísticas da Umbanda, Jurema e Candomblé.

pertencimento histórico ancestral como estratégia de materialização de um ensino antirracista. Nesse propósito, desenvolvemos uma observação participativa no *Ilê Asé Tassilonã*², segundo terreiro mais antigo da cidade de Guarabira – PB, no intuito de situar o currículo como instrumento de respaldo identitário, já que, dessa maneira, a invisibilidade social, que atravessa os valores das contribuições culturais africanas, não será promovida ou reforçada. Portanto, partimos da premissa de que os ecos da ancestralidade têm um significativo valor pedagógico e ressoam quem somos ao representarem a nossa história de forma particular e coletiva ao mesmo tempo.

Durante uma semana, as atividades litúrgicas do *Ilê Asé Tassilonã* foram observadas nos diálogos entre os integrantes e os saberes ancestrais repassados pelo Babalorixá³. A interação sinalizou a dimensão pedagógica daquele espaço sagrado apontando como os conhecimentos ali compartilhados poderiam expandir o currículo escolar, ressignificando, especialmente, o arcabouço cultural do Ensino Religioso.

Começando os trabalhos: o percurso metodológico

A metodologia e a problemática ora apresentadas derivam de uma abordagem etnográfica sob o pressuposto de que a construção de uma pesquisa em Educação necessita considerar a importância da subjetividade dos espaços estudados e das pessoas envolvidas. Nessa racionalidade, implica considerar uma ação de natureza socio participativa, pois não há dualismo entre quem pesquisa e o ambiente pesquisado, já que diferentes modos de relação são percebidos e reconstruídos numa lógica colaborativa e dialógica que rompe com o cartesianismo da neutralidade científica. Isto é, a articulação entre a tessitura do conhecimento científico e o cotidiano social encaminha uma pesquisa alinhada à proposta de atribuir relevância às falas dos agentes sociais à luz das suas realidades e sob o prisma dos seus saberes, porque somente dessa maneira poderemos aprender com o que vemos, sentimos e ouvimos. Dessa forma, as vivências e os conhecimentos prévios são valorizados, e permitem produzir uma visão curricular para além dos objetivos de “funcionalidade” pedagógica, uma vez que os conhecimentos extraescolares vão se colocando como saberes experienciados na vida. Assim, prática e pesquisa se imbricam sinalizando a sabedoria ancestral. O pensamento privilegiado

² Fundado no dia 28/03/1996 pelo Babalorixá Francisco de Ogunjá, e desde então referenciado como um Centro Religioso de Umbanda, Jurema e Candomblé.

³ Também conhecido como pai de santo, pai de terreiro, ou babá, é o sacerdote das religiões afro-brasileiras. Seu equivalente feminino é a Ialorixá ou mãe de santo.

nesse movimento é não linear, pois a etnografia, como linguagem, interação e comunicação, segundo Silva (2006), já oferece um grande desafio metodológico, pois nossas narrativas nunca darão conta do que vivenciamos, o que gera uma “inevitável simplificação das dinâmicas socioculturais que são formadas a partir de múltiplas dimensões sensíveis e inseparáveis na realidade observada, como o som, a língua, as imagens, os gestos, os olhares etc. (Silva, 2006, p. 107-108).

Desse modo, estamos cientes de que realizamos aproximações aos sentimentos e às situações observadas no espaço sagrado do terreiro, ainda que buscando uma fidelidade possível às suas questões, pois “os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade” (Silva, 2001, p. 16). Apesar do desafio, estudos que não perdem de vista as origens e as lutas históricas referentes à população negra trazem contribuições valiosas para a construção de uma educação pautada na representatividade.

No propósito de justificar um teor etnográfico à pesquisa da religiosidade afro-brasileira, importa destacar que:

O campo das religiões afro-brasileiras, por sua dinâmica de trocas simbólicas e de múltiplos diálogos ao longo da história, encontra neste conceito de cultura, semiótico, correspondências expressivas [...] permitindo-nos considerar as religiões afro-brasileiras e a cultura nacional em seus vários aspectos diacrônicos e sincrônicos, local e nacional, particular e geral, enfim nos vários significados que seus elementos simbólicos assumem no discurso social (Silva, 2006, p. 111).

De acordo com tais premissas, as possibilidades de construção dos dados, sobretudo os mais sensíveis, derivados das escutas vivenciadas, requerem apurados critérios, dado o caráter simbólico multifacetado das narrativas e situações. Temos consciência de que a prática etnográfica, isolada, não se mostra suficiente para analisar circunstâncias que engessam os currículos, mas, para o nosso propósito, foi importante instrumento da nossa *práxis*⁴, viabilizando a discussão teórico-empírica dos elementos que integram o cotidiano religioso em conjunto com as diretrizes da BNCC, conforme será demonstrado na sequência.

Foram incorporados artefatos de cunho qualitativo como a observação, a entrevista, o questionário e o diário de campo. Da observação, “formulam-se problemas que merecem estudo (...) como a base das investigações científicas” (Barros; Lehfeld, 2000, p.53) evidenciando a

⁴ É um conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade com propriedade basilar para o campo educacional.

necessidade de aprofundar pressupostos e impressões *a priori*.

Por intermédio da participação, é possível “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (Neto, 2004, p. 60). Já o diário de campo, por sua vez, é um “companheiro de pesquisa”, “que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele, diariamente, podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (Neto, 2004, p. 63).

Em meio às inquietações do trabalho de campo surgem questões imprevistas, e as entrevistas abrem a oportunidade de diálogo, na tentativa de explorar o significado dos registros. Trata-se de “procedimento no qual o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra” (Pádua, 1997, p. 64-65), mas uma forma de contextualizar as vivências. Os diálogos traçam um panorama geral de como os adeptos do *Ilê Asé Tassilonã* enxergam o conhecimento proveniente do espaço religioso como uma fonte de conhecimento não apenas ritualístico-sagrado, mas também enquanto princípio formativo das pessoas. As questões articuladas visam “possibilitar o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 2011, p. 128).

Em razão da relevância dos ensinamentos e das propostas sociais para a comunidade, interagimos com os filhos/as da Casa, durante 7 dias, em encontros de ensino e aprendizagem da *agbê*⁵, imbuídos do interesse de conectar tais práticas às diretrizes da BNCC para inserir os saberes e fazeres de um grupo religioso invisibilizado no currículo escolar.

O *congá*⁶ da BNCC: perspectivas para o Ensino Religioso

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica - LDB (Lei nº 9394/97), desde sua concepção, buscou uma forma de regulamentar não apenas o Ensino Religioso, mas todas as composições curriculares de abrangência nacional, no sentido de estabelecer normativas para as atividades educacionais no Brasil. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o empenho buscou a estruturação de um currículo

⁵ Representa a composição da família de Axé que constitui uma Casa Religiosa de Matriz Africana.

⁶ Espaço sagrado onde são colocadas imagens de entidades espirituais, como guias, orixás e santos, além de objetos sagrados e símbolos religiosos. Os praticantes da Umbanda se reúnem diante do "*congá*" para rezas, cantos, danças e oferendas.

que representasse múltiplas realidades.

Ao aprofundarmos a discussão sobre o alcance da representatividade do Ensino Religioso no currículo, é irrefutável observar a influência da hegemonia eurocêntrica⁷ não só nas alusões às manifestações culturais, mas nas visões religiosas das escolas, mesmo com a ampla disposição da BNCC. Costa (2018) sublinha que o:

Mais grave é a *base* que continua nas versões seguintes da BNCC. O mundo, o país, o ambiente em que o estudante vive, estão passando por uma crise biocultural forte, profunda, geral, como nunca houve nos últimos 5 mil anos: a família não é mais a mesma, as religiões estão passando rapidamente por mudanças sem igual; até os estudos no Ensino Fundamental (e Médio) estão muito diferentes. Os jovens, sua vida, seus sonhos e pesadelos, gostos e divertimentos, tudo é tão diferente do que viveram seus pais e mesmo, irmãos mais velhos. Enquanto o barco faz água, nós discutimos de que cor vamos pintar o casco. É isso que esperamos do **ERE [Ensino Religioso Escolar]** hoje, aqui? Para uma religião como a católica, que mantém sua rede de catequese com crianças, jovens e adultos, ou outra que tenha organização semelhante, esse ERE que propomos serve como preparação do terreno para nele ser lançada a semente da fé: não só não atrapalha, mas é de grande utilidade (Costa, 2018, p. 314, grifo nosso).

O espaço concedido ao catolicismo nas escolas, e a ênfase no cristianismo de modo geral, espelha o fato de que “a educação e a religião estiveram juntas influenciando a construção de nossa cultura, numa relação nem sempre harmônica, mas que interagiu no processo educativo e cultural do brasileiro” (Silva, 2009, p. 29). Desde o princípio da sua construção, “é notória a influência do ensino da instituição religiosa, dos catecismos na formação da elite, seja da nobreza e/ou da burguesia nascente” (Junqueira, 2011, p. 28), naturalizando como regra uma sociedade essencialmente católica/cristã.

Útil ressaltar que o catolicismo apresentou uma prevalência histórica, em termos de Brasil, demarcando uma rígida oposição às tradições de matriz africana no espaço escolar e, conseqüentemente, silenciando os tensionamentos que afetam essas crenças. Tal fato evidencia uma hierarquia de conteúdos, que se refletiu nas estruturas do ensino religioso, corroborando os contornos lineares e colonizados dos nossos currículos, conforme temos notado enquanto docentes que acreditam na perspectiva “intersticial” de suas vivências. Como professores que, nas palavras de Silva (2006), olham e capturam os fenômenos socioeducativos “desde dentro” como uma ferramenta básica para a ressignificação de suas práticas.

Portanto, vale salientar que o cenário contemporâneo enfrenta/revela/denuncia outras restrições impeditivas aos traçados de um currículo multicultural, alinhado às prerrogativas de

⁷ É uma visão de mundo que coloca a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna e a protagonista da história da humanidade.

compreensão da sociodiversidade do país, sobretudo no viés religioso. Hoje, a lógica subjacente ao controle da denominação cristã sobre a esfera pedagógica também é acrescida por intervenções expressivas do movimento neopentecostal, que tem mobilizado diferentes estratégias de demonização da afrorreligiosidade no Brasil⁸, cujos impactos reverberam nas escolas, sugerindo uma naturalização de graves episódios de violência e intolerância contra praticantes e locais sagrados⁹ dessas denominações.

Problematizar as opressões sofridas na escola para combatê-las passa, necessariamente, pela reconfiguração curricular, reforçando-se que outras instâncias da educação básica confluem com os conhecimentos mencionados. O ensino de História, por exemplo, urge efetivar a aplicabilidade inadiável das legislações concernentes às questões afro-brasileiras em sala de aula contrapondo-se às retóricas vazias e simulatórias, que apenas fingem seguir as diretrizes legais. Só com visões e práticas docentes reformadas, engajamento consciente e coletivo dos demais agentes que fazem a escola, poderemos fundamentar uma pedagogia antirracista, já que a aversão às crenças afro-brasileiras tem origem no racismo estrutural que forja os pilares do racismo religioso. A esse respeito, Aires (2013) explicita que os cultos afros têm sido afetados por estereótipos e estigmas relativos aos negros, pois “desde cedo construímos representações dos africanos como seres selvagens em detrimento do parâmetro positivado instituído pelos currículos ocidentalmente europeizantes” (Aires, 2013, p. 26). Portanto, um currículo antirracista cria as condições de viabilizar a diversidade cultural e o respeito às diferenças em sala de aula, e para além dela.

Para que possamos compreender a dimensão da proposta apresentada pela Base

⁸ Palavras como “orixás” ou “pais de santo” não são pronunciadas em alguns ambientes educativos devido a um suposto teor “pecaminoso” por influência do pensamento neopentecostal, principalmente protagonizado pelos discursos da Igreja Universal, através de seus dirigentes, que associam as práticas africanas ao mal. O bispo Edir Macedo publicou o livro “Orixás, caboclos & guias: deuses ou demônios?” para reiterar essa ideia, apresentando supostas manobras satânicas do Kardecismo, da Umbanda e do Candomblé, a título de desqualificar, num duplo ataque, o Espiritismo e o panteão das religiões afro-brasileiras. Por isso, nas apologias discriminatórias, a menção a Exu é preconizada como alusão ao diabo da filosofia cristã. Em razão dessas circunstâncias, os adeptos escondem seus pertencimentos, e as religiões de matriz africana são ignoradas na escola por tentativas de homogeneizar as crenças e evitar rejeições às diferenças, justificando a existência de escolas confessionais nos segmentos católicos ou pentecostais que buscam fortalecer e preservar seguidores em suas doutrinas familiares de origem (Nascimento, 2019).

⁹ Como argumenta Aires (2013) a violência contra essas religiosidades é física e simbólica, pois a espada do colonizador é atualizada através das perseguições aos terreiros e no discurso preconceituoso das igrejas cristãs. Assassinatos como o da mãe Bernadete, Ialorixá e líder do Quilombo Pitanga dos Palmares, ocorrido no dia 17 de agosto de 2023, na Bahia, ilustram a perseguição hedionda ao povo de santo. O terreiro de Candomblé e Umbanda 'Tenda Mata Verde João da Mata', em São João da Barra, no Norte Fluminense, foi invadido e vandalizado no último dia 22 de novembro de 2024. Muitos outros são alvos de violência no país todos os dias com símbolos e imagens religiosas depredadas. Como ensinar o papel das religiosidades no mundo social e da não violência nas escolas, se os currículos silenciam esses tristes episódios?

Nacional Comum Curricular em vigor atualmente, é oportuno analisar as suas unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades correspondentes.

Quadro 1 – Diretrizes do Ensino Religioso¹⁰ propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES VIÁVEIS PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES AFRO-BRASILEIROS
ENSINO RELIGIOSO – 1º ANO	Identidades e alteridades	O eu, o outro e o nós	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.
		Imanência e transcendência	(EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida.
	Manifestações religiosas	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um. (EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.
ENSINO RELIGIOSO – 2º ANO	Identidades e alteridades	O eu, a família e o ambiente de convivência	(EF02ER02) Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.
		Memórias e símbolos	(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.
		Símbolos religiosos	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.
	Manifestações religiosas	Alimentos sagrados	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.
ENSINO RELIGIOSO – 3º ANO	Identidades e alteridades	Espaços e territórios religiosos	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
		Práticas celebrativas	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.

¹⁰ São listadas apenas as habilidades que consideramos viáveis para a contextualização dos saberes afro-brasileiros no currículo escolar. Existem outras, porém, como não estavam diretamente ligadas ao objetivo da pesquisa, foram desconsideradas.

		religiosas	como elementos integrantes das identidades religiosas.
ENSINO RELIGIOSO – 4º ANO	Manifestações religiosas	Ritos religiosos	(EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). (EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.
		Representações religiosas na arte	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.
	Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)	(EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.
ENSINO RELIGIOSO – 5º ANO	Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.
		Mitos nas tradições religiosas	(EF05ER02) Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.
		Ancestralidade e tradição oral	(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos. (EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras. (EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.
ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO	Crenças religiosas e filosofias de vida	Símbolos, ritos e mitos religiosos	(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.
ENSINO RELIGIOSO – 7º ANO	Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.
		Lideranças religiosas	(EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.
	Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.

		Liderança e direitos humanos	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos.
ENSINO RELIGIOSO – 8º ANO	Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.
		Doutrinas religiosas	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.
		Crenças, filosofias de vida e esfera pública	(EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.
ENSINO RELIGIOSO – 9º ANO	Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	(EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.
		Princípios e valores éticos	(EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2020)/adaptado pelos autores.

As habilidades da **Quadro 01** evidenciam as diversas possibilidades de inserção dos saberes afro-brasileiros no currículo escolar, como conhecimento crítico, em construção constante, na sinergia com as questões do nosso tempo, sobretudo numa sociedade multicultural. Aliás, conceitos como afetividade e representatividade permeiam a organização da BNCC. Para o Ensino Fundamental I e II, são enfatizados valores éticos e sociais que são discutidos nos terreiros. Interpretada contextualmente, a BNCC expõe um planejamento pedagógico pertinente para além das tradições cristãs, pois sublinha o (re)conhecimento das diversas culturas que formam a sociedade brasileira considerando suas influências, o que conflui com o conhecimento da diversidade de crenças. Entretanto, propostas que objetivam “uma pedagogia e uma fé que lutam pela emancipação dos sujeitos e por justiça social não teriam como não serem rechaçadas por grupos conservadores” (Ferreira, 2015, p. 88), já que insistem na preservação dos dogmas cristãos como os únicos preceitos legítimos para o espaço público.

A construção do Ensino Religioso é tributária do processo de intervenção instalado no Brasil com as primeiras ocupações territoriais, nas quais o ensino catequético era adotado para “civilizar” os povos originários, ignorando suas tradições locais, ao impor a ideia de uma

[...] “religião natural”, isto é, aquela que levaria ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas várias religiões, inclusive as da matriz afro-brasileira, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas à

condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. O mesmo acontecia com as crenças indígenas, a despeito da celebração dos índios como os primeiros brasileiros (Cunha, 2009, p. 414).

Para reconfigurar o contexto atual do Ensino Religioso, além das diretrizes apontadas pela BNCC, é preciso avaliar como os/as professores/as estão experienciando o processo didático-pedagógico. A formação dos/as professores/as precisa ser um elemento relevante para que o ER consiga projetar uma Educação inclusiva e representativa voltada para o conhecimento da diversidade. Soares (2009) defende que:

[...] a formação docente para o ER requer ainda uma adequada fundamentação epistemológica, a ser construída a partir das interações entre ciência da religião, pedagogia e filosofia. Isso inclui, mas vai muito além da presença nos currículos das indispensáveis disciplinas que fornecem habilitações pedagógicas. Nesse sentido, a Ciência da Religião só tem a ganhar se souber aprender da filosofia da religião a rica discussão que vem sendo feita nas últimas décadas, do ponto de vista do conteúdo, sobre a categoria experiência/espiritualidade. Por outro lado, o estreitamento dos laços entre Ciência da Religião e Pedagogia poderá, do ponto de vista formal, aprofundar a vinculação do Ensino Religioso com a noção de “transposição didática”, aqui entendida como passagem do “saber ensinar” para os “objetos do ensino” (Soares, 2009, p. 12).

O modo de vida da nossa sociedade é atravessado pelo preconceito e racismo estruturais que, de forma sorrateira, se ramificam e geram danos à alteridade. “Historicamente, a intolerância está presente na esfera das relações humanas fundadas em sentimentos e crenças religiosas. É uma prática que se autojustifica em nome de Deus” (Freire, 2005, p. 67) promovendo uma segregação perversa. “O preconceito é uma opinião emitida antecipadamente, sem fundamento na realidade, enquanto os estereótipos constituem-se em um conjunto de traços que supostamente caracterizam um grupo em seu aspecto físico ou moral” (Guimarães, 2004, p. 29). Ensinar, por sua vez, é ação que necessita de “aceitação do novo; rejeição a qualquer forma de discriminação; consciência de inacabamento; respeito à autonomia do educando; bom senso; humildade; e tolerância” (Coelho, 2009, p. 50).

Em razão do exposto, “o ensino religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos” (Cury, 2004, p. 183). É uma oportunidade para que as “minorias possam expressar suas características e desenvolver a sua cultura, idioma, religião, tradições e costumes” (Mitropoulos; Dias, 2016, p. 12).

[...] Na educação básica o Ensino Religioso trabalha com pesquisa, observação, identificação, análise, apropriação e ressignificação de saberes, visando o

desenvolvimento de habilidades e competências que levem a leitura de mundo e de profundo respeito às culturas. Para isso, problematiza representações sociais preconceituosas, proselitismos, fundamentalismo, entre outros, buscando combater a intolerância, a discriminação e a exclusão (Junqueira; Itoz, 2020, p. 85).

Insistindo na relevância do ER na educação básica, Reis (2020) pondera que:

O objeto de estudo do Ensino Religioso não são aspectos teológicos, e sim aspectos do fenômeno religioso. O estudo da manifestação religiosa em sala de aula deve estar vinculado à defesa dos direitos humanos, combate a qualquer formato de intolerância religiosa e o racismo religioso, defesa da laicidade e do pluralismo religioso. Por isso, as unidades temáticas adotadas pela BNCC são: identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida, mitos e narrativas religiosas. O objetivo é desenvolver transposição de conhecimento para que o aluno entenda as mudanças do campo religioso brasileiro a partir de sua realidade (Reis, 2020, p. 166).

Dessa forma, “a BNCC orienta que o professor de ensino religioso, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto escolar, combata qualquer forma de exclusão que possa ocorrer a partir da religião” (Reis, 2020, p. 167), destacando que as nossas raízes culturais partem de uma mesma ancestralidade: a afro-brasileira. Para tanto, a Base Nacional Comum Curricular define que é preciso:

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente;
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz (Brasil, 2018, p. 435).

Nesse sentido, “a diversidade religiosa pode ser tratada sob a lógica de sensibilizar, construir e aprofundar conhecimentos a respeito de diferentes modos de crer [...] a fim de propiciar aprendizagens significativas” (Kluck, 2020, p. 147). “O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais” (Brasil, 2022, p. 437), que debatem a prática docente como uma importante ferramenta, porém não única, da dinâmica que torna o currículo um documento de transformação social.

Axé: a ancestralidade afro-brasileira na escola

Quando nos referimos à cultura africana, “legitimada pela “força” da tradição, a ancestralidade é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil” (Oliveira, 2007, p. 23), entendemos as vivências transmitidas oralmente, de geração em geração, e que reverberam nas comunidades afro-brasileiras, principalmente no contexto religioso, pois “compreende-se haver nas religiões de matriz africana, aqui entendidas como candomblé, umbanda, tambor de Minas, catimbó, jurema e outras denominações pelo Brasil, uma afirmação da identidade negra em ligação com as matrizes africanas” (Lima, 2018, p. 72).

No sentido da valorização dos saberes ancestrais no currículo escolar, Lima (2018) defende que:

[...] a proposição de uma Educação para as Relações Étnico-raciais propõe um espaço de práticas de cidadania e respeito a essa dimensão sociocultural, direcionando o desafio da superação da marcante desigualdade existente entre negros e brancos no caso brasileiro. Isso implica que a comunidade de terreiro, antes excluída, tem o dever de se manifestar e lutar por seus direitos e deveres, em prol de uma educação que amplie a compreensão sobre sua importância na sociedade brasileira (Lima, 2018, p. 73).

Nessa lógica, a “história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois recebem uma educação envenenada pelos preconceitos” (Munanga, 2005, p. 16). A relevância da oralidade para a cultura africana é construída pelo valor ancestral. Isso reconhece o “respeito pelo antepassado que a legou e o seu dinamismo vital comunica-se e prolonga-se até ao indivíduo e ao grupo. Cumpre, assim, uma importantíssima função sócio-religiosa. É o laço vital que une os vivos com os antepassados” (Altuna, 2014, p. 39).

A necessidade de inserir o saber da ancestralidade no currículo, além de promover a alteridade, pode ser justificada pela forte e intensa invisibilidade que afeta a cultura afro-brasileira na história social. Reinventar a prática escolar é um caminho possível na desconstrução da estereotipia, porém, requer um planejamento docente contínuo, processual e inclusivo. A imensidão de saberes africanos pode favorecer o currículo conectando-se com nossas raízes culturais. A representatividade e o reconhecimento de si na autovalorização são pressupostos necessários para que nos situemos no mundo expressando a nossa história, funcionando, também, como mecanismo de avanço cognitivo e identitário dos alunos. “É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História

da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos” (Gomes, 2012, p. 100).

Nesse contexto, a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na sala de aula, significa “apresentar a estudantes negros um currículo veraz lhes permite desenvolver identidades positivas quanto a si mesmos e a seus grupos, e alcançar uma excelência cultural e acadêmica que não é restrita pelas definições eurocêntricas” (King, 2012, p. 72). Todavia, o contexto educacional brasileiro resiste, em descompasso à multiculturalidade, a rever tanto as disposições curriculares como a instigar uma prática docente antirracista.

Para além da religiosidade: contribuições da cultura africana para a (re)construção do currículo

Entendendo os currículos como “tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares” (Oliveira, 2012, p. 03), emerge a importância dos saberes da cultura africana na formação pedagógica. Recursos tecnológicos, de engenharia, da indústria farmacêutica, foram sendo desenvolvidos a partir do conhecimento proveniente do Continente Africano, mas isso é pouco ensinado nas escolas, já que a ideologia eurocêntrica prioriza a inferiorização dos saberes africanos e do povo negro. Quando inseridos no currículo, muitas vezes, os conteúdos sobre a África salientam apenas a pobreza e os problemas sociais em detrimento ao legado cultural e à resiliência dessa população no enfrentamento das opressões.

No Dia da Consciência Negra¹¹, as escolas se mobilizam, mas a valorização deveria ocorrer durante o ano letivo inteiro, o que significa uma lacuna dos documentos normativos:

De certo modo, as propostas curriculares já são produtos de diálogos entre o pensamento hegemônico, as demandas das práticas, as condições políticas e sociais concretas de sua produção. A ampliação da pressão das práticas emancipatórias sobre elas pode, nesse sentido, contribuir decisivamente para a legitimação em textos de práticas e abordagens hoje marginais conforme já ocorreu com a incorporação da obrigatoriedade do ensino das contribuições afro e indígena para a formação cultural brasileira. Essa discussão contribui, portanto, para a repolitização da vida social – e aquilo que sobre ela ensinamos e discutimos com os alunos em diferentes situações escolares –, condição necessária às lutas emancipatórias, cujo caráter político é permanentemente reafirmado por Boaventura (Oliveira, 2012, p. 14).

¹¹ O Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra é celebrado, no Brasil, em 20 de novembro. Concebido em 1971, foi formalizado nacionalmente em 2003, como uma efeméride no calendário escolar, até ser instituído como data comemorativa em 2011. Foi oficializado feriado nacional em 2023.

“As temáticas que versam sobre os grupos minoritários, principalmente os negros, não se fazem presente no cotidiano das salas de aula, preponderantemente nas instituições de ensino da Educação Básica” (Ferreira, 2008, p. 226). Cenário que sugere as limitações da formação de professores em muitos cursos de licenciatura Brasil afora. Se não por intermédio do currículo, poucos serão os avanços para uma *práxis* docente comprometida com a transformação social (Ferreira, 2008).

Segundo propõe Moore (2010), temos que:

[...] confrontar o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto de sua população, num curto espaço de tempo, uma grande gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano. Aprofundar e divulgar o conhecimento sobre os povos, culturas e civilizações do continente africano, antes, durante e depois da grande tragédia dos tráficos negreiros transaarianos, do mar Vermelho, Atlântico (europeu), e sobre a subsequente colonização direta desse continente pelo Ocidente a partir do século XIX, são tarefas de grande envergadura (Moore, 2010 p. 139).

Quando o silenciamento dos saberes afro-brasileiros for rompido, “a história da África, das culturas, das civilizações africanas e das artes africanas terá lugar eminente nos currículos escolares” (Nascimento, 2009, p. 213). Uma das finalidades (Meta 14) definida no Projeto de Ação Pedagógica da Paraíba (2015 - 2025) está em consonância com a articulação da BNCC para o currículo do Ensino Religioso, conforme o **Quadro 2**.

Quadro 2 – Projeto de Ação Pedagógica da Paraíba (2015 - 2025)

<p>Meta 14: Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba.</p>	<ul style="list-style-type: none">● Promover ações para a formação continuada de professores (as) das diversas etapas e modalidades, a fim de prevenir discriminação e garantir a educação escolar diferenciada às crianças ciganas, quilombolas, de comunidades tradicionais e indígenas, respeitando suas crenças, costumes e tradições.● Promover em colaboração com a União e com os municípios, campanhas educativas, bem como elaborar material didático relacionado às diversas etnias para divulgação e utilização nas escolas do Estado, considerando o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quilombolas e ciganas e de e a identidade cultural dessas comunidades;● Expandir o atendimento específico às populações negras, quilombolas, povos indígenas, povos nômades e das comunidades tradicionais garantindo o acesso, permanência e conclusão do ensino fundamental, qualificando-os para a continuidade dos estudos;● Efetivar com a colaboração da União e dos municípios o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que
--	---

	<p>determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas;</p> <ul style="list-style-type: none">• Garantir transporte escolar para os estudantes das comunidades remanescentes de quilombos e de ciganos como forma de garantir-lhes a permanência na escola;• Garantir com a colaboração da União o acesso e/ou produção de livros, materiais didáticos e paradidáticos que contemplem a história, cultura dos povos indígenas, quilombolas e ciganos;• Implementar ações afirmativas de inclusão de negros(as), indígenas e ciganos(as) nas Escolas Técnicas de Ensino Profissionalizantes da rede pública e da rede dos Sistemas S (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR e SESCOOP);• Estimular a inserção nos cursos de graduação de conteúdos que promovam o combate ao racismo, o respeito às diferenças, a laicidade do Estado e as manifestações culturais na educação básica, a fim de combater o racismo institucional.
--	--

Fonte: Projeto de Ação Pedagógica – Paraíba (2015) / adaptado pelos autores

Desse modo, a **meta 14** agrega elementos fundamentais da cultura afro-brasileira como indicadores para propostas educacionais. Não são ressaltados apenas fatores culturais, mas fortalecem a necessidade de investimento em transporte e materiais didático-pedagógicos para comunidades ciganas, indígenas e quilombolas, cujas ancestralidades também precisam “existir” no currículo para ciência e valorização de suas trajetórias.

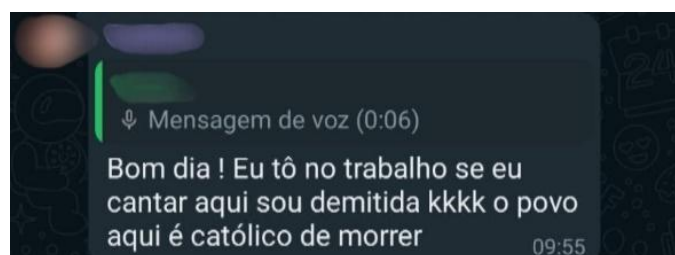
“Currículo afro-brasileiro”: afetividades e vivências do terreiro para a escola

O *Ilê Asé Tassilonã* tem forte vínculo ancestral, mas os/as filhos/as são vítimas de preconceito e racismo estruturais em seu cotidiano. As interações do grupo de *WhatsApp* confirmam essa assertiva. Nesse dispositivo, observamos processos de ensino e aprendizagem escolares, pois, igualmente, representam espaços colaborativos para o conhecimento. Todos/as têm igual importância.

A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem colaborativa é muito mais que uma técnica de sala de aula, é uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo (Torres; Irala, 2007, p.73).

Esta forma de construir aprendizagens é similar à proposta da BNCC e do Projeto de Ação Pedagógica. Uma das atividades que presenciamos é a “cantoria do Axé”, onde os membros cantam os pontos¹² que aprenderam e que poderão auxiliar nas próximas giras¹³ da Casa, segundo a temática a ser focalizada. Uma das integrantes, em tom bem-humorado – talvez para esconder as feridas emocionais provenientes do preconceito – declara que no momento está no trabalho e, se cantar algo do tipo, poderá até “ser demitida”. Referências a “filhos e filhas”, neste texto, cumprem o papel de manter a privacidade dos/as adeptos/as.

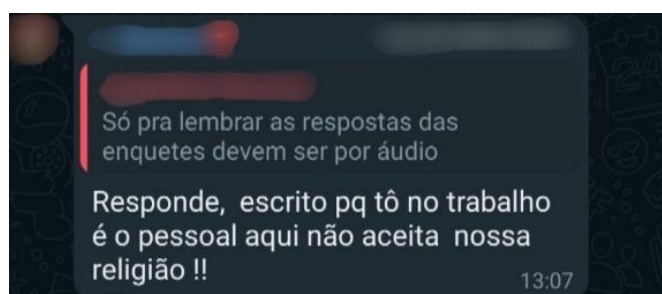
Figura 1 – Mensagem da Filha 01 do *Ilê Asé Tassilonã*



Fonte: Grupo de *WhatsApp do Ilê/2023* – adaptado pelos autores.

Além dos pontos cantados, as enquetes permitem novos aprendizados sobre a cosmovisão afro-brasileira. Em uma outra observação, identificamos o mesmo tipo de obstáculo, agora com a resposta da **Filha 02**. Ao invés de enviar um áudio – forma habitual – preferiu digitar a mensagem devido à rejeição religiosa.

Figura 2 – Mensagem da Filha 02 do *Ilê Asé Tassilonã*



Fonte: Grupo de *WhatsApp do Ilê/2023* – adaptado pelos autores.

As observações evidenciam o quanto o preconceito ainda atravessa o dia a dia dos membros das comunidades de terreiro tornando-se uma temática essencial para o currículo. Não

¹² Esses pontos possuem ritmos e funções variadas. Direcionam as giras auxiliando o trabalho dos guias.

¹³ Nome que se dá ao culto das Casas de *Asé*, constituído por orações, cânticos e pela invocação de entidades, que “descem” nos médiuns (os chamados “cavalos”).

basta indicar nas escolas o que deve ser estudado, mas reconhecer estas comunidades como fontes ricas de saberes, até mesmo para notar aproximações metodológicas e estratégias de ensinar-aprender em suas estratégias educacionais.

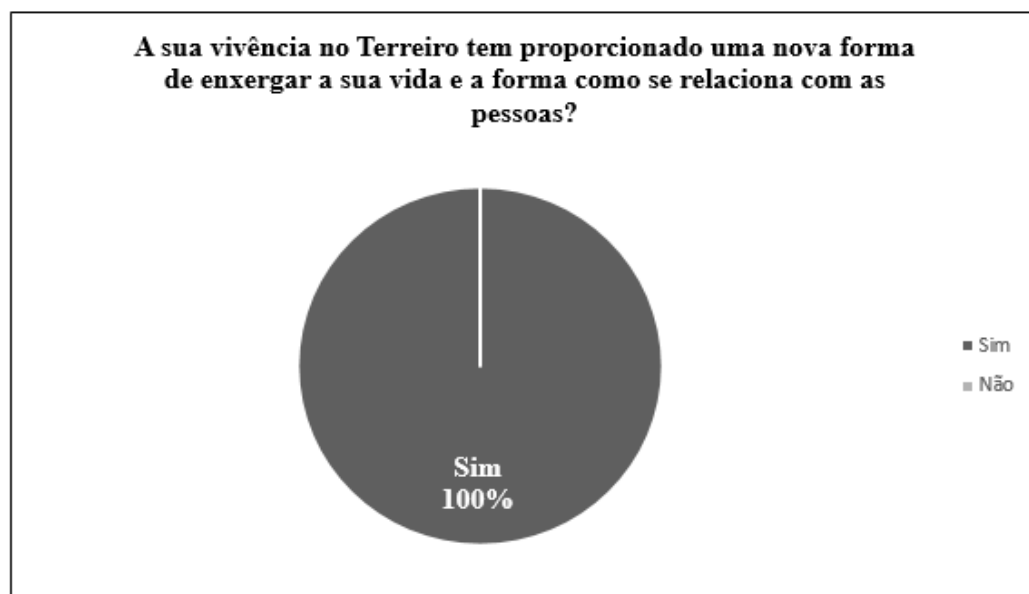
Figura 3 – Família de *Asé* do *Ilê Asé Tassilonã*



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

Aplicamos, então, um questionário com os/as participantes da Casa (20 atualmente) para aproximação com a problemática. Três perguntas foram dirigidas aos participantes que são identificados por nomes de divindades religiosas africanas. Transcrevemos algumas percepções:

Gráfico 1 – Respostas da questão 01 do questionário aplicado



Fonte: Autoria própria, 2024.

A pergunta 01 foi importante para que compreendêssemos como os/as participantes contextualizam os saberes religiosos. Assim, pedimos que também justificassem suas ideias por escrito. Oxumarê rapidamente declarou:

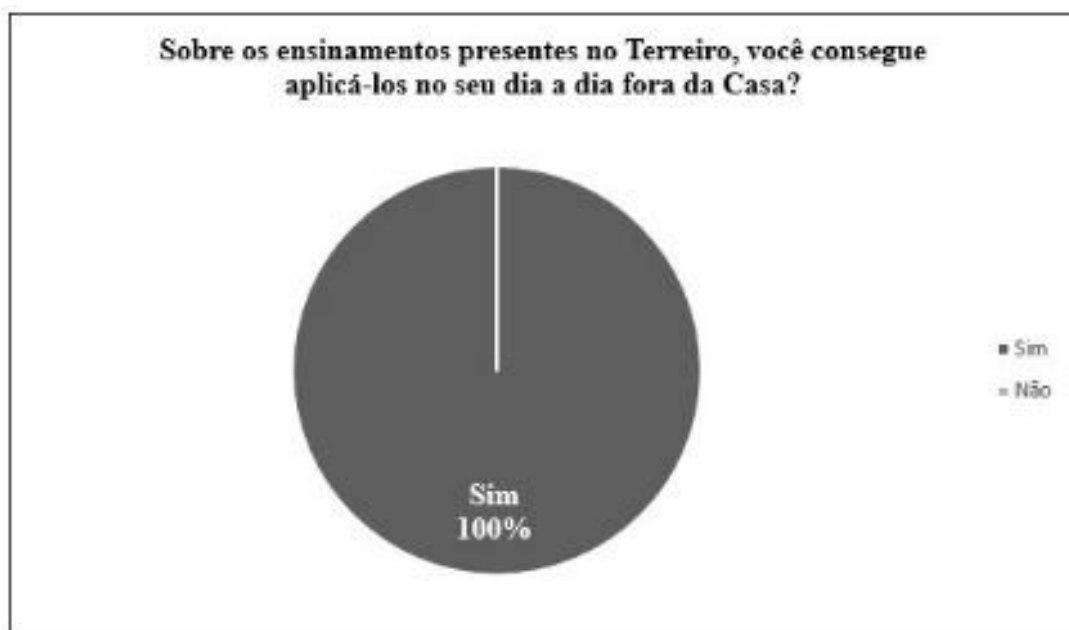
Com certeza! Conviver com pessoas diferentes nos faz enxergar que não somos o centro do universo e nos proporciona um aprendizado a cada encontro; nos condiciona a sermos empáticos e conscientiza o nosso papel como ser humano em sociedade (Oxumarê, entrevista de pesquisa concedida em 12 de março de 2024, na cidade de Guarabira - PB)

Oxum explicou:

Sim, com toda certeza!! Principalmente no termo de viver no plural. O ilê proporciona uma irmandade, uma família que a qual tem seus altos e baixos... porém, sempre nos resolvemos. Por isso que nossa vivência constante no ilê nos proporciona a praticar a paciência, enxergar o outro lado e ser mais flexível no dia a dia (Oxum, entrevista de pesquisa concedida em 12 de março de 2024, na cidade de Guarabira - PB)

Ambas as falas sinalizam os aprendizados da vivência religiosa e do sentido de família. Na pergunta 02, buscamos descortinar a aplicabilidade dos ensinamentos, uma vez que esses valores precisariam reverberar além do Terreiro para contextualização curricular.

Gráfico 2 – Respostas da questão 02 do questionário aplicado



Fonte: Autoria própria, 2024.

Sobre esta pergunta, Oxumarê nos respondeu que:

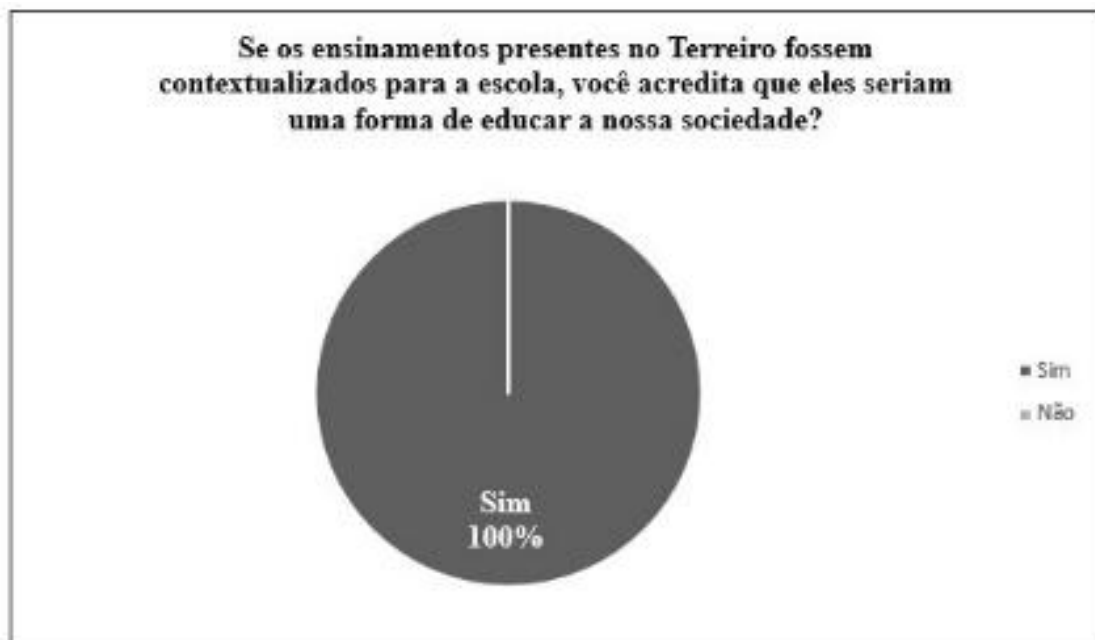
Sem dúvidas! Participar de uma Casa de Axé me proporcionou ver todos os aspectos da vida (olhar por outros ângulos/pontos de referência), entender que tudo é no tempo determinado pelo criador (e quando for necessário para nós. Ou seja, nada será como queremos!), que precisamos buscar aquilo que almejamos (não aguardar sem fazer nada) e sempre contribuir de forma significativa na vida de alguém (Oxumarê, entrevista de pesquisa concedida em 12 de março de 2024, na cidade de Guarabira - PB)

Já Oxum, declarou:

Sim! Levo comigo todos os ensinamentos cantados e verbalizados pelos guias. Nós como discípulos da religião, temos o dever de propagar o que nos foi ensinado para o nosso sucessor, para o próximo (Oxum, entrevista de pesquisa concedida em 12 de março de 2024, na cidade de Guarabira - PB)

Sem dúvida, Oxumarê e Oxum aplicam estes conhecimentos no seu dia a dia de forma particular, mas os saberes derivados influenciam suas vidas fora do Terreiro. Ao constatar que é possível estabelecer esta relação de aprendizagem em torno dos valores e da empatia do grupo, articulamos a pergunta 3, conforme visualizamos abaixo:

Gráfico 3 – Respostas da questão 03 do questionário aplicado



Fonte: Autoria própria, 2024.

A fala de Oxumarê sintetiza as diretrizes indicadas pela BNCC para o Ensino Religioso:

Assim como escolas Católicas aplicam a matéria "Formação para a vida" (de cunho religioso), os ensinamentos sobre a nossa religião permitiria as crianças a saberem

que Deus se manifesta em formas diferentes; que tudo que fazemos na vida tem consequências (positivas e/ou negativas) e o principal: a maldade (e a bondade) está em cada ser humano! Basta que tenhamos a consciência de que são as nossas escolhas que moldam o nosso caminhar (Oxumarê, entrevista de pesquisa concedida em 12 de março de 2024, na cidade de Guarabira - PB)

Oxum, sabiamente, reforça a impressão da resposta anterior:

Sim!!! Nossa religião abraça a diversidade, todo tipo de amor independente da cor, raça, crença ou orientação sexual! E é isso que nossas escolas precisam, é isso que nossa sociedade precisa. É esse amor fraterno que nossa religião dá aqueles que a procura, a religião ensina, cuida, puxa a orelha sem ver a quem. Esse é um dos motivos que as pessoas “fora do padrão” da sociedade nos procura frequentemente (Oxum, entrevista de pesquisa concedida em 12 de março de 2024, na cidade de Guarabira - PB)

A vivência, sem dúvida, foi o pressuposto de compreensão da dinâmica educacional da religiosidade afro-brasileira, a partir da noção de família para partilha de saberes. Os mais velhos ensinam os mais novos com humildade, respeito e cooperação. A arte da escuta valoriza a prática da oralidade. Quando falamos de um “Currículo Afro-brasileiro”, não estamos tratando apenas de um documento normativo, ou propondo uma conversão para os/as que fazem a escola, mas de considerar um modo de ensinar pelo exemplo, com significado e, acima de tudo, conhecendo os valores da afetividade que nos aproxima e nos une pela ancestralidade, no propósito de favorecer a educação escolar visando a formação humana.

Conclusões

Nossa pesquisa representou mais um passo importante na jornada de compreender o currículo não apenas como um documento normativo, que visa o sucesso escolar, mas como uma estrutura dialógica que se refaz na proximidade com as demandas do mundo social. Os traçados do currículo favorecem ou prejudicam a dinâmica educacional, pois interagem, de forma significativa, com a vivência dos alunos e sobre ela atuam e educam. A análise do Ensino Religioso, a partir da BNCC, conduz a redirecionamentos curriculares que os encaminham para a desconstrução do preconceito e do racismo estruturais, propondo que nossas raízes culturais alcancem a escola em sinergia com a diversidade que nos constitui como povo brasileiro.

Nos movimentos teóricos aqui realizados a proposta foi evidenciar que o currículo do Ensino Religioso também pode se transformar numa educação dos sentidos culturais, uma vez que as afetividades das tradições afro-brasileiras e suas vivências colaborativas têm muito a contribuir na percepção e aprendizagem de um mundo que compreende e defende a alteridade.

Em outros termos, implica pensar num currículo que abra espaço para outras vozes culturais religiosas e seus valores. Não significa falar *sobre* as diferentes crenças nas salas de aula, mas promover espaços de diálogos *com* elas, permitir que a escola conheça e dialogue com seus/suas praticantes. Uma possibilidade para isso seria reunir representantes não só das religiões de origem africana, mas de outros credos, para rodas de conversa a fim de se educar para a pluralidade. Uma biopedagogia que visa formar uma racionalidade aberta para o mundo social.

Assim, em conexão com o exposto neste texto, um currículo multicultural significa poder conhecer, na escola, os laços de solidariedade tecidos nas instâncias religiosas africanas, mas conhecê-los *por quem* os tece. Em suma, expandir as dimensões curriculares em direção ao entendimento da sociodiversidade, suscitando interfaces produtivas entre os saberes oriundos da oralidade e da ancestralidade das diferentes práticas, analisando os preconceitos e estigmas que as afetam, como denunciam as conversas do aplicativo de mensagens aqui transcritas.

A etnografia realizada, da qual elegemos um recorte, sugere que os arranjos pedagógicos curriculares devem ser movidos por um critério de cientificidade da religação de saberes experienciando teorias e métodos que o sustentem. O desenho metodológico do *fazer com* os diferentes apontou que é possível romper com a lógica redutora positivista e cartesiana que predomina nas instituições educativas, sobretudo na linearidade do Ensino Religioso, cujos pilares, além de brancos e eurocêntricos, não se alicerçam na diversidade de crenças. A partir de uma postura dialógica de respeito à história guardada por diferentes tradições religiosas, daremos um passo na decolonização curricular, permitindo que suas vozes ressoem nas salas de aula, aprendendo a sentir suas resiliências como expressões de lutas antirracistas que merecem a nossa adesão.

Como nos ensina Saramago, o mundo hoje tenta nos dar muitas respostas, mas o que demora mesmo é o tempo das perguntas. Questionemos, portanto, a branquitude imposta nos nossos currículos, a fim de superarmos as assimetrias que neles são reforçadas. Nessa direção, novas pesquisas se fazem necessárias para que uma nova educação seja gestada em prol de outros modos de educar que aglutinem representatividades, afetividades e acolhimentos de saberes ancestrais.

Agradecimentos

Agradecemos aos integrantes do *Ilê Asé Tassilonã*, em especial ao Babalorixá Francisco de Ogunjá, pela generosidade e acolhimento durante e após a realização da nossa pesquisa.

Referências

AIRES, José Luciano de Queiroz. A cruz, a espada e os orixás: baixando o santo na sala de aula. *In*: AIRES, José Luciano de Queiroz; MENEZES, Marcus Bessa de; OLIVEIRA, Fabiano Custódio de; CAMPELO, Maria Conceição Miranda; FLOR, Quezia Vila Furtado; SILVA, Isaac Alexandre da; ROLDÃO, Bruno Medeiros, (orgs.). **Diversidades étnico raciais & interdisciplinaridade**. Campina Grande: EDUFPG, 2013. p. 25-61.

ALTUNA, Raul Ruiz Asúa. **Cultura tradicional Bantu**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

COELHO, Maria Efigênia Daltro. **Educação e religião como elementos culturais para a superação da intolerância religiosa**: integração e relação na compreensão do ensino religioso. 2009. 63 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

COSTA, Matheus Oliva da. Entrevista com Wolfgang Gruen sobre sua experiência com a primeira graduação de Ciência da Religião no Brasil. **Numen**, v. 21, n. 2, p. 306-316, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-6296.2018.v21.22137>. Acesso em: 03 mai. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de campo**, v. 39, n. 137, p. 401-419, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 183-191, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2024.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFAp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, v. 3, n. 5, p. 224-239, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11516/13284/0> Acesso em 03 de mai. de 2024.

FERREIRA, Jaqueline Leandro. Paulo Freire e a teologia da libertação: uma prática libertadora. *In*: Congresso Nacional de Educação, 2, 2015, Campina Grande-PB. **Anais [...]** Campina Grande: Realize, 2015. p. 1-12. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M. Acesso em: 03 mai. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 03 mai. 2024.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um mundo novo é possível**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (org.). **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo; ITOZ, Sônia de. O ensino religioso segundo a BNCC. *In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (org.). O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 74-92.

KING, Joyce. Educação, comunidade e relações étnico-raciais: experiências nos Estados Unidos e em Mali. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2, p. 64-83, 2012.

KLUCK, Claudia Regina. Metodologia e didática em face da BNCC. *In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (org.). O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 134-155.

LIMA, Ivan Costa. As religiões de matriz africana: espaços de conhecimentos e atuação política. *In: OLIVEIRA, Jurema (org.). Africanidades e brasilidades: literaturas e linguística*. Curitiba: Appris, 2018. p. 83-89.

MITROPOULOS, Jaime; DIAS, Jefferson Aparecido (org.). **Roteiro de atuação do Ministério Público: Estado Laico e ensino religioso nas escolas públicas**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2016.

MOORE, Carlos. **A África que Incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005. p. 15-20.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico cultural da população afro-brasileira. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 09-398.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Orixás são Super-Heróis: Mediações dos quadrinhos no contexto da educação intercultural. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 202–216, 2019.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A ancestralidade na encruzilhada**. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados e praticados. **Revista e-Curriculum**, v. 8, n. 2, p. 1-22, 2012.

REIS, Marcos Vinícius de Freitas. Diversidade religiosa e cultural e a Base Nacional Comum

Curricular. *In*: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (org.). **O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 156-173.

SILVA, Gracileide Alves. **O ensino religioso na Paraíba: desafios na formação e no contexto educacional**. 2009. 110p. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, Wagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua Magia**. São Paulo: Edusp, 2006.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *In*: **Revista de Estudos da Religião**, p. 1-18, 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_soares.pdf. Acesso em: 03 mai. 2024.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir: aprendizagem colaborativa**. Curitiba: SANAR/PR, 2007.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Robéria Nádia Araújo Nascimento. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Docente na Universidade Estadual da Paraíba. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9966633992626905>

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira. Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba. Professor de Geografia na rede privada de ensino. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5402747360664631>

Como citar

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo; OLIVEIRA, Augusto Sérgio Bezerra de. SOBRE QUAL ENSINO RELIGIOSO ESTAMOS FALANDO? a representatividade ancestral afro-brasileira no currículo. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e70280, 2025.