Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Química – Câmpus de Araraquara

Aparecido de Jesus Bernardo

Possibilidades do Ensino de Química e Ciências por Intermédio das Religiões de Matriz Africana.

Araraquara
2022

Aparecido de Jesus Bernardo

Possibilidades do Ensino de Química e Ciências por Intermédio das Religiões de Matriz Africana.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Química.

Orientadora: Prof.ª Drª. Eva Aparecida da Silva

Araraquara

2022

B523p

Bernardo, Aparecido de Jesus
Possibilidades do ensino de química e ciências por intermédio das religiões de matriz africana / Aparecido de Jesus Bernardo. -- Araraquara, 2022
89 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Química) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Instituto de Química. Araraquara
Orientadora: Eva Aparecida da Silva

1. Química (Ensino médio). 2. Ciência Estudo e ensino. 3. Cultos afro-brasileiros. 4. Abordagem interdisciplinar na educação. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Química, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Possibilidades do Ensino de Química e Ciências por Intermédio das Religiões de Matriz Africana.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Química.

Araraquara, 15 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora

Prof.ª. Drª. Eva Aparecida da Silva
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Câmpus Araraquara

Prof.ª. Drª. Claudete de Sousa Nogueira
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Câmpus Araraquara

Prof.ª. Drª. Tatiane Pereira de Souza
Universidade Federal de Uberlândia e Instituto de Ciências Humanas de Pontal/ICHPO

Araraquara
2022

Aos meus pais: Lázaro e Maria Zoraide.
A Ana Maria por acreditar em minha capacidade e pelo companheirismo.

A mão que segura o chicote ela não é invisível.”
Criolo

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus pela dádiva da encarnação.

Aos meus pais Lázaro e Maria Zoraide e aos meus irmãos Arildo, Adriano e Maria José (Zezé) amo vocês.

As minhas filhas Gabriela, Victória, Ana Luísa, Vanessa e Filipe (in memoriam) fontes de inspiração e alegria em minha jornada.

Aos meus netos Maria Lívia, Amanda e Arthur (amores de vô) luzes de minha vida e representação mais pura do amor.

Aos cunhados James e Paula.

Aos meus sobrinhos Bruno, Victor, Joseph, Jonatas e Catarina.

Aos genros Igor, Joílson e José.

A todos os companheiros que fiz durante a graduação, principalmente aqueles que estiveram ao meu lado me apoiando: Bruna Olsen, Majú, Carol, Lídia, Thays, José Eduardo, Whey, Zum e Igor. Desejo que a nossa amizade perdure mesmo na distância.

Aos amigos de caminhada Serginho (o Grande), Cidinha, Francisco, Nilton (Carinha) e Abigail (Biga).

À minha orientadora Professora Doutora Eva Aparecida da Silva que desde o princípio deste trabalho foi de uma dedicação extraordinária não medindo esforços para me ajudar. A minha profunda admiração e gratidão.

Agradecer à Professora Drª. Claudete de Sousa Nogueira e Professora Drª. Tatiane Pereira de Souza por aceitarem o convite e participarem da banca examinadora.

A doutoranda em Química Angélica Luz que aceitou ser suplente na banca examinadora.

Ao Raul e Douglas que durante a disciplina Currículo, Linguagens e Avaliação do Ensino de Química (CLAEQ), trouxeram como atividade final do

semestre uma proposta pedagógica com o tema Religiões de Matriz Africana (RMA) que foi um dos embriões para a realização deste trabalho.

Aos professores e todos os servidores do Instituto de Química.

Ao Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (UNESP) por proporcionar ensino de qualidade e ser instrumento em meu processo de desconstrução e de reconstrução.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Departamento Autônomo de Água e Esgoto de Araraquara.

A todos que, de alguma forma contribuíram e contribuem para que as diferenças sejam dirimidas e que os saberes populares não sejam esquecidos.

Especialmente a você Ana Maria (Minha Jão), amor além da vida. Muito obrigado pelo apoio incondicional, companheirismo e cumplicidade durante minha trajetória na universidade. Você é a responsável pela minha reestruturação como ser humano. Com você até o fim. Te amo.

RESUMO

Ao buscar estabelecer um diálogo entre o Ensino de Ciências, Química, e Religiões de Matriz Africana (RMA), como forma de implementar a Lei 10639/2003, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é o desfecho de uma pesquisa bibliográfica na Plataforma Google Acadêmico com o objetivo de mapear artigos, teses e dissertações acerca do tema em questão. Foram encontrados 33 trabalhos, porém 4 foram selecionados e analisados, ao trazerem práticas de ensino que envolvem o Ensino de Ciências, Química e Religiões de Matriz Africana. Esta análise também tomou como referência os conteúdos previstos em documentos oficiais nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na área das Ciências da Natureza. Os artigos, teses e dissertações selecionados nos mostram a possibilidade da implementação da Lei 10639/2003 a partir do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na interlocução com o ensino de Ciências e Química, e com o tema específico das religiões de matriz africana.

Palavras chave: Ensino de Química; Ensino de Ciências; Religiões de Matriz Africana; Lei nº 10639/2003; Plataforma Google Acadêmico.

ABSTRACT

In seeking to establish a dialogue between the Teaching of Sciences, Chemistry, and Religions of African Matrix (RMA), as a way of implementing Law 10639/2003, this Course Completion Work (TCC) is the outcome of a bibliographical research on the Google Scholar Platform in order to map articles, theses and dissertations on the subject in question. Were found 33 works, but 4 were selected and analyzed, as they bring teaching practices that involve the Teaching of Science, Chemistry and Religions of African Matrix. This analysis also took as reference the contents foreseen in national official documents such as the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, as well as the National Common Curricular Base (BNCC) for Elementary School II and High School, in the area of Natural Sciences. The selected articles, theses and dissertations show us the possibility of implementing Law 10639/2003 based on the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in dialogue with the teaching of Science and Chemistry, and with the specific theme of religions of origin African.

Keywords: Teaching Chemistry; Science Teaching; African Matrix Religions; Law No. 10639/2003; Google Academic Platform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Operadores Booleanos utilizados na busca em bancos de dados.....18
Quadro 2 -Palavras-chave e Operadores Booleanos utilizados na pesquisa.....19
Quadro 3 - Trabalhos encontrados na pesquisa.....19
Quadro 4 - Trabalhos encontrados Plataforma Google Acadêmico. (Cont.) 20
Quadro 5 - Trabalhos selecionados. (Cont.) 24
Quadro 6 - Artigos, autores e títulos.....68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNRDR	Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa
DOU	Diário Oficial da União
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Departamento de Metodologia de Ensino
DF	Distrito Federal
DICCINA	Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais
EM	Ensino Médio
ER	Ensino Religioso
ERER	Educação Para As Relações Étnico-Raciais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNB	Frente Negra Brasileira
FNE	Fundo Nacional de Educação
GEE	Gases de Efeito Estufa

GTEDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IN	Imprensa Negra
IURD	Igreja Universal do Reino de Deus
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDNEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra Discriminação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetro Curriculares Nacionais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PP	Pesquisa Participante
QER	Questões Étnico-Raciais
Renafro	Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde
RMA	Religiões de Matriz Africana
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEM	Teatro Experimental Negro
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	United Nations Educactional, Scientific and Cultural Organization

APRESENTAÇÃO

Agô[1]

A idealização do objeto de estudo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surgiu no ano de 2017 a partir de uma conversa sobre religiões com um amigo e por meio do seguinte questionamento: “Por que as religiões de matriz africana, o candomblé e a umbanda, especificamente, são considerados pelos adeptos de outros cultos, principalmente os denominados cristãos, como doutrinas que não propiciam aos seus adeptos o direito ao “Reino dos Céus”? Por que existe essa concepção? Qual o motivo destas religiões serem vítimas de racismo, preconceito e intolerância? Confesso que não soube a resposta, levando-me a refletir sobre essa questão.

Sou natural de uma pequena cidade localizada no interior do Estado de São Paulo, e, além da educação escolar, foi-me proporcionado, como a maioria dos habitantes locais, ser educado no catolicismo. Entretanto, como era hábito entre os moradores, sempre que surgia algum problema relacionado ao físico ou ao espiritual, principalmente entre as crianças, era comum as pessoas buscarem alívio para diversos males através das benzedeiras. Ressalto que, pelo menos as que conheci e fui em busca de ajuda, eram pessoas que tinham como orientação religiosa o catolicismo, além de serem frequentadoras assíduas da igreja, possuíam o conhecimento oriundo do povo negro e indígena. Todavia, apesar de estarem sempre dispostas a atender a população em geral, algumas eram vítimas de comentários pejorativos, a partir dos quais se propagava o preconceito, as injustiças e exclusão social, justamente pelo benzimento não ser um dogma estabelecido e reconhecido pelas religiões denominadas cristãs.

[1]Expressão equivalente a um pedido de “licença”; no caso trata-se de uma expressão a ser usada por indivíduos que são e não são profitentes, adeptos, praticantes de religiões de matriz africana, mas que vão abordar a temática. Tal vocabulário foi “descoberto” durante a realização da presente pesquisa e, por conseguinte, achou-se de bom alvitre o uso da citada expressão.

Apesar da época, da minha falta de conhecimento e interesse em pesquisar sobre o tema, considerei mais viável seguir a consciência coletiva vigente. Essa decisão, levou-me a desenvolver preconceito com relação a essas pessoas, sua fé, sua condição social e, salvo algumas exceções, evitava qualquer tipo de contato. Todavia, com o passar dos anos, com maiores informações sobre o tema e análise do contexto de sua inserção no Brasil, comecei a questionar se realmente minha concepção sobre estas doutrinas estava correta.

Ao descrever sobre esses fatos, vem à memória, lembranças de minha avó materna. Durante toda a sua trajetória vivenciada na zona rural, onde além dos afazeres domésticos inerentes ao cotidiano da época, também desempenhava a tarefa de benzedeira, servindo a população das propriedades vizinhas à sua. No quintal e ao redor de sua casa, podíamos observar vários tipos de plantas como: rosas, margaridas, carqueja, arnica, camomila, arruda, hortelã, manjericão, alecrim, sendo algumas utilizadas durante o ritual do benzimento.

Durante minha infância, as visitas aos avós eram habituais nos finais de semana, e logo me foi proporcionado manter contato com essa atividade por ela cumprida e com diversas pessoas que a procuravam para serem benzidas. Outro ponto a ser destacado, é a utilização de sua residência, em determinados períodos do ano como local para celebrações religiosas. Estas comemorações, seguiam o calendário estipulado pela Igreja Católica e tinham como propósitos homenagear os personagens da religião e agradecer por algo conquistado durante esse período. Após as celebrações, havia confraternização entre os presentes através de músicas, danças, conversas, compartilhando as experiências vivenciadas. Assim sendo, durante esse período e o início de minha adolescência, estive exposto a vários tipos de opiniões em relação a variados credos religiosos, levando-me a diferentes questionamentos e confusões acerca dessa temática. Destarte, devido a esses fatores resolvi ingressar em um seminário em busca de conhecimento acerca do tema. Porém, apesar das experiências vivenciadas nesse ambiente terem sido importantes para a minha formação escolar e humana, após um ano deixei o seminário devido ao fato de que, naquele contexto, o estudo abranger apenas uma religião - fato óbvio - e determinante para eu me desvencilhar.

Ao ingressar e cursar Licenciatura em Química, houve o despertar e interesse a respeito do assunto, todavia o tema está em minha trajetória de vida, as memórias, experiências, relações, percepções acerca das religiões, principalmente as de matriz africana, aguçando o interesse em pesquisar a fundo esse assunto. Outro ponto a ser considerado com relação a este objeto de pesquisa, está relacionado à minha própria opinião acerca do objeto de pesquisa, levando a rever pontos de vista pré-estabelecidos e juízos de valor no intuito de desconstruí-los e reconstruí-los, para que o conhecimento popular (senso comum) - em contato com o acadêmico – torne-se científico.

No primeiro semestre letivo de 2021 cursei a disciplina de Currículo, Linguagens e Avaliação do Ensino de Química (CLAEQ), do Instituto de Química da Unesp de Araraquara, na qual, na atividade final do semestre, teria que ser apresentada uma proposta pedagógica. O grupo do qual fazia parte apresentou a seguinte proposta: “A Bioquímica da Umbanda: Saberes Tradicionais de Matriz Africana e Afro-Brasileira no Ensino de Química”. A partir das pesquisas sobre esse tópico, refleti sobre a possibilidade de apresentar um trabalho de conclusão de curso em que pudesse proporcionar uma interlocução entre o ensino de química, religiões de matriz africana e questões étnico-raciais como forma de aplicar as diretrizes propostas na Lei nº 10.639/2003 efetivando a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16
2. DIÁSPORA DO NEGRO: DA COLONIZAÇÃO À ATUALIDADE. 28
2.1 O Processo de Colonização no Brasil. 28
2.2- Do Pós Abolicionismo à Constituição Federal de 1.988. 32
2.3- Conquistas Contemporâneas do Movimento Negro. 36
3. RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA. 44
3.1 A Formação das Religiões de Matriz Africana 44
3.2 Conquistas e Desafios Frente a Intolerância com as Religiões de Matriz Africana 49
3.3 Educação, Questões Étnico Raciais e Religiões de Matriz Africana 54
3.4 Proposta do Ensino de Química de Acordo com os Documentos Oficiais. 60
4. ARTIGOS SELECIONADOS NA PLATAFORMA GOOGLE ACADÊMICO: ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA. 66
4.1 Trabalhos Selecionados para Análise 67
4.2 A Bioquímica do Candomblé – Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03. 68
4.3 Resgate Epistêmico e Epistemicídio: Educação para as Relações Etnico Raciais no Ensino de Química. 71
4.4 O Uso de Plantas no Candomblé como Tema Gerador para Abordagem Histórica e Cultural Afro e Afro-Brasileira no Ensino de Química Orgânica. 73
4.5 Dai-me Agô (Licença) para Falar de Saberes Tradicionais de Matriz Africana no Ensino de Química. 75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS. 78
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 80

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira possui incomensuráveis particularidades e, dentro disso, uma das características é a diversidade cultural e étnico-racial oriunda dos povos escravizados. Entretanto, apesar de possuírem direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, observa-se que estes direitos não são representados de maneira equânime na divulgação do conhecimento, pois a sociedade brasileira é formada por diferentes grupos raciais permeados pelo racismo que leva ao estabelecimento de valores e estratificação social. (FERNANDES, 1978).

De acordo com Nascimento (1978), desde a chegada dos primeiros escravizados e durante todo o processo de escravização, estes povos foram mantidos em estado de exceção por meio de pressões da sociedade dominante no propósito de suprimir sua história e cultura.

A Lei nº 9.394/1.996 (BRASIL, 1996), que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi alterada pela Lei 10.639/2003, tornando obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Logo, de acordo com o Art. 26-A da Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, 2003).

Em conformidade com a legislação, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22/6/2004 (BRASIL, 2004), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o Parecer CNE/CP nº 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministério da Educação, expressa ações para o acesso de negras e negros, assim como os demais grupos, à educação em todos os níveis de ensino, com profissionais adequados a atenderem essa demanda, estando qualificados a detectar e transpor qualquer manifestação de racismo, preconceito, de modo a combatê-los, proporcionando no ambiente escolar uma mudança de postura e mentalidades, e relações étnico-raciais baseadas na valorização e respeito às diferenças.

A partir da possibilidade do Ensino de Ciências ou do Ensino de Química, o

objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi efetuar uma pesquisa bibliográfica exploratória, por intermédio de um levantamento na Plataforma Google Acadêmico, de teses, dissertações e artigos científicos em periódicos acerca da aplicação da Lei 10639/2003 nas práticas de ensino de Química e Ciências, a partir da abordagem das religiões de matriz africana e, consequentemente, das questões étnico-raciais.

A pesquisa bibliográfica parte de documentos dispostos, organizados e disponíveis para consulta, composta no caso específico desta monografia por teses, dissertações e artigos científicos em periódicos, sendo analisados por meio de técnicas de conteúdo do material como: leitura analítica, seletiva, exploratória e interpretativa (GIL, 2008).

Diante disto, este TCC está fundamentado em uma revisão bibliográfica exploratória. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 155), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Assim sendo, a metodologia deste trabalho está pautada na pesquisa bibliográfica qualitativa, onde os materiais que foram objetos de nossa investigação e reflexão nos permitiram uma análise que possibilita observar o cumprimento da Lei 10639/2003 nos dias atuais de acordo com currículos de ensino dispostos, em particular no ensino de Ciências e Química, por meio da abordagem das Religiões de Matriz Africana (RMA).

Em concordância com Gil (2008),

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. (p. 50)

O procedimento empregado para esta revisão bibliográfica deu-se por consultas à Plataforma Google Acadêmico, utilizando palavras-chave e marcadores

relacionados ao conteúdo de “Ensino de Ciências”, “Ensino de Química “e “Religiões de Matriz Africana”.

As pesquisas foram efetuadas utilizando delimitadores denominados operadores booleanos por meio dos seguintes conectivos: AND, OR E NOT. Esses operadores nos fornecem combinações de termos, sendo o AND uma denominação restritiva, OR uma denominação que restringe os termos de pesquisa e NOT efetua a exclusão (SANTOS *et al.*, 2007).

A utilização dos Operadores Booleanos AND, OR E NOT estão destacados, segundo os métodos descritos no Quadro 1.

Quadro 1 - Operadores Booleanos utilizados na busca em bancos de dados.

OPERADOR	SIGNIFICADO	RESULTADO OBTIDO
OR	União	Busca todos os registros onde exista qualquer um dos termos indicados
AND	Intersecção	Busca todos os registros onde ocorram simultaneamente os termos indicados
AND NOT	Exclusão	Busca todos os registros onde ocorra o primeiro termo exceto o segundo

Fonte: Silva e Menezes (2005).

A partir dos operadores booleanos descritos no quadro acima, foi possível ampliar os termos de busca na Plataforma Google Acadêmico, possibilitando encontrar trabalhos referentes ao Ensino de Ciências, Ensino de Química e Religiões de Matriz Africana como forma de implementação da Lei 10.639/2003. Segue abaixo o Quadro 2 com as palavras-chave e Operadores Booleanos utilizados para a pesquisa.

Quadro 2 -Palavras-chave e Operadores Booleanos utilizados na pesquisa.

PALAVRAS CHAVE	OPERADORES BOOLEANOS
“ENSINO DE CIÊNCIAS”; “ENSINO DE QUÍMICA”; “RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA”	AND/AND
“ENSINO DE CIÊNCIAS”; “RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA”	AND
“ENSINO DE QUÍMICA”; “RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA”	AND
“ENSINO DE QUÍMICA”; “ENSINO DE CIÊNCIAS”; “RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA”	OR/AND
ENSINO DE QUÍMICA”; “ENSINO DE CIÊNCIAS”; “RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA”	AND/AND

Fonte: elaboração do Autor (2022).

O levantamento de dados deu-se por intermédio da utilização de palavras-chave e operadores booleanos, conforme demonstra o Quadro 3:

Quadro 3 - Trabalhos encontrados na pesquisa.

BASE DE DADOS	Plataforma Google Acadêmico
PARÂMETROS DE BUSCA	A busca foi efetuada utilizando o Operador Booleano “AND”
TERMOS DA PESQUISA	“Ensino de Ciências” AND “Ensino de Química” AND “Religiões de Matriz Africana”
TRABALHOS ENCONTRADOS	33

Fonte: elaborado pelo Autor (2022).

Faz-se necessário neste momento uma observação relacionada ao retorno da pesquisa. Primeiramente, foram retornados 47 trabalhos relacionados às várias áreas de ensino e temas que envolvem a educação e questão étnico-racial, bem como a Lei 10.639/2003, que estavam disponíveis na Plataforma Google Acadêmico, ainda que os termos pesquisados tenham sido “Ensino de Ciências”

AND “Ensino de Química” AND “Religiões de Matriz Africana”. Entretanto, ao se iniciar a consulta aos objetos de pesquisa, constatou-se que houve a impossibilidade do acesso a alguns documentos, logo a quantidade se restringiu a 33 trabalhos que estão descritos no Quadro 4:

Quadro 4 - Trabalhos encontrados Plataforma Google Acadêmico. (Cont.)

	Ano	Autor	Título
1	2019	Benite, A. M. C.; *et al.*	Dai-me Agô (licença) para Falar de Saberes Tradicionais de Matriz Africana no Ensino de Química.
2	2018	Alvino, A. C. B.; *et al.*	Resgate Epistêmico e Epistemicídio: Educação para as Relações Etnicorraciais no Ensino de Química
3	2021	Alvino, A. C. B.	Ensino de Química Afrocentrado: a Contribuição Africana para o Desenvolvimento Tecnológico do País.
4	2013	dos Santos, R. V.; et al.	A Formação Multicultural de Professores de Química Através de um Projeto de Iniciação Científica.
5	2020	Alvino, A. C. B.; *et al.*	Química Experimental e a Lei 10.639/2003: a Inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Ensino de Química.
6	2021	Faiad, C. R. *et al.*	Conhecimento que Vale Ouro: Química e Cultura Negra para Educação Escolar Quilombola.
7	2011	Moreira, P. F. S. D. *et al.*	A Bioquímica do Candomblé – Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03.
8	2016	Costa, J. R.; *et al.*	Estratégia Didática Usando Jogo de Trilha no Ensino de Biologia com a Inclusão das Religiões de Matrizes Africanas na Sala de Aula.
9	2018	da Silva C. R. F.; *et al.*	A Análise do Multiculturalismo no Currículo de Ciências: uma Proposta de Inserção da Cosmogonia Iorubá nos Conteúdos de Biologia e Astronomia.
10	2020	Faiad, C. R.	Arte afro-brasileira e Química: caminhos interdisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
11	2019	Camargo, M. J. R.; Benite A. M. C.	A Diáspora Africana na Resistência: o Coletivo Ciata em Ação no Ensino de

			Química.
12	2019	Laís Garcia Simplício	Contribuições dos Povos Africanos e da Diáspora na Produção do Conhecimento Científico: uma Abordagem para o Ensino de Química.
13	2020	Tayná de Paula Reis Vargas	Conteúdos Cordiais no Ensino de Química: o Café, a Erva-Mate e a Cafeína em uma Abordagem Humanizada.
14	2022	Claudia Thamires da Silva Alves	Decolonialidade e Conteúdos Cordiais: Caminhos Possíveis Para Estabelecer Relações Entre Ensino de Ciências e Educação em Direitos Humanos.
15	2019	Gustavo Jaime Filizola; Denise Maria Botelho	Lei 10.639/2003: Caminhos para Desconstrução do Racismo Epistêmico/Religioso no Ambiente Escolar.
16	2019	Alex Willian Sanches; Anderson Marques de Oliveira	O Uso de Plantas no Candomblé como Tema Gerador para a Abordagem da História e Cultura Afro e Afro-Brasileira no Ensino de Química Orgânica.
17	2022	Eliete Lucia Silva, *et al.*	Cerveja egípcia? Educação para as relações étnico-raciais (ERER) na formação docente em Química.
18	2019	Cristiane dos Santos Bispo	Relações Étnico-Raciais no Ensino de Química: Análise dos Livros Didáticos Aprovados no PNLD 2018.
19	2019	Silná Maria Batinga Cardoso	Indícios de Uma Perspectiva (De)Colonial no Discurso de Professores (as) de Química: Desafios e Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
20	2015	De JESUS, Y. L. *et al.*	Ciências, Cultura e Educação: Reflexões Acerca do“Eu”e do“Outro”.
21	2018	FEITOSA, R. A. *et al.*	O Que o Cenário Atual Revela sobre o Ensino de Biologia?
22	2021	Valeriana Christina de Melo e Sousa	Ensino de ciências no contexto da Lei nº 10.639/2003 em tempos de pandemia do covid-19.
23	2020	Da SILVA, M. B. *et al.*	As Relações Étnico-Raciais na Pesquisa em Educação em Ciências.
24	2020	Juvan Pereira da Silva	Estudos Sobre a Formação de Professores de Química numa Disciplina Experimental com Abordagem Cultural Diaspórica.
25	2014	Ellen Pereira Lopes de Souza	Estudos Sobre a Formação de Professores de Ciências no Contexto da Lei 10.639/03.

26	2018	Agnes Gardênia Passos Bispo	Contextualização, Escola Quilombola, Relações Étnico-Raciais: Aproximações e Distanciamentos no Livro Didático de Ciências.
27	2017	Antônio César Batista Alvino	Estudos Sobre a Educação para As Relações Étnico-Raciais e a Descolonização do Currículo de Química.
28	2018	Marysson Jonas Rodrigues Camargo	Estudos Sobre a Educação para As Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores de Química: a Experiência do Coletivo Ciata.
29	2021	Rhaysa Terezinha Gonzaga	História, Cultura e Resistência da População Negra na Formação Inicial de Professoras/es de Química no Estado de Santa Catarina.
30	2019	Ana Beatriz Francelino Jota	Reorientação Curricular na Disciplina Química Via Tema Gerador: uma Aproximação Freire-CTS.
31	2021	Suellen Souza Fonseca	Ancestralidade Afro-Brasileira na Educação Infantil: Reflexões Formativas para Uma Educação Científica Antirracista.
32	2020	Sílvia Santos Gomes	Educação Infantil em Tempos de Pandemia? Novos Rumos Necessários.
33	2022	Luciana Farias; Elaine Angelina Colagrande	Educação Ambiental e Educação Antirracista: Diálogos Possíveis a Partir da Inter-Relação Meio Ambiente e Religiões Afro-Brasileiras.

Fonte: elaborado pelo Autor (2022).

A partir dos trabalhos selecionados, em um primeiro momento foi efetuada a leitura exploratória das publicações encontradas por meio do sumário, resumo e palavras-chave. Os trabalhos que não estavam de acordo com a temática proposta por este TCC, ou seja, Ensino de Química, Ensino de Ciências e RMA foram descartados. Com isso, a quantidade de material se restringiu a 4 trabalhos selecionados, sendo eles somente artigos científicos que foram submetidos à análise.

Os trabalhos selecionados na coleta de dados foram organizados e classificados por meio dos seguintes passos: seleção, codificação e tabulação. (LAKATOS & MARCONI, 2003). Como nos apresenta Lakatos e Marconi (2003):

a) **Seleção**. É o exame minucioso dos dados. De posse do material coletado, o pesquisador deve submetê-lo a uma verificação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompleta que podem prejudicar o resultado da pesquisa. Muitas vezes, o pesquisador, não sabendo quais aspectos são mais importantes registra grande quantidade de dados; outras vezes, talvez por instruções mal compreendidas, os registros ficam incompletos, sem detalhes suficientes. A seleção cuidadosa pode apontar tanto o excesso como a falta de informações. Neste caso, a volta ao campo para reaplicação do instrumento de observação, pode sanar esta falha. A seleção concorre também para evitar posteriores problemas de codificação. (p. 166).

b) **Codificação**. É a técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam. Mediante a codificação, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados. A codificação divide-se em duas partes: 1. Classificação dos dados, agrupando-os sob determinadas categorias; 2. Atribuição de um código, número ou letra, tendo cada um deles um significado. Codificar quer dizer transformar o que é qualitativo em quantitativo, para facilitar não só a tabulação de dados, mas também sua comunicação. A técnica de codificação não é automática, pois exige certos critérios ou normas por parte do codificador, que pode ser ou não o próprio pesquisador. (p. 167).

c) **Tabulação**. É a disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representa-los graficamente. Dessa forma, poderão ser melhor compreendidos e interpretados mais rapidamente. (p. 167).

A seguir, o Quadro 5 demonstra como os trabalhos selecionados foram organizados e classificados.

Quadro 5 - Trabalhos selecionados. (Cont.)

	TÍTULO	ANO	AUTORES	RESUMO
1	A Bioquímica do Candomblé - Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03.	2011	MOREIRA, Patrícia F. S. D.; FILHO, Guimes Rodrigues; FUSCONI, Roberta; JACOBUCCI, Daniela F. C.	Desde a promulgação da lei federal 10639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, pouco tem sido feito por parte das esferas responsáveis pela educação básica na aplicação dessa lei nas diversas disciplinas, inclusive na Química. A falta de material didático específico e o desconhecimento da maioria dos professores são fatores que dificultam a implementação da lei. A impossibilidade de relação da cultura negra com os conteúdos previstos na educação básica tem sido limitante na eliminação de ideologias, desigualdades e racismo. Como possibilidade para o cumprimento da lei e a divulgação de conhecimentos científicos atrelados à cultura africana e afro-brasileira, focalizamos a bioquímica e o candomblé por se tratar de uma das religiões afro-brasileiras mais difundidas em todo o país. Dentre as várias espécies de plantas utilizadas nos rituais do candomblé, abordaremos a noz-de-cola e suas aplicações na Química em aulas do ensino médio.
2	Resgate epistêmico e epistemicídio: educação para as relações etnicorraciais no ensino de química	2018	Antônio César Batista Alvino; Arcanjo Rodrigues de Moura; Geisa Louise Mariz Lima; Anna M. Canavarro Benite	Este trabalho apresenta uma forma de implementar a lei 10639/03 no ensino de química. Esta é uma tentativa de valorizar a história e cultura afro-brasileira. Discutimos a religiosidade de matriz africana no contexto da química ambiental trazendo reflexões sobre a crise ambiental e produção de biocombustíveis. O trabalho apresenta também dados empíricos coletados em duas intervenções pedagógicas desenvolvidas em uma disciplina de química experimental. Os resultados estão divididos em dois extratos sobre os eixos temáticos de produção de biocombustíveis e poluição atmosférica.

3	O Uso de Plantas no Candomblé como Tema Gerador para Abordagem Histórica e Cultural Afro e Afro-Brasileira no Ensino de Química Orgânica .	2019	Alex William Sanches; Anderson Marques de Oliveira	Este trabalho propõe a utilização do tema gerador “O Uso de Plantas no Candomblé”, enquanto possibilidade pedagógica, para o desenvolvimento de uma abordagem contextual da História e Cultura Afro e Afro-Brasileira no ensino de Química Orgânica. Para tanto, buscou-se o desenvolvimento do conteúdo de Funções Orgânicas no contexto fitoquímico das plantas do axé, viabilizando a discussão da temática “História e Cultura Afro e Afro-Brasileira”, conforme ordenamento da Lei n˚10.639 e princípios humanísticos da Resolução CNE/CP n˚ 1/2012. O método de pesquisa caracterizou-se como sendo exploratório, recorrendo-se à revisão bibliográfica e à análise documental. Através da utilização das estruturas dos metabólitos secundários, presentes nas plantas do Candomblé, é possível identificar diversas funções orgânicas e criar possibilidades de imersão em outros saberes (místico, ritualístico e curativo), os quais traduzem a história, a cultura e o conhecimento do povo negro preservados ao longo do tempo. Este tipo de abordagem atende requisitos legais e contribui para efetivação de uma educação para a cidadania, garantindo que o ensino de Química seja realizado a partir de contextos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos, possibilitando interrelações da Química com diversas etnociências. Além disto, a valorização deste conhecimento corrobora para dissipar teorias racistas a respeito da suposta inferioridade de determinados grupos humanos em relação a outros, no que se refere à capacidade de desenvolvimento de saberes em suas sociedades.
4	Dai-me Agô (Licença) para Falar de Saberes Tradicionais	2019	Anna M. C. Benite; Gustavo A. A. Faustino; Juvan P.	Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa participante. Representamos a sala de aula de ciências como condicionada pela heterogeneidade das identidades que a constituem a partir de posições definidas e

	de Matriz Africana no Ensino de Química.		Silva; Claudio R. M. Benite	legitimadas por nossa estrutura social. Apresenta uma intervenção pedagógica (IP) intitulada “Conhecimentos tradicionais dos povos e comunidades de matriz africana”. A IP foram gravadas em áudio e vídeo e analisadas usando a Análise do Discurso. Os resultados mostram que a religiosidade de matriz africana brasileira é hoje uma ressignificação dos cultos de diversas etnias do continente africano, nesse sentido, as plantas e folhas foram incorporadas ao cotidiano das pessoas. As plantas desempenham um papel sagrado de valor simbólico e um papel funcional através de seus componentes químicos. Neste sentido, o conhecimento científico é entendido não como conhecimento tradicional, mas relacionado com ele. Os resultados mostram, ainda, como é possível trazer esses temas para a sala de aula para o Ensino de Química. Para estabelecer um diálogo entre essas diversas formas de interagir com o mundo é preciso romper com o epistemicídio em nossas salas de aula.

Fonte: elaborado pelo Autor (2022).

Assim sendo, este TCC está organizado em quatro itens e seus relativos subitens. O primeiro item é uma introdução em que descreve a proposta do trabalho acerca da temática escolhida. O segundo, dividido três subitens, faz uma breve contextualização histórica da diáspora do povo negro, ao serem inseridos como mão de obra escravizada na colônia brasileira, suas lutas, conquistas e importância na formação do Brasil. No item três há quatro subitens, abordando a importância das RMA, como instrumento de lutas, resistências e conquistas durante a invasão e dominação portuguesa, pós independência no Brasil, já durante o império e domínio de uma elite agrária branca, e, finalmente, no período pós Lei Áurea até os dias atuais e a como qual a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino de Química. E o quarto, e último, item, aborda os trabalhos selecionados e analisados referentes às experiências relacionadas ao

Ensino de Ciências, o Ensino de Química e as RMA, promovendo a interlocução entre estas questões e os conteúdos curriculares abordados por estes componentes pertencentes à área das Ciências da Natureza.

2. DIÁSPORA DO NEGRO: DA COLONIZAÇÃO À ATUALIDADE.

Este capítulo está dividido em três subitens e tem o propósito de fazer uma revisão acerca da história brasileira desde o início do processo colonial com a inserção de mão de obra escravizada oriundos do continente africano, bem como a importância desses povos na formação de uma Nação, suas lutas e conquistas.

2.1 O Processo de Colonização no Brasil.

A chegada dos portugueses em terras brasileiras se dá no ano de 1500, sendo uma das consequências de sua expansão marítima iniciada no princípio do século XV. Entretanto, em um primeiro momento, o encontro de novas terras não atendeu aos anseios dos exploradores, pois, além de ser um local desconhecido, Portugal mantinha fortes relações comerciais com o Oriente. Segundo Fausto (2014, p. 39), “o Brasil aparece como uma terra cujas possibilidades de exploração e contornos geográficos eram desconhecidas”.

A partir do ano de 1530, os portugueses organizam e enviam as primeiras expedições ao Brasil. Primeiramente, buscando combater as invasões, sobretudo as francesas, decidiu-se pela instalação de feitorias no litoral brasileiro, porém essas construções se mostraram uma maneira ineficaz de ocupação, sendo substituídas, a partir de 1532, pela implantação das capitanias hereditárias, na tentativa de proteger, desenvolver e consolidar o domínio português sobre a Colônia, implantando um sistema que atendesse aos anseios da Metrópole, por um sistema baseado no capitalismo mercantil. Iniciada como atividade extrativista, posteriormente com a ocupação de faixas de terras litorâneas para a produção açucareira, instaurando dessa forma o pacto colonial, ou seja, a subserviência da Colônia a Portugal.

A consolidação do processo de conquista das terras brasileiras pelos portugueses se dá de forma onerosa para ambos, devido às diferenças entre colonizadores e colonizados.

> Com o descobrimento no ano de 1500 e a subsequente colonização, puseram-se, uma diante da outra, duas formações sociais heterogêneas: a dos conquistadores europeus e a das tribos autóctones. Os primeiros procediam da sociedade feudal ibero-lusitana, pioneira do mercantilismo e uma das mais avançadas do Ocidente europeu na época; ao passo que os ocupantes presentes no território a ser conquistado constituíam uma sociedade tribal e comunista primitiva, com um modo de vida nômade, inferior aos adventícios no que se refere ao estádio do desenvolvimento das forças produtivas. (GORENDER, 2016, p.87).

No ano de 1549, devido ao declínio do comércio com o Oriente e ausência de resultados significativos pelo sistema de colonização proposto pela implementação das capitanias hereditárias, Portugal estabeleceu no Brasil o Governo-Geral. Esse estabelecimento contou com grande número de pessoas, entre militares, degredados e jesuítas, com objetivos definidos em instaurar uma organização administrativa e centralizar o poder entre Estado e Igreja, na intenção de tomar posse da terra e obter lucro através da monocultura da cana de açúcar. Todavia, entre vários fatores, há um de extrema importância para que o processo de conquista e ocupação dessas terras fosse efetivado: a mão de obra. A primeira experiência, na tentativa de solucionar esse problema, é através da inserção do catolicismo na Colônia, utilizando a religião como forma de dominação e escravização da população nativa oculta sob a forma de catequização. Os religiosos buscam inserir constantemente nessa população elementos da sociedade europeia, principalmente o trabalho, estando submetidos aos anseios capitalistas lusitanos.

Os resultados esperados, com o processo de catequização indígena, não foram favoráveis devido a determinados motivos se chocarem com os interesses do processo de colonização, dentre eles a falta de adaptação desta população ao modelo de trabalho compulsivo e a dizimação de grande parte dos índios pela proliferação de doenças, como a varíola e sarampo. No entanto, sabe-se que estes motivos foram discursos utilizados pelos colonizadores para justificar a mudança da utilização de mão de obra escravizada do indígena pela do negro africano, que se mostrou mais rentável.

Portanto, a utilização de mão de obra escravizada local não trazia os benefícios econômicos que o tráfico negreiro proporcionava:

> Até o início do século XIX, o tráfico negreiro era o maior e o mais internacional de todos os negócios do mundo. A rede de interesses envolvia milhares de pessoas, incluindo agentes comerciais e controles contábeis das transações, uma estrutura de fornecimento de água, comida, e até instituições religiosas para batizar e catequizar os cativos. Abrangia ainda seguradoras, estaleiros e armadores, bancos de crédito, empresas de transporte que forneciam navios, tripulações e apoio logístico às viagens, além de uma complicada estrutura burocrática para supervisionar as transações e cobrar impostos e tarifas. O tráfico envolvia tanto gente graúda, como banqueiros ingleses e os nobres europeus, quanto pessoas relativamente modestas, que na África mantinham roças, capoeiras e currais de gado de pequeno porte destinados ao abastecimento dos barracões e dos barcos negreiros. Também havia quem fornecesse ou contratasse as canoas com os seus remeiros para levar os escravos da praia para os navios. (GOMES, 2019, p. 129).

O conhecimento na produção açucareira*, plantation,* estabelecido nas ilhas de São Thomé e Madeira, leva, a partir de meados da primeira metade do século XVI, a Coroa optar pela utilização de mão de obra escravizada, oriunda do continente africano. A utilização de escravizados desempenhou grande importância no desenvolvimento colonial brasileiro, não apenas pela produção açucareira, mas também pelo tráfico de africanos como atividade mercantilista lucrativa, tornando-se fatores imprescindíveis para o estabelecimento e consolidação da dominação portuguesa em terras brasileiras.

> O papel do negro escravo foi decisivo para os começos da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se auto degradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal. A nobilitante ocupação das classes dirigentes - os latifundiários, os comerciantes, os sacerdotes católicos - consistia no exercício da indolência, o cultivo pela ignorância, do preconceito, e na prática da mais licenciosa luxúria. (NASCIMENTO, 1978, p.49).

O advento da revolução industrial inglesa ocorrida na segunda metade do século XVIII, invenção de máquinas a vapor, descoberta de novas fontes energéticas leva a Inglaterra a tornar-se a grande potência deste período. Buscando ampliar seus domínios com a conquista de novos mercados, abolem as atividades mercantilistas, instauram o livre comércio e resguardam, por meio de tarifas alfandegárias protecionistas seus parceiros comerciais e colônias, a independência dos Estados Unidos, ideais iluministas, revolução francesa decretando a abolição da escravidão em suas Colônias, movimentos antiescravista na Europa, movimentos abolicionistas no Brasil são fatores importantes para o declínio do sistema colonial português no Brasil. Entretanto, há um fator preponderante para o final do sistema colonial brasileiro, que ocorre com a chegada da família real ao Brasil em 1808 e a abertura dos portos às nações amigas. Entretanto, apesar da grande pressão internacional, principalmente por parte da Inglaterra, para haver o final da prática de escravização no Brasil, devido a este tipo de atividade contrariar os interesses comerciais ingleses, pois contribuía para a redução dos custos dos produtos a serem comercializados pelas nações que utilizavam esse tipo de mão de obra, a situação do Brasil Império se mantém a mesma em relação ao período colonial no que tange a utilização de mão de obra escravizada negra devido a esta ser a principal força motriz de trabalho na geração de riquezas que tinham como objetivo atender a demandas interna e externa.

O Brasil foi o último país ocidental a decretar o final da escravidão, fato esse que ocorreu no ano de 1888 com a assinatura da Lei Áurea. Todavia, esse fato apenas ocorreu devido aos diversos movimentos e lutas que ocorreram durante o período pós independência e com grande pressão internacional. Em 1831 há a promulgação da Lei Feijó a qual trata do final do tráfico negreiro no Brasil, porém essa atividade não finda pelo contrário há um processo de maior intensificação do tráfico negreiro vindo somente a ser proibida definitivamente no ano de 1850 com a Lei Eusébio de Queiroz, porém no país a utilização de mão de obra escravizada continuava. No ano de 1871 com a promulgação da Lei Rio Branco (Ventre Livre) e em 1885 a Lei Saraiva-Cotegipe (Sexagenários) fortalece os movimentos abolicionistas e culmina com a assinatura da lei formalizando o final da escravidão no país. Logo, diz-se que a assinatura da referida lei não foi um ato pontual, mas um processo politizado gradual contribuindo num futuro próximo para o final da

monarquia. Os novos libertos, totalmente desamparados pelo Estado, tiveram sua inserção na sociedade capitalista e assalariada sem orientação, planejamento e oportunidades, levando-os a um processo de marginalização social, pois a efetivação da Lei Áurea ocorreu sem salvaguarda, ou seja, não previa garantias da inserção dos libertos na sociedade brasileira.

2.2- Do Pós Abolicionismo à Constituição Federal de 1.988.

A partir do processo de caracterização, classificação e hierarquização da raça humana em raças distintas, superiores e inferiores, que se soma aos interesses de grupos dominantes, há, no limiar do século XX, o surgimento de teorias pseudocientíficas de caráter doutrinário, denominadas raciologia, que defendem e justificam o discurso de hegemonia racial sobre a explanação das diferenças entre os diversos povos, da variabilidade humana. (MUNANGA, 2004).

As teorias raciais surgem na primeira metade do século XIX, sendo oriundas do continente europeu e norte-americano, e estão associadas ao final do processo de escravização dos povos negros nesses territórios. Diante disto, se constata forte influência da corrente filosófica positivista, disseminando e influenciando fortemente o pensamento “científico” vigente à época, o que resulta nessas teorias, as quais ganham terreno nos projetos nacionais, sobretudo a partir da escola do darwinismo social, como percebido nos pensamentos dos principais representantes brasileiros dessa corrente teórica: Raimundo Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Viana (PINHEIRO, 2014).

O darwinismo social foi uma reinterpretação das ideias de Darwin, a partir das quais os seres vivos mais adaptados ao meio teriam maior probabilidade de sobrevivência, porém os seres vivos que não possuíssem essas habilidades estariam fadados ao aniquilamento. Esse pensamento ultrapassa o contexto biológico e serve de modelo racial para explicar diferenças e justificar hierarquias entre pessoas de povos distintos.

No Brasil, durante o século XIX, há o surgimento do movimento abolicionista e a intensificação de lutas com o objetivo de erradicar a escravidão no país, causando preocupação aos escravizadores, devido à economia estar pautada na utilização desse tipo de mão de obra. Neste contexto, somado ao crescente

processo de urbanização, declínio da produção açucareira no Nordeste e o surgimento de uma nova elite no Sudeste, baseada economicamente na cafeicultura, surge um novo regime político, mantendo a hierarquia social estruturada em latifúndios, opondo-se ao processo de abolição e assimilando ideias eurocêntricas em evidência, que encontram terreno fértil para sua disseminação no Brasil (SCHWARCZ, 2005).

No período pós-abolicionista, entretanto, diante das mudanças ocorridas na sociedade brasileira, as teorias raciais e eugênicas encontram grande aceitação pela elite intelectual e política brasileira, baseando-se na hipótese de superioridade branca e tornando-se referência científica entre seus adeptos, e disseminando a ideia de branqueamento da população brasileira (VEIGA; VASCON, 2019).

Isto posto, constata-se que no colonialismo os escravizados foram tratados como não-humanos, num recorrente processo de desumanização, objetos, animais, sendo considerados mercadorias que possuíam seu valor estabelecido pela moeda da época. Entretanto, com a assinatura da Lei Áurea adquirem a condição de cidadãos libertos, logo são reconhecidos em sua humanidade. Porém, eles continuam a ser associados às raças inferiores, devido ao fato de possuírem determinadas características físicas, como a cor da pele, tipo de cabelo, formato de crânio, mandíbula, nariz, etc. Logo, por serem negros, de acordo com o que defendiam as teorias racialistas. Tais pensamentos contribuem, desde o início, para justificar todo o contexto de marginalização sofrido por esses sujeitos e povos.

No entanto, ao longo da história o conceito de raça se altera. No primeiro momento, era associado à nacionalidade, à religião, até se tornar um dado biológico de inferioridade intrínseco aos corpos não-brancos, não-cristãos, dos indígenas, negros, asiáticos, no contraponto à suposta superioridade do branco, europeu, cristão.

A crença na superioridade de uns em detrimento da inferioridade de outros, dominante no século XIX, associa as características físicas às morais, sendo reforçadas no Brasil, já nas primeiras décadas do século XX, pelas teorias racialistas, nas quais os diferentes do padrão estabelecido são inferiores e, por isso, suscetíveis de serem marginalizados.

Neste sentido, a raça, em sua dimensão biológica e “científica”, classifica os seres humanos em superiores e inferiores, postulando, a existência de raças humanas, de acordo com as diferentes características fenotípicas, e lhes atribui características depreciativas, ao associá-las aos elementos constituintes das chamadas raças inferiores.

Embora essa concepção biológica e “científica” de raça tenha sido superada pela própria ciência, ao longo do século XX, ainda reverbera na mentalidade da sociedade brasileira uma ideia sociológica de raça, estruturando, dessa forma, o racismo, o que leva ao preconceito e à discriminação, resultando na desigualdade racial e em processos de marginalização.

Já no período pós abolição, após um longo processo de escravização, no firme propósito de combate a essas teorias herdadas ocorre a organização de grupos negros, a partir, por exemplo, de irmandades religiosas, associações recreativas, da Imprensa Negra (IN), da Frente Negra Brasileira (FNB), de modo a combater ações racistas e discriminatórias. (SANTOS, 2007)

A partir de 1940, constata-se um período de grandes transformações no Brasil, principalmente no Estado de São Paulo, onde ocorre um acelerado processo de industrialização, urbanização, proporcionando transformações de natureza social e econômica por meio do aumento da força de trabalho na capital paulista (ANDREWS, 1998).

Diante desse contexto, no ano de 1944, surge o Teatro Experimental Negro como instrumento de combate à hipocrisia racial brasileira na área da cultura.

> O TEN continuava a tradição de protesto e organização político-social [das décadas anteriores], mas integrava a essa dimensão a reivindicação da diferença: o negro não procurava apenas integrar-se à sociedade “branca” dominante, assumindo como sua aquela bagagem cultural europeia que se impunha como “universal”. Ao contrário, o TEN reivindicava o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira. Assumia e trabalhava a sua identidade específica, exigindo que a diferença deixasse de ser transformada em desigualdade. (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2000, p. 206-207).

> A dimensão histórica dos movimentos negros do século XX sofreu um revés após o golpe de 1964. Sendo alvo de repressões e perseguições foram obrigados a continuar suas lutas na clandestinidade, pois agiam contra os interesses do Estado autoritário. Entretanto, diante desse cenário excludente, no final da década de 70, com o processo de redemocratização do país, há a formalização do Movimento Negro Unificado (MNU), inicialmente denominado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), com a finalidade de promover a cultura, discutir ações, a importância da educação como ferramenta para superar as dificuldades e como forma de ascensão política, econômica e social (SANTOS, 2007).

Logo, “Os movimentos sociais tiveram de construir suas identidades enquanto sujeitos políticos precisamente porque elas eram ignoradas nos cenários públicos instituídos,” (SADER, 2001, p. 199). Neste sentido, os movimentos de resistência negra foram responsáveis por inúmeras lutas e conquistas durante todo o processo histórico brasileiro. Esses movimentos levaram suas demandas e necessidades junto à Assembleia Constituinte de 1986, culminando na aprovação do Art. 5º. da Constituição Federal de 1988, que torna o racismo um crime inafiançável e imprescritível.

Entretanto, no decorrer dos anos 90 do século XX e no limiar do século XXI, ocorre grande mobilização do MNU em busca de novas conquistas, principalmente no aspecto educacional. Como nos aponta o seguinte texto:

> A partir do terceiro milênio a luta do Movimento Negro adquire um outro tipo de visibilidade nacional e política e apresenta uma mudança na sua relação com a sociedade: a efetiva passagem da fase da denúncia para o momento de cobrança, intervenção no Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial. Nesse novo processo, o movimento se destaca pela sua atuação na esfera jurídica política, social e econômica, via a cobrança da garantia de oportunidades iguais e do direito à educação, assim como na esfera acadêmica, via demanda pela implementação das políticas de ações afirmativas; notadamente na questão das cotas raciais (democratização do acesso e garantia da permanência). Se antes o Movimento Negro já articulava a denúncia do racismo com a construção de novas práticas sociais e educativas, a partir do ano de 2000 a sua estratégia de ação se volta para a implementação de políticas sociais específicas que contemplem a raça; ou seja, políticas de igualdade racial. (GOMES, 2019, p. 51-52).

2.3- Conquistas Contemporâneas do Movimento Negro.

De acordo como Winant (2015), os povos provenientes da Diáspora Africana foram os principais responsáveis pela acumulação de riqueza da classe dominante entre os séculos XVI e XIX, e, consequentemente, responsáveis pela estruturação do sistema capitalista, num cenário caracterizado pela supremacia branca e pelo racismo, que ainda perpassa a estrutura e a mentalidade social brasileira.

A luta por direitos, conforme Fraser (1995), é a forma paradigmática de conflito do século XX, pois em um País permeado por desigualdades sociais há de se reconhecer as diferenças e sua repercussão sobre as condições de vida dos povos negros. Logo, a luta por conquistas de direitos e sua redistribuição são de extrema importância para a correção de injustiças sociais.

No decorrer da história do Brasil se observa, desde o início da implementação do processo de escravização dos povos negros, o surgimento de vários movimentos de resistência negra, fortalecendo-se ao longo dos anos em busca da conquista de direitos e inclusão desta população nesta sociedade.

Neste contexto ganhou destaque o dia 7 de julho de 1978. Nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, a histórica manifestação do MNU na luta por pautas que solicitavam o fim do racismo, da discriminação, da violência policial, e mais igualdade e participação democrática, após a ocorrência de dois fatos. Como indica o texto:

> Em 1978, vários fatores contribuíram para motivar a mobilização política dos negros: uma crescente sensação de frustração entre os negros de classe média diante das barreiras raciais que continuavam a impedir seu progresso ascendente; uma sensação também crescente de que era improvável que uma abordagem exclusivamente “cultural” produzisse melhoras imediatas em sua situação; os exemplos concretos dos movimentos negros no exterior que experimentaram um sucesso considerável na realização de seus objetivos; e a mobilização e a organização que estava acontecendo na sociedade brasileira em geral como resultado da abertura. Capitalizando sobre a energia gerada pela comemoração dos noventa anos da abolição – 13 de maio de 1978 – alguns desses militantes de classe média aproveitaram o momento e se mobilizaram para criar uma versão, da década de 1970, da Frente Negra Brasileira. A catálise imediata para concretizar isso foram dois acontecimentos que marcaram substancialmente o estado das relações raciais em São Paulo.

> Primeiro, em 28 de abril um jovem trabalhador negro, Robson Silveira da Luz, morreu sob custódia policial, aparentemente devido a torturas, após ter sido detido sem acusações durante vários dias. O segundo acontecimento, duas semanas mais tarde, foi a expulsão sumária de quatro jovens negros do Clube de Regatas Tietê, onde estavam jogando pela equipe de um time de vôlei. (ANDREWS, 1991, p.301).

O declínio do Regime Militar proporcionou ao Brasil se redemocratizar mediante a alteração da Constituição em vigor, por meio da eleição de representantes na Assembleia Nacional Constituinte, no ano de 1986, levando à promulgação, em 5 de outubro de 1988, da nova Constituição Federal (CF).

Observa-se que esse processo ocorreu durante o período compreendido entre 1979 a 1985, e de forma morosa, levando o Brasil a ser palco do ressurgimento de diversos movimentos sociais na luta por diversas demandas públicas como: moradia, redução da desigualdade social, saúde, gênero e educação. Dentre esses movimentos, destaca-se a luta do Movimento Negro contra o racismo e discriminação racial, bem como por outras demandas, tal como a busca pelo reconhecimento do dia 20 de novembro, com o Dia da Consciência Negra, pois nesse dia ocorreu a execução de Zumbi líder do Quilombo de Palmares (LEITÃO & SILVA, 2017), líder da resistência ao regime escravocrata.

Essa sucessão de fatos são os eixos propulsores para mostrar à sociedade brasileira a necessidade de reparação histórica para podermos iniciar a construção de uma nação mais justa e igualitária.

> Eu acho que em 1988 o movimento negro brasileiro deu a resposta adequada ao Estado brasileiro, às tentativas de manipular o sentido do centenário da abolição. Aquilo que a gente havia definido anos atrás como uma data de denúncia, acho que a gente fez isso cabalmente no contexto do centenário. Tanto que, no Rio, a repressão que foi feita em torno da Marcha contra a Farsa da Abolição é a medida de quanto a gente conseguiu confrontar aquela tentativa de mistificação das condições em que se deu a abolição. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 252).

Com o advento da redemocratização do país, fez-se necessária a instalação de uma Assembleia Nacional Constituinte (ANC) para atender várias exigências da sociedade brasileira. Dentre estas exigências, há às pleiteadas pelo Movimento Negro. Logo, este movimento se organiza, por meio de encontros municipais e estaduais ocorridos a partir do ano de 1985, como o Primeiro Encontro Estadual “O negro e a constituinte”, realizado na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, culminando com a convenção nacional denominada “O Negro e a Constituinte”, no ano de 1986, em Brasília/DF, levando-o a participar do processo constituinte (RODRIGUES, 2005, p.49).

A partir da organização do Movimento Negro, no final da década de 70, sua luta por políticas públicas reparadoras e inclusivas, assim como sua participação, culmina, inicialmente, com a promulgação citada anteriormente, no dia 5 de outubro de 1988, da Constituição Federal, após o país atravessar um dos períodos mais nefastos de sua história, que, em seu artigo 5º, afirma que:

> **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Após alguns meses da promulgação da Carta Magna, no dia 05 de janeiro de 1989, é aprovada a Lei nº 7.716, também conhecida como Lei Caó, que estabelece, em seu artigo 1º, que “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1989). Portanto, essa Lei tipifica os crimes resultantes de discriminação de raça ou de cor como inafiançáveis e imprescritíveis.

Outras importantes conquistas do povo negro, previstas pela CF/88, são: aquelas que reconhecem, em seu artigo 68º, do Ato das Disposições Transitórias, que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes

títulos respectivos"; que afirmam, no artigo 215º e parágrafo 1º, que "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais". "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional"; e que, no artigo 216º, afirma que "Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]." (BRASIL, 1988).

De acordo com Santos (2007), no início da década de 90 do século XX, há um fato marcante de prosseguimento das lutas antirracistas do MNU, o I Encontro Nacional das Entidades Negras Brasileiras (I ENEN), na cidade de São Paulo. Há de se ressaltar que esse Encontro é o produto e a continuidade de outros que o sucederam no decorrer da década de 80 do século passado como: o 1º Encontro de Mulheres Negras, ocorrido na cidade de Valença, no Estado do Rio de Janeiro, em dezembro de 1988; e vários Encontros Regionais de Negros ocorridos nos estados do Nordeste, Norte, Sul, Sudeste e Centro Oeste, onde se discutiam temas relacionados à educação formal destinada aos negros, bem como o processo de colonização intelectual ao qual os estudantes negros estavam submetidos, por meio dos currículos, livros didáticos e discriminações raciais ocorridas no ambiente escolar. Como Santos (2007) escreve em sua tese:

> Mais uma vez, o importante a destacar aqui é que na agenda da década de 1990 dos Movimentos Negros se observa que a luta/reivindicação por educação formal continuou preservada, firme e forte. Além disso, pode-se perceber que a luta por educação refinava-se, visto que os Movimentos Negros reivindicavam vários tipos de políticas públicas na área de educação, bem como a articulação/interação dessas políticas. Entre elas, podemos citar: políticas universalistas, políticas valorizativas e políticas de ação afirmativa para a população negra. (p.169).

A partir do ano de 1995, observa-se um momento de grandes conquistas proporcionadas pela atuação do Movimento Negro. De acordo com Santos (2007),

a partir da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em 20 de novembro de 1995, na cidade de Brasília, no Distrito Federal, com a politização deste movimento e o maior contingente de parlamentares afrodescendentes, há um aumento significativo de debates acerca das questões étnico-raciais no âmbito da agenda política brasileira, envolvendo: comunicação, cultura, religião, educação, saúde emprego e violência. “No que diz respeito à educação, que é a que nos interessa aqui, foram apresentadas onze proposições que defendiam cotas para os negros nos vestibulares das universidades públicas. (SANTOS, 2007).

Neste mesmo dia, da Marcha Zumbi dos Palmares, é entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, e como um dos seus itens de pauta, a solicitação por políticas públicas reparadoras para a inclusão dos negros no ensino superior público. Entretanto, observa-se que, durante o governo FHC, estas ações não se concretizam, mas apenas permaneceram no campo discursivo.

Conforme nos aponta Sales (2007), a ausência de iniciativas reais por meio do governo FHC, que objetivasse o acesso dos negros ao ensino superior público, levou os congressistas negros, à época, a apresentarem propostas ao Congresso Nacional com reivindicações feitas pelo MNU. Dentre estas demandas há de se ressaltar o Projeto de Lei nº 14/1995, apresentado pela então deputada Benedita da Silva.

Este Projeto de Lei previa a instituição de cota mínima de 10% de vagas em instituições de ensino superior públicas e particulares, de âmbito federal, estadual e municipal, para os setores étnico-raciais (Senado Federal, 1998: 23; Cardoso, 1998: 81 apud SALES 2007). Todavia, este projeto tramitou durante vários anos no Congresso Nacional e somente se efetivou no dia 29 de agosto de 2012, resultando na aprovação da Lei nº 12711/2012, também chamada Lei de Cotas, sancionada no então governo da presidenta Dilma Rousseff.

Uma outra conquista do Movimento Negro (MN), à época, resultado da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, é a criação, por meio de decreto presidencial, do Grupo de Trabalho Interministerial

para a Valorização da População Negra (GTI), que tinha como objetivo promover, por intermédio de um grupo de trabalho, a igualdade racial por meio de políticas públicas. No ano de 1996 houve também a criação do Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO), visando ações de combate à discriminação racial no acesso ao trabalho (SANTOS, 2007, p.174).

No início do século XXI acontece, em Durban na África do Sul, entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, na qual o Estado brasileiro assume o compromisso de promover políticas públicas de combate ao racismo e à xenofobia por meio de políticas de ação afirmativa.

E, já no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, é sancionada a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao lhe acrescentar o artigo 26-A, definindo que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 1996).

Cabe esclarecer que, no momento posterior à LDB 9394/1996, houve a elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que também dispunham sobre a abordagem de temas transversais às disciplinas já existentes no currículo escolar, como: pluralidade cultural, educação sexual, meio ambiente e ética no ambiente escolar. O tema pluralidade sinaliza para a necessidade do combate ao preconceito e à discriminação racial, como descrito em seu texto:

> O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser o local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 2000, p.27).

No entanto, o MNU teceu críticas ao tema pluralidade cultural, pois ele corrobora com o mito da democracia racial, que destaca o encontro das três raças fundadoras na constituição de uma nação mestiça e, por isso, isenta de conflitos entre os diferentes grupos culturais que a formam. A abordagem pluralidade cultural, portanto, fica restrita à ênfase dos três grupos culturais formadores da sociedade brasileira (europeus, africanos e indígenas) e suas contribuições específicas, tais como: música, instrumentos musicais, culinárias e etc.

Para subsidiar a implementação da Lei 10.639/2003 foram emitidos o parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004, surgem em decorrência das ações desenvolvidas pelo MNU no decorrer do século XX, indicando à necessidade de diretrizes que norteiem a concepção de projetos, que tratem do ensino e da valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como políticas de ações afirmativas como instrumentos de combate ao preconceito, racismo e discriminação (BRASIL, 2004).

Como nos aponta o texto do parecer:

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 2).

Isto posto, observa-se que o parecer CNE/CP 03/2004 destaca em seu texto vários pontos importantes e necessários para a reparação histórica por meio de elementos da cultura, história e visando religiosidade na conquista como: políticas de reparações, de reconhecimento, valorização, de ações afirmativas, educação das relações étnico-raciais, consciência política e histórica da diversidade,

fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado em 2004, vem corroborar para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, por meio do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004).

3. RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA.

O presente capítulo traz uma breve contextualização histórica da importância das Religiões de Matriz Africana (RMA) como instrumento de lutas, resistências e conquistas em um primeiro momento durante a invasão e dominação portuguesa e depois durante o domínio de uma elite agrária branca, até os dias atuais. Busca, ainda, em seu conteúdo, apresentar a importância e necessidade de se combater a intolerância e a discriminação religiosa.

3.1 A Formação das Religiões de Matriz Africana

Com a chegada dos portugueses, os povos oriundos de diversas regiões do continente africano foram inseridos na nova colônia como mão de obra escravizada, como forma de estruturar o processo de dominação e saqueamento das riquezas para manter os privilégios da metrópole. De acordo com Carneiro (1936, p. 11), “[...] aqui entraram negros das mais diversas procedências, sudaneses e bantus, da Costa d’África e da Contra-Costa, — de Angola, da Costa dos Escravos, do Congo, da Costa do Ouro, de Moçambique”.

Por consequência, os povos oriundos da Diáspora Africana são provenientes de diversas regiões da África, portanto seus costumes, credos religiosos e línguas eram diferentes. Como nos aponta Souza (2002):

> Ao serem arrancados de seus lugares de origem e escravizados, ao deixarem de pertencer a um grupo social no qual construíam suas identidades, ao viverem experiências de grande potencial traumático, tanto físico como psicológico, ao transporem a grande água e terem que se dobrar ao jugo dos senhores americanos, os africanos eram compelidos a se integrarem, de uma forma ou de outra, às terras às quais chegavam. Novas alianças eram feitas, novas identificações eram percebidas, novas identidades eram construídas sobre bases diversas: de aproximação étnica, religiosa, da esfera do trabalho, da moradia. Assim, reagrupamentos étnicos compuseram “nações”, pescadores e carregadores se organizaram em torno das atividades que exerciam, vizinhos consolidaram laços

> de compadrio e se juntaram cultuadores dos orixás, os que faziam oferendas aos antepassados e recebiam entidades sobrenaturais sob o toque de tambores. (p. 128).

Ao estarem inseridos dentro de um contexto diferente de sua origem, os escravizados se organizam em grupos, visando recriar no Brasil seus cultos religiosos e outros elementos pertencentes à sua cultura, utilizada no decorrer da história como forma de resistência do povo negro. De acordo com Prandi (2000, p. 61), “[...] a religião negra que se refez na Bahia e outros lugares é uma reconstituição não apenas da religião africana, mas de muitos outros aspectos culturais da África original”.

Assim sendo, podemos afirmar, de acordo com Prandi (2007), o seguinte entendimento acerca do candomblé, como exemplo de uma das Religiões de Matriz Africana (RMA), a partir da obra de Roger Bastide:

> O candomblé, para Bastide, recriava para o negro um mundo ao qual ele podia, com certa regularidade, se retirar da sociedade branca opressiva e dominadora, uma pequena África fora da sociedade, o terreiro como substitutivo da perdida cidade africana e da família que não pôde ser refeita no Brasil nos moldes africanos. O candomblé punha à disposição do negro brasileiro um mundo também negro, comunitário-familiar, justaposto ao mundo branco, de modo que o fiel pudesse passar de um mundo para o outro como se fossem dimensões ortogonais de uma mesma realidade, em que o não religioso. (p. 6).

Há de se ressaltar que a formação desta religiosidade está pautada em um encontro cultural com diversos povos que constituíram a nação brasileira, como demonstra Franco (2021):

> Do encontro cultural entre os elementos das três matrizes formadoras da sociedade brasileira – índio, africano e europeu, surgiram às chamadas religiões afro-brasileiras, entre as quais podemos citar: candomblé, candomblé de caboclo, umbanda,

> quimbanda, tambor de mina, jurema, omolocô, umbandomblé, entre outros. (p. 33).

Durante o processo de escravização no Brasil, observa-se que, junto ao processo de resistência dos povos negros, as RMA estabeleceram uma forte e importante conexão na luta por liberdade e emancipação destes povos diante de um sistema escravizador permeado pela crueldade. Portanto, ao se referir às RMA, apesar de abranger várias denominações religiosas, como descrito na citação acima, neste trabalho, ao abordarmos o tema RMA, nos referiremos especificamente ao candomblé e à umbanda (CONCEIÇÃO, 2016).

Isto posto, como nos afirma Maurício (2014), em relação a ambas RMA é necessário pontuar que:

> O candomblé é uma religião que foi criada no Brasil por meio da herança cultural, religiosa e filosófica trazida pelos africanos escravos, sendo aqui reformulada para poder se adequar e se adaptar às novas condições ambientais. É a religião que tem como função primordial o culto às divindades – inquices, orixás ou voduns –, seres que são a força da natureza, sendo seus criadores e também administradores. Religião possuidora de muitos simbolismos e representações que ajudam a compreender o passado e também a discernir melhor as verdades e as mentiras, permitindo assim definir conceitos. No candomblé nada se inventa ou se cria, só se aprende e se aprimora. Este saber e este conhecimento são conquistados com a prática no dia a dia, com o tempo, com a humildade, o merecimento, a inteligência e, principalmente, com a vontade de aprender. (p. 29).

Observa-se que o candomblé é uma religião que possui traços oriundos de África, enquanto a umbanda é uma religião de formação brasileira que captura elementos do candomblé e nasce em um momento em que o Brasil inicia o processo de urbanização e industrialização. Todavia, a umbanda é a religião que anexou elementos culturais referentes às três matrizes constituintes de formação da população brasileira: o africano, o indígena e o europeu (FRANCO, 2021).

Assim sendo, estas características são descritas por Ribeiro (2013):

> Herdamos das culturas indígena e africana a forte ligação com a natureza, o uso das ervas, cachimbos (maracás para os indígenas), os rituais de cura, as danças, os cânticos sagrados, as vestimentas, o transe, a crença na vida após a morte e a comunicação com os mortos, as crenças nos ancestrais, a diversidade de deuses (indígenas) ou orixás (africanos), os preceitos ofertados aos ancestrais (oferendas), a magia. Da cultura branca europeia, herdamos alguns elementos da concepção cristã católica, como a ligação com os santos que no sincretismo são relacionados com os orixás, as rezas, as imagens, maniqueísmo (bem e mal), dentre outros. E ainda uma influência do Kardecismo: ligação com os mortos, crença na reencarnação, rituais de cura. (p. 98).

Desde o início do processo colonial brasileiro vê-se as relações diretas existentes entre o poder político dominante da época e o catolicismo que é a religião oficial instaurada no país pelo colonizador. Assim sendo, constata-se que durante todo este processo o catolicismo exerce forte influência nas relações sociais, levando a outras vertentes religiosas praticadas à época sofrerem discriminações pelos detentores do poder.

De acordo com Fernandes (2017, p.119), “na sociedade colonial do século XVIII, as práticas religiosas africanas eram consideradas manifestações de magia ou feitiçaria, e passíveis de punição pelo código canônico e perseguidas pela igreja e pelas autoridades”.

Durante o período do Brasil Império, as manifestações religiosas que não estavam alinhadas com a religião oficial, ou seja, o catolicismo, eram severamente punidas. Portanto, durante o período imperial o código penal punia, como demonstra Silva Júnior (2007, p. 308), “a celebração, propaganda ou culto de confissão religiosa que não fosse a oficial (art. 276)”.

Como nos aponta Campos e Rubert (2006):

> Este Código punia diretamente os negros, fossem eles escravos, livres ou libertos, visto que uma forma de controlar as suas vidas era impor a cultura ocidental, incluindo a religião católica, desconstituindo suas referências culturais africanas. Contudo, os

> negros escravizados ou livres mantinham suas manifestações culturais de diversas formas, inclusive, preservando regras e condutas próprias relacionadas às religiões. (p.296).

A partir do ano de 1889, com a proclamação da República no Brasil, há, a partir dos princípios republicanos, a separação entre o Estado e a Igreja Católica. Apenas no ano de 1891, por meio da aprovação do Código Penal estabelecido pela Constituição deste mesmo ano, o conceito de religião oficial foi anulado, propiciando à população liberdade de escolha de sua crença, pois o Estado se tornou laico. Todavia, apesar da laicidade do Estado, todo o tipo de manifestação religiosa que não se alinhava com os preceitos e dogmas católicos foram objetos de perseguições, preconceitos e discriminações pela sociedade e seus representantes (CAMPOS E RUBERT, 2014).

A partir da República, o Estado brasileiro cria mecanismos reguladores de combate aos “feiticeiros”, introduzindo as práticas das religiões afro-brasileiras no Código Penal de 1890, em três artigos: 156, 157, 158, que versam sobre a prática ilegal da medicina, prática de magia e proibição ao curandeirismo (MAGGIE, 1992).

De acordo com o Capítulo III do Código Penal: (BRASIL,1890):

> Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica: Penas - de prisão celular por um a seis meses e multa de 100$ a 500$000. § 1º Si por influência, ou em consequência de qualquer destes meios, resultar ao paciente privação, ou alteração temporária ou permanente, das faculdades físicas: Penas - de prisão celular por um a seis anos e multa de 200$ a 500$000. § 2º Em igual pena, e mais na de privação do exercício da profissão por tempo igual ao da condenação, incorrerá o médico que diretamente praticar qualquer dos atos acima referidos, ou assumir a responsabilidade deles. Art. 158. Ministrar, ou simplesmente prescrever, como meio curativo para uso interno ou externo, e sob qualquer forma preparada, substancia de qualquer dos reinos da natureza, fazendo, ou exercendo assim, o ofício do denominado curandeiro: Penas - de prisão celular por um a seis meses e multa de 100$ a 500$000. Parágrafo único. Si o emprego de qualquer substancia resultar á pessoa privação, ou alteração temporária ou permanente de suas faculdades físicas ou funções fisiológicas, deformidade, ou

> inabilitação do exercício de órgão ou aparelho orgânico, ou, em summa, alguma enfermidade: Penas - de prisão celular por um a seis anos e multa de 200$ a 500$000. Si resultar a morte: Pena - de prisão celular por seis a vinte e quatro anos. Art. 159. Expor á venda, ou ministrar, substancias venenosas, sem legitima autorização e sem as formalidades prescritas nos regulamentos sanitários: Pena - de multa de 200$ a 500$000.

No final do século XIX e durante o século XX, a liberdade religiosa estabelecida pela Constituição de 1891 não se concretiza. Para Giumbelli (2008, p. 81), “a presença do religioso na sociedade está sempre relacionada com os dispositivos estatais, apesar da laicidade”.

Conforme ainda nos aponta Campos e Rubert (2014), as manifestações religiosas com viés afrodescendente foram aquelas que estavam mais suscetíveis às perseguições, preconceitos, intolerâncias, devido ao fato de não serem reconhecidas pelo Estado como religiões de matriz cristã. Assim sendo, verifica-se que, desde a aprovação do Código Penal de 1891 até o ano de 1942, a legislação vigente à época demonstrava a tendência discriminatória e preconceituosa em relação às RMA.

Além dos artigos do Código Penal elencados neste texto, outros artigos previam penalidades às ações associadas às manifestações ou atividades culturais do povo negro, que, inclusive, eram consideradas crimes, como a vadiagem (Art. 399) e a capoeiragem (Art. 402). Portanto, observa-se que ações relacionadas ao preconceito e à discriminação não estavam apenas relacionadas aos cultos religiosos de origem africana.

3.2 Conquistas e Desafios Frente a Intolerância com as Religiões de Matriz Africana

A intolerância com viés religioso é vista como um dos grandes eixos propulsores para a disseminação de violência, subjugação e calamidades. Como nos mostra Guimarães (2004):

> A intolerância está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e mulçumanos a fazerem o mesmo na Índia. Foi à intolerância que levou países a construírem um sistema de apartheid ou a organizarem campos de concentração. Por trás de cada manifestação de barbárie, que a humanidade teve a infelicidade de assistir e testemunhar o que redundou em numerosos massacres e extermínios esconde-se a intolerância como arquétipo e estrutura fundante. (p. 38-39).

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), em 10 de dezembro de 1948, é instalada a luta contra a discriminação e o preconceito religioso, a partir do artigo que garante o direito de liberdade de pensamento e da prática religiosa:

> Artigo 18º - Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos. (ONU, 1948, p. 3)

No Brasil, há o surgimento do neopentecostalismo a partir da segunda metade da década de setenta do século passado, mais precisamente no ano de 1977 com o surgimento da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), promovendo uma releitura das igrejas pentecostais que se estabeleceram no Brasil desde o início do século XIX. (BRASIL, 2016)

De acordo com Mariano (2004), os grupos neopentecostais acreditam em uma guerra contra um mal estabelecido pela figura do diabo e supostos representantes na terra, por meio de “[..] proselitismo com promessa de melhoria financeira e prosperidade materiais, aderindo às práticas ‘espirituais’ muitas vezes firmadas em amuletos e arquétipos [...].” (p. 16).

O surgimento das igrejas neopentecostais foi visto durante anos com certa desconfiança pela população e seus adeptos e líderes acusados de intolerância religiosa. Entretanto, a ocorrência de dois acontecimentos trouxe à tona este viés de que como o preconceito está estabelecido na sociedade, podendo levar a algum tipo de intolerância religiosa. O primeiro ocorrido no dia 12 de outubro de 1995, no episódio denominado “Chute na Santa”, pelo Bispo Sérgio Von Hélder da IURD; e o segundo no caso da morte da Mãe Gilda, em 21 de janeiro de 2000, em consequência de uma reportagem e foto estampada em um jornal de circulação desta igreja denominado “Folha Universal”, sob o seguinte título: “Macumbeiros charlatões lesam o bolso e a vida dos clientes”. Eles foram casos claros de intolerância religiosa”. (BRASIL, 2016).

Como nos aponta Mezan (1998):

> O preconceito é um conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo, e, portanto, adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem [...]. Tais ideias são fixas e imutáveis, tão evidentes para aquele que nelas acredita que não necessitam de comprovação ou, mais exatamente, ele as vê comprovadas sempre e sem exceção a cada ato dos indivíduos pertencente ao grupo indigitado. (p. 226).

Outra proposição de políticas para o enfrentamento da intolerância e da discriminação religiosa ocorre em 25 de novembro de 1981, na Assembleia Geral das Nações Unidas na qual define-se o documento intitulado “Declaração sobre a eliminação de todas as formas de intolerância e discriminação fundadas na religião ou nas convicções”, que tem como objetivo a implantação de estratégias políticas de combate e enfrentamento à intolerância e à discriminação com origem na religião.

A promulgação da Constituição Federal no ano de 1988 é um divisor de águas, pois é um marco regulamentador da inviolabilidade de liberdade e direitos básicos, vislumbrando a diversidade e a pluralidade do povo brasileiro, de forma a

proporcionar uma igualdade a todos. (ALMEIDA & VERONESE, 2020). E, com isso, foi também dado um passo importante no combate à intolerância e ao preconceito, conforme nos aponta Silva e Soares (2015):

> No que tange ao marco regulatório brasileiro, o ápice das conquistas com base na liberdade religiosa foi constituído efetivamente no nosso país a partir da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna em seu artigo 3º, inciso IV, assegura que o Estado deve "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, CF/1988).
>
> O artigo 5º, incisos VI e VIII, acrescentam:
>
> – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
>
> (...) VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (BRASIL, 1988, p.5-6).

A partir da segunda Conferência Internacional de Direitos Humanos no ano de 1993 em Viena há o surgimento da ideia de programas nacionais que discutem a defesa dos direitos humanos, ou seja, que recomendam aos países participantes a elaboração de programas em âmbito nacional de integração nas agendas governamentais, do fomento, proteção e indivisibilidade dos direitos humanos (ARAGÃO & SOUZA, 2018).

Portanto, ocorre a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), gerando três versões a partir da ideia proposta na Conferência Internacional de Direitos Humanos, como nos mostra Aragão e Souza (2018):

> A primeira, em 1996, teve como seu foco não só no combate às injustiças, ao arbítrio e à impunidade, como também a proteção dos direitos à vida, à liberdade e ao tratamento igualitário para os cidadãos diante das leis. A segunda versão, em 2002, voltou-se para a incorporação dos direitos econômicos e socioculturais e os direitos dos afrodescendentes. A terceira versão, em 2009,

> manteve o enfoque das duas primeiras edições e ampliou o elenco de direitos, sendo assim uma revisão e aperfeiçoamento dos programas anteriores. (p. 169).

A sanção da Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007, que instituiu o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, é outro marco no combate à intolerância e preconceito religioso.

> Ao longo dos séculos de ocupação, o Brasil vai abrigando religiões cujas fronteiras se tocam e avançam uma sobre as outras, num notório sincretismo entre doutrinas, tradições e ritos. Exemplo disso encontra-se na própria constituição do Candomblé, com suas fontes africanas reinventadas aqui, na convivência com indígenas e com uma diversidade de africanos de diferentes nações, incorporando, inclusive, alguns elementos dos africanos Muçulmanos. Nesse ambiente de diversidade, o respeito ao pluralismo religioso, conquistado à duras penas, deve ser garantido, de forma que os conflitos que envolvem diferentes grupos religiosos em práticas de intolerância devem ser combatidas e buscadas alternativas para que o Brasil experimente cada vez mais e de forma plena o respeito à diversidade religiosa. (BRASIL, 1996, p. 17).

De acordo com Aragão e Souza (2018), o resultado da criação do PNDH é a instituição do Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR) por meio da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), no ano de 2014, com a elaboração de políticas para a liberdade e diversidade religiosa, sendo estabelecidos no artigo 2º por meio da Portaria nº 18 de janeiro de 2014, que o Brasil deveria:

> I – promover o reconhecimento da diversidade religiosa do país e defender à liberdade religiosa e o direito à liberdade de crença e convicção;
>
> II– auxiliar e propor iniciativas, ações e políticas de enfrentamento à intolerância por motivo de crença ou convicção;
>
> III– contribuir no estabelecimento de estratégias de respeito à diversidade e liberdade religiosa e do direito de não ter religião, da laicidade do estado e do enfrentamento à intolerância religiosa. (BRASIL, 2014, p. 13).

Todavia, nos últimos anos, observa-se o aumento de casos relacionados ao preconceito e à intolerância religiosa. De acordo com matéria publicada no site do jornal Correio Braziliense em 5 de setembro de 2022, em pesquisa coordenada pela Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (Renafro) e pela entidade Ilê Omolu Oxum, 78,4% de pais e mães de santo foram alvos de violência decorrente de intolerância ou racismo religioso, e 91,7% já ouviram algum tipo de preconceito relacionado à religião escolhida.

Isto posto, constata-se que diante do aumento dos casos e das situações proporcionadas pelo preconceito e intolerância, faz-se necessário pôr em prática, também por meio da educação, as leis necessárias para o combate e erradicação destes males.

3.3 Educação, Questões Étnico Raciais e Religiões de Matriz Africana

Há uma correlação entre a sociedade e a construção dos saberes, portanto estes saberes, quando organizados e ordenados a partir de uma determinada realidade social, regressam a esta sociedade a influenciando. Logo, a educação básica e universitária são os veículos disseminadores das relações entre sociedade e conhecimento. Assim sendo, ao indagarmos sobre estas relações achamos pertinente fazer uma breve revisitação histórica a este tema. (GUZZO & NOGUEIRA, 2017).

O movimento da reforma protestante idealizado por Lutero, bem como o movimento da contrarreforma proposto pela Igreja Católica, proporcionou grande influência no contexto educacional europeu e em suas respectivas colônias. Portugal incorpora em sua estrutura o catolicismo como religião oficial, delegando aos padres jesuítas responsabilidade pela educação colonial. (FERREIRA JR., 2010).

Segundo Ferreira Jr. (2010), argumenta:

> A missão catequética jesuítica empreendida em relação aos ameríndios, por exemplo, estava tanto relacionada com as disputas

> religiosas que se processavam entre os cidadãos como também mantinha vínculos orgânicos com a própria lógica econômica que cobiçava as terras ocupadas pelos povos brasílicos. Assim sendo, a educação brasileira nasceu como uma consequência direta da história da educação europeia ocidental. (p. 17).

A partir da independência do Brasil inicia-se um novo período histórico denominado Império, porém esta ruptura se deu apenas de forma administrativa, como nos mostra Ferreira Júnior (2010):

> O ano de 1822 constituiu-se num momento histórico de descontinuidade sem ruptura com as estruturas herdadas do período colonial, isto é, a separação administrativa do Brasil em relação a Portugal não significou uma ruptura com o modo de produção escravista e o sistema político baseado no Padroado que vigoravam no passado colonial. Em síntese: o Brasil permaneceu como uma economia agrária mantida pelo trabalho escravo e, por conseguinte, com uma estrutura social rigidamente constituída: a massa de escravos desafricanizados, de um lado, e as elites agrárias regionalizadas, do outro. (p. 36).

No final do século XIX e no decorrer do século XX, apesar de alguns avanços na área educacional, ela continuou a ser estruturada como nos séculos anteriores, ou seja, tinha como objetivo apenas atender as necessidades da elite e mantinham os padrões eurocêntricos. Em concordância com (GUZZO & NOGUEIRA, 2017, p. 413):

> O colonialismo europeu foi inaugurado em meados do século XV e se consolidou na relação América-Europa a partir do século XVI, depois se expandiu para o resto do mundo. É muito claro que este processo foi conduzido, principalmente, por interesses econômicos de países europeus, que viam na América uma fonte de exploração de recursos naturais e humanos e, consequentemente, o enriquecimento dos colonizadores. Outra característica do colonialismo, é que os colonizadores europeus, nas investidas empreendidas na América e em outros continentes, entraram em contato com territórios geográficos e humanos completamente distintos e desconhecidos e, ao mesmo tempo, desafiadores. A relação com estes “outros”, os diferentes, foi desde o início marcada pelo interesse econômico colonial de dominação e

> exploração. Dessa maneira, muitos conhecimentos sobre esses "outros" tiveram que ser produzidos/forjados para o cumprimento do propósito de dominação e exploração econômica.

Assim sendo, ao abordarmos a respeito do termo eurocentrismo, destacamos as relações firmadas unilateralmente pela metrópole e reproduzidas até os dias atuais em diversos campos de atuação. Nesse sentido, concordamos com Silva (2021), a nos apontar que o eurocentrismo:

> [...] tem sido vastamente utilizado nas discussões acerca dos currículos escolares, especialmente no sentido de exprimir um ponto de vista unilateral, tendencioso e arbitrário, por privilegiar uma mundividência e uma subjetividade europeias, que, ao se afirmar como racionalidade de valor universal, desqualifica outras experiências e saberes que, afinal, compõem o complexo universo da educação escolarizada. Por se tratar de uma formulação que exprime uma perspectiva discricionária, o eurocentrismo torna-se objeto de crítica recorrente no discurso acadêmico, sobretudo a partir da segunda metade do século XX [...]. (p. 6).

Como o colonialismo reflete uma relação político-econômica entre dois povos distintos, estando um subjugado pelo outro, em anuência com (MELO & RIBEIRO, 2019, p. 1786):

> O eurocentrismo naturaliza as experiências do capitalismo moderno/colonial, eliminando da história a luta de classes e colocando em seu lugar uma série de forças externas que determinariam o grau de desenvolvimento dos países. Assim, as desigualdades regionais e entre países, são explicadas de acordo com as características internas, que poderiam atrapalhar ou atrasar o desenvolvimento.

Embora alguns estudos, como os de Oliveira (2016), apontem para a inserção de temas culturais de origem não eurocêntrica na Educação Básica, observa-se que ocorre ausência da implementação efetiva destas políticas

educacionais, apesar de estarem dispostas nos documentos oficiais. A LDB, 9394/1996, no Art. 4, dispõe que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1997, p. 15). E os PCNs também sinalizam para a importância da implementação de temas transversais na Educação Básica, como é o caso do tema Pluralidade Cultural. (BRASIL, 1998).

No entanto, a partir do início do século XXI com a aprovação e implementação de Políticas de Ações Afirmativas como a Lei nº 10639/2003, propõe-se a reflexão e ações necessárias para dirimir as desigualdades socioculturais decorrentes das questões étnico-raciais. Questões estas que foram perpetuadas por nossa sociedade e são os agentes de manutenção dos privilégios de determinados grupos sociais e culturais (brancos descendentes de europeus), e também, por um outro lado, pela instauração e manutenção da marginalização, do racismo, preconceito, intolerância religiosa, discriminação racial, impostos a grupos diversos como indígenas e afrodescendentes. (GUZZO & NOGUEIRA, 2017).

Em seu texto inicial as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) informam que “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje.” (BRASIL, 2004, p. 7).

Neste sentido, em busca de políticas que proporcionem a desconstrução da realidade da exclusão e desigualdades entre brancos e negros, por meio de ações afirmativas que proporcionem a alteração deste cenário, este documento estabelece que:

> O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (BRASIL, 2004, p. 8).

Inclusive, também no que diz respeito à intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana.

Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constatamos a obrigatoriedade do Ensino Religioso (ER), tendo como objetivo promover a inclusão social, democracia e cidadania.

> A Constituição Federal de 1988 (artigo 210) e a LDB nº 9.394/1996 (artigo 33, alterado pela Lei nº 9.475/1997) estabeleceram os princípios e os fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, cuja função educacional, enquanto parte integrante da formação básica do cidadão, é assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, sem proselitismos. (BRASIL, 2017, p. 435).

Entretanto, apesar de o ensino religioso constar nos componentes curriculares como obrigatório, a sua matrícula é de caráter facultativo, como nos mostra o documento:

> Estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diferentes regiões do país, foram elaboradas propostas curriculares, cursos de formação inicial e continuada e materiais didático-pedagógicos que contribuíram para a construção da área do Ensino Religioso, cujas natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade. (BRASIL, 2017, p. 435).

Por intermédio dos estudos religiosos e filosofias de vida, o ER busca proporcionar o conhecimento e respeito às diversidades. Logo, o ER deve ser um espaço de diálogo, aprendizagem, intercâmbio, experiências pedagógicas como forma de integração entre os elementos de diferentes identidades na perspectiva de fomentar uma convivência democrática e cidadã.

Reflexo de uma herança colonial, os currículos educacionais brasileiros são habituados a excluir, marginalizar e silenciar os temas relacionados às questões étnico-raciais e das RMA, pelo fato das práticas curriculares estarem submetidas a um processo de silenciamento dos sujeitos e sua marginalização. (FERREIRA & SILVA, 2014).

À vista disso, Silva (1999) nos mostra que:

> É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os tema da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativa nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram o mito da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (p. 101-102).

Por conseguinte, os saberes oriundos dos povos negros não são reconhecidos pelos currículos ou políticas educacionais. Segundo Gomes (2019, p. 44 e 45), "no contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências."

Ao menosprezar e desvalorizar os saberes afro-indígenas, os currículos educacionais validam as epistemologias do colonizador. Por isso, faz-se necessário a implementação de pedagogias que não apenas não reproduzem tais saberes, mas que também ensejem um conhecimento com o objetivo de contrapor as lógicas coloniais do poder, do saber e do ser. Todavia, ao implementar a Lei 10639/2003, não se trata de anular o currículo, mas de incluir em suas disposições já existentes o ensino da cultura, saberes e história africana e afro-brasileira. (PEREIRA & CUNHA JÚNIOR, 2016).

Portanto, a escola é um pequeno universo delimitado e sujeito às decisões políticas favoráveis às elites brancas dominadoras, sendo um ambiente desfavorável para os negros. Entretanto, cabe o engajamento da sociedade, políticos, professores, diretores, secretários de educação, Ministros de Estado e demais órgãos, para o efetivo cumprimento da legislação, de forma que também o ambiente escolar se torne equânime, como nos mostra Cardoso e Lara (2009):

> O grande desafio da escola é fazer com que sua função educativa assuma um caráter compensatório, isto é, atenda às diferenças de origem oportunizado o acesso à cultura, provocando e facilitando a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. (p. 1318).

3.4 Proposta do Ensino de Química de Acordo com os Documentos Oficiais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento organizado e instituído pela Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017,

> [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, [...]. (BRASIL, 2017, p. 7).

Este documento visa orientar os currículos a serem implementados pelas escolas brasileiras, relacionados às aprendizagens básicas adquiridas ao longo da trajetória do aluno, ou seja, apresentar os conteúdos mínimos a serem trabalhados. Portanto, o resultado esperado com a efetivação da BNCC é “[...] superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Por conseguinte, a fim de que se possa compreender os caminhos trilhados para a instituição das bases norteadoras da educação brasileira, faz-se necessário uma breve contextualização histórica acerca de sua construção.

O debate inicial a respeito de uma base curricular surge a partir da CF 88, como consta em seus artigos 205 e 210:

> Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família,** será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu

> preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> "Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDNEN), dispondo em seu Art. 26 sobre a importância de uma base comum orientadora para a educação,

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Ao empenhar-se em garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito. A sensação de pertencimento dos(as) alunos(as), o processo de socialização, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento aos interesses e necessidades dos(as) alunos(as).

A educação básica, no que é alusivo ao ensino fundamental II, foi estabelecida de forma a garantir ao aluno(a) uma formação para sua vida pessoal, social e política, sendo relevante ponderar que é dever do Estado assegurar que toda a população tenha acesso ao processo de escolarização. Isso está previsto por lei obtendo por direito os conhecimentos escolares propostos para essa etapa.

Ato contínuo, a proposta curricular para o Ensino de Química para o Ensino Médio, partindo de um conjunto de competências específicas e habilidades por meio da interlocução de aprendizagens anteriores adquiridas no Ensino Fundamental, tem como objetivo a ampliação da formação integral, de forma a solidificar e investigar os conhecimentos, proporcionando aos alunos a concepção e conclusão de um projeto de vida pautado nos princípios de ética, cidadania e justiça. (BRASIL, 2017). Contudo, ao abordarmos o Ensino de Química, constata-se determinadas dificuldades de propostas os alunos dos ensinos fundamental e médio demonstrem interesse pelo conhecimento científico. Principalmente, devido

à compreensão das disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), serem complexas de entendimento, logo são pouco atrativas. (TEIXEIRA; MACHADO & SILVA, 2017).

Segundo os autores acima citados, o ensino de Química deverá ser trabalhado em conjunto entre professores e alunos de maneira que suas colaborações possuam significações no universo dos estudantes. Portanto, há necessidade de respeitar o contexto em que os alunos estão inseridos, incentivando a interlocução entre o cotidiano dos alunos e os conceitos científicos, conforme nos aponta a alteração do Art. 36 da Lei nº 9394/96 pelo Art. 4 da Lei nº 13.415/2017, que institui a “Reforma do Ensino Médio”:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional. Parágrafo 1º-A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

A partir de 2017 (para a educação infantil e ensino fundamental) e 2018 (para o ensino médio), a BNCC se tornou um eixo norteador obrigatório para regulamentar os currículos e as propostas pedagógicas a serem construídas, discutidas e desenvolvidas durante o transcorrer do processo educacional do aluno, estruturando-se em áreas de conhecimento a fim de proporcionar melhor compreensão do contexto em que o aluno está inserido, mediante a significação de habilidades e competências específicas. (BRASIL, 2017).

Durante o Ensino Fundamental II, Anos finais (6º. Ao 9º. Ano), em específico, ocorre o aumento das complexidades relacionadas ao ensino, devido aos “[...] nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 59-60).

Sendo assim, no Ensino Fundamental – Anos finais, a BNCC enfatiza a importância da exploração das vivências, interesses e curiosidades dos alunos

como fator preponderante para adquirir novas formas de conhecimento. Isto posto, percebe-se, que no decorrer deste processo, estes itens são primordiais para, “[...] uma ampliação progressiva da capacidade de abstração e da autonomia de ação e de pensamento, em especial nos últimos anos, e o aumento do interesse dos alunos pela vida social e pela busca de uma identidade própria”. (BRASIL, 2017, p. 343).

Portanto, os anos finais do ensino fundamental solidificam os seus conhecimentos científicos, de modo a instigar sua curiosidade a explorar assuntos mais complexos relacionados à natureza, tecnologias, meio ambiente, diversidade, de maneira a formar um cidadão responsável, cooperativo e que não compactua e defende as diversas formas de discriminação. Ademais, com a proximidade da conclusão desta etapa educacional, os estudantes estão mais propícios a organizar relações “[...] mais profundas entre ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza. (BRASIL, 2017, p. 343).

Dessa maneira, a BNCC em sua estrutura possui a área do conhecimento denominada Ciências da Natureza e seu componente curricular é a Ciências. A importância de se trabalhar os conteúdos científicos na escola, relaciona-se, que a sociedade contemporânea está estruturada e alicerçada no desenvolvimento científico e tecnológico. Todavia, estes conhecimentos, se por um lado, proporciona melhor qualidade de vida, por outro potencializa os desequilíbrios na sociedade e na natureza. Assim sendo, para propor o debate e se posicionar acerca destas questões, são imprescindíveis os conhecimentos éticos, políticos, culturais, assim como os científicos. Isto por si só, justifica na educação formal a presença da área da Ciências e de seu compromisso com a formação dos alunos. Portanto, o objetivo desta área de conhecimento é capacitar os estudantes a compreender, interpretar o mundo, bem como suas transformações para desenvolvimento do letramento científico. (BRASIL, 2017)

No caso do Ensino Médio (EM) a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018,

> Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído

> pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (BRASIL, 2018, p. 1).

A seguir, o Art. 1, Parágrafo 1º, desta Resolução indica que:

> § 1º Como documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2018, p. 3).

Desta maneira, a BNCC-EM postula a promoção da ascensão da qualidade educacional, tendo como eixo central e norteador uma base comum obrigatória para todas as instituições de ensino públicas e privadas da educação básica, observando a autonomia garantida pela CF de 88. (BRASIL, 2018).

À vista disso, as

> aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCNEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199856), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela. Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009). (BRASIL, 2018, p. 469-470).

Isto posto, constata-se que a BNCC no que diz respeito ao Ensino de Química para alunos do EM, engloba as disciplinas de Biologia, Química e Física, integrantes da área de conhecimento Ciências da Natureza, definindo as

> [...] competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e

> histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza. (BRASIL, 2018, p. 547).

Dentro desta área, de conhecimento, os conhecimentos serão aplicados de forma sistematizada para o estudo de leis, teorias e modelos de forma que os alunos desenvolvam o pensamento científico através de aprendizagens específicas. (BRASIL, 2018).

Os conteúdos da BNCC no que diz respeito ao Ensino de Química, busca apresentar seus conteúdos, para que, através deles os alunos possam estimular e desenvolver o senso crítico acerca de uma ciência que influencia a sociedade, suas vidas e o mundo no qual estão inseridos. Sendo assim, ao promover o Ensino de Química aos estudantes com temas contemporâneos, como os agrotóxicos, efeito estufa, transgênicos, contaminantes de mineradoras, garimpo ilegal, meio ambiente, proporcionam a eles se posicionarem e a tomarem decisões. (BRASIL, 2018).

Ao finalizar este subitem concluímos que apesar de existir uma legislação que prevê a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira” nas disciplinas que fazem parte das grades curriculares oficiais dos Ensinos Fundamental e Médio, “as atuais propostas curriculares mantêm a tradição da importação de experiências internacionais e de contextos diferentes em que se aplica a realidade brasileira”. (BHERING *et al.*, 2021, p. 14).

4. ARTIGOS SELECIONADOS NA PLATAFORMA GOOGLE ACADÊMICO: ENSINO DE CIÊNCIAS/QUÍMICA E RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA.

A proposta deste capítulo é analisar os documentos (dissertações, teses, artigos científicos) sobre a abordagem das religiões de matriz africana no ensino de Ciências e/ou Química, obtidos na Plataforma Google Acadêmico. A metodologia de busca destes trabalhos seguiu a utilização de palavras-chave e operadores Booleanos (and e/ou or) combinados. Esta busca possibilitou, em um primeiro momento, o acesso à quarenta e sete (47) trabalhos. Entretanto, após o início da pesquisa, observou-se que alguns deles não poderiam ser acessados, o que resultou na quantidade de trinta e três (33) trabalhos acerca da temática específica pesquisada e também aqueles relacionados a uma abordagem mais ampla, envolvendo a educação e questão étnico-racial, bem como a Lei 10639/2003. No entanto, em relação ao Ensino de Ciências, Ensino de Química e RMA, somente quatro artigos foram selecionados para análise, por apresentaram uma proposta alinhada com a temática desta pesquisa, os demais foram, portanto, descartados. Os quatro trabalhos selecionados foram analisados de acordo sua proposta, objetivos, metodologia e resultados.

Outro ponto a ser ressaltado é a ausência, como resultado desta busca, de alguns autores de grande expressão no que tange ao Ensino de Ciências, Decolonialidade do Saber, Educação das Relações Étnico-Raciais, combate ao racismo e preconceito, como é o caso dos professores/pesquisadores Bárbara Carine e Douglas Verrangia.

A professora e pesquisadora Bárbara Carine Soares Pinheiro possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestrado e doutorado em Ensino de Química pela UFBA e Universidade Federal de Feira de Santana (UEFS) atuando como professora Adjunta III na referida Universidade. Atualmente, é coordenadora do Grupo de Pesquisa em Diversidade e Criticidade nas Ciências Naturais (DICCINA), desenvolvendo pesquisas na linha de formação de professores e professoras sob o olhar crítico-colonial e Diversidade no Ensino de Ciências e vice-diretora do Instituto de Química

da UFBA. É sócia fundadora e consultora pedagógica da primeira escola Afro-Brasileira do Brasil denominada Escola Afro-Brasileira Maria Felipa. É autora de vários artigos, trabalhos e livros sobre educação dentre eles: @Descolonizando_Saberes: mulheres negras na ciências, e Pedagogia Histórico Crítica na Formação de Professores de Ciências e Descolonizando Saberes: A Lei 10639/2003 no Ensino de Ciências. (Lattes, 2022).

O professor e pesquisador Douglas Verrangia Correa da Silva possui bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), mestrado e doutorado em Educação pela mesma Universidade. Desenvolve pesquisas e possui experiência na área de Educação e Formação de Professores acerca de temas como ensino-aprendizagem de conceitos científicos e relações sociais com ênfase nas relações étnico-raciais. É professor associado no Departamento de Metodologia de Ensino (DME), sendo consultor da UNESCO na área de Relações Étnico-Raciais. (UFSCAR, 2020). Possui uma grande quantidade de trabalhos publicados em periódicos, anais de congresso, textos publicados em jornais e revistas, livros didáticos como: Guia de livros didáticos: PNLD 2015: biologia: ensino médio.

4.1 Trabalhos Selecionados para Análise

A partir dos trabalhos selecionados foram efetuadas suas análises dos trabalhos selecionados. Segundo Gil (2002, p. 178), “para interpretar os resultados, o pesquisador precisa extrapolar as leituras dos dados, tendo em mente concatená-los a um universo mais amplo em que possam ter algum sentido.”

O referido trabalho apresenta a temática que o vem sendo abordado por diversos autores, trazendo a perspectiva do Ensino de Química, Ensino de Ciências. Educação das Relações Étnico-Raciais como possibilidades da aplicação da Lei Federal 10639/2003.

No entanto, em relação ao Ensino de Química, Ensino de Ciências e RMA foram selecionados 4 artigos científicos para serem analisados, conforme indica o Quadro 6:

Quadro 6 - Artigos, autores e títulos. (Cont.)

	Tipo de Trabalho	Autores	Título
1	Artigo	MOREIRA, Patrícia F. S. D.; FILHO, Guimes Rodrigues; FUSCONI, Roberta; JACOBUCCI, Daniela F. C.	A Bioquímica do Candomblé – Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03.
2	Artigo	Antonio César Batista Alvino; Arcanjo Rodrigues de Moura; Geisa Louise Mariz Lima; Anna M. Canavarro Benite	Resgate epistêmico e epistemicídio: educação para as relações etnicorraciais no ensino de química.
3	Artigo	Alex William Sanches; Anderson Marques de Oliveira	O Uso de Plantas no Candomblé como Tema Gerador para Abordagem Histórica e Cultural Afro e Afro-Brasileira no Ensino de Química Orgânica .
4	Artigo	Anna M. C. Benite; Gustavo A. A. Faustino; Juvan P. Silva; Claudio R. M. Benite	Dai-me Agô (Licença) para Falar de Saberes Tradicionais de Matriz Africana no Ensino de Química

Fonte: elaborado pelo Autor (2022).

4.2 A Bioquímica do Candomblé – Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10639/03.

De acordo com Moreira *et al.* (2011), a Bioquímica foi a área abordada da cultura afro-brasileira e africana como forma de transmitir o conhecimento científico, a contar dos saberes populares e culturais destes povos mediante a utilização de plantas utilizadas nas RMA, no caso o candomblé. Como nos aponta Moreira *et al.* (2011, p. 86):

> Os conhecimentos são diferenciados por suas funções e usos. Todo o conhecimento é sistematizado e processado pelo pensamento. Especificamente os denominados de senso comum perpassam os saberes sociais, perceptivos e cotidianos. Os saberes dialogam, interagem e reproduzem na cultura escolar.

Portanto, nesta pesquisa, além de apresentar e destacar a ciência dos povos africanos, expõe a importância de se trabalhar estes conteúdos no ambiente escolar, pois segundo Moreira *et al.* (2011, p. 86), “a escola tem papel preponderante nas eliminações das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados.”

Moreira *et al.* (2011) apresentam a importância de se recuperar e considerar tradições e conhecimentos de outros povos que são substituídos por padrões científicos eurocêntricos, ressaltando que os conhecimentos científicos surgem a partir dos saberes populares. Logo, correlaciona o avanço científico com o continente africano por meio do surgimento da escrita, desenvolvimento da arquitetura e engenharia pelos egípcios, através da construção das pirâmides, conhecimento na área da medicina (substâncias anestésicas, cirurgias, engessamento de fraturas), da astronomia, matemática, técnicas de irrigação, siderúrgicas, etc.

Portanto, a partir da análise dos conhecimentos populares, científicos e ao estabelecerem relações com o saber escolar, conectam-se com as realidades vivenciadas pelos alunos, possibilitando a leitura universalizada da Ciência, por meio de disciplinas das Ciências Naturais (Biologia, Física e Química), propondo interconexões com outros campos específicos, como a bioquímica. Como nos indica Moreira *et al.* (2011, p. 88):

> Os saberes populares estão concatenados a práticas culturais de determinados grupos e, a partir desses saberes, um grupo se identifica e interpreta sua realidade. Fazendo uma aproximação entre os saberes populares e a Química (como saber científico), podemos inferir que o saber científico legitimado pelas instituições acadêmicas é construído em acordo com os demais saberes, provocando uma transformação na vida dos estudantes e, a longo prazo, na sociedade dos que têm acesso a eles.

Devido ao processo de escravização ocorrido no Brasil, o país esteve em contato com uma diversidade cultural oriunda de várias regiões da África, acabando por assimilar elementos das culturas proporcionadas por estes povos. O candomblé é uma manifestação religiosa resultante da junção dos elementos culturais de dois povos se caracterizando em uma manifestação cultural afro-descendente que resgata a história de um povo e forma a identidade de outro. (MOREIRA *et al*., 2011).

Nesta pesquisa, os autores, por intermédio do candomblé, propuseram a noz cola, utilizada no culto religioso do candomblé, para ser utilizada de forma interdisciplinar no Ensino de Química e na aplicação da Lei Federal 10.639/2003. Como nos indica Moreira *et al.* (2011, p. 89):

> De acordo com as orientações curriculares para o ensino médio (Brasil, 2006), é possível, de forma transdisciplinar e por meio da Bioquímica, trabalhar conceitos dentro dos temas estruturados do ensino de Química, interfaciados com o que apresentamos anteriormente sobre o candomblé e a lei 10.639/03. Como exemplo, contextualizamos como a cafeína está presente em nosso cotidiano classificada como estimulante em diversos produtos, que também está presente na noz-de-cola e que possui um significado na cultura africana e afro-brasileira.

Os autores trazem a possibilidade do Ensino de Química, por intermédio da bioquímica, ao abordar a área de Química Orgânica, apresentando sua fórmula estrutural, as funções orgânicas presentes na substância, sua classificação e aplicações. Sugere que o professor introduza o assunto efetuando uma contextualização histórica da noz-de-cola que são sementes de árvores nativas da África Ocidental, e, posteriormente, a partir da cafeína e da teobromina que são substâncias presentes na noz-de-cola, relacioná-las aos produtos consumidos no cotidiano pela população na forma de bebidas como café, chás, refrigerantes e em produtos como chocolates, cosméticos, fármacos, bem como as consequências causadas pelo seu consumo. (MOREIRA, *et al.*, 2011).

Orientam, ainda, a utilização de softwares para a construção das moléculas das substâncias propostas, sua nomenclatura de acordo com as normas da International Union of Pure and Applied Chemistry (IUPAC), análises de sua estrutura, conceitos de estereoquímica, como nos indica Moreira *et al.* (2011, p. 89):

> A cafeína (1,3,7-trimetil-3,7-dihidro-1H-purina-2,6-diona) faz parte da família dos alcaloides, mais precisamente as metil-xantinas. Outras metil-xantinas importantes são a teofilina (3,7-dihidro-1,3-trimetil-1Hpurina-2,6-diona) e a teobromina (3,7-dihidro-3,7-trimetil-1H-purina-2,6-diona). A teobromina (encontrada também no chocolate) e a teofilina são duas dimetil-xantinas, com dois grupos metil, em contraste com a cafeína, que possui três grupos metil.

Outros pontos trabalhados, ressaltados pelos autores, tratam-se dos efeitos relacionados ao consumo destas substâncias e sua influência no sistema nervoso e cardiovascular, como essa planta foi introduzida no Brasil, onde pode ser encontrada e quais os produtos fabricados a partir desta substância no mundo.

Portanto, a partir da temática proposta pelos autores, verificou-se a possibilidade de efetuar uma interlocução entre os saberes populares e os científicos por intermédio da cultura afro-brasileira e africana, promovendo o ensino da bioquímica, no Ensino de Química, em cumprimento a Lei Federal nº 10.639/2003 e na interlocução com as RMA.

4.3 Resgate Epistêmico e Epistemicídio: Educação para as Relações Etnico Raciais no Ensino de Química.

Apesar de no título não contemplar as RMA, esta pesquisa objetivou discutir saberes africanos, a partir delas, mediante as RMA implementando a Lei 10.639/03 no Ensino de Química no contexto da produção de biocombustível, de elementos da diáspora e suas contribuições para formação social e cultural brasileira, e da Química Ambiental, destacando a degradação ambiental e o aquecimento global. (ALVINO *et al.*, 2013).

Alvino *et al.* (2018) propuseram uma intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem como forma de inserir os alunos acerca do tema proposto, para que, ao final estes pudessem assimilar e compreender os conteúdos ministrados. Portanto, em um primeiro momento, os autores propuseram introduzir o assunto por intermédio do aquecimento global e de como ele ocorre, quais os gases causadores deste processo denominado de Gases de Efeito Estufa (GEE) e sua relação com o aumento da temperatura no planeta. Posteriormente a este assunto, foi ressaltado quais as principais fontes geradoras dos GEE são a queima de combustíveis fósseis e depois a substituição destes combustíveis por biocombustíveis como etanol e biodiesel, alternativas mais viáveis para mitigar o

aquecimento global. Descreve-se, ainda, que os biocombustíveis são produzidos a partir de plantas oleaginosas como é o caso da palmeira de dendê e qual tipo de reação química obtém o biodiesel.

Em um segundo momento, Alvino *et al.* (2018, n.p.) explicam que,

> O dendezeiro é uma palmeira de origem africana, trazida para América no período escravocrata, ela apresenta um grande valor econômico para o mundo, de seus frutos são extraídos dois tipos de óleo: óleo de palma (palm oil) extraído do mesocarpo, óleo de palmiste (palm kernel oil) extraído da semente (fruto) e o óleo de dendê, que tem várias aplicações na indústria alimentícia, na fabricação de cosméticos, sabões, velas, produtos farmacêuticos, lubrificantes, biocombustível, dentre outras.

A partir deste momento, os autores destacam uma inserção sobre a importância do dendezeiro nas religiões afrodescendentes discorrendo sobre sua inserção no contexto religioso e suas relações com a natureza, e a utilização deste fruto em cerimônias litúrgicas.

A pesquisa foi realizada de forma dialogada entre os professores e os alunos, de modo a haver uma interação professor-aluno, em que os estudantes puderam desenvolver seus conhecimentos, considerando, “que o professor é o representante legítimo da cultura científica nessa relação.” (ALVINO *et al.*, 2018, n.p.). Portanto, a exposição se deu mediante a dois encontros com 32 alunos do ensino médio e 8 professores participantes, sendo as aulas gravadas em áudio e vídeo, e, sendo posteriormente transcritas. Os alunos e alunas receberam os códigos alfanuméricos de A1 até A32, e, os professores e professoras receberam os códigos alfanuméricos de PF1 até PF8, para serem identificados na transcrição dos diálogos ocorridos durante as aulas.

A primeira intervenção foi intitulada “Valores civilizatórios de matriz africana (religiosidade)", tendo o objetivo de discutir a produção de biocombustível a partir do dendê e do tema “química ambiental e espectrometria no infravermelho”. A abordagem também girou em torno do desmatamento, combustíveis fósseis, aquecimento global, agropecuária e do dendê como um elemento da diáspora africana, do antropocentrismo e da biopirataria (ALVINO *et al.*, 2018).

Como forma de apresentar a intervenção pedagógica, será feita a transcrição de apenas um trecho para efeito de análise. A seguir, segue o texto transcrito da intervenção pedagógica, de acordo com Alvino *et al.* (2018, n.p.),

1 – PF4: (...). Quem sabe dizer o que é um biocombustível?
2 - A1: É o combustível fabricado [sintetizado] a partir de matéria orgânica.
3 - A1: Aí tem a mamona e tal...
4 - A1: Produzem óleo [plantas oleaginosas].
5 - A1: Canola, palma milho, girassol, mamona, soja.
6 - A4: Macaúba...
7 - A1: Dendê.
8 - A4: Oleaginosas.
9 - A7: Várias plantas.
10 - A1: Da soja.
11 - A2: Do dendê
12 – PFI1: Vegetais (...). Bom, quais são os tipos de biocombustíveis que a gente
utiliza?
13 - A1: Biodiesel, etanol.
14 – PFI2: Então o biodiesel é um biocombustível que é biodegradável. O que
significa dizer que alguma coisa é biodegradável?
15 - A1: Que ela não prejudica o meio ambiente.
16 - A9: Que ela não degrada a natureza.
17 - A3: Porque ele entra em decomposição.

Os estudantes solicitados para a discussão conceitual acerca da temática biocombustíveis elaboraram suas opiniões e desenvolveram seus conhecimentos. Isto pode ser observado pela manutenção do diálogo, que nos indica que os alunos se envolvem com o conhecimento científico.

Logo, doravante as propostas feitas pelos autores, foi possível identificar, de forma consistente, a possibilidade do Ensino de Química e o Ensino de Ciências por intermédio de uma interlocução entre questões ambientais e as RMA, permitindo aos estudantes acesso a novas concepções, deixando de estar relacionadas apenas a uma visão eurocêntrica e superficial acerca dos assuntos propostos.

4.4 O Uso de Plantas no Candomblé como Tema Gerador para Abordagem Histórica e Cultural Afro e Afro-Brasileira no Ensino de Química Orgânica.

No início da descrição desta pesquisa, Sanches e Oliveira (2019) destacam a educação como um direito constitucional, seu papel fundamental na formação de cidadãos por meio da Educação Para As Relações Étnico-Raciais (ERER), discorrem sobre a importância da Lei 10.639/2003, agindo como mecanismo de combate ao racismo, preconceito, discriminação, e dirimindo dessa forma a propagação das desigualdades sociais.

No decorrer do texto os autores abordam as RMA, através do Candomblé, evidenciando que, “[...] não se apresenta apenas como uma religião, se mostra como a manifestação cultural do povo negro.” (SANCHES e OLIVEIRA, 2019, p. 5655). Nesse contexto, destacam, ainda, que é um espaço rico de saberes, dando enfoque, também, à classificação muito particular das plantas consagradas aos Orixás (etnobotânica) para uso ritualístico e utilizadas ainda para fins curativos do corpo (etnofarmacológia) e da alma.

Em seguida, os autores propõem o tema gerador denominado “O Uso de Plantas no Candomblé” como possibilidade de desenvolver um questionamento circunstancial acerca da História e Cultura Afro e Afro-Brasileira no ensino de Química Orgânica, estabelecendo os seguintes objetivos:

> (a) compreender os fundamentos teóricos e normativos da Lei n˚10.639 e da Educação sobre Direitos Humanos no Brasil, (b) abordar a história, a tradição e os costumes do Candomblé, com destaque ao saber etnofarmacológico das plantas do axé, ressaltando a presença dos metabólitos secundários nos processos curativos, (c) viabilizar o ensino das Funções Orgânicas utilizando as estruturas de metabólitos secundários, presentes nas plantas utilizadas no Candomblé, como ferramenta didática. (SANCHES & OLIVEIRA, 2019, p. 56).

Trata-se de uma revisão bibliográfica exploratória, na busca por materiais que subsidiem a ação pedagógica proposta, como: livros, artigos científicos, teses, dissertações, documentos normativos disponíveis em base de dados e em sites oficiais.

No item resultados e discussões, os autores discorrem sobre os três objetivos propostos pela ação pedagógica, a conquista da Lei 10.639/2003 pelos movimentos sociais negros que pleiteavam políticas reparadoras que corroborem com o combate ao racismo, destacando o histórico de lutas e conquistas desses movimentos. Em seguida abordam sobre os saberes medicinais proporcionados pelo Candomblé. Segundo Sanches e Oliveira (2019, p. 5659), o terreiro de Candomblé é um ambiente rico em saberes. “O saber propagado pelo veículo da oralidade é compartilhado entre os mais velhos aos mais novos perpetuando-se ao longo das gerações”. De forma mais aprofundada, eles também abordam as relações das plantas utilizadas nos cultos religiosos com seus efeitos terapêuticos.

No último objetivo, os autores relatam a respeito da utilização dos metabólitos secundários como instrumento pedagógico para o Ensino de Química. Eles salientam que estes metabólitos são resultantes dos processos vitais de biossínteses pela formação, acúmulo e degradação de várias substâncias. Portanto, estas substâncias orgânicas são apropriadas para esta ação educativa, pois possuem em suas estruturas diversos grupos funcionais constituídos por vários elementos químicos, propriedades químicas características propícias a serem desenvolvidas em sala de aula. Na continuidade, os autores elaboraram ilustrações referentes a quatro compostos orgânicos procedentes de diferentes plantas utilizadas no Candomblé, bem como seus benefícios medicinais. Logo, os autores propuseram identificar cada função orgânica presente nas estruturas moleculares e suas ações medicinais, se conectando com um conjunto de classes de metabólitos que agem no organismo.

Sendo assim, o artigo demonstrou que a ação didática por intermédio da temática Funções Orgânica mediante a análise das estruturas de metabólitos presentes nas ervas medicinais utilizadas no Candomblé possibilita a interlocução entre o Ensino de Química e a Lei .10.639/2003 como forma de trazer para a sala de aula a história e cultura do povo africano, permitindo, de tal maneira combater as supostas inferioridades delegadas a determinados grupos humanos perante a outros grupos, erradicando dessa maneira adjetivos e ações reproduzidas no decorrer dos anos na sociedade brasileira.

4.5 Dai-me Agô (Licença) para Falar de Saberes Tradicionais de Matriz Africana no Ensino de Química.

Os autores iniciam o artigo a partir de um recorte histórico temporal sobre as políticas reparadoras propostas pelo Estado brasileiro, mesmo que tardias, a partir da normatização das DCN, “[...] para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cujo dever é fazer justiça à história e cultura provenientes do continente africano, [...].” (BENITE *et al.*, 2019, n.p.).

Posteriormente, os autores questionam a ausência da capacitação dos profissionais, pois este ensino é obrigatório. Seguindo, ressaltam a importância dos povos oriundos da diáspora africana, suas contribuições tecnológicas, e abordam as RMA (Candomblé e Umbanda) em suas divindades e plantas utilizadas nos

cultos, bem como trazem dados estatísticos sobre o preconceito e a intolerância religiosa.

A metodologia utilizada está ancorada em uma atividade educativa investigativa, com viés de ação social para o Ensino de Química, denominada Pesquisa Participante (PP), como nos indica Benite *et al.* (2019, p. 573):

> Os elementos de uma pesquisa participante estão assim demarcados: nós pesquisadores/as e autores/as deste artigo fazemos o papel do/a pesquisador/a; a comunidade que queremos pesquisar é um Instituto de Química; o problema que temos para ser resolvido nessa comunidade é a não aplicação da lei 10.639/03 em seus cursos de graduação em Química; os/as nossos/as informantes são os/as alunos/as que vieram cursar uma disciplina baseada na 10.639/03 e no parecer 03/2004 e; a disciplina consolidada, com ementa, com indicação de bibliografia, etc. é o produto de nossa pesquisa que devolvemos para a comunidade.

Ainda de acordo com Benite *et al.* (2019, p 573), “O corpus empírico desta investigação foi construído na disciplina intitulada “Ensino de Química, Identidade e Cultura Afro-brasileira”. Assim sendo, a análise de observação foi elaborada a partir da disciplina ““Ensino de Química, Identidade e Cultura Afro-brasileira”, alicerçada em uma carga horária de 64 horas semestrais, como forma de perscrutar o Ensino de Química promovendo uma descolonização do currículo.

Avançando no artigo os autores apontam o objetivo para a realização da abordagem necessária para o Ensino de Química e a desconstrução do currículo com viés eurocêntrico. De acordo com (GOMES, 2012, p. 102), sobre ensinar ciências deslocando o currículo,

> Com o objetivo de ensinar uma Química descolonizada, para cada assunto tratado na disciplina existem duas abordagens: uma cultural de matriz Africana e outra conceitual (conhecimento químico), [...]. Portanto, ensinar uma Química descolonizada, “[...] significa admitir a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos.

Na introdução dos resultados e discussões os autores discorrem sobre a ressignificação da religião africana ao ser inserida em uma nova sociedade patriarcal, seus conflitos diante de uma religião denominada cristã e a incorporação

pelas comunidades brasileiras das plantas medicinais utilizadas pelas RMA no combate às doenças e males.

Os autores relatam, ainda, que a partir das substâncias presentes nas plantas medicinais utilizadas em terreiros nos cultos afro-brasileiros, suas propriedades terapêuticas, químicas e biológicas, há a possibilidade do Ensino de Química Orgânica mediante à utilização de representações das fórmulas estruturais, o estudo de grupos funcionais e como estas substâncias se comportam no organismo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No decorrer desta revisão bibliográfica foi possível observar a possibilidade da interlocução entre o Ensino de Ciências e de Química e a Lei federal 10.639/2003 e os elementos da cultura africana e afro-brasileira. Ao constatar a possibilidade deste diálogo inserindo as temáticas de matriz afro-brasileiras no cumprimento desta lei, a escola cumpre de maneira mais ampla o seu papel de agente transformador e formadora da cidadania. Durante este trabalho, pode-se observar que os saberes tradicionais inseridos na sociedade brasileira pelos povos provenientes da Diáspora Africana estão conectados com os conhecimentos científicos através, por exemplo, das propriedades terapêuticas das plantas utilizadas nas RMA. Assim sendo, ao proporcionar o Ensino de Ciências ou Ensino de Química e RMA com a inserção destes temas nas escolas, estamos diante de um desafio que exige o conhecimento, domínio e aproximação entre culturas como forma de superar e transpor diversos preconceitos concebidos.

Ao efetuarmos a pesquisa sobre o objeto de estudo mediante a inserção de palavras-chave e operadores Booleanos na Plataforma Google Acadêmico, retornaram trinta e três (33) trabalhos, dos quais apenas 4 artigos foram selecionados e analisados. Estes trabalhos propõem o estabelecimento das relações entre a Química Orgânica e Ensino de Ciências, entretanto um dos trabalhos também proporcionou abordar a bioquímica como forma de trabalhar os conteúdos propostos.

Durante a análise dos artigos selecionados foi possível observar que todos trazem em seu conteúdo a possibilidade de aplicação da Lei Federal 10639/2003 através da interlocução entre o Ensino de Química, Ensino de Ciências e RMA, a partir da transdisciplinaridade proposta pelo currículo oficial.

Não obstante os trabalhos analisados demonstraram serem capazes de notabilizar a importância do ensino com os saberes populares dos povos provenientes do continente africano. Os resultados obtidos nos indicam pequena quantidade de trabalhos no que concerne aos conteúdos propostos, o que nos faz constatar que, apesar da obrigatoriedade destas questões estarem previstas em lei, o seu cumprimento ainda é incipiente e, quando ocorre, pode ser de forma inadequada. Como nos aponta (MOREIRA *et al.*, 2011, p. 85),

> Desde a promulgação da lei federal 10639/03, que determina a obrigatoriedade de ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, pouco tem sido feito por parte das esferas responsáveis pela educação básica da aplicação dessa lei nas diversas disciplinas, inclusive Química. A falta de material didático específico e o desconhecimento da maioria dos professores são fatores que dificultam a implementação da lei. A impossibilidade de relação da cultura negra com os conteúdos previstos na educação básica tem sido limitante na eliminação de ideologias, desigualdades e racismo.

Outro ponto importante a ser abordado com relação ao tema, diz respeito ao cumprimento dos conteúdos determinados pela Lei 10.639/2003, que, para acontecer, há que se promover a capacitação e formação de professores sobre o assunto, levando-os a desenvolver atividades de ensino, que enfrentem, discutam e desconstruam o mito da democracia racial existente em vários segmentos da sociedade brasileira.

Ademais, pelo fato de a história dos povos provenientes da diáspora africana serem abordadas de maneira superficial nos livros didáticos, constata-se a morosidade e ineficiência do Estado em proporcionar o acesso a este direito previsto em lei. Isto posto, ao ser negado este direito, o País deixa de valorizar uma temática social e cultural como forma de combater fatores que fomentam, e, lamentavelmente, proporcionam ações discriminatórias e preconceituosas como observadas nos dias atuais.

Portanto, o objetivo de realizar este trabalho foi de proporcionar uma pequena contribuição sobre os trabalhos disponíveis na Plataforma Google Acadêmico a respeito da possibilidade de Ensino de Ciências e Ensino de Química que compõe a área das Ciências da natureza através de elementos da cultura africana e afro-brasileira como as RMA.

Sendo assim, este Trabalho de Conclusão de Curso propiciou ao seu autor contactar temas importantíssimos sobre o processo histórico na formação do Brasil e a educação, que responderam aos seus questionamentos, em grande parte, indicando a possibilidade de trabalhar estas temáticas no Ensino de Ciências e Química. Entretanto, a ausência de quantidades significativas de trabalhos que abordem estes assuntos sinaliza para um grande campo de estudos e de ensino que deve ser estimulado e explorado.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

78,4% já foram vítimas de intolerância religiosa em terreiros, mostra pesquisa. Correio Braziliense Brasil [online], Brasília, 5 set. 2022. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/09/5034646-784-ja-foram-vitimas-de-intolerancia-religiosa-em-terreiros-mostra-pesquisa.html. Acesso em: 22 out. 2022.

.

ALVINO, Antonio César Batista et al. **Resgate epistêmico e epistemicídio: educação para as relações etnicorraciais no ensino de química**. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538347120_ARQUIVO_XCOPENE-26-06.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo, (1888-1988)**. Bauru, SP: EDUSC, 1988.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. **A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 1. pp 52-62, Abril de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/evolucao-sistema-educacional. Acesso em: 07 nov. 2022.

Assembleia Geral da ONU. (1948). "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (217 [III] A). Paris. Disponível em: http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view. Acesso em: 27 out. 2022.

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971, Vol. 1 e 2.

BENITE, Anna MC et al**. Dai-me agô (licença) para falar de saberes tradicionais de matriz africana no ensino de química**. Química Nova, v. 42, n. 5, p. 570-579, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/xzW9XRKGWNgx7bBhrDwKNnM/?lang=pt. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL [Constituição(1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF. Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 ago. 2022.

BRASIL. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 31 jan. 2014. Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015-Biologia: Ensino Médio. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 19 de nov. 2022.

CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de matriz africana e a intolerância religiosa. **Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)**, v. 11, n. 22, p. 293-307, 2014. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/3390. Acesso em: 02 out. 2022.

CAMPOS, Isabel Soares; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de matriz africana e a intolerância religiosa. **Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)**, v. 11, n. 22, p. 293-307, 2014. Disponível em: https://search.proquest.com/openview/03772d10e3376da22837e726ac5e7a52/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2044853. Acesso em: 13 out. 2022.

CARDOSO, Maria Angélica; LARA, AM de B. Sobre as funções sociais da escola. In: **IX Congresso**. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/download/62404772/AS_FUNCOES_SOCIAIS_DA_ESCOLA20200318-61823-hhwmr5.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

CARNEIRO, Edison. **Religiões negras.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (1936).

CARVALHO, SILVIA MARIA SCHMUZIGER de; RAVAGNANI, Oswaldo Martins; LAUAND, Najla. “Antropologia e os dilemas da educação”. **Perspectivas**: Revista de Ciências Sociais, v. 3, 1980. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108169. Acesso em: 13 out. 2022.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil:** da senzala a guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CONCEIÇÃO, Joanice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: Lei 10.639⁄2003. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/2289/1595/. Acesso em: 25 ago. 2022.

DA SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4ª ed. rev. atual.Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p.
DA SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro. PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NA SUPERAÇÃO DA HERENÇA COLONIAL, NOS CURRÍCULOS COLONIZADADOS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 20, n. 1, p. 163-185, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770868008.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

DE ALMEIDA, Jaqueline Reginaldo; VERONESE, Osmar. O MARCO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A TRAJETÓRIA DE RECONHECIMENTO JURÍDICO DAS DIFERENÇAS IDENTITÁRIAS NO BRASIL. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**. 2020. p. 1098-1120. Disponível em: http://revistas.unaerp.br/cbpcc/article/view/2125. Acesso em:17 jun. 2022.

DE MELO, Alessandro; RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo:** apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37051. Acesso em: 21 de ago. 2022.

DE OLIVEIRA, F. B.; **História e Cultura Afro-Brasileira em aulas de matemática.** Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (XX EMBRAPEM). 2016. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd16_Fabiana_Oliveira.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

DE SOUZA ARAGÃO, Gilbraz; DE SOUZA, Mailson Fernandes Cabral. DIREITOS HUMANOS E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA. **PARALELLUS Revista de Estudos de Religião-UNICAP**, v. 9, n. 20, p. 163-183, 2018.Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/294859987.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

DE SOUZA BHERING, Marilane; DA FONSECA, Valter Machado; SILVA, Thiago Henrique Mota. A BNCC e a Lei n. 10639/2003: Componentes curriculares e educação antirracista. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 21, 2021.Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12726. Acesso em: 29 de nov. 2022.

Declaração e Plano de Ação de Durban (2001).brasil.un.org, 2001. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/150033-declaracao-e-plano-de-acao-de-durban-2001. Acesso em: 22 ago. 2022.

Disponível em https://repositorio.unb.br/handle/10482/13729. Acesso em: 07 maio 2022. Disponível em: https://www.politize.com.br/abolicao-da-escravatura-brasileira/. Acesso em: 21 abr. 2022.

Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

FAUSTO, Boris. História do Brasil.14ª ed. Atual e ampl. 2ª reimpr-São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERNANDES, F. **A integração dos negros na sociedade de classes.** 1. ed. São Paulo: Dominus, 1965.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, p. 117-136, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/issue/download/702/25#page=124. Acesso em: 14 out. 2022.

FERREIRA JR., Amarilio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao Século XXI. São Carlos – EduFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB – UFSCAR).

FRANCO, Gilciana Paulo. **As religiões de matriz africana no Brasil:** luta, resistência e sobrevivência. **Sacrilegens**, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021. Disponível em:https://scholar.archive.org/work/ju3zcic5k5dlnncajkybjlccxa/access/wayback/https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/download/34154/145008-2-11-20210908. Acesso em: 25 set. 2022.

FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição - São Paulo: Atlas, 2008.

GIUMBELLI, E. **A Presença do Religioso no Espaço Público:** Modalidade no Brasil. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 80-101, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rs/a/Qsh6vSD3yFVTK9dZBfHfLyF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2022.

GOMES, N. L.; **Currículo sem Fronteiras 2012**, 1, 98. Disponível em:http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em 22 de nov. 2022.

GOMES, N. L.; O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GORENDER, Jacob. O Escravismo Colonial. 6ª ed. São Paulo. Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Escravismo-Colonial-Web.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível**. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 2004. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/54922. Acesso em: 12 set. 2022.

História da Educação Brasileira : da Colônia ao século
https://www.scielo.br/j/nec/a/xB5SjkdK7zXRvRjKRXRfKPh/. Acesso em: 23 mar. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITÃO, Leonardo Rafael Santos; SILVA, Marcelo Kunrath. Institucionalização e contestação: as lutas do Movimento Negro no Brasil (1970-1990). **Política & sociedade: revista de sociologia política. Florianópolis, SC. Vol. 16, n. 37 (set./dez. 2017), p. 315-347**, 2017. Disponível em: https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Fevereiro/90-anos-da-justica-

eleitoral-12-eleicoes-presidenciais-ja-foram-realizadas-no-brasil-desde-1945. Acesso em: 19 ago. 2022.

MAGGIE, Y.; **Medo do feitiço:** relações entre magia e poder no Brasil, Rio de Janeiro, Arquivo Nacional.

MARIANO, Ricardo. **Expansão pentecostal no Brasil:** o caso da igreja universal. Estud. Av. [online]. 2004, vol.18, n.52, pp. 121-138. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/H6DCFyvKr6Yrxw7W6pWJcBz/?lang=pt. Acesso em: 23 out. 2022.

MAURÍCIO, George. **O candomblé bem explicado:** Nações Bantu, Iorubá e Fon. Rio de Janeiro: Pallas, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/36576245/O_Candomble_bem_Explicado_George_Mauricio_pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

MEZAN, Renato. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC, SECADI, 2013. 104 p. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2022.

MOREIRA, Patrícia F. S. D.; FILHO, Guimes Rodrigues; FUSCONI, Roberta; JACOBUCCI, Daniela F. C**. A Bioquímica do Candomblé-Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal.10639/03**.Química Nova na Escola. Vol. 33, Nº 2, MAIO 2011. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_2/03-EA3610.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. (2004). **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Em Brandão, André Augusto P. (Org.), Cadernos Penesb 5. Niterói: EdUFF. Disponível em: http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/PENESB-10.pdf. Acesso em: 09 maio 2022.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Negro e o Congresso Brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). O Negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fundação Cultural Palmares-MINC,

v. 1, 2004. Disponível em: https://www2.unifap.br/neab/files/2016/03/100-ANOS-DE-BIBLIOGRAFIA-SOBRE-O-NEGRO.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

NOGUEIRA, Simone Gibran; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI?** Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 9, n. 22, p. 409-431, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/download/54424133/Artigo_ABPN_2017.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

NOGUEIRA, Simone Gibran; GUZZO, Raquel Souza Lobo**. Que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI? Uma leitura psicossocial e crítica da desumanização eurocêntrica e racista.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 9, n. 22, p. 409-431, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/download/54424133/Artigo_ABPN_2017.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

OMI, Michael; WINANT, Howard. **Racial Formation in the United States.** New York: Routledge, 2015.

PEREIRA, Rinaldo P.; CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Mancala:** o jogo africano no ensino de matemática. 1. Ed. Curitiba, Appris, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3223. Acesso em: 11 nov. 2022.

PINHEIRO, Adevanir A. **O espelho quebrado da branquidade:** Aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante. Rio do Sul: Casa Leiria, 2014

PRANDI, Reginaldo. **De africano a afro-brasileiro:** etnia, identidade, religião. Revista Usp, n. 46, p. 52-65, 2000. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/32879/35450. Acesso em: 30 set. 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. @ **Descolonizando_saberes**: mulheres negras na ciência. Editora Livraria da Física, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA Katemari (orgs.). **Descolonizando Saberes:** A Lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências.1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. v. 1. 174p.

PINHEIRO, Bárbara CS. **Pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências.** Curitiba: Appris, 2016.

PRANDI, Reginaldo. **O que você precisa ler para saber quase tudo sobre as religiões afro-brasileiras.** In: Trabalho apresentado no congresso da Associação Latinoamericana para o estudo das Religiões. São Bernardo do Campo. 2006. Disponível em: https://reginaldoprandi.fflch.usp.br/sites/reginaldoprandi.fflch.usp.br/files/inline-files/O_que_voc%C3%AA%20precisa_saber_sobre_as_religioes_afro-brasileiras_0.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

PINHEIRO, BARBARA CARINE SOARES. Disponível em: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do;jsessionid=8916E2F2AE684BAF56C03656C47FF199.buscatextual_4#Identificacao:~:text=Lattes%20iD-,http%3A//lattes.cnpq.br/6817182885628525,-Endere%C3%A7o. Acesso em 03 jan. 2023.

RAVAGNANI, Oswaldo Martins. **"Diagnóstico popular e incidência de doenças e males tratados pela fitoterapia tradicional."** Perspectivas: Revista de Ciências Sociais. São Paulo: Unesp, 2009.

Reginaldo de Almeida, J., & Veronese, O. (2020). **O MARCO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A TRAJETÓRIA DE RECONHECIMENTO JURÍDICO DAS DIFERENÇAS IDENTITÁRIAS NO BRASIL**. *Anais Do Congresso Brasileiro De Processo Coletivo E Cidadania*, (8), 1098–1120. Recuperado de https://revistas.unaerp.br/cbpcc/article/view/2125. Acesso em: 25 out 2022.

Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares / Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos ; organização, Alexandre Brasil Fonseca, Clara Jane Adad. – Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, SDH/PR, 2016. 146 p. : il. Color. ; 30 cm. Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/RelatorioIntoleranciaViolenciaReligiosaBrasil.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

RIBEIRO, Fernanda Lemos. **Umbanda e teologia da felicidade.** São Paulo: Arché, 2013. Disponível em: https://www.livrariaunesp.com.br/umbanda-e-teologia-da-felicidade-ribeiro-fernanda-l-arche-editora/p. Acesso em: 12 ago. 2022.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos**. História da educação brasileira:** a organização escolar. Autores associados, 2021.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1499/594.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 ago. 2022.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena:** experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra: 2001. Disponível em: https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Quando%20novos%20personagens%20entram%20em%20cena_Resenha.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

SANCHES, Alex William; DE OLIVEIRA, Anderson Marques. O USO DE PLANTAS NO CANDOMBLÉ COMO TEMA GERADOR PARA ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9171. Acesso em: 13 set. 2022.

SANTOS, Roberto Magalhães dos *et al.* **O processo de construção da consciência histórica em relação às religiões de matriz africana no ensino religioso escolar em Uberlândia-MG (2016-2017)**. 2018. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8615. Acesso em: 12 nov. 2022
SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília (UnB). Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/366.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

SCHARWCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil-1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHARWCZ, Lilia Moritz. A entrada das teorias raciais no Brasil. Youtube,05/09/2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=93f7nkbD7tY. Acesso em: 08 maio 2022.

SILVA Jr, H. Notas sobre Sistema Jurídico e Intolerância Religiosa no Brasil. IN: SILVA, V.G. (Org.). Intolerância Religiosa: Impactos do Neopentecostalismo no Campo Religioso Afro-Brasileiro. São Paulo: EDUSP, 2007, p. 303 – 323. Disponível em: https://www.edusp.com.br/livros/intolerancia-religiosa/. Acesso em: 01 out. 2022.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M.. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: LED, 2000. v. 1. 118p

SILVA, Lucilia Carvalho da; SOARES, K. A. **A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras:** o terreno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias. **Revista educ**, v. 1, n. 3, p. 1-13, 2015. Disponível em:

http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170608150213.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA, Maurício. **Da educação eurocêntrica à educação antirracista:** uma introdução. Dialogia, n. 38, p. 20213, 2021. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20213. Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, Tomaz T. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 7-13. Disponível em: https://flautas.files.wordpress.com/2010/10/curriculo-teoria-e-historia.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo – Belo Horizonte: Autêntica, 199. 156p.
SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano.** São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, V. S DE. **A Eugenia brasileira e suas conexões internacionais**: uma análise a partir das controvérsias entre Renato Kelh e Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930. História, Ciência e Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, V.23, supl., 2016, 9. 93-110. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/q8V5PLRTcS5xWQYmyTvZ9Pn/?lang=pt. Acesso em: 12 maio 2022.

TEIXEIRA, Danilo Missias; MACHADO, Fábio Braz; DA SILVA, Josilaine Santina**. O lúdico e o ensino de Geociências no Brasil:** principais tendências das publicações na área de Ciências da Natureza. Terra e Didatica, v. 13, n. 3, p. 286-294, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8651223/0. Acesso em: 19 nov. 2022.

VEIGA, Larissa C. C.; VASCON, Luis F. C. **A influência das Teorias Raciais e Eugênicas na produção científica nacional durante os séculos XIX e XX.** Revista de Iniciação Científica da FFC, Marília, v. 19, n. 2, p. 27-34, Jul.-Dez., 2019. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/10094. Acesso em: 09 maio 2022.