



**SUPERINTENDENCIA DE DIVERSIDADES EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DE DIVERSIDADES**

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ETNICORRACIAIS**



Silval da Cunha Barbosa

Governador do Estado

Rosa Neide Sandes de Almeida

Secretária de Estado de Educação

Fátima Aparecida da Silva

Secretária Adjunta de Políticas Educacionais

Aidê Fátima Campos

Superintende de Educação Básica

Catarina de Arruda Cortez

Superintendente de Gestão Escolar

Débora Eriléia Pedrotti Mansilla

Superintende das Diversidades Educacionais

Ema Marta Dunck Crintra

Superintende de Formação dos Profissionais da Educação

GERENCIA DE DIVERSIDADES EDUCACIONAIS

Ângela Maria dos santos

Gerente

Equipe de Assessoria Técnica Pedagógica

Eva Auxiliadora França

Gisele Marques Mateus

João Bosco da Silva

Leize Lima de Oliveira

Autores do texto:

Ângela Maria dos Santos

João Bosco da Silva

Equipe de Colaboradores e/ou de Sistematização:

Ângela Maria dos Santos

Cervan Gomes Ferreira

João Bosco da Silva

Marcos S. de Souza

Mendes Solange Lemes

Silviane Ramos L.da Silva

Apresentação

Inicialmente é importante destacar que vários esforços têm sido feitos para garantir a inclusão das questões étnico-raciais nas políticas educacionais do Estado, conforme prevê a Lei 10.639/03, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse contexto, particularmente configura a última **Conferência Estadual de Educação, realizada em maio/2006**, na qual se constituiu o Grupo de Trabalho Educação das Relações Étnico-Raciais, que aprovou proposições de políticas educacionais, encaminhado para votação na Assembléia Legislativa. Da mesma forma, deve-se considerar a **Resolução CEE n. 204/2006 e o Parecer Orientativo CEE/MT 234/2006** sobre a Lei 10.639/03. Esses documentos são norteadores para as políticas públicas educacionais nas orientações para a implementação de ações pedagógicas e mudanças curriculares que garantam o desenvolvimento da educação para a desconstrução do racismo e afirme a diversidade étnico-racial.

No que se refere aos aspectos orientativos sobre a questão negra, este material é fruto inicial dos esforços de professores/as que integram a equipe técnica da Seduc, responsável pela Educação das Relações Etnico-raciais, juntamente com participação de educadores, organizações negras e outros movimentos sociais, presentes no Seminário sobre Implementação da Lei 10.639/03 em 2006, que contou com a participação de vários/as professores/as da Rede Estadual de Ensino. Nesse encontro foi aprovado um PLANO DE AÇÃO que apontava alguns nortes para as orientações curriculares sobre a questão étnico-racial a ser desenvolvido nas escolas através de atividades pedagógicas, projetos e planos de ensino contemplados nos Projetos Políticos Pedagógicos, com o objetivo de garantir a eficácia da implementação da Lei 10.639/03.

Já as questões indígenas na educação básica, previstas na Lei 11.645/08 que complementa a 10.639/03, apontam aos estabelecimentos de ensino, uma abordagem da História e Cultura Indígena que juntamente com a população negra, arcam com a herança histórica da invisibilidade nos currículos escolares, provocada pelo eurocentrismo.

Dessa maneira, o documento aqui proposto constitui em orientações para um planejamento de ensino com conteúdos referenciais sobre a cultura negra e indígena,

história do/a negro/a e índio/a brasileiro/a, devendo portanto servir de parâmetros para avaliação da implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 no currículo dos estabelecimentos escolares estaduais em todas as modalidades de ensino.

Assim, a meta maior deste documento é promover uma educação que leve o respeito à diversidade cultural das relações étnico-raciais. Visa, ainda, garantir o reconhecimento das contribuições dos/as negros/as e índios/as na formação da sociedade nacional.

As orientações propostas para uma organização curricular da Educação das Relações Étnicorraciais e o Ensino de História, Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena foram estruturadas com temáticas referenciais dentro da questão étnicorracial que possibilitam aos/as educadores/as trabalharem nas áreas de conhecimento que compõem o currículo da educação básica.

Cabe aos/as educadores/as e às equipes pedagógicas incluir, melhorar e ampliar estas orientações no fazer pedagógico, alicerçadas no Projeto Político Pedagógico das escolas do estado de Mato Grosso.

Introdução

As orientações aqui propostas procuram responder as lacunas e distorções no currículo escolar no que se refere à abordagem da educação das relações étnicorraciais. Historicamente as escolas centraram seus currículos num padrão eurocêntrico, privilegiando dessa forma a cultura de origem branca. Sendo muitos elementos da história, cultura afrobrasileira e indígena silenciados ou abordados de forma equivocada e estereotipada.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 alteram a LDB, promovem políticas educacionais que contemplem a valorização da diversidade étnicorracial, visando com isso, compatibilizar os conteúdos da educação com as especificidades das diversidades culturais que formam a sociedade brasileira.

O conteúdo [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social,

econômica e política, pertinentes à história do Brasil (§ 1º LEI 11.645/08)

No Brasil a discriminação étnico-cultural e racial, reproduz-se em vários contextos sociais das relações entre brancos/as e não-brancos/as. A escola não se isenta dessas reproduções, mesmo não sendo produtora de relações excludentes, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade.

Em se tratando da presença negra na educação, pesquisas e estudos recentes realizados na área da Educação em nosso estado por instituições como a UFMT, UNEMAT e entidades que lutam em defesa dos direitos das diferentes populações vêm apontando que as relações étnico-raciais no contexto escolar são marcadas por preconceitos e discriminação racial, demonstrando um cotidiano escolar bastante hostil. Em si tratando do alunado negro verifica-se um tratamento diferenciado; percepção negativa; veiculação de preconceitos em livros didáticos (através de textos verbais e não-verbais); inculcação de inferioridades através de codinomes e estereótipos, relacionando os atributos físicos dos negros às coisas e animais. Observa-se que essas mesmas formas discriminatórias se estendem-se também ao alunado indígena e seus descendentes.

Os dados do Censo IBGE-2000, por exemplo, sobre o sistema escolar em Mato Grosso reflete a sub-representação do/a negro/a na média de anos estudados, bem como em outros indicadores sociais.

O fato é que vivemos a emergência de educar para a diversidade étnicorracial e cultural, o que exige ações que deem conta de absorver essas tensões étnico-culturais. Se tais desigualdades são construídas, é importante saber como elas foram produzidas e são atualizadas cotidianamente.

Portanto, Mato Grosso, considerado um estado de vanguarda nas discussões étnicorraciais, propõe políticas educacionais que têm como pano de fundo a diversidade de nossa formação.

A diversidade étnica é composta pela diferença. A identidade étnica é, antes de qualquer coisa, a consciência da diferença, da consciência do processo histórico particular, da concepção de valores diferentes e da consciência de línguas diferentes.

Assim se constituem as sociedades humanas. A sociedade brasileira é composta por diversos grupos étnicos, oriundos de processos históricos de longa duração, como é o caso das populações indígenas do Estado de Mato Grosso.

A história dos povos indígenas no Brasil começou há milhares de anos, e não em 1500, quando os europeus aqui chegaram. A origem desta população ainda está para ser esclarecida, o fato é que no Estado do Piauí, foram encontrados traços da presença humana que remontam a 48 mil anos. A mais antiga cerâmica do continente, com 8 mil anos, foi localizada no baixo Amazonas, (arte marajoara e tapajó) revelando uma cultura bastante avançada tecnicamente. (Heck & Prezina: 1998).

Henriques (2006) observa que, para conduzir com urgência uma educação de qualidade aos estruturalmente excluídos do ensino, exige-se uma redefinição dos conteúdos das políticas públicas educacionais, partindo do foco; desigualdades.

Essa educação não se fará só com recomendações, mas exige-se ações com mudanças curriculares significativas, que visem a transformação da escola em um espaço de construção de novos sentidos acerca das relações etnicorraciais no Brasil. Haja vista que a alteração da Lei nº 9394/96 - LDB tornou obrigatório “[...] nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares [...] o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”.

Dessa forma, muitas têm sido as discussões teóricas que abordam as questões como pluralidade cultural e étnicorracial no espaço da educação. Pode-se dizer que os aspectos teóricos que iluminam tais questões no contexto escolar têm sua origem numa educação cultural e popular. A educação, nesse contexto, adota como paradigma a formação de sujeitos capazes de práticas de cidadania e emancipação, com bases de consciência política e histórica da diversidade étnico-cultural, ou seja, capazes de se autoafirmarem e viver numa sociedade plural.

Como organizar o ensino aprendizagem para a inclusão das questões indígenas, africanidades e afrobrasileira?

O ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena devem constituir uma estrutura e fundamento para a eficácia de uma prática social plural e de afirmação étnicorracial.

1. Construir práticas educativas de socialização em todos os níveis da educação básica para aprendizagens entre os diferentes, com valorização da estética, cultura negra e indígena, visando à condução de um processo seguro de afirmação da identidade étnico-racial;
2. Priorizar temas que perpassem por todas as áreas do conhecimento e modalidades de ensino, que dêem conta de aprendizagens conceituais e colaborem na percepção das contribuições dos indígenas, negros/as e africanos/as na construção do patrimônio material e imaterial do país e das Américas;
3. Abordar temáticas que visem coibir a reprodução do racismo, garantindo assim um currículo e práticas pedagógicas que atendam às demandas dos grupos étnicorraciais locais;
4. Organizar conteúdos escolares com referências históricas, geográficas, linguísticas, religiosas, do/a africano/a, afro-brasileiro/a e indígena, juntamente com outros grupos étnicos e culturais;
5. Tratar sobre a cosmovisão africana reinventada no território brasileiro e temáticas que garantam as especificidades da educação;
6. Inserir conhecimentos sobre a história da África, da cultura africana, afro-brasileira e indígena, na formação da população em Mato Grosso;
7. Realizar atividades e projetos locais de revitalização da escrita, história, cultura, literatura e arte negra.
8. Desenvolver ações educativas que produzam conhecimento e respeito da cosmovisão indígena, e valorização da história, cultura, literatura e arte.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAL NO CURRÍCULO

O currículo é o espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação e é também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e processo de formação estão mutuamente implicados.
(Tomaz Tadeu da Silva)

Indiscutivelmente o currículo é essencial na garantia de aprendizagens sobre a diversidade cultural, étnicorracial, de gênero e sexualidade, considerando que as visões de mundo são (re) produzidas e legitimadas pelo currículo, já que ele é marcado pelas relações de poder e não constitui um elemento neutro. Ele contém concepções sociais, culturais, “transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Silva 2005, p.8)”.

Há um silenciamento sobre as raízes culturais africanas e indígenas presentes na sociedade brasileira. Esse comportamento é fruto do ideal de branqueamento, politicamente pensado para o país.

Munanga (2001) compreende que:

A falta de identidade do negro com a educação que lhe é imposta explica o alto coeficiente de repetência e evasão escolar do aluno negro em relação ao aluno branco, demonstrando, portanto que urge uma educação que busque a inclusão dos mesmos, a partir de um ensino-aprendizagem que refletia a realidade da camada dita inferior, portanto, excluída.

Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil incluir as questões raciais no contexto escolar, porém essa atividade implica, acima de tudo, num compromisso nosso como educadores. Conforme Santos (2006):

Abordar sobre cor/raça no cotidiano da sala de aula, não se limita a fazer referência à diversidade étnico-racial de uma população. Inicialmente trata-se de desconstruir ideias que relacionam cor/raça a capacidade e qualidades morais e intelectuais. [...] Consiste, também, em evidenciar a influência e contribuição dessa mesma diversidade nos saberes e conhecimentos que são apreendidos no espaço educacional e manipulados na sociedade como um todo (p.40).

A abordagem da questão indígena em todas as escolas de educação básica, conforme incluiu a Lei 11.645/08 permitirá corrigir distorções a respeito do referido assunto, possibilitará maior valorização da identidade indígena no país e a herança desses povos em nossa formação cultural. Conforme Oliveira e Freire (2006, p.18):

o indígena, seja no passado mais remoto ou no momento atual, seja na Amazônia, na mata atlântica, nas savanas ou nos chapadões, foi sempre uma parte essencial desse processo de formação territorial e política. As práticas e as representações que caracterizam a sociedade brasileira não podem ser compreendidas se não forem levadas em

consideração as populações aqui estabelecidas, com suas formas de organização sociocultural e com a sua interveniência e controle sobre os recursos ambientais existentes (p.18).

A concepção generalizada sobre a uniformidade da cultura dos povos indígenas no Brasil, nos leva ao desconhecimento, ao etnocentrismo que ainda impera na sociedade nacional, acrescidos de definições pejorativas como se os povos indígenas ainda vivessem na idade da pedra, no mundo do atraso tecnológico, seres inferiores, selvagens, violentos entre outros tratamentos. Raramente se sabe que cada sociedade tem suas particularidades, sua própria língua materna, sua cosmologia, sua cultura, sua concepção de mundo.

Os povos indígenas, como todo mundo, transformam-se no contato com outras culturas, adquirem novos hábitos e conhecimentos, da mesma forma que as culturas não indígenas, absorvem os seus conhecimentos. Ao longo da história, tornaram-se cidadãos brasileiros, com os mesmos direitos e deveres que os outros habitantes do país, sem contudo, não deixar de se identificar com sua própria cultura, com direitos específicos. Mesmo sofrendo mudança em sua cultura, vivem ainda de modo diferenciado. Consideram-se distintos do restante da sociedade brasileira, no entanto são cidadãos plenos. (Mindlin & Portela: 2005)

As sociedades indígenas fazem parte do patrimônio da humanidade. São sociedades distintas entre si, com línguas, culturas, religiões, tecnologia e um conhecimento do meio ambiente de valor incalculável. Aquelas que desapareceram representam uma extinção de formas singulares de vida e que estão perdidas para sempre. Essa perda se agrava pelo fato de serem sociedades sem escrita, ou seja, todo o saber se transmite de uma geração para geração através da oralidade, de boca a ouvido, ou de boca em boca: a escrita é uma criação trazida pelos não-índios. (Franchetto, 2001)

Compreendemos que a valorização da diversidade étnicorracial e cultural na nossa formação devem ser estudadas, reconhecidas e afirmadas. Garantir o conhecimento escolar sobre as questões indígenas, africanidades em nosso estado é conhecer a nós mesmos/as. Trata-se de reconhecer a participação dos/as negros/as ao lado dos/as indígenas, europeus e asiáticos/as na produção cultural, intelectual do país, ontem e hoje.

A escola não opera no vazio, ela é a construção de vários saberes, e a questão da diversidade cultural no currículo da educação básica é mais uma dessas

construções. Neste momento de globalização, temas como raça, etnia, identidades estão cada vez mais distantes do ambiente escolar. Faz-se necessário acolher urgentemente temas culturais no ensino.

O currículo compreendido como seleção de conteúdos e elementos que priorizam um núcleo cultural comum, acaba não respeitando as particularidades regionais e/ou locais. O que se tem evidenciado é a existência de um currículo universal onde não estão “as aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamentos dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional”. (SACRISTÁN, 1995, p. 98).

Por essas e outras questões já mencionadas é que nós, educadores, precisamos contestar os currículos culturalmente dominantes, bem como o território no qual se concretizam, na perspectiva de compreender como se dá esse processo e apontar novos caminhos.

É importante que o currículo escolar considere a diversidade cultural, de saberes e conhecimentos, como forma de produzir e contrapor-se ao etnocentrismo. Pois entende-se que as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (Silva, 1995, p. 195).

O currículo, numa perspectiva multicultural crítica, possibilita o reconhecimento da diferença de forma a não inferiorizar essas diferenças. Assim, a história, a cultura e todos os conhecimentos ganham no currículo importâncias equivalentes e correlatas no processo educativo. Como bem enfatizado por Maclaren (2000, p.23), a “diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia”.

O multiculturalismo está na contramão do etnocentrismo, da concepção de mundo e de conhecimento a partir de uma sociedade branca dominante, que construiu uma idéia de raça hierarquizada, legitimando através da educação valores, estética, conhecimentos, culturas, religiões, entre outros, advindos da cultura européia e branca.

Na perspectiva do multiculturalismo crítico, a etnia, raça, classe social e gênero constituem categorias com significações identitárias, sociais, culturais e de conhecimentos, apresentam-se como eixos centrais para a formação humana e transformação das relações sociais, políticas, institucionais e culturais.

Nesse sentido, para a eficácia de uma educação que resulte em relações mais justas, aspectos do contexto escolar como material didático, currículo e interações sociais devem sofrer mudanças, pois esses elementos muitas vezes constituem os mecanismos intraescolares que reproduzem e veiculam ideias racistas que acabam dificultando a inclusão, permanência e sucesso do alunado negro e indígena na escola.

A educação das relações étnicorraciais deve levar ao reconhecimento de que muitas das desigualdades entre negros(as), brancos(as) e indígenas têm raízes no período escravocrata e são reproduzidos em decorrência do racismo, atualizadas cotidianamente no contexto das relações sociais. Conforme observa a Resolução n. 1, que instituiu as Diretrizes para as orientações na aplicação da Lei 10639/03:

1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos [e cidadãs] quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos [e todas], respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Os conteúdos para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnicorraciais devem passar por todas as áreas de conhecimento e modalidades de ensino com uma abordagem baseada na desconstrução do racismo.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem para a educação das relações étnicorraciais deve considerar valores, coibir a existência de mecanismos intraescolares na reprodução do racismo, visando garantir um currículo e práticas pedagógicas para uma educação que atenda às demandas dos grupos étnicorraciais, à diversidade cultural, visando garantir o sucesso escolar de negros/as e não-negros/as, indígenas e não-indígenas.

Os conteúdos curriculares devem ser abordados numa perspectiva de educar para o respeito à diferença e desencadear a afirmação da identidade negra e\ou indígena dos/as alunos/as, sendo necessária uma integração de conhecimentos que propiciem:

- Desconstrução de ideias preconceituosas e pejorativas que circundam a compreensão do senso comum quanto às práticas sociais, culturais, políticas e corporais de grupos indígenas e populações negras;
- Desenvolvimento de atividades curriculares que garantam aprendizagens sobre as relações étnicorraciais na sociedade brasileira;

- Conhecimento e valorização da história dos/as negros/as na África e diáspora africana;
 - Conhecimento e identificação das contribuições indígenas e seus descendentes, africanas e afro-descendentes no processo de formação do país;
 - Conhecimento sobre a história, cultura e contribuições dos povos indígenas.
 - Reconhecimento dos espaços e territorialidades ocupadas por populações negras e indígenas seja no campo ou nas cidades.

No censo de 2000, 58% da população de Mato Grosso se declarou afro-descendentes, partindo desses dados é de urgência que as escolas de Educação Básica implementem em seus currículos o que determina as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em um estado como Mato Grosso, onde os cultos afro-brasileiros se fazem presentes na vida de grande parte da população, por que não trazer para o interior da escola discussões sobre a contribuição desses cultos no cotidiano mato-grossense, especialmente na Baixada Cuiabana, onde essa influência é tão marcante?

Negar essas influências tão latentes na formação cultural mato-grossense é silenciar a obstinação de um povo que, desde a época colonial, de uma maneira ou de outra, lutou e continua lutando para preservar sua maneira de ser, pensar, agir e cultivar.

Práticas Pedagógicas e Interdisciplinaridade:

Partindo da concepção de que a educação das relações étnico-raciais se dá a qualquer tempo, conteúdos referentes à questão racial devem ser tratados em todo o processo ensino-aprendizagem de forma inter e/ou transdisciplinar. Decorre desse pormenor o fato de que os conteúdos relacionados à questão racial não estão restritos a uma área de conhecimento, disciplina, ciclo de formação humana e/ou modalidade de ensino. Porém é inegável que determinadas ciências podem constituir um campo mais propício para o desenvolvimento de conteúdos relativos à diversidade étnicorracial.

Nesse sentido, é na organização do trabalho pedagógico de forma inter e/ou transdisciplinar que a seleção dos conteúdos desencadeará aprendizagem que valorize e respeite as diferenças em relação ao fenótipo, religião, cultura, em todas as etapas da educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Nessa modalidade de educação é indissociável o cuidado e a educação no atendimento às crianças². A ação educativa nessa fase preocupa-se com “desenvolvimento integral da criança de 0 até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”³.

Para Rocha (1999) as crianças de 0 a 06 anos são os sujeitos da educação infantil, e o objeto de suas ações são as relações educativas ocorridas num espaço de convívio coletivo.

Nesse sentido a interação social no processo educativo, ganha uma dimensão ainda maior, considerando que as relações estabelecidas são numa fase de desenvolvimento humano extremamente importante na apropriação e construção de significados sobre o meio social em que a criança está inserida.

Deparamo-nos aqui com a resposta sobre a importância das questões etnicorraciais na Educação Infantil: consiste exatamente na grande atividade dispensada à educação da infância no convívio com os outros. É, portanto, um terreno muito fértil de aprendizados mais focalizados na (re) elaboração de sentimentos, ideias e percepções positivas sobre si e sobre o outro. Souza [et. al...] salienta que a educação antirracista deve ter início cedo, da mesma forma que as identidades de gênero começam na tenra infância, as questões raciais, também devem ser exploradas, negociadas enquanto percepção no mundo social infantil⁴

Lima (2005), ao orientar sobre a abordagem da história e cultura negra na Educação Infantil, sugere a importância de disseminar atitudes positivas em relação ao segmento negro, utilizando “do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afro-descendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita ‘contação’ de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos”.

As crianças, desde muito cedo, devem ser educadas para conviver de forma respeitosa com a diversidade. O fato de na escola não ter, por exemplo, indígena, não

¹ Discussão originalmente abordada no artigo A criança negra na Educação Infantil: diálogos com a Lei 10639/03 de Ângela Maria dos Santos.

² BRASIL, 2005.

³ Art. 29 da LDB.

⁴ Ver Souza [et. al...], p. 70.

pode justificar o silenciamento da escola para essas questões. Deve-se trazer presente os referenciais culturais, históricos e identitário desses povos. Primeiro, porque trata-se de questões sobre a identidade nacional independente dos traços aparente da nossa descendência etnicorracial. Segundo, porque não educamos apenas para o local em que estamos diretamente envolvidos, mas sim para o mundo e sua diversidade.

Devem-se introduzir na ação educativa brinquedos e atividades que auxiliem na aprendizagem sobre a diversidade tais como: bonecas negras, indígenas e outras; a ornamentação do espaço escolar deve contemplar a diversidade etnicorracial presente na sociedade brasileira; histórias infantis que incluam personagens negros e indígenas com protagonismo na história e que exaltem positivamente o fenótipo negro e indígena.

A Educação Infantil tem como foco principal aprimorar a sociabilidade das crianças. Os referenciais temáticos podem e devem auxiliar no processo de educação das relações étnicorraciais, através de:

- **Expressão oral:** histórias com personagens negros e indígenas; músicas; teatros; poemas; estética; dramatizações; jogos, brincadeiras e elementos culturais de matriz africana e indígena de forma positiva.
- **Cor, forma, tamanho, espessura:** objetos, blocos lógicos com imagem, desenhos, figuras geométricas que envolvam o universo cultural e etnicorracial da sociedade mato-grossense;
- **Corporeidade:** conhecimento e reconhecimento positivo das diferenças étnicorraciais;
- **Cooperação, solidariedade, respeito** – atividades lúdicas que integrem e provoquem aprendizados sobre as diferenças.

Ensino Fundamental⁵

Introdução

Os conteúdos para a abordagem da educação das relações étnicorraciais, história, cultura afro-brasileira e indígena no currículo devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, devendo ser progressivamente aprofundados conforme cada ciclo.

Para Rocha & Trindade (2006) a “questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêntricos, com que fomos educados”.

Nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, pode introduzir temas da cultura africana e afro-brasileirata através de lendas, contos, cantigas e brincadeiras voltadas também para aspectos históricos. E, nas aulas de Ciências Sociais, retratar a presença dos africanos e indígenas na História do Brasil para além da relação à escravidão: perceber as marcas dessa presença viva nas músicas, nas festas, no vocabulário, nos hábitos alimentares e outros. (Lima 2006, p.35)

Chama-se a atenção para uma das contribuições africanas na sociedade brasileira, mal conhecida e cercada de muitos preconceitos: a religião de matriz africana, que deve ser abordada sob o prisma cultural, visto que esse campo apresenta-se como um espaço ideal para discussão de construção de identidade nacional, na qual emergem novas estratégias de organização que apontam perspectivas para a educação pluri e multicultural.

Os templos religiosos afro-brasileiros constituem-se em espaço de luta e resistência na construção da identidade negra. Por se tratar da nossa história e cultura deve ser abordado no currículo escolar. Igualmente a cosmovisão indígena, seus mitos e crenças devem ser trabalhados de forma que possibilite um processo educativo de respeito a diversidade religiosa.

O Ensino Fundamental deve garantir referenciais das questões étnicorraciais no processo de ensino-aprendizagem durante o ano letivo em todas as áreas de conhecimento a partir, dos eixos temáticos ⁶ :

⁵ Baseado em contribuições da monografia de Ângela Maria dos Santos para certificado de especialista em Educação e Relações Raciais na Sociedade Brasileira.

- O/A negro/a e o/a indígena na história do Brasil e do Mato Grosso;
- Espaços e territórios quilombolas e indígenas;
- A diversidade cultural dos povos indígenas em Mato Grosso;
- Diversidade cultural e religiosa no estado e no país;
- Contribuições negras e indígenas na linguagem local e nacional
- Religiosidade e Mitologia Indígena e Africana na composição cultural brasileira, considerando o sincretismo religioso.

Esses eixos podem ser desenvolvidos de variadas formas respeitando os ciclos de formação humana, diferenciando a intensidade da abordagem para as etapas de aprendizagens.

1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA⁷:

Nas **Ciências Humanas e suas Tecnologias**, o/a educador/a deve discutir com os/as educandos/as o respeito a/o outro/a, enfocando a pluralidade étnico, cultural e religiosa existente na sala de aula. Nesse processo, é importante o uso de recursos lúdicos, áudio-visuais compatíveis com as percepções da criança, a fim de demonstrar as multiplicidades étnicas presentes na escola.

Na **Área das Linguagens e suas Tecnologias**, através da literatura infantil trabalhar com variados gêneros textuais, contos, mitologia africanas e indígenas que tragam informações sobre a contribuição negra e indígena para a cultura brasileira; usar palavras de origem africana e indígena, explicando seu uso no contexto regional para alfabetização e letramento.

Nas etapas iniciais utilizar recursos que deem visibilidade à criança indígena e afro-mato-grossense em situação de valorização para a leitura visual, ressaltando as diferenças biotípicas das crianças, explicando a importância da autoaceitação como forma de valorização do Ser.

⁶ Entende-se por eixos temáticos, o caminhar e as referências das construções do currículo escolar, resguardadas as especificidades de cada comunidade escolar, e seus saberes locais.

⁷ Por João Bosco da Silva.

2º e 3º CICLO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO:

Ciências Humanas e suas tecnologias: Os povos indígenas em Mato Grosso antes da colonização, bem como as origens do povo negro que veio para a capitania de Cuiabá e Mato Grosso.

- Irmandades Negras (Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e de São Benedito) como espaço de resistência afro-mato-grossense, especialmente na Baixada Cuiabana;
- Formas de lutas do povo afro-mato-grossense e sua resistência contra a escravidão tanto à época colonial quanto imperial.
- Participação indígena e negra na formação da capitania de Cuiabá e Mato Grosso especialmente nas vilas e cidades setecentistas.
- Festas das comunidades negras como reminiscência africana em Mato Grosso;
- Cidades novas de Mato Grosso e a participação dos povos indígenas e afro-brasileiros nesse processo;
- Semelhanças do panteão dos deuses gregos com os Orixás, Inkices e Voduns africanos que vieram para o Brasil com a diáspora negra; Em se tratando de **religião e religiosidade**, comentar as diversas maneiras que o ser humano busca para fazer sua ligação com o Ser Transcendente, destacando as formas dessa manifestação nas religiões de matriz africana presentes em Mato Grosso.

Linguagens e suas Tecnologias: Através dos diferentes tipos de linguagens evidenciar as contribuições culturais indígenas e afro-brasileiras e na literatura infanto-juvenil, utilizar-se de obras que elevem a auto estima dos povos indígenas e negros visando desconstruir os estereótipos tão impregnados no espaço escolar.

- Contos e lendas ligados a cosmovisão indígenas e religiões de matriz africana, como forma de ressaltar os valores ético-moral indígena e afro-descendente.
- Personalidades indígenas e negra mato-grossense e nacionais.
- Expressões e manifestações populares de influência indígena e negra

Conteúdos para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Médio

No Ensino Médio deve-se atentar para o trato das questões raciais visando às posturas positivas do/a educando/a frente à diversidade étnico-racial e sua habilidade de reflexão acerca da realidade social e práticas cidadãs antirracistas.

Esse processo educativo deve conduzir o/a educando/a a compreender os valores culturais existentes na sociedade brasileira, ao mesmo tempo que o/a torna capaz de identificar as questões raciais nas diversas áreas de conhecimento, seja na interação social, política, econômica, cultural para saber correlacioná-las com o mundo do trabalho. Para Barbosa (2006):

A diversidade historicamente tem sido representada como algo exótico, folclórico. A abordagem superficial e distante do cotidiano escolar reforça estereótipos, naturaliza os problemas raciais e sociais, justificando-os por meio de recursos da psicologia (por exemplo: índio é preguiçoso, negro é violento, branco nasce para comandar...). Isso tem mudado com ações educativas dos movimentos sociais e a reivindicação de uma nova postura da escola em relação aos grupos étnico-raciais que compõem o povo brasileiro.

A emergência de uma educação que respeite a diversidade exige da educação ações que dêem conta de absorver as tensões existentes na sociedade brasileira, especialmente no que se refere às questões raciais.

Se as desigualdades raciais são frutos de uma construção social, é importante saber como isso é atualizado cotidianamente na sociedade em geral e na educação em especial, pois as diferenças usadas para discriminar as pessoas e excluí-las da participação democrática, do modo de produção, intencionalmente ou não, representam a face do racismo, produzido e reproduzido na contemporaneidade (CARVALHO 2000).

As ações de trabalho devem privilegiar a interdisciplinaridade nas áreas de conhecimentos, utilizando-se de metodologias pertinentes de forma organizativa, protagonizando os grupos étnicos a partir dos eixos temáticos, tais como:

- Identidade;
- Diversidade Cultural e Conhecimento;

- Relações étnico-raciais, socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira;
- O/A negro/a e o indígena na história
- A África Ocidental e sua importância para a História do Brasil;
- Cultura Indígena, e da África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileira;

A partir desses temas referenciais o planejamento de atividades no Ensino Médio deve demonstrar as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na produção cultural e artística nacional, bem como nas diversas técnicas de trabalho (na agricultura, mineração, edificações, manuseio do ferro, e outros) introduzidas por esses povos em nosso país, como também compreender a dinâmica social, econômica, política e cultural dos Estados africanos e correlacioná-la com a história do Brasil colonial, imperial e com a história recente.

No Ensino Médio o/a estudante deve compreender que o conhecimento é algo produzido por diversos grupos de diferentes origens e etnias, pois dessa interação se constitui saberes.

Em relação à aprendizagem sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena deve-se educar visando à construção de posturas e respeito à diversidade, ampliar os conhecimentos possibilitando, o preparo para o exercício da cidadania. Deve-se, ainda, provocar o fortalecimento de identidade rompendo com imagens negativas contra negros, indígenas e demais grupos historicamente discriminados.

Em todo o currículo do ensino médio deve constar os conteúdos que abordem a temática étnicorracial vistos sobre os diferentes aspectos. Nesse sentido, os facilitadores que compõem a área das **Ciências Humanas e suas Tecnologias**, dialogarão com as demais áreas de conhecimento afim de efetivarem os orientativos aqui propostos. Visto que, essa área de conhecimento com suas ciências (Sociologia, Filosofia, História, Geografia) constitui-se em um campo frutífero para as discussões e contribuições dos povos africanos e indígenas na formação socioeconômico e cultural de nosso país. É pertinente ressaltar que este elo de conectividade é responsabilidade dos educadores da área de Ciências Humanas, amparados e legitimados pelo PPP e pelo currículo das unidades escolares, enfatizando que estas temáticas perpassam todas áreas

do conhecimento e para tanto não isentam os trabalhos de seus facilitadores em suas respectivas ciências.

Nessa perspectiva apresentamos alguns orientativos relativos às ciências para o Ensino Médio no que tange à educação das relações étnicas:

1. Ciências Humanas e suas Tecnologias: o seu conjunto de disciplinas pode colaborar com a inclusão de conhecimentos referentes à história, cultura, questões sociais, políticas e filosóficas que envolvem as africanidades. Dessa forma:

Na Geografia: Destacar a formação sócio-humana e econômica dos/as negros/as no Brasil e em outros países diaspóricos.

Na Sociologia: Assegurar conhecimentos sobre as relações sociais e os aspectos raciais e de gênero no contexto no comportamento humano.

Na Filosofia: Refletir sobre as construções das ideias racistas, visando desenvolver senso crítico sobre a realidade racial no Brasil e no mundo; propiciar aprendizagens sobre a visão de mundo presente nas religiões africanas e afro-brasileiras, visando solidificar o respeito às diferentes formas dos povos de relacionar-se com o sagrado.

Na História: Abordar a história da África pré-colonial, compreender a relação Brasil / África, o processo de diáspora, identificar a atual situação de países do continente africano, especialmente depois da 2ª Grande Guerra Mundial.

2. Ciências das Linguagens e suas tecnologias: nessa área deve - se apresentar conteúdos referentes ao patrimônio cultural, lingüístico, artístico, afro-brasileiro e indígenas considerando as variadas formas de contribuições dos grupos étnicos para a música, arte, dança e estética.

Arte: Compreensão da arte negra e indígena como expressão da capacidade intelectual na produção dos bens culturais da humanidade, juntamente com outros povos.

Língua Portuguesa e Literatura: Elementos lingüísticos de reminiscência africana e indígena na língua portuguesa. Conhecimento sobre a literatura africana, brasileira e a abordagem do/a negro/a do/a indígena nas obras; diversidade lingüística dos povos africanos e indígenas em território mato-grossense.

Educação Física: Contribuições das culturas afro-ameríndias no que tange a corporeidade, seus desdobramentos e modelos de jogos das etnias a serem abordadas.

3. Ciência da Natureza e Matemática: Inserir em diversos momentos dados sobre as desigualdades étnico-raciais, objetivando fundamentação e sensibilização dos/as alunos/as para as relações raciais e étnicas.

Matemática: Atividades que envolvam a utilização dos conhecimentos científicos para o desvelamento das desigualdades raciais e para proposições de intervenções sociais.

Biologia: Desconstrução das afirmações de que as diferenças marcam naturalmente inferioridade ou superioridade de um grupo étnico-racial sobre o outro.

Química: Práticas homeopáticas e alopáticas, transformações de metais e gases pelos africanos e afro-brasileiros e tecnologia social.

Física: Contribuições das sociedades egípcias e mesopotâmicas, em relação a contagem estelar (astronomia), aos cálculos das construções das pirâmides e demais saberes.

As Religiões de matriz africana e o Ensino Religioso escolar

O ensino religioso no Ensino Fundamental deve despertar no/a educando/a o respeito, o reconhecimento de Si e do/a Outro/a de cultura e religião diferente da sua. A inclusão de discussão sobre a importância das religiões de matriz africana deve ser abordada como elemento cultural que nos permite conhecer e interpretar a visão de mundo dos/as africanos/as e como esses elementos está presente no comportamento brasileiro.

Tanto na Lei 5.692/71 quanto na 9.394/96, essa disciplina, é de caráter facultativo para o/a aluno/a e obrigatório nos currículos das escolas públicas brasileiras, com um diferencial, enquanto a LDB de 1971, no seu Artigo 7º, Parágrafo Único, afirma que: *O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus*⁸. A Lei 9.394/96 avança

⁸ Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira de 1971 (LDB 5.592/71).

ao afirmar em seu artigo 33 *que: O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.*⁹

Tendo como parâmetro esse artigo da LDB de 1996, iniciaremos aqui o movimentar dessas argumentações acerca das religiões de matriz africana e suas influências na formação sócio-religiosa do país, visto que deve assegurar nos currículos escolares o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Portanto, trazer à tona todo o complexo cultural afro para a sala de aula é uma forma de colocar em prática a Lei Federal 10.639/03.

Partindo do pressuposto de que as religiões de matriz africana têm nos mitos e lendas, transmitidos pelos/as mais velhos/as ligados à comunidade religiosa, através da oralidade, sua principal forma de educar e preservar seu arcabouço cultural. O facilitador deverá em alguns momentos da prática em sala de aula, utilizar-se dessa temática por muitos silenciada, em especial no que é relativo a concepção de verdade:

No princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o Orun (mundo invisível, espiritual) e o Aiyê (mundo natural) existia um grande espelho. Assim tudo que estava no Orun se materializava e se mostrava no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual se refletia exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida em considerar todos os acontecimentos como verdades. E todo cuidado era pouco para não se quebrar o espelho da Verdade, que ficava bem perto do Orun e bem perto do Aiyê. Neste tempo, vivia no Aiyê uma jovem chamada Mahura, que trabalhava muito, ajudando sua mãe. Ela passava dias inteiros a pilar inhame. Um dia, inadvertidamente, perdendo o controle do movimento ritmado que repetia sem parar, a mão do pilão tocou forte no espelho, que se espatifou pelo mundo. Mahura correu desesperada para se desculpar com Olorum (o Deus Supremo). Qual não foi a surpresa da jovem quando encontrou Olorum calmamente deitado à sombra de um iroko (planta sagrada, guardiã dos terreiros). Olorum ouviu as desculpas de Mahura com toda a atenção, e declarou que, devido à quebra do espelho, a partir daquele dia não existiria mais uma verdade única. E concluiu Olorum: “De hoje em diante, quem encontrar um pedaço de espelho em qualquer parte do mundo já pode saber que está encontrando apenas uma parte da verdade, porque o espelho espelha sempre a imagem do lugar onde ele se encontra”. Portanto, para seguirmos a vontade do Criador, é preciso, antes de tudo, aceitar que somos todos iguais, apesar de nossas diferenças. E que a Verdade não pertence a ninguém. Há um pedacinho dela em cada lugar, em cada crença, dentro de cada um de nós¹.

⁹ Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira de 2006 (LDB 9.394/06).

Partindo do pressuposto de que não existe verdade única e nem absoluta, não se pode ensinar em nossas escolas apenas pelo parâmetro judaico-cristão, sem levar em conta as contribuições das religiões e crenças afro-ameríndias espalhadas pelo Brasil.

Talvez uma das maiores dificuldades que os/as educadores/as ainda encontram para colocar em prática o artigo 33 da Lei 9.394/96, é o ranço de uma educação eurocêntrica jesuítica que via na Europa o único centro cultural na formação da brasilidade.

Outra problemática refere-se à formação do/a professor/a, visto que ainda hoje qualquer educador/a pode ministrar aulas de Ensino Religioso nas escolas públicas. Essa disciplina, de suma importância para a formação de cidadão/a crítico/a, consciente e criativo/a, deve ser ministrada por educadores/as com formação específica, caso contrário a mesma continuará servindo como sempre serviu para proselitismos religiosos ou como penduricalhos educacionais sem nenhuma função lógica no currículo escolar.

Da mesma maneira que os conhecimentos são diversos, as concepções religiosas também as são. Com isso, outros universos devem ser abordados em sala de aula e não apenas o judaico-cristão.

Se pensarmos que, junto com os mais de seis milhões de africanos que entraram no Brasil, através do brutal sistema de escravagismo, entraram também formas diversas de conceber o universo, notaremos a riqueza que trouxeram consigo e, de uma maneira ou outra, souberam guardar, mesmo com toda opressão que sofreram durante séculos em que a escravidão perdurou em nosso país.

*A religião é uma importante referência da identidade. Governa a vida espiritual dos indivíduos e mantém, na ordem do particular um conjunto de praticas e deveres.*¹⁰ Como ignorar o arcabouço cultural afro-brasileiro no que se refere à religião e religiosidade, visto que uma das maiores conquistas do nosso tempo é o reconhecimento da cultura¹¹. Silenciar acerca dos atributos das religiões africanas e suas contribuições na formação da nossa cultura e história dos/as negro/a é negar aos nossos/as educandos/as o direito ao respeito e à coexistência com o diferente.

¹⁰ Jacques d'Adesky. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. Pallas. Rio de Janeiro, 2005.p. 31.

¹¹ Maria José Rocha, e Selma Pantoja, (Org). *Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica*. DP Comunicações Ltda. Brasília DF, 2004. p.9.

A educação deve contribuir para a formação de seres humanos que consigam perceber que é no diálogo com as diferenças que avança-se em direção a uma sociedade equilibrada, contribui-se também para a formação de cidadãos/ãs que ponderam e não julgam que seus valores ético-religiosos sejam superiores ou inferiores a/os do/a outro/a simplesmente por serem diferentes. *É indiscutível que os currículos devam refletir as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e cultura brasileira. Omitir essas contribuições, ou não reconhecê-las na sua totalidade, é uma forma de discriminá-las.*¹²

Diante das multiplicidades de culturas e tradições religiosas, a disciplina Ensino Religioso no Ensino Fundamental, deve buscar, através do estudo do fenômeno religioso, desencadear diálogo entre educandos/as e educadores/as para a compreensão do ser humano no mundo. Pois, contribuir para que os/as alunos/as aprendam a dialogar criteriosamente e com criticidade é uma das grandes finalidades dessa disciplina no currículo do Ensino Fundamental. O dialogo deve ser construído a partir do diferente (o/a outro/a) em reverência ao mesmo Transcendente (Deus) presente no/a outro/a de modo diferente, na certeza, na clareza de que **DEUS é UM e MAIS**¹³.

E se Deus é Um e Mais, por que não educar crianças, adolescentes, jovens e adultos para conhecerem e respeitarem as diferentes maneiras de se relacionar com o transcendente, assim como os diferentes nomes usados para esse Ser Supremo?

Educar tendo a certeza de que apenas o universo de valores judaico-cristãos é o eixo norteador das Verdades é querer silenciar as variadas maneiras de perceber a interrelação que povos que habitam a América e a África têm com o Universo sobrenatural. É não contribuir para despertar em nossos/as educandos/as consciência crítica e reflexiva da existência de outros re-ligares, como também é colaborar para formar cidadãos/ãs unilaterais que veem apenas no seu universo religioso, logicidade que interliga seres terrenos ao Ser Transcendental. E, *com relação ao continente africano, [...] a desinformação é completa e o silêncio é perturbador. O silêncio diz muita coisa: historicamente o continente é visto invariavelmente [apenas] como fornecedor de escravos.*¹⁴

Alguns contra-sensos ainda são perpetuados na atualidade sobre o Transcendente africano no Brasil, entre os quais afirmar que os Orixás, Inkices e Vodus

¹² Maria José Rocha, e Selma Pantoja, Idem. Op. Cit. p. 10.

¹³ **Ensino Religioso** – Capacitação para um novo milênio: Ensino Religioso e Conhecimento Religioso (Caderno 3). Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. s/d . p. 21.

¹⁴ Maria José Rocha, e Selma Pantoja, Idem. Op. Cit. p. 18.

são deuses, portanto os praticantes das religiões de matriz africana são politeístas. É de bom alvitre que esse absurdo seja reparado em sala de aula, pois, como afirma Botelho: *O candomblé [e outras religiões de matriz africana] é uma religião monoteísta. Olodumaré – o Supremo Criador do Universo – é auxiliado no grande projeto de perpetuação da humanidade pelas divindades do panteon iorubá – os orixás.*¹⁵

É salutar registrar que os/as negros/as que aportaram na América e consecutivamente no Brasil eram oriundos/as de variadas partes da África. A terminologia Orixá, à qual estamos mais familiarizados, deve-se à popularização da cultura iorubana entre nós, pois os mais famosos e mais tradicionais templos africanos são procedentes dessa cultura. Iorubas são povos,

Originários da África Ocidental, das terras hoje nomeadas Nigéria, Benim (ex. Daomé) e Togo. [...] Subdivididos em queto, ijexá, egbá, etc., os jejes (ewe ou fon) e os fanti-ashanti. Os sudaneses inslamizadas, tais como os hauças, tapas, peuls, fulas e mandigas. Que concentraram nas regiões açucareiras da Bahia e Pernambuco.¹⁶

Apesar de se diferenciarem no que se refere à nomenclatura, as divindades, no universo africano, converge para a mesma função ou missão para com este mundo, ou seja, regem e fazem a ligação dos homens e mulheres ao Ser Transcendente (Olorum, Olodumaré, Zambi, outros.), que são considerados ministros da corte real do Ser Supremo, representado pelos quatro elementos da natureza: Ar, Água, Terra, Fogo.

Esse Ser Supremo, para não deixar os seres vivos abandonados neste mundo, enviou um ministro especial para servir de mediador entre o mundo dos viventes (O Aiyê, dos povos Iorubás) e o mundo celeste (O Orun, dos povos Iorubás). Este ser ou energia é Exu (para o Iorubá), Legbá (para os Bantos) que intermedeia a comunicação entre o mundo dos seres viventes com o mundo dos Orixás, Inkices e Vodus.

Pensar um Ensino Religioso sem proselitismos e que contribua com a formação de seres humanos que respeitem as diferenças e o diferente, é preocupar-se

¹⁵Denise Botelho. *Religiosidade afro-brasileira: a experiência do Candomblé*. In: *Educação, Africanidades, Brasil*. CEAD/UnB. 20006. p. 135

¹⁶ Ensino Religioso-Capacitação para um novo milênio: O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. S/d. p. 9

com o futuro da própria nação brasileira, que deve orientar-se para a grandeza das contribuições das várias culturas que formaram este país.

Se insistirmos em não querer compreender o universo das religiões de matriz africana e suas influências na formação da brasilidade, cairemos no engodo de continuar dando explicações errôneas e equivocadas ou ainda nem dar explicação nenhuma, partindo dos nossos próprios juízos de valor sobre formas tão diversas das que estamos habituados, pois o diferente incomoda.

Voltando à lenda de criação da Terra, segundo uma mitologia Iorubá, Exu sugeriu que se sacrificassem pombos para a purificação do futuro espaço terrestre. Como falar sobre a importância do sacrifício animal e das oferendas para as religiões africanas sem, contudo, querer julgar se estão certos ou errados, se esse ato é primitivo ou não? Como falar em transe, banhos de ervas e benzeduras, entre outras coisas tão comuns a essas religiões sem emitir juízo de valor?

Algumas Considerações sobre as Religiões dos Orixás, Inkices e Vodus

As religiões que os/as africanos/as trouxeram com o processo de diáspora para a América e Brasil tomaram variadas conotações e denominações, conforme a região. No sul do Brasil, a religião dos Orixás, Inkices e Vodus denomina-se Batuque, em algumas partes no nordeste é denominada de Xangô, Tarencô ou Xambá, no Maranhão é chamada de Tambor, em Minas, na Bahia, na região Centro Oeste e Sudeste, de Candomblé.

Na essência dessas religiões existe a convergência na crença de que os Orixás, Inkices e Vodus regem o plano terreno em nome do Ser Transcendente, denominado de: Olorum, Zambi, Olodumaré ou Olofim, e que os Orixás, Inkices e Vodus momentaneamente visitam a Terra, através do transe iniciático dos/as Iaôs. Portanto,

No Candomblé e nas outras religiões, mais próximas do contexto afro, manifestam-se – e não incorporam-se - os Orixás, Vodus e Inkices, que são forças da natureza, elementais e ancestrais divinizadas, que, apesar de sua vida terrena, se tornam araorum (habitantes do orum) e partes do próprio Deus¹⁷.

¹⁷ Ensino Religioso-Capacitação para um novo milênio: O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília –DF. S/d. p. 15.

Nesse processo de manifestação no corpo e mente do/a iaô, os Orixás, Inkices e Vodun, com suas danças e trajes sagrados, trazem boas energias ao plano terreno e para a comunidade-terreiro que os invocou. Sendo as religiões africanas eminentemente comunitárias, a presença dos Orixás, Inkices e Vodun, através dos tranSES dos iniciados, é uma forma de trazer o bem-estar à comunidade expressa na concepção de vida e de universo. O que importa é o bem-estar da comunidade, reflexo do equilíbrio de cada um dos membros que dela participam, por isso é necessário que os sacerdotes, sacerdotisas e os demais iniciados/as na comunidade religiosa tenham profundo conhecimento da realidade social em que vivem, senão como fazer manter o bem-estar da comunidade?¹⁸.

Os candomblés [e outras religiões de matriz africana] serviram e servem para a preservação da herança religiosa e cultural africana, sempre atuantes na luta do povo negro, resistindo à dominação e à exclusão, buscando um espaço de valorização da particularidade negra no patrimônio cultural brasileiro.¹⁹

É na comunidade-terreiro que essa cultura é preservada como parte integrante do contexto cultural-religioso do Brasil e cabe aos/as educadores/as conhecer e trazer para o contexto de sala de aula esses valores tão ricos transmitidos de geração a geração através da oralidade pelos anciãos/ãs dos templos-comunidades.

Nas religiões de matrizes africanas os/as ancião/ãs são considerados verdadeiros/as bibliotecas vivas, pois o tempo fez com que acumulassem conhecimentos e vivências, que devem ser transmitidos aos mais novos pelo exercício do diálogo. Também é através dos mitos, lendas e contos que esse diálogo materializa-se para educar os/as que estão começando a viver para os Orixás, Inkices e Vodun. Guardar os conhecimentos para si é uma forma de distanciar-se dos Orixás. O conhecimento que se aprende deve ser passado aos mais novos, pois o processo de iniciação marca a morte de uma vida para nascer na comunidade-terreiro. Um dos maiores valores que se acumula é o conhecimento que o tempo e a vivência comunitária podem trazer.

A comunidade-terreiro, ao mesmo tempo que é um templo, também é uma escola, pois é o lugar onde se educa para a nova família que o/a iniciado/a na religião

¹⁸ Eduardo David de Oliveira. *Cosmovisão Africana no Brasil Elementos para uma filosofia afro-descendente* IPAD. Curitiba – PR, 2006. p 67.

¹⁹Denise Botelho. *Religiosidade afro-brasileira: a experiência do Candomblé*. In: *Educação, Africanidades, Brasil*. CEAD/UnB. 20006.p.135

dos Orixás, Inkices e Vodus passam a ter. Os mais novos devem respeito a todos os mais velhos, pois

Na família de santo todos são pais (pai e mãe de santo, pai e mãe pequenos, pai-ogam) filhos, irmãos (egbomes, irmãos mais velhos em Yorubá, tios, etc.) e onde a idade iniciática, e não a cronológica, determina a hierarquia e os mais antigos – pelos conhecimentos que deve transmitir – têm a reverência da comunidade²⁰.

É também nessa nova realidade que o/a iniciado/a toma consciência e aprende a perceber que as religiões de matriz africana são patriarcais, existe uma equidade entre os gêneros e orientação sexual, pois, de acordo com essa cultura, o Ser Transcendente necessitou de auxílio dos Orixás masculinos e femininos no ato de edificar a Terra. O poder de homens e mulheres complementa-se, já que as divindades dividem-se em masculinas, femininas e andróginas e o princípio da complementaridade e do respeito à diferença entre os gêneros se torna salutar, uma vez que em todo mito de origem e em toda significação cosmológica as figura masculina e feminina estão presentes, se não equitativamente, pelo menos complementar. Sobre isso, assim diz uma lenda Iorubana:

Logo que o mundo foi criado, todos os orixás vieram para a Terra e começaram a tomar decisões e dividir encargos entre eles, em conciliábulos aos quais somente os homens podiam participar. Oxum não se conformava com essa situação. Ressentida pela exclusão, ela vingou-se dos orixás masculinos. Condenou todas as mulheres à esterilidade, de sorte que qualquer iniciativa masculina no sentido da fertilidade era fadada ao fracasso. Por isso, os homens foram consultar Olodumaré. Estavam muito alarmados e não sabiam o que fazer sem filhos para criar, nem herdeiros para quem deixar suas posses, e sem novos braços para criar novas riquezas e fazer as guerras e sem descendentes para não deixar morrer suas memórias. Olodumaré soube então, que Oxum fora excluída das reuniões. Ele aconselhou os orixás a convidá-la, e às outras mulheres, pois sem Oxum e seu poder sobre a fertilidade nada poderia ir adiante. Os orixás seguiram os sábios conselhos de Olodumaré e assim suas iniciativas voltaram a ter sucesso. As mulheres tornaram a gerar filhos e a vida na Terra prosperou²¹.

Nota-se, com essa lenda, o princípio da complementaridade entre os gêneros que favorece a inclusão e não a exclusão, como também demonstra que isso é essencial

²⁰ Ensino Religioso-Capacitação para um novo milênio: O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. S/d. p. 16.

²¹ Reginaldo Prandi. *Mitologia dos Orixás*. Cia das Letras. São Paulo – SP, 2001. p. 145

para o bem-estar da organização da vida e da produção na comunidade. Se quem governa é o homem, é inquestionável que quem dá a legitimidade a esse poder é a mulher. É nesse processo administrativo que se dá o equilíbrio de toda a comunidade-terreiro.

Verdadeiras matronas e guardiãs do mundo sagrado, educadoras e mães de todos/as que abraçaram a cultura dos Orixás, Inkices e Vodun, elas têm papéis decisivos e importantes em um templo, e muitos rituais só podem ser feitos com sua presença e participação efetiva. Inclusive em terreiros mais tradicionais só elas podem receber os orixás através do transe, *em uma relação simbiótica de intimidade com as divindades e por serem constituídas do mistério de gerar a vida é que poderiam receber o mistério insondável dos “santos”*²².

Como guardiãs e guardiões do mundo sagrado, as Ialorixás e os Babalorixás educam os/as iniciados/as para compreenderem os desígnios dos Ministros de Olorum e seus planos neste mundo para cada um/a dos seus/suas filhos/as. Através do oráculo de Ifá ou da prática divinatória dos búzios (Jogo de búzios) comunicam-se com o mundo dos Orixás. Essa prática faz com que homens e mulheres busquem o equilíbrio entre este mundo e o dos Orixás, Inkices e Vodun, equilíbrio restaurado através de banhos de ervas, oferendas, e muitas vezes através de sacrifício de alguns animais (aves ou quadrúpedes).

As ervas são de extrema importância para as religiões de matriz africana, pois delas que é retirado o sangue verde (sumo) que irá preparar muitos banhos e unguentos úteis na busca do equilíbrio entre o corpo terreno e o mundo celeste, por serem algumas ervas sagradas e portadoras de axé. O Axé é a força vital que cada um de nós recebe ao nascer e que se deve renovar, na busca de uma vida terrena tranqüila e feliz.

Nas manifestações religiosas africanas

O “sangue” – portador do Axé – que deverá ser oferecido, em primeiro lugar, pertença ele ao reino animal, vegetal ou mineral. Sem axé a existência estaria paralisada e desprovida de toda possibilidade de realização. É o princípio que torna o processo vital²³.

²² Eduardo David de Oliveira. *Cosmovisão Africana no Brasil Elementos para uma filosofia afro-descendente* IPAD. Curitiba – PR, 2006. p 96.

²³ Ensino Religioso-Capacitação para um novo milênio: O fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz africana (Caderno 7) Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Brasília-DF. S/d. p. 25.

Decorre daí o pormenor da importância, da consciência ecológica e da luta pela preservação do meio ambiente como parte integrante da educação dos/as praticantes das religiões africanas, uma vez que, sem a natureza, não há ervas sagradas, como também não há espaço para se fazer as oferendas, visto que muitas delas são feitas em matas e florestas.

Com uma maneira própria de viver na sociedade brasileira os membros das comunidades-terreiros não ratificam a separação binária homem-natureza ou natureza-cultura, ao contrário, o ser humano é natureza e forma com ela um elo indissociável, e numa relação dialética entre humanos e outros seres da natureza o processo de socialização dentro de um contexto ecológico²⁴.

Outra maneira de buscar o equilíbrio do axé é através de sacrifícios de alguns animais, prática muito criticada pelos leigos das religiões africanas. O sangue de algumas aves e de alguns quadrúpedes é, dentro dessa cultura, portador de energias e deve ser oferecido às forças da natureza como medida de equilíbrio e de axé pessoal.

Não cabe ao educador/a entrar na discussão de ser certa ou errada essa prática, o indispensável é respeitar e saber compreender a cultura de um povo. O que importa é perceber nessas religiões, através de seus templos, sacerdotes e sacerdotisas, pessoas que lutam para preservar uma cultura milenar, mais antiga que o judaísmo e o cristianismo, visto que as formas religiosas africanas remontam à pré-história da humanidade. Conta-se que *Nanã e Obaluaye já eram cultuados no Continente Africano, na Idade da Pedra. Por isso, quando se sacrificam animais para eles, não se pode usar faca, pois só na Era de Ogum é que se descobriu o ferro*²⁵.

Desprezar esse arcabouço de práticas culturais por preconceito ou por desconhecimento é desprezar parte da história da humanidade, como também é não buscar as riquezas da formação sócio-histórico-religiosa de povos que, transladados à força para a América, continuam umbilicalmente unidos ao seu continente de origem, através das práticas e de suas religiosidades.

A mestiçagem cultural e o advento do Culto de Umbanda no Brasil

A Umbanda também tem suas raízes na África, porém não pode ser vista como um substrato ou apêndice de outras religiões de matriz africana no Brasil. Ela

²⁴ Eduardo David de Oliveira. Idem. Op.Cit p.101.

²⁵ Ensino Religioso. (Caderno 7) Idem. Op.Cit. p. 31

surge como culto no início no século XX, porém, desde a chegada dos negros angolanos, já se percebe a presença das manifestações religiosas que dariam mais tarde a conotação a essa religião.

Os bantos habitavam o sul da África e foram os primeiros negros a serem escravizados no Brasil. Essa cultura, da qual os angolas são oriundos, trouxe o seu chefe espiritual que se intitulava Tata de Embaida, o segundo nome transformando-se mais tarde na Umbanda.²⁶ Muitos estudiosos crêem vir daí a denominação usada para designar o culto de Umbanda espalhado hoje praticamente por todo o Brasil.

Os bantos acreditavam que os espíritos dos mortos poderiam, através da possessão mediúnica, voltar a Terra para confortar os viventes. Essa cultura encontra solo fértil no Brasil, pois os nossos indígenas também tinham essa crença. Num primeiro momento, com a pajelança ameríndia e com o catolicismo popular, haverá um sincretismo e mais tarde a doutrina kardecista também será aproveitada no processo de formação do culto de Umbanda na primeira década do século XX. Olhando por esse aspecto, a Umbanda agrega elementos culturais variados e constitui uma religião com diversos elementos de miscigenação (africanos, indígenas, católicos, espíritas e ocultistas). Teve sua maior expressão no Rio de Janeiro, de onde se irradiou para os estados de Minas Gerais e São Paulo e mais tarde para outros estados. Pode-se afirmar que atualmente a Umbanda está em todos os lugares do país.

Mesmo tendo uma raiz vinda do continente africano, a *grande diferença (teológica) entre a Umbanda e essas outras religiões de matriz afro está em que na primeira há incorporação (processo mediúnico da possessão espiritual) de espíritos desencarnados*²⁷. Já nas outras religiões de raiz africana os Orixás não se incorporam nos corpos dos iniciados mas, manifesta, como já foi analisado anteriormente.

Convém lembrar que não foi a Umbanda o único culto nascido a partir dessa simbiose cultural. Dessa mestiçagem religiosa advém também o Omolocô, o Catimbó, a Quimbanda e o Candomblé de Caboclo. Porém, privilegiou-se o culto de Umbanda para análise, por ser mais difundido entre nós.

O culto de Umbanda baseia-se na existência de um Deus, único, incognoscível, criador, onipresente, que é a origem de todas as vibrações, e tem em Jesus, o Cristo, sincretizado como Oxalá, o modelo de perfeição e conduta que se busca alcançar. Os umbandistas vêem nos Orixás vibrações universais que regem o plano

²⁶ Ensino Religioso. (Caderno 7) Idem. Op.Cit. p. 30

²⁷ Ensino Religioso.(Caderno 7) Idem. Op.Cit. p. 30

terreno, como ainda na existência de entidades espirituais em processo evolutivo buscando aperfeiçoamento. Admitem reencarnação e a lei cármica de causa e efeito e na prática da mediunidade sob as mais variadas apresentações, tipos e modalidades. Tem na prática da caridade material e espiritual o meio de evolução e aperfeiçoamento do espírito. Acreditam que o ser humano vive num campo de vibrações que influem em sua vida e que essas vibrações podem ser manipuladas, quer para o seu próprio bem ou para o seu próprio mal²⁸. A Umbanda, nascida e praticada no Brasil, com a fusão de várias religiões, apesar da origem africanista, não tem similar, nem mesmo na África.

Algumas Considerações

Iniciaremos estas considerações com uma citação, profundamente oportuna para este momento:

Os Orixás tiveram que migrar juntamente com seus protegidos. (...) Só algumas dezenas deles desembarcaram na terra brasilis. Além disso, como todo migrante em luta pela sobrevivência, os orixás tiveram de dialogar com as cortes celestes estrangeiras e fazer algumas concessões. Primeiro tiveram de se entender com as divindades indígenas. Não foi difícil; estavam todos no “mesmo barco”, e isso logo deu à luz a riqueza das pajelanças e catimbós. Outro diálogo muito rico verificou-se entre as várias tradições africanas (bantus, iorubás...) Irmanadas (...) chegaram à síntese original representada pelo Candomblé. Os Orixás se acomodaram à diversa proveniência geográfico-cultural de seus filhos (...) e aceitaram algumas adaptações e recriações forjadas no desterro. Por fim, e se não já bastassem essas peripécias, ainda tiveram os orixás que se esconder debaixo de nomes e estátuas dos santos católicos dos opressores²⁹.

As religiões de matriz africana tiveram que se adaptar às realidades para onde eram enviados seus fiéis.

Em conseqüência do processo econômico escravocrata, tais religiões espalharam-se por todos os cantos do Brasil e sofreram mudanças para adaptar-se à nova realidade, porém de uma forma geral é possível afirmar que o culto aos ancestrais divinizados, resguardadas algumas diferenças, é o mesmo que existe na África.

Em se tratando do culto de Umbanda, os estudiosos são unânimes em afirmar que não existe na África nada que se assemelhe a esse culto no Brasil. Enquanto

²⁸ www.umbanda.uol.com.br/mestres.

²⁹ Ensino Religioso.(Caderno 7) Idem. Op.Cit. p. 13

as outras religiões vindas da África e aqui adaptadas buscam nesse continente uma ligação umbilical, os praticantes do culto de Umbanda preferem lentamente distanciar-se daquele continente. Muitas comunidades-terreiros de culto umbandista, buscando distanciar-se de sua raiz afro, passaram a repudiar as oferendas e os sacrifícios de animais como forma de buscar o equilíbrio do axé, seja pessoal ou comunitário. Mesmo com esse distanciamento de suas origens, os umbandistas afirmam, com convicção, que os orixás regem o mundo e os destinos dos seres humanos. Esse é o ponto de convergência entre esse culto e outras religiões de matriz africana.

Enfim, o objetivo desses escritos foi destacar tais cultos como parte integrante e fundamental para compreender a trajetória do/a negro/a em nosso país e sua contribuição na formação sócio-religiosa de nossa nação. Para observar e compreender a dinâmica dessas religiões é fundamental discutir a pluralidade cultural brasileira, bem como sua importância na busca de uma sociedade que respeite os variados valores religiosos que contribuíram no passado e presente para a multiplicidade de valores ético, moral, cultural e religioso.

Bibliografia

BARCELLOS, César Mario, **Os Orixás e o sagrado da vida: Lógica, Mitologia e Ecologia**. Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 1995, 2ª Ed.

BARRETO FILHO, Henyo Trindade. “**Sociedades Indígenas: Diversidade cultural contemporânea no Brasil**”. Brasília. FUNAI/CEDOC. 1996, (Série Brasil indígena)

BRASIL, 1 e 2/SECRETARIA DE Educação a Distância da Educação Fundamental.

ÍNDIOS DO BRASIL, Brasília: MEC; SEED: SEF, 2001

CÁCERES, Florisval. **História Geral**. Moderna. São Paulo – SP. 1988.

CANDAU, V.M.F. *Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, nº 79, 2002. p. 125-161.

CANEN, A. **Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do multiculturalismo**.

In: de Oliveira, Iolanda (org.), *Cadernos PENESB*, 2001.

CANEN, Ana e outros. *Pesquisando Multiculturalismo e Educação: O que dizem as Cartilha Diversidade Religiosa e Direitos Humanos*. Secretaria Especial dos Direitos Humano, (Livro 3 e 7) Brasília-DF, 2004.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1824**. www.planalto.gov.br/ccivil_3/constituicao.

CORRAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de Ensino Como Estratégia de Política Cultural**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas: Papyrus, 1997, pp. 103-143.

CUNHA Jr. Henrique. **Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes**. In: Lima, Ivan Costa et. al.(Orgs) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis, Nº 6, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1999.

CUNHA, P. M. C. da. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. In: *Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: Da Teoria à prática*. Campinas, São Paulo: Ed. Papyrus, 2001

BOTELHO, Denise. *Religiosidade afro-brasileira: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1971*. www.siau.edunet.sp.gov.br

DEL PRIORI, Mary. “**O papel branco, a infância e os jesuítas na Colônia**”. In: *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **A criança negra no Brasil**. In: Marco A Pamplona (org). *Escravidão, Exclusão e Cidadania*. Rio de Janeiro: Acces, 2001.

Dissertações e Teses. **Caxambu: 23.ª Reunião Anual da ANPED, setembro de 2000. Experiência do Candomblé**. In: Educação, Africanidades, *Brasil*. CEAD/UnB. 2006.

FERNANDES, Joana. “**Índio – Esse nosso desconhecido**”. Cuiabá: EdUFMT, 1993

GRIGNON, Claude. *Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas Na Sala De Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 178-189.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para as mudanças e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA, Carmem. “**Antropologia Indígena: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil**”. São Paulo, : EDUC, 2002

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1996**. www.siau.edunet.sp.gov.br

LIMA, Mônica. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. **Cadernos Penesb/UFF: 2005**.

_____. **Como os tantãs na floresta: Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil**. In: Saberes e fazeres, v.1: modos de ver /

coordenação do projeto Ana Paula Brandão. *A cor da Cultura* - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, A.F.B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. nº 1_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: (org). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2001b, p 81-96.

8, 2001a. p. 65-81.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de **Cultos aos Orixás, Voduns e Ancestrais nas Religiões Afro-brasileiras**. Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 2004.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. (Org) **Candomblé Religião de Corpo e Alma: Tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiros**. Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 2004.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão Africana no Brasil Elementos para uma filosofia afro-descendente**. IPAD: Curitiba-PR, 2006.

OLIVEIRA, I. (cord.) **Relações raciais no Brasil: alguns determinantes**. Niterói: intertexto, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha **A Presença Indígena na Formação do Brasil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro: Umbanda e Sociedade brasileira**. Brasiliense, São Paulo, 1999.

PORTELA, Fernando & MINDLIN, Betty. **“A Questão do Índio”**. São Paulo, Ed. Ática, 2005

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. Cia das Letras. São Paulo-SP, 2001.

PRESTES, Miriam. **Umbanda: crença, saber e prática**. Pallas: Rio de Janeiro-RJ, 1997.

RIZZINI, Irma. (org.) **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República**. Rio de Janeiro: USU, Ed. Universitária. 2000.

ROCHA, Maria José, e PANDOJA, Selma, (Org). **Rompendo silêncios: História da África nos currículos da educação básica**. DP Comunicações Ltda: Brasília-DF, 2004.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

- SÁ Junior, Mario Teixeira de. **A invenção da alva nação umbandista**: A relação entre a produção historiográfica brasileira e a sua influência na produção dos intelectuais da Umbanda (1840-1960). Dissertação. UFMS. Dourados-MS, 2004.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: SANTOS, Juana Elbein. *Os nagô e a morte*. Vozes: Petrópolis-RJ,2002.
- SANTOS, Marli P. dos S. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS. Ângela Maria dos. **Falando sobre Cor/Raça em sala de aula**. In: Trabalhando as Diferenças na Educação Básica: Lei 10.639/03 no município de Cuiabá. Cuiabá-MT: Documenta –NEPRE/UFMT, 2006.
- SANTOS. Eliane Costa. **Contribuição da África e das Africanidades Brasileiras no Ensino e Aprendizagem da Educação Matemática**: aporte para uma etnomatemática. mimeo. 2007.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem das africanidades brasileiras**. In: Superando o Racismo na escola. Kabengele Munanga (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Alienígenas na Sala de Aula*: uma introdução _____ . **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.158- 189.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: Caminhos da devoção brasileira. Ática, São Paulo-SP.1994.
- SOUZA Ana Lúcia Silva [et al...]. **O que os brinquedos estão falando?** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.